

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JAMES ROCHA SMITH

**LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: DIFERENÇAS
ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

**São Cristóvão – SE
2023**

JAMES ROCHA SMITH

**LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: DIFERENÇAS
ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à Defesa de trabalho para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Linguagem, usos e tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

São Cristóvão – SE
2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Smith, James Rocha.
S651l Livros didáticos para o ensino de português como língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural : diferenças entre Brasil e Itália / James Rocha Smith ; orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo. – São Cristóvão, SE, 2023.
101 f.; il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Educação permanente). 2. Livros didáticos. 3. Lingüística aplicada. 4. Cultura. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II. Título.

CDU 811.134.3

JAMES ROCHA SMITH

**LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: DIFERENÇAS
ENTRE BRASIL E ITÁLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à Defesa de trabalho para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Área de concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Linguagem, usos e tecnologias.

Banca de defesa aprovada em 27/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo - UFS
Universidade Federal de Sergipe
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Alessandra Montera Rotta
Universidade Federal de Uberlândia
1ª Examinadora (Externa)

Prof. Dr. Sandro Marcio Drumond Alves Marengo
Universidade Federal de Sergipe
2º Examinador (Interno)

AGRADECIMENTOS

A Deus por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida.

Aos meus pais pelo apoio e incentivo que serviram de eixo e base para as minhas realizações. Muita gratidão por serem ótimos ouvintes de todo o meu processo enquanto pesquisador nesse projeto.

À professora Isabel pelas ricas contribuições dadas durante todo o percurso. Sua orientação foi, é e será sempre de grande valia para tudo o que produzi sob seu guiamiento e para futuras empreitadas que eu venha a iniciar.

Aos grandes amigos que fiz ao longo dessa etapa da minha vida e que certamente levarei comigo para sempre, parte de vocês está aqui nesse trabalho: Ariani, Vanesca, Letícia, Soade, Luca e Yves, desejo todo o sucesso do mundo nos caminhos que vocês trilharem!

Agradeço pela presença extrafísica de meus avós que certamente estiveram comigo em mente e coração nos momentos mais árduos do fazer ciência. Imensa gratidão ao vô João, vó Pureza, vô Zé e Vó Adolpha.

Rendo agradecimentos aos honráveis professores que participaram da minha qualificação e defesa e que me ajudaram a observar o trabalho por diferentes perspectivas colaborando para que o meu trabalho alcançasse mais amplitude. Obrigado Profa. Alessandra, Profa. Roana e Prof. Sandro.

Também quero agradecer à Universidade Federal de Sergipe e ao Programa de Pós-graduação em Letras e o seu corpo docente que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

SMITH, James Rocha. **Livros didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira sob uma perspectiva intercultural: diferenças entre Brasil e Itália.** Dissertação (Mestrado em Letras) – concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

RESUMO

A abordagem comunicativa intercultural para o ensino de línguas é impulsionada, mundo afora, desde os anos de 1970, graças aos avanços nos estudos da Linguística Aplicada. Com isso, linguistas e editoras iniciaram mobilizações para a criação de materiais didáticos que levassem em conta o elemento cultural associado ao aprendizado de língua. No Brasil, durante a década de 1980, a produção de manuais didáticos de português brasileiro apresentou um crescimento considerável, com livros didáticos que encontramos até hoje em livrarias. Diante disso, o presente trabalho visa analisar dois dos livros voltados ao ensino de PLE, utilizados no Brasil e na Itália, em contexto de imersão e de não-imersão, alinhados à abordagem comunicativa intercultural em suas práticas. Trata-se de uma pesquisa documental que busca depreender do *corpus* constituído pelas práticas pedagógicas indicadas nos dois recursos didáticos as propostas que tratam de aspectos culturais/interculturais. Por ser uma pesquisa qualitativa, os resultados podem servir de referência para outras investigações e práticas docentes que tenham interesse pela análise de livros didáticos de PLE em uso na contemporaneidade. Além disso, esta dissertação pretende apresentar reflexões que permitam colaborar com a escolha de materiais por parte dos professores que estejam à procura de livros que queiram promover o aprendizado de um novo idioma, o que inclui entender as características culturais, bem como os mecanismos que possibilitam produzir expressões linguístico-discursivas adequadas a cada situação comunicativa. Especificamente, observou-se que o livro publicado no Brasil propicia questionamentos sobre os aspectos culturais, por meio de momentos de discussão sobre a cultura brasileira. Por sua vez, o livro publicado na Itália, parece requerer um esforço maior do professor para a criação de momentos de discussão sobre a cultura brasileira. Em ambos, com maior relevância no livro brasileiro, a análise de termos que remetem a aspectos relativos a essa cultura tem um papel de destaque nos exercícios analisados. A partir das reflexões elaboradas, na continuidade da pesquisa, também será possível contribuir com a comparação com outros livros em circulação e com a organização didática de práticas que possam ser planejadas a fim de articular teoria e prática na análise e compreensão dos possíveis caminhos para o desenvolvimento da perspectiva intercultural seja efetivada no ensino de PLE.

Palavras-chave: Manual didático; PLE; Interculturalidade; Abordagem comunicativa; interculturalidade.

SMITH, James Rocha. **Textbooks for teaching Portuguese as a foreign language from an intercultural perspective: differences between Brazil and Italy.** Dissertation (Masters degree in Modern Languages) – focus on Linguistics Studies, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ABSTRACT

The intercultural communicative approach to language teaching has been promoted worldwide since the 1970s, thanks to advances in Applied Linguistics studies. Thus, linguists and publishers started mobilizing for the creation of didactic materials that considered the cultural element associated with language learning. In Brazil, during the 1980s, the production of Brazilian Portuguese textbooks showed considerable growth, with textbooks that can still be found in bookstores today. In view of this, this paper aims to analyze two of the textbooks used in Brazil and Italy for teaching PFL (Portuguese as a Foreign Language), in immersion and non-immersion contexts, aligned with the intercultural communicative approach in their practices. This is documental research that seeks to deduce from the corpus constituted by the pedagogical practices indicated in the two didactic resources the proposals that deal with cultural/intercultural aspects. Since this is qualitative research, the results can be used as a reference for other investigations and teaching practices that are interested in the analysis of PFL textbooks in contemporary use. Moreover, this dissertation intends to present reflections that may collaborate with the choice of materials by teachers who are looking for books to promote the learning of a new language, which includes understanding the cultural characteristics, as well as the mechanisms that make it possible to produce linguistic-discursive expressions adequate to each communicative situation. Specifically, it was observed that the book published in Brazil provides questions about cultural aspects, through moments of discussion about Brazilian culture. The book published in Italy, on the other hand, seems to require a greater effort from the teacher to create moments of discussion about Brazilian culture. In both, with greater relevance in the Brazilian book, the analysis of terms that refer to aspects related to this culture has a prominent role in the exercises analyzed. From the reflections elaborated, in the continuity of the research, it will also be possible to contribute with the comparison with other books in circulation and with the didactic organization of practices that can be planned to articulate theory and practice in the analysis and understanding of the possible ways for the development of the intercultural perspective to be effective in the teaching of PFL.

Key-words: Textbook; PLE (Portuguese as a Foreign Language); Interculturalism; Communicative Approach, Interculturality.

SMITH, James Rocha. **Libri didattici per l'insegnamento del portoghese come lingua straniera in una prospettiva interculturale: differenze tra Brasile e Italia.** Dissertazione (Master in Lingue) - concentrazione in Studi Linguistici, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

RIASSUNTO

L'approccio comunicativo interculturale all'insegnamento delle lingue è stato promosso in tutto il mondo a partire dagli anni '70, grazie ai progressi degli studi di linguistica applicata. Così, linguisti ed editori hanno iniziato a mobilitarsi per la creazione di materiali didattici che tenessero conto dell'elemento culturale associato all'apprendimento delle lingue. In Brasile, nel corso degli anni '80, la produzione di libri di testo in portoghese brasiliano ha registrato una notevole crescita, con manuali che si possono trovare ancora oggi nelle librerie. In questo contesto, il presente lavoro si propone di analizzare due libri di testo utilizzati in Brasile e in Italia per l'insegnamento del PLS (Portoghese come Lingua Straniera), in contesti di immersione e di non-immersione, allineati con l'approccio comunicativo interculturale nelle loro pratiche. Si tratta di una ricerca documentale che cerca di dedurre dal corpus costituito dalle pratiche pedagogiche indicate nelle due risorse didattiche le proposte che riguardano gli aspetti culturali/interculturali. Trattandosi di una ricerca qualitativa, i risultati possono servire da riferimento per altre indagini e pratiche didattiche interessate all'analisi dei libri di testo PLE in uso nella contemporaneità. Inoltre, questa tesi intende presentare riflessioni che permettano di collaborare alla scelta dei materiali da parte degli insegnanti che sono alla ricerca di libri per promuovere l'apprendimento di una nuova lingua, il che include la comprensione delle caratteristiche culturali, nonché dei meccanismi che rendono possibile la produzione di espressioni linguistico-discorsive adeguate a ogni situazione comunicativa. In particolare, è stato osservato che il libro pubblicato in Brasile fornisce domande sugli aspetti culturali, attraverso momenti di discussione sulla cultura brasiliana. Il libro pubblicato in Italia, invece, sembra richiedere uno sforzo maggiore da parte dell'insegnante per creare momenti di discussione sulla cultura brasiliana. In entrambi, con maggiore rilevanza nel libro brasiliano, l'analisi dei termini che si riferiscono ad aspetti legati a questa cultura ha un ruolo di primo piano negli esercizi analizzati. Dalle riflessioni elaborate, nella continuità della ricerca, sarà possibile contribuire anche con il confronto con altri libri in circolazione e con l'organizzazione didattica delle pratiche che possono essere pianificate per articolare teoria e pratica nell'analisi e nella comprensione dei possibili percorsi di sviluppo della prospettiva interculturale per essere efficaci nell'insegnamento del PLE.

Parole chiave: Manuale didattico; PLE; Interculturalità; Approccio comunicativo; Interculturalità.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O diagrama cebola	26
Figura 2 – Esquema de percepções sobre realidade culturais	33
Figura 3 – Fusão cultural gerada pelo contato entre-culturas	33
Figura 4 – Extrato da segunda questão	52
Figura 5 – Extrato da seção “Expansão vocabular”	53
Figura 6 – Extrato das atividades propostas na seção “Expansão vocabular”	54
Figura 7 – Extrato da seção “Só rindo”	55
Figura 8 – Extrato das atividades propostas na seção “Estereótipos”	58
Figura 9 – Extrato das atividades propostas na seção “Trocando ideias”	59
Figura 10 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais de “Estação Brasil”	60
Figura 11 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais de “Estação Brasil”	61
Figura 12 – Extrato do primeiro subtópico	64
Figura 13 – Extrato do diálogo introdutório da Unidade 13	65
Figura 14 – Extrato do diálogo introdutório da Unidade 15	66
Figura 15 – Extrato de atividade	70
Figura 16 – Extrato de atividade	71
Figura 17 – Extrato de atividade	77
Figura 18 – Extrato de atividade	79
Figura 19 – Extrato das atividades propostas na seção “Expansão vocabular”	81
Figuras 20 e 21 – Capas dos livros italianos	82
Figura 22 – Extrato de atividade	83
Figura 23 – Extrato do texto da seção “Comportamento e linguagem”	85
Figura 24 – Extrato do texto da seção “Comportamento e linguagem”	86
Figura 25 – Extrato do texto na seção cultural	87
Figuras 26 – Extrato do texto na seção cultural	88
Figura 27 – Extrato do texto da seção “Trocando ideias”	89
Figura 28 – Extrato da atividade da seção “Trocando ideias”	90
Figura 29 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais do “Estação Brasil”	90
Figura 30 – Extrato do texto da seção “Contexto”	92

Figura 31 – Extrato do texto da seção “Contexto”	93
Figura 32 – Extrato da atividade da seção “Contexto”	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Materiais utilizados em salas de aula de cursos de PLE na Itália	38
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros didáticos para o ensino de PLE que foram encontrados em livrarias on-line	40
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CI - Comunicação Intercultural

LD - Livro Didático

PLA - Português como Língua Adicional

PLE - Português como Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 PRECEDENTES À PRESENTE PESQUISA	18
1.2 CARÁTER DOCUMENTAL DA PRESENTE PESQUISA	20
2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS	22
2.1 CONCEITO DE CULTURA	22
2.2 ABORDAGEM CULTURAL	26
2.3 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	30
2.4 OS MANUAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE PLE	36
3. METODOLOGIA	43
3.1 DEFINIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA	45
3.1.1 Estação Brasil: português para estrangeiros	45
3.1.2 Português do Brasil: corso di portoghese per italiani	48
4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	50
4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
Considerações sobre o livro “Estação Brasil”	95
Considerações sobre o livro “Português do Brasil”	95
REFERÊNCIAS	98

1. INTRODUÇÃO

Na área de ensino de línguas estrangeiras, a preocupação com o componente cultural passou a receber mais atenção com o desenvolvimento da abordagem comunicativa, que ampliou seu alcance a partir dos anos de 1980. Embora estudiosos, como Edward Hall, pontuassem a importância de estudos culturais em sala de aula desde a segunda metade dos anos 1950, somente nas últimas décadas do século XX o ensino de língua e de cultura, como base para o aprendizado de componentes linguísticos, foi assumido por Claire Kramsch (1993), por exemplo, e por Kumaravadivelu (2003), posteriormente, o que ampliou as práticas de ensino de línguas com a inserção de elementos políticos, discursivos e, sobretudo, interculturais.

Esses aspectos também afetam a produção de materiais didáticos, pois estabelecem condições para haver respeito às perspectivas abordadas e às escolhas assumidas no delineamento deles, uma vez que o livro didático de língua estrangeira ainda tem o papel de nortear muitas práticas pedagógicas, principalmente em contextos de não-imersão.

No contexto do ensino de línguas, alinhado à interculturalidade, o uso de um material didático na sala de aula de línguas visa promover reflexões, instigando em todos os participantes do processo de aprendizagem um olhar mais crítico sobre os processos de aprendizagem e ensino, desde a preparação das aulas aos resultados das atividades propostas, conforme recomendado por Byram, Gribkova e Starkey (2002) quando se trata das competências comunicativas interculturais.

Segundo esses autores, o “savoir s’engager”, ou seja, a habilidade de avaliar criticamente com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos das culturas envolvidas está alinhada ao objetivo de ensino que se direciona a tentar mudar os valores dos alunos em todas as respostas avaliativas que ocorrem entre eles, incluindo “[...] uma posição de valores fundamentais que todo ensino de línguas deve promover: uma posição que reconheça o respeito à dignidade humana e igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social” (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002, p. 13).

Contudo, para isso acontecer, o professor precisa assumir o papel de responsável por selecionar os artefatos que podem mediar a construção de conhecimentos e convidar o estudante a pensar sobre o que o faz e, em conjunto, aprimorar suas práticas de linguagem.

Especificamente, no que diz respeito à criação de livros didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira¹, doravante PLE, Rotta (2016) menciona a existência de um grande marco que influenciou a produção desse recurso didático. Esse marco foi o estreitamento de laços com países latino-americanos, por meio dos incentivos provenientes dos acordos firmados entre os países que constituem o bloco econômico Mercosul. Entre os desdobramentos desses acordos, foi criado o teste de proficiência em língua portuguesa para a variante brasileira, o Celpe-Bras², estabelecido nos anos de 1990. Sobre esse exame, Rotta (2016) pontua:

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 ensino e a aprendizagem de PLE pode se firmar naquelas regiões; é inegável que houve o aumento da procura por cursos de PLE dentro das universidades brasileiras beneficiadas por programas de intercâmbio. Passou-se 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 (ROTTA, 2016, p. 124).

De acordo com o trabalho da autora, em países como Costa Rica, Chile, Uruguai, Argentina, Paraguai, Espanha e, posteriormente, na Itália, desde 1994, observa-se o incentivo para a criação dos Centros de Estudos Brasileiros, em colaboração com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e com outras instituições no exterior, com o propósito de alinhar teorias de ensino à difusão do português brasileiro.

Apesar dessa movimentação para o ensino da língua portuguesa para estrangeiros mais recentes, a publicação de materiais remonta aos anos de 1950. Pelas duas décadas seguintes, os materiais produzidos tinham como base uma visão estruturalista da língua. A partir dos 1970, passaram a ser consideradas situações de comunicação e relações de interação nos estudos linguísticos. Nos anos 1980, o

¹ O uso do termo Português como Língua Estrangeira neste trabalho vincula-se ao que foi explanado pela pesquisadora Saville-Troike (2012, p.3). Sobre a definição da terminologia, a autora explica que "Língua estrangeira é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudadas como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata." E ainda que ao longo trabalho, estejamos apresentando também o uso de um material a ser usado num contexto de imersão, optou-se por seguir com a mesma nomenclatura ao longo de todo o trabalho por se projetar dois contextos em que o uso do português é feito por pessoas de origem em países em que a língua não é considerada oficial ou nem tem o *status* de segunda língua ou até de língua adicional.

² O CELPE-Bras é o único certificado de proficiência em português brasileiro como segunda língua oficialmente reconhecido e desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil. Mais informações em: <<http://celpebras.inep.gov.br>>.

aumento considerável na publicação de livros didáticos de PLE trouxe ao mercado editorial materiais que encontramos até hoje em livrarias.

Na busca por apresentar uma perspectiva que dê continuidade às pesquisas documentais anteriores e ser um complemento à pesquisa bibliográfica dos materiais disponíveis no mercado para o ensino-aprendizagem de PLE, foram empreendidos os primeiros movimentos para a construção deste presente trabalho.

A base para as primeiras ações remonta ao desenvolvimento de um projeto de iniciação científica envolvendo o ensino de PLE, momento em que foi possível realizar uma pesquisa de caráter exploratório, impulsionada pela busca para entender quais eram as ações em prol da difusão da língua portuguesa em variados contextos, incluindo os de imersão. Durante o ano de 2018, pode-se notar, mesmo que de forma inicial, dois trabalhos desenvolvidos por professores residentes fora do Brasil, além de possibilitar a prospecção de materiais que serviam de suporte para as práticas educativas.

Pensar o ensino de língua associado a aspectos ligados à geopolítica se tornou possível, proporcionando gerar um recorte próprio do que é o ensino de português do Brasil como língua estrangeira, em alinhamento à educação intercultural que apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina, segundo Candau (2008). O segundo fator motivador foi justamente procurar saber se há e como funcionam as práticas para o ensino de PLE realizadas em outras partes do mundo.

1.1 PRECEDENTES À PRESENTE PESQUISA

Os encaminhamentos da presente pesquisa surgiram a partir de um projeto de iniciação científica que objetivava investigar práticas pedagógicas alinhadas ao ensino inter/multicultural em uso no ensino do português de variante brasileira para falantes de outras línguas. Para tanto, essa pesquisa tinha dois objetivos específicos: 1. Identificar estudos que apoiam o ensino de português como língua estrangeira e materna; 2. Recolher práticas pedagógicas que desenvolvem o ensino de português em perspectiva intercultural no Brasil e em outras partes do mundo.

A partir de então, o trabalho de mapeamento foi realizado em grupos nas redes sociais e na rede de internet a fim de buscar por professores e escolas de língua

portuguesa em funcionamento fora do Brasil³. Com base nos resultados obtidos, foi possível estabelecer contato com uma escola dos Estados Unidos, o que possibilitou compor a etapa inicial do projeto de iniciação científica, que investigou as práticas de ensino que aconteciam fora do contexto de imersão, com um professor que não possuía formação na área das Letras, mas era o proprietário da escola.

Foi notável, já naquela época, a importância dos esforços necessários para realizar práticas num país onde a língua portuguesa não é uma língua oficial. Apesar de os estudantes se mostrarem bastante engajados, as ações realizadas confirmavam que os aspectos interculturais estavam apoiados em eventos realizados pela escola. Em relação aos materiais, em entrevista, o professor relatou que as aulas seguiam um compilado de diversos materiais disponíveis no mercado escolhidos conforme o gosto do responsável pela escola.

Esse fato se alinhou a outro contato realizado no trabalho de mapeamento, estabelecido com a professora Elaine Oliveira dos Santos, que tinha sua própria escola em Milão, Itália; também autora do material “Português do Brasil: Corso di portoghese per italiani” (2014).

O contato foi possível após uma busca em grupos do *Facebook* dedicados à difusão da língua portuguesa e, por meio das postagens de propagandas de cursos de PLE na Europa. Após a seleção de alguns cursos oferecidos na Alemanha e Itália, obtivemos êxito com uma das propostas, o que possibilitou o primeiro contato com a responsável pelo curso “Imparare Il portoghese”. Com o relato obtido, observamos que a pesquisa poderia tomar outros rumos, porém, com o fim do projeto, a continuidade dos trabalhos foi vinculada ao presente trabalho.

Assim, a pesquisa aqui empreendida tem por objetivo geral identificar os alinhamentos do componente cultural em dois livros didáticos de Português como Língua Estrangeira, segundo o conceito proposto por Claire Kramsch (1993 e 2002) em relação à abordagem comunicativa intercultural.

Por meio dos aspectos da abordagem intercultural, foi realizado o trabalho de análise quanto à disposição de materiais didáticos de PLE ao ensino dos aspectos da cultura brasileira. Foram analisadas, então, as escolhas dos autores em relação ao

³ As buscas aconteceram na rede social *Facebook*, termos como “Aulas de português para estrangeiros” ou “Curso de português para estrangeiros”, foram usados nos motores de busca do site a fim de encontrar escolas ou comunidades com professores que estivessem fora do Brasil para que pudessem contribuir com a sua experiência na pesquisa.

que decidiram apresentar como cultura nacional, se há menção a estereótipos⁴ e como foram propostas as discussões sobre os modos de agir e pensar que estão relacionados à sociedade brasileira e à italiana.

1.2 CARÁTER DOCUMENTAL DA PRESENTE PESQUISA

Nesta pesquisa documental, na busca por materiais à disposição em livrarias no Brasil e na Itália, alinhados com as competências interculturais em suas práticas, foram selecionados dois livros didáticos encontrados em grandes livrarias *online*. O caráter documental confere a esse trabalho o fundamento de que os documentos que servem como *corpus* permitem:

[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

O cotejo de dois livros didáticos que foram produzidos em dois diferentes países possibilitou a realização de um trabalho de investigação construído para entender como os documentos selecionados, ensinam a língua portuguesa em cada país (Brasil e Itália). O processo de análise e organização das informações obtidas, possibilitou compreender os fenômenos que atravessam as práticas didáticas nos exercícios encontrados nesses manuais.

Assim, na primeira fase de construção da pesquisa houve a busca por livros didáticos de PLE. Em um mapeamento empreendido no *site* da Amazon Brasil, foram utilizados termos como “português para estrangeiros”, e a partir da filtragem dos materiais de acordo com a abordagem selecionada para nortear o presente trabalho, foi selecionado o material: “Estação Brasil: Português para estrangeiros” (2017), publicado no Brasil pela Editora Átomo. Além de ter os pressupostos da

⁴ Tomamos estereótipo como uma fórmula cristalizada ou um esquema cultural preexistente que designa imagens que se encontram na mente dos sujeitos que compartilham ideias e experiências. Como contribui Baccega (1998), quando diz que os estereótipos são "os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas". Eles interferem na nossa percepção da realidade, levando-nos a "ver" de um modo pré-construído pela cultura e transmitido pela linguagem". Ainda na mesma linha de pensamento, segundo a pesquisadora, ocorre o que ela chama de “processo de facilitação” em que se constrói uma visão sobre determinado aspecto da sociedade a partir de recortes já confeccionados pela cultura na qual se está inserido.

interculturalidade aplicado ao ensino de línguas como o elemento orientador, foi o único material que também leva em consideração o Celpe-Bras em sua organização.

O segundo material “Português do Brasil: Corso di portoghese per italiani” (2014) foi selecionado primeiramente devido à aproximação com a autora, citada anteriormente, mas também pelo fato de ser um dos poucos materiais de PLE produzidos e comercializados por uma editora italiana, a Hoepli, e não ser resultado de algum material importado. Dessa maneira, a escolha dos materiais coloca em questão as particularidades e semelhanças de um material produzido no Brasil e outro num país onde a língua oficial não é o português, no caso, a Itália, permitindo evidenciar como o componente cultural é incorporado aos livros.

Para que o trabalho possa alcançar o objetivo de promover a análise dos materiais, esta dissertação está dividida da seguinte forma: para a primeira seção, apresentaremos um panorama em relação aos estudos culturais, partindo de como a cultura era vista a partir do século XIX até os dias atuais, ou seja, a cultura em sua complexidade, levando em conta das questões que nos atravessam e nos tornam seres multifacetados.

Nas subseções seguintes, buscaremos trazer tais conceitos aplicados ao campo da linguística e mais especificamente ao ensino de línguas estrangeiras, mostrando as motivações e os estudos de pesquisadores pela promoção de um ensino de cultura ciente de elementos como relativismo cultural, alteridade e respeito às diferenças. É também aqui que tratamos do ponto norteador para a pesquisa, a abordagem comunicativa intercultural, fruto das contribuições dessas movimentações. Por fim, todo esse percurso nos levará a um segundo panorama, dessa vez sobre produção de livros para o ensino de Português como Língua Estrangeira, apresentando uma linha do tempo desde o início da elaboração até os dias atuais.

Na seção Metodologia, ampliaremos o debate do que é relativo às contribuições de Kramsch (2002) sobre as facetas que abordagem intercultural ajudou a criar e que delinearam as análises, junto de um levantamento sobre a produção de livros didáticos de PLE explicando as motivações para as escolhas dos materiais.

Por fim, na seguinte seção, as análises serão apresentadas em base aos critérios, para cada um, novas reflexões serão acrescentadas com a finalidade de levantar possibilidades de práticas educativas, a partir dos livros disponíveis atualmente.

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Nesta seção, são apresentados os conceitos que orientaram a análise deste trabalho. Iniciamos com o conceito de cultura, uma vez que se quer apresentar como os estudos culturais têm se desenvolvido ao longo dos anos, atribuindo aos estudos interculturais uma visão mais abrangente e dinâmica em relação às diversas trocas realizadas entre culturas. Pretende-se tematizar as complexidades próprias dos estudos culturais a fim de se construir as bases para a análise do *corpus*.

2.1 CONCEITO DE CULTURA

A discussão sobre o conceito de cultura se apresenta de forma a propor a visão de que é algo em constante transformação sendo mais proveitoso promover discussões a respeito de como funcionam os fluxos sociais e econômicos e como os grupos sociais se organizam a partir das imagens que um faz do outro, não sendo, portanto, um conceito estanque.

A noção de que exista uma hierarquização entre culturas começa a ser repensada a partir do século XIX, sobretudo pelos aportes da Antropologia Cultural, tendo em mente que os sentidos atribuídos à palavra sofreram várias alterações ao longo das épocas e no século XXI são compartilhadas numerosas acepções. Williams (1969 [1958]) ressalta que a palavra “cultura” decorre dos contextos sociais, das lutas identitárias e das produções de um determinado grupo, por isso propõe a adoção de uma ideia plural, ao invés de tratar de cultura é importante considerar as culturas, em associação com os contextos históricos, econômicos e políticos que modelam os modos de vida.

O sujeito que participa de um determinado momento na história constrói a materialidade daquilo que produz. Essa materialidade, por sua vez, se edifica nas diversas trocas que vão além da relação com o outro, o que deixa marcas discursivas presentes na vida em sociedade. A partir disso, pode-se pensar nos objetos que são produzidos nessas interações tendo em mente a noção das regras que o ato de comunicar impõe.

Ainda por meio da Antropologia Cultural, reflexões sobre o conceito de cultura partem com a visão de que os humanos são seres naturalmente sociáveis e por isso,

aquilo que é produzido em conjunto e que o torna característico do seu grupo é considerado um fruto de processos culturais.

Laraia (2001, p. 48) através do antropólogo americano Alfred Kroeber (1949) enumera oito pontos que podem servir como formas para se pensar o conceito de cultura. Resumidamente, a cultura é resultado de um processo evolutivo, que anula aos poucos o instinto naturalmente animal, permitindo a ele a adaptação ao meio social através das realizações que esse ser faz com mundo que o circunda. Nesse processo de adaptação, o ser humano apreende cultura de modo acumulativo, mais através da vivência e menos de fatores geneticamente determinados, sempre agregando mais elementos àquilo que vem sendo construído ao longo do tempo.

A partir de então mais reflexões sobre o papel da cultura em sociedade ganham espaço, promovendo a necessidade de que a noção distintiva de cultura como Cultura (a cultura das elites) e cultura (cultura de massa) precisava ser rompido, gerando uma visão cada vez mais humanística de que a cultura se constrói por meio da relação do homem com a história (CEVASCO, 2001).

Os debates em torno disso, ao longo do último século, deixam de ser estritamente um assunto ligado à antropologia e passam a fazer parte de estudos de ordem sociológica, garantindo aprofundamentos e envolvimento de mais áreas da ciência. Conceitos como o da interculturalidade ganham espaço, principalmente no que tange à ideia de que somos seres multifacetados, indivíduos cortados por várias realidades, o que contribui para a constituição plural da noção e do trabalho relativos à cultura. Esses estudos estabelecem concepções mais abertas da relação de um com o outro, colaborando também com o conceito de alteridade.

A ideia de alteridade, uma contribuição importante dos estudos antropológicos, vem a ser colocada em pauta pelo fato de a própria ciência, em seus primórdios, demonstrar um viés etnocêntrico. No século XIX, a visão de uma hierarquia de raças foi proposta por Edward Burnett Tylor e Herbert Spencer, confirmando o caráter racista desse campo de estudos. Só então com as contribuições de pensadores como Franz Uri Boas, questões sobre relativismo cultural passam a entrar em discussão.

Por meio da concepção da alteridade podemos refletir sobre o papel ético que temos quando pensamos as argumentações sobre respeito entre pessoas que pertencem a grupos sociais distintos. A partir de então, termos como tolerância, empatia e compreensão acabam sendo agregadas ao conceito.

O professor Francisco Porfírio (2015) associa a individualidade e o respeito a ela como princípios para se realizar alteridade, ele chega a citar o seguinte exemplo:

Imagine que imigrantes e refugiados comecem a entrar em seu país, passando a habitar a sua cidade. Exercer a alteridade, nesse caso, é reconhecer que aquelas pessoas sofreram e que elas saíram de suas terras natais porque foram obrigadas ou porque queriam levar uma vida digna. Exercer a alteridade, nesse caso, é acolher e oferecer o apoio possível a elas (PORFÍRIO, 2015).

Ao pensar na questão da individualidade, devem-se levar em consideração os elementos que nos compõem e nos torna diferentes entre si. Nesse sentido, a cultura, segundo Barrett *et al.* (2013), compreende três pilares em que cada sujeito sustenta suas práticas: aspectos materiais (roupa, comida e símbolos); aspectos sociais (linguagem, religião, regras), e aspectos subjetivos (crenças, valores e memórias coletivas). Para cada aspecto, podemos apresentar inúmeras configurações que estão em constante transformação, o que justifica a complexidade presente no modo em que nos relacionamos com os meios.

A cultura tem sido considerada como o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano; os indivíduos que vivem em conjunto numa sociedade partilham cultura, sendo “como uma lente através da qual o homem vê o mundo. [...] São considerados as questões de ordem moral, valores, comportamentos e posturas corporais como heranças culturais” (LARAIA, 2005, p.67-68).

A cultura é igualmente “composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos guiam as suas condutas e comportamentos, e, assim, são aceites pelos seus membros” (GEERTZ, 1989, p.25).

Nos processos constantes que nos moldam a fim de obtermos a aceitação do outro, o processo da construção de uma identidade nacional pode ser tomado com algo a ser observado. O discurso de que estudar a cultura de um país se resume a visões fechadas, pensadas de forma generalizante e fixo, foi algo notado, sobretudo nos materiais didáticos, quando o elemento "cultura" surge separado do uso funcional da língua ou quando se resume à perpetuação de estereótipos, presente na disposição dos tópicos trabalhados nos LDs.

De fato, a ideia da construção de uma cultura nacional, segundo Stuart Hall (2006, p. 31), "é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e

organiza tanto nossas ações quanto a concepção de nós mesmos” e dos artefatos construídos em sociedade.

Isso certamente influencia a forma como aprendemos a língua principalmente pelo fato de a identidade de um povo estar diretamente conectada à língua falada pelas pessoas que dela fazem parte. A forma como pensamos, agimos e nos organizamos socialmente, como nos comportamos em relação aos nossos semelhantes e ao outro, tudo isso é atravessado pelo uso ativo e social de uma língua. Nessa relação, conhecer um idioma sob uma perspectiva intercultural, ou seja, entendendo os caminhos que levam pessoas a dizerem o que dizem e da forma que dizem, é entender de que modo a identidade de um grupo é construída, nesse sentido, a língua em uso pode marcar a origem de seus falantes, as suas necessidades comunicativas e a forma como se reconhecem dentro de seus tantos círculos sociais.

Em sua pesquisa, o antropólogo holandês, Geert Hofstede (2001 [1981]) pontuou que cada indivíduo leva em si um programa mental que é inicialmente modelado pela família e segue os processos sociais estabelecidos ao longo da vida. Ele conduziu um estudo com funcionários de uma empresa multinacional com pessoas de diferentes países a fim de saber como a cultura dessas pessoas influenciava na forma como elas viam a relação com a autoridade, a concepção do eu vinculada ao outro e a maneira de gerir os conflitos.

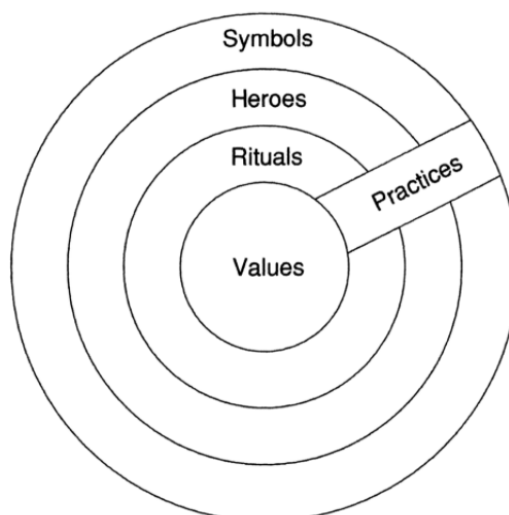
Os resultados apresentaram diferenças significativas, conforme o país de procedência das pessoas. Questões sociais como desigualdade social, controle da agressão e expressão das emoções foram encaradas de formas diversas em respeito às origens. De acordo com Damen (1987), conforme citado por Santos (2004):

Diferentes padrões culturais, traduzidos em regras de convivência, artefatos, valores, crenças, nomeações, relações sociais e todos os elementos da vida social humana, envolvem o encontro de problemas humanos universais. Os problemas são universais, as soluções são culturalmente específicas. Além disso, enquanto esses padrões são compartilhados em algum grau por membros de algum grupo cultural, as percepções individuais e as transações entre mundos públicos e privados de remetentes e receptores fornecem uma única estrutura de referência para cada ato comunicativo intercultural ou intracultural (DAMEN, 1987 apud SANTOS, 2004, p. 110-111).

Hofstede (2005) apresenta um esquema chamado *The onion diagram* (O diagrama cebola), no qual são sintetizadas as relações entre cultura e identidade para representar coisas diferentes. O esquema destaca que as nossas identidades

respondem à pergunta "onde eu pertencço?", que correspondem às concepções que cada um possui com os símbolos, rituais e heróis e que são construídos por meio das trocas em sociedade.

Figura 1 – O diagrama cebola



Fonte: Hofstede (2005, p. 8).

Essas relações compartilhadas que afetam a individualidade têm impulsionado os estudos culturais, que servem de base para a aplicação de abordagens de ensino preocupadas com o componente cultural em sala de aula, no qual língua e cultura são tomadas como elementos imbricados nos conhecimentos da cultura de um povo, o que impacta o aprendizado de uma língua e o torna efetivo.

2.2 A ABORDAGEM CULTURAL

Conforme Azevedo e Piris (2016), a sistematização da língua estrangeira no século XX consolidou-se a partir da necessidade de soldados americanos aprenderem outras línguas na Segunda Guerra Mundial. Para tanto, foram utilizadas técnicas favoráveis à aprendizagem deles na compreensão e expressão em outra língua.

Nos anos 1970, diversos linguistas britânicos se engajaram para promover um ensino de idioma associado à comunicação, na tentativa de romper com a lógica de aprendizado associada ao uso mais restrito de língua, baseado estritamente em tópicos gramaticais e traduções.

Um pouco antes, já se falava sobre competência linguística, graças às discussões levantadas por Noam Chomsky, em 1965, o que propiciou aos estudos

sobre o ensino de língua uma visão mais focada na "capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas", como menciona Travaglia (2011).

Tais reflexões geraram movimentações na área que se devem também ao fato de a relação de interdependência entre países europeus se tornar mais intensa, sobretudo nos anos seguintes. Esse acontecimento possibilitou a criação de órgãos que fortaleceram as conexões entre eles, o que reiterou o caráter financeiro de investimento em pesquisas na área. A criação do Conselho da Europa em 1974, por exemplo, permitiu a criação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas⁵ que influencia até hoje a organização de materiais didáticos para ensino de línguas sobretudo europeus.

Saber se comunicar estando num outro país vai além de decorar frases feitas, os deslocamentos para outras nações, tendo contato com sociedades totalmente diferentes gerou questionamentos sobre os possíveis choques culturais que poderiam ocorrer, e a relevância de se conhecer quais elementos estavam envolvidos no processo de comunicação, quais eram os interesses e quais conhecimentos prévios faziam parte do *background* dos falantes.

O ponto de vista na época era de que os estudantes até poderiam ser competentes no que diz respeito à construção e reconhecimento de estruturas da língua, mas faltava aptidão na comunicação. A aquisição de tal habilidade se fazia cada vez mais importante num momento em que as crescentes trocas comerciais e um mercado em expansão se tornaram combustível para investimentos em mais pesquisas na área.

Dessa forma, a abordagem comunicativa aparece para incorporar a apreciação dos fatores sociais tão importantes na composição de estratégias para o ensino de línguas. De acordo com Oliveira, os seguintes aspectos teóricos norteiam as abordagens comunicativas:

⁵ O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) foi planejado a partir do projeto "Aprendizagem de línguas para a cidadania europeia", elaborado pelo Conselho da Europa no final da década de 1980. Partindo do ponto de vista político, é um documento que fomenta o ideal de uma cidadania europeia, facilitando a mobilidade, cooperação econômica e científica entre os países da União Europeia (ARAÚJO, 2012). Por conseguinte, com diversos elementos constitutivos de análise, ele engendra uma cadeia de elementos que se articulam para modelar o ideal de uma pessoa não-europeia em países europeus.

(a) a língua é concebida como interação social, como comunicação e, por isso, não é considerada neutra quando está em uso; (b) as estruturas gramaticais não são o eixo em torno do qual as aulas devem girar, mas são alvo de atenção do professor no sentido de auxiliar os alunos a aprenderem a usar tais estruturas adequadamente; (c) o aprendiz não é visto como um papagaio ou uma esponja, mas sim, como um ser capaz de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações sociais; (d) o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem dos seus alunos se não é um modelo a ser imitado; (e) os erros dos alunos são tolerados porque são vistos como parte integrante e natural do processo de aprendizagem; (f) o objetivo do ensino é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, o que implica a construção de conhecimentos gramaticais, discursivos e sociolinguísticos da língua assim como de estratégias de compensação e de comunicação (OLIVEIRA, 2014, p. 140).

A partir desses pontos, novas abordagens puderam surgir, estabelecendo novas possibilidades para o ensino de idiomas. A exemplo da abordagem comunicativa intercultural, que delineia o desenvolvimento do presente trabalho.

A abordagem comunicativa surge a partir das reflexões sobre a falta de atenção às questões contextuais serem até então negligenciados por abordagens anteriores. Wilkins (1994) tece críticas ao *syllabus*⁶ gramatical apresentado por materiais comercializados na época, por não permitir ao estudante desenvolver a sua competência comunicativa, mas também ao *syllabus* situacional, por acabar apresentando situações vagas, sem levar em conta que a vida em sociedade pode gerar interações de variados tipos.

Para Van Ek (1994, p. 105 apud Oliveira, 2014, p. 148), "as situações comunicacionais se referem ao complexo de condições extralinguísticas que determinam a natureza de um ato linguístico". Por isso, cada situação é estritamente pessoal, uma vez que seus participantes possuem *backgrounds* únicos que os farão ter escolhas que encaminharão a conversa para caminhos diferentes.

Adquirir a destreza em situações comunicativas diz respeito à fluência e à precisão numa determinada língua. Enquanto o primeiro compreende o fluxo na comunicação, o segundo leva em conta o uso correto da gramática e do vocabulário.

Tais noções são importantes para o pensamento de práticas alinhadas à abordagem cultural. Brumfit (1994 apud Oliveira 2014, p. 156) pontua que a fluência numa língua "é resultado das suas tentativas de se expressar, de se comunicar na

⁶ O conjunto de assuntos planejados para o desenvolvimento de um curso.

língua estudada, de interagir com outras pessoas." Com isso, podemos considerar que quanto mais um estudante é exposto à língua, sobretudo às habilidades de produção como fala e escrita, mais irá adquirir destreza no idioma.

A importância da exposição ao idioma fez com que muitos pesquisadores da área defendessem o uso de materiais autênticos, sem fins didáticos, uma vez que, dessa maneira, os estudantes poderiam ter contato com textos que comunicassem ideias e informações feitas originalmente para falantes nativos de uma determinada comunidade. A crítica aos livros didáticos convencionais é que apresentavam informações artificiais em seus diálogos, por exemplo.

Argumentos que reforçam a escolha pela autenticidade ou mesmo pelo uso consciente dos materiais autênticos são propostos sobretudo por pesquisadores da área que querem relacionar cultura e usos sociais da linguagem. De qualquer forma, as contribuições da abordagem seguem presentes nos materiais até hoje.

Por fim, se prevê a aplicação de atividades pré-comunicativas voltadas ao trabalho de elementos linguísticos específicos, dedicados aos elementos estruturais da língua. Essas atividades objetivam o melhoramento da precisão com o uso em prática. Um clássico exemplo desse tipo de atividade são os exercícios de preencher os espaços com a conjugação correta de um verbo.

Fazem parte também atividades quase comunicativas, que ainda guiadas já fazem com que o estudante vá aos poucos ganhando segurança com o tópico tratado. Enfim, as atividades propriamente comunicativas, focam nas habilidades de fluência, possibilitando uma liberdade maior dos estudantes, permitindo que se faça o uso do conhecimento correspondente à unidade para atingir o objetivo esperado, essas atividades possuem alto grau de funcionalidade prática, garantindo ao estudante o aprendizado baseado em situações ou tarefas.

Como já citado, esse modo de organizar práticas pedagógicas é utilizado ainda hoje na elaboração de materiais. Seja por conta da constante discussão em torno do "ser fluente", até questões sobre o quão presente deve ser o ensino de gramática. Em suma, a presente pesquisa pretende identificar de que forma esses elementos norteadores são levados em consideração em livros didáticos.

2.3 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

A partir da década de 1970, o componente cultural passa a ser efetivamente considerado pelos pesquisadores da linguística na busca por diminuir o choque cultural causado em diferentes instituições sociais, como mencionado anteriormente. Houve, então, a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre tudo o que viesse a transpassar o campo das frases feitas e o ensino focado estritamente em estruturas gramaticais estanques, o que também já era uma crítica levantada por pesquisadores dedicados aos estudos culturais.

Como sabemos o termo cultura, segundo Williams (1969 [1958]), deve levar em conta os contextos sociais, as lutas identitárias e as produções de um determinado grupo. E, ir além, para abarcar uma ideia plural de culturas, incluindo os contextos históricos, econômicos e políticos que modelam os modos de vida. A preocupação passa a ser a de que os estudantes de uma língua entendem mais sobre assuntos mais complexos da língua quando o trabalho está vinculado às vivências dos falantes, aos seus comportamentos e às escolhas para o uso de seu idioma em diferentes circunstâncias comunicativas.

A atenção ao componente cultural nas aulas de língua se intensifica nos anos 1980, possibilitando reflexões mais aprofundadas com o início da globalização, e o interesse mesmo que inicialmente comercial de se pensar como as relações entre as culturas envolvidas podem projetar práticas de ensino mais abrangentes em relação aos aspectos que constituem a linguagem, dando relevância aos modos de pensar a língua, às situações comunicacionais e ao constante jogo das vontades que surgem e nos motiva a externar o que queremos ou não através da linguagem.

A partir desse tipo de contexto, o propósito das aulas passou a ser evitar que estudantes precisassem repetir fórmulas prontas e não se distanciassem de conhecimentos importantes sobre a cultura, porque, segundo Noyau (1984), a comunicação intercultural se apresenta como caminho para solução de conflitos ou de problemas entre indivíduos de culturas diferentes que podem surgir em cursos de línguas, pois o incentivo ao respeito à alteridade e ao reconhecimento das diferenças individuais amplia a compreensão das línguas naturais.

Com isso, a adoção de práticas alinhadas a essa abordagem permite que o professor no processo de ensino repense suas práticas e tenha uma reflexão acerca do seu papel em sala de aula. Kramsch (2002) teorizou, a partir de uma pesquisa

comparativa entre as culturas americana e japonesa, as oito principais facetas da interação humana que a comunicação intercultural ajudou a definir: os papéis socialmente convencionalizados e os adotados pelos participantes, os estereótipos sobre as pessoas, o comportamento paraverbal e não-verbal, a maneira como demonstram respeito, a maneira como estruturam o discurso para atingir metas comunicativas; as crenças e valores, o modo como a língua reflete nos discursos mais profundos e distantes historicamente e como diferentes falantes de uma mesma língua realizam variados atos de fala (cumprimentos, pedidos e desculpas).

Com a abordagem comunicativa na educação, a interculturalidade foi bem aceita pelos professores no fim do século XX e início do XXI, como menciona o trabalho da professora Alessandra Rotta (2016). A noção de que a cultura e língua são elementos indissociáveis para a essa abordagem deu força para que novos estudos associassem o uso da interculturalidade ao ensino de outros idiomas que não somente o inglês.

É também com a noção da indissociabilidade entre língua e cultura, que o presente trabalho apoia sua linha de pensamento, além das contribuições que o interacionismo agregou à abordagem. A propósito, a teoria interacionista da língua surge na virada pragmática e considera a língua como interação social, o seu uso leva em consideração fatores que vão além da visão de língua fechada a um instrumento de transmissão de informações. Como cita Oliveira (2014, p. 36): "a interação pressupõe a presença de alguns elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, os contextos da produção e da recepção dos textos".

A partir daí, outros pesquisadores passam a contribuir com o entendimento de língua como foi o caso de Dell Hymes (1994) e a concepção de competência comunicativa, ou seja, para ser competente numa língua não basta que um falante/ouvinte conheça regras gramaticais, é necessário então que esse usuário de língua saiba manejar com destreza o uso dessas regras tendo em mente as situações sociais vividas e que certamente requerem adequação, e assim se passa a ponderar então o uso linguístico e a variação linguística quando tratamos do tema. O conceito de competência comunicativa então passa a fazer parte do contexto de ensino de línguas.

Nos anos 2000, a criação do *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas* pelo Conselho da Europa, permitiu elucidar, através dos

descritores encontrados nesse documento, que a competência comunicativa está relacionada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas que vão além do uso gramatical, mas também abarca os aspectos sociolinguístico e pragmático.

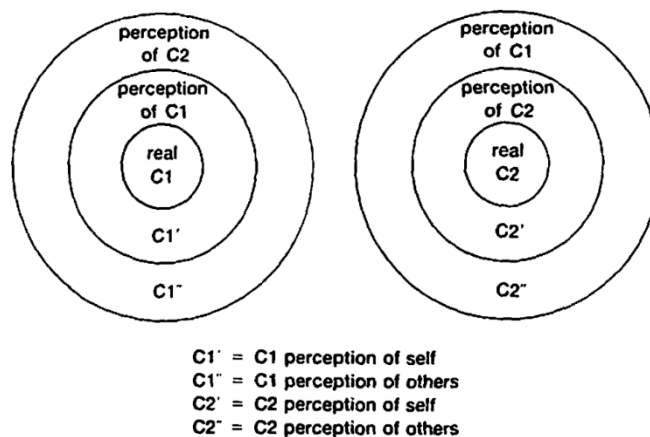
Aprender uma língua, portanto, não é uma questão de adquirir uma estrutura gramatical, mas de *expandir um repertório de conteúdos comunicativos*. Consequentemente, não há data ou idade em que se possa dizer que a aprendizagem de uma língua esteja completa. Novos contextos, e novas ocasiões de negociação de significado que ocorrem constantemente. Uma língua não é um objeto circunscrito, mas uma confederação de experiências sociais disponíveis e sobrepostas (HOPPER, 1998, p. 171 apud PENNYCOOK, 2007, p. 61, tradução nossa).

Dessa forma, com o intuito de alinhar as ideias relacionadas às competências comunicativas e ao ensino baseado na abordagem comunicativa intercultural, optamos por incluir as contribuições de Kramsch no que diz respeito às relações entre os fatos culturais das partes envolvidas e as reflexões que surgem acerca delas (KRAMSCH, 1993).

A pesquisadora projeta um esquema no qual designa C1 à cultura materna e C2 a cultura do outro. A partir disso, explica que os falantes de uma língua materna imersos em uma C1 têm uma compreensão de sua própria cultura (C1'), que seguramente interfere na percepção que possuem da cultura de outrem (C1''). O mesmo esquema pode ter seu caminho de volta a depender de como se dá a relação entre as nações ou culturas abrangidas.

Esses fatos reverberam nos representantes da C2 (C2'') que também possuem suas próprias visões e que também estão imersos em uma realidade (C2'). Para isso, o professor deve promover em suas aulas um ambiente propício tanto para o desenvolvimento de práticas reflexivas quanto para despertar nos estudantes o senso de independência fora da sala de aula, rompendo possíveis barreiras (estereótipos, juízos de valor reproduzidos sem análise reflexiva) que limitam o processo de aprendizagem.

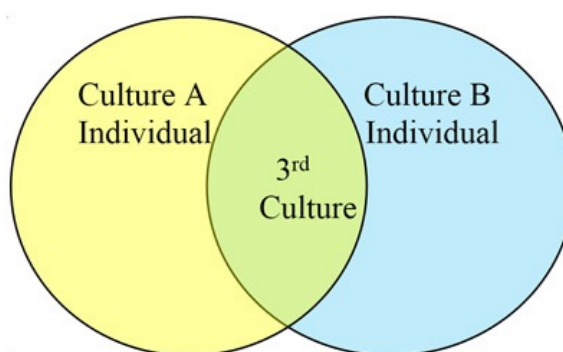
Figura 2 – Esquema de percepções sobre realidades culturais



Fonte: Kramsch (1993, p. 208)

De acordo com esse esquema, o estudante envolvido em aulas pautadas pela interculturalidade tem a possibilidade de interagir com as culturas envolvidas (a cultura-língua-alvo e cultura-língua-materna) durante o processo de aprendizado e assumir um terceiro lugar. Nesse esforço, ele constrói representações da própria língua e da língua em foco, indicando que essa abordagem se apresenta proativa, uma vez que os professores e estudantes refletem sobre seus papéis dentro e fora da sala de aula.

Figura 3 – Fusão cultural gerada pelo contato entre-culturas



Fonte: Miriam Sobre-Denton (2017).

Igualmente importante nos estudos na área, nas contribuições Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 7), o estudante deve ser capaz de construir a competência comunicativa intercultural ao longo do desenvolvimento das aulas de um curso. Essa competência diz respeito a possuir um entendimento mais amplo e reflexivo sobre as trocas culturais, os espaços e os papéis sociais desempenhados, seja por aqueles cuja língua-cultura está sendo explorada seja em relação à própria cultura. Assim, o estudante deve fazer apropriação de informações, valores, ideologias etc. e incorporar

o conhecimento adquirido, tendo noção dos novos espaços que se constroem nos círculos a partir do encontro de sua cultura e a cultura do outro. De acordo com a criação do ambiente intercultural em suas práticas pedagógicas, podemos entender o motivo pelo qual:

Byram (1997), um dos nomes mais representativos dessa corrente, defende que para haver uma comunicação intercultural efetiva é necessário desenvolver atitudes que relativizem os próprios valores, crenças e comportamentos de sua cultura, inicialmente considerados como os únicos "corretos", "justos" ou "aceitáveis". Para Byram et al. (2009), trata-se de aprender a tirar o foco de si mesmo e de sua cultura e procurar compreender o ponto de vista do outro. Assim, atitudes de empatia, respeito, tolerância, compromisso e responsabilidade devem fazer parte do processo de desenvolvimento de uma CI (BYRAM et al., 2009, p. 24-26 apud ROTTA, 2016, p. 71).

Byram, Gribkova e Starkey (2002) incluem na “competência comunicativa intercultural” os cinco saberes que dão base à abordagem comunicativa intercultural: o primeiro é o saber ser (do francês, *savoir être*), que trata da postura de um estudante interculturalista, ou seja, trata-se daquele estudante que apresenta a curiosidade, a abertura e respeito no conhecimento à alteridade.

O segundo, denominado “saberes” (do francês, *savoirs*), diz respeito ao impulso do estudante em conhecer como os papéis sociais se dão, além de permitir reconhecer não somente as práticas que constroem a visão da cultura alvo, como também as próprias práticas implicadas no processo de aprendizagem.

O terceiro saber, *savoir comprendre*, se conecta com o anterior por tratar das relações que o estudante edifica não somente com a ajuda do professor, visto que se objetiva tornar o estudante responsável por interpretar o fluxo de informações que chega a ele, fazendo isso de forma reflexiva sem apoio em ideias estereotipadas.

O quarto saber (*savoir apprendre/faire*) concerne às habilidades de interação e à construção de novas significações, podendo incluir a ideia da hibridização cultural, ou seja, o resultado das interações das culturas maternas é alvo na vida do aprendiz, possibilitando a ideia de um terceiro lugar. Dessa forma, o aprendiz constrói conhecimentos de acordo com suas vivências na cultura materna e nos usos da língua-alvo que são agregadas às percepções pessoais.

Por último, o *savoir s’engager*, ou seja, a consciência crítica cultural constitui-se na habilidade que o discente pode desenvolver por meio da capacidade de interpretar o que o cerca de acordo com todas as competências anteriores. Ao atingir

a competência esperada, o discente toma seu lugar de interculturalista, enriquecendo suas experiências empreendidas durante os estudos e dando completude em sua jornada de aprendizagem das línguas/culturas envolvidas.

Tornar-se um interculturalista significa também reconhecer que o léxico e a composição dos gêneros orais, escritos e multimodais, por exemplo, sempre estão marcados por uma carga cultural compartilhada. A carga cultural está associada à cultura da experiência, da vivência e do cotidiano e se diferencia da cultura enciclopédica ou erudita (BARBOSA, 2008/2009).

Particularmente, no trabalho com o léxico de uma língua, recomenda-se atentar para o fato de que cada palavra reúne conteúdos específicos associados ao significante do signo; é obrigatoriamente partilhada pelo grupo social, é um produto de diferentes relações sociais; também está associada a processos subjetivos de cada estudante, apesar de ser o resultado de usos singulares da língua; mantém relações de solidariedade com outros termos próprios de cada língua; resulta de uma construção que se torna automática nas manifestações linguístico-discursivas produzidas em distintas situações de uso da linguagem.

Assim, esse conceito se torna relevante no ensino e na aprendizagem de línguas, para que seja possível explorar, por meio de variados materiais didáticos, as diferentes compreensões que podem ser construídas quando se observa a indissociabilidade entre os aspectos linguísticos e culturais de uma determinada língua. A apreensão da carga cultural compartilhada é ainda mais exigente quando o estudante está em situação de não imersão, pois o sentido cultural está vinculado às situações de uso da língua.

Como a carga cultural compartilhada pode estar presente em estereótipos cristalizados em locuções ou visões de povos, profissões e pessoas, por exemplo, cabe ao professor fazer escolhas que tenham esse tipo de preocupação em vista e adequações nos materiais que possam estar disponíveis para uso.

No contexto educacional brasileiro, Mendes (2007) considera que abordar língua e cultura permite mostrar os percursos, as maneiras de pensar e refletir sobre os elementos envolvidos, bem como promover um aprendizado apoiado no respeito à alteridade, permitindo que o aprendiz seja ele mesmo.

Ainda de acordo com Mendes (2007 apud FENES; HAPGOOD, 1997), a partir das ideias de Fenes e Hapgood (1997), para que isso aconteça na sala de aula, todos os envolvidos devem criar um ambiente propício para a recepção das informações.

Isso requer a assunção de alguns princípios, tomados como imprescindíveis na realização das práticas educativas. Por meio do **relativismo cultural**, que afirma a não existência de hierarquias entre as culturas, pode ser desenvolvida a pluralidade de ideias e valores, comportamentos e crenças da língua-cultura do outro. Esse conjunto de aspectos sociais deve ser analisado sem pré-julgamentos, para que os conceitos sejam elaborados de maneira mais inclusiva e integrativa.

Esse tipo de prática diz respeito à reciprocidade, ou seja, ao fato de o estudante precisar desenvolver consciência de que tem em seu *background* cultural um acervo rico de vivências que pode fazê-lo refletir não somente acerca do que aprende em relação à língua à qual dedica seus estudos (experiência interpessoal), mas também em torno de sua própria língua.

O trabalho com a interculturalidade na educação adquire cada vez mais contribuições valiosas sobre todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é fazer com que todos os envolvidos estejam conscientes de tudo aquilo que nos impulsiona a falar um novo idioma, incluindo entender as partes de variados círculos culturais e os mecanismos para que saiba atingir os objetivos discursivos.

Quando o estudante é colocado diante de fontes de exemplares que caracterizam uma cultura, por exemplo, letras de canções, livros de literatura, material jornalístico, recursos publicitários, por exemplo, o estudante passa a interagir com produtos culturais que decorrem de conhecimentos e vivências específicas que precisam ser apreendidas por ele.

Isso vale para as situações em que o contato com esses produtos seja mediado por diferentes tecnologias de informação e comunicação ou pelo livro didático, o que passamos a discutir mais detidamente a partir deste ponto.

2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE

No ensino de uma língua estrangeira, é comum que o livro didático faça parte do planejamento do curso e seja um instrumento importante de que dispõe o professor para trabalhar em sala de aula. Coracini (1999), afirma que "não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos". Sendo então o LD que norteia a prática docente das salas de aula, torna-se um elemento constitutivo do processo de ensino/aprendizagem de uma língua ao

manual. Diante disso, ressaltamos a preocupação com a validade e a eficácia desse recurso fundamental visto que o LD pode ser, de fato, um aliado do professor em sua prática de ensinar línguas.

Os LDs de PLE se dedicam, de modo geral, ao desenvolvimento do que foi conhecido como as quatro habilidades, ou seja, a produção e compreensão (oral e escrita). Mais recentemente, elas passaram a ser tratadas como práticas sociais de linguagem, porque:

Os linguistas, que até então se baseavam na visão estruturalista da língua, segundo a qual “a língua é um sistema articulado onde tudo está interligado e cada elemento ocupa sua posição nessa estrutura” (SAUSSURE, 1916 apud LEROY, 1971, p. 91) passaram a considerar as diferentes situações de comunicação e o contexto de interação estabelecido entre elas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (ROTTA, 2016, p. 129).

Além disso, na maioria das vezes, há a preocupação em realizar uma integração entre essas habilidades, como também de tratamento de questões culturais. Este último, em especial, exige do professor considerável exposição e estudos prévios sobre tal problemática, tendo em vista que o LD é considerado um componente no processo de construção do imaginário da cultura do “outro” em aulas de uma determinada LE, sobretudo se seus professores e estudantes não têm ou tiveram a oportunidade de vivenciar aspectos culturais de outras comunidades pessoalmente, construindo, assim, suas imagens sobre o “outro” a partir de filmes, séries de TV, matérias televisivas, revistas, jornais, dentre outros veículos informativos. Além do mais, o LD pode, ainda, sensibilizar o aprendiz no reconhecimento de outras verdades sobre o mundo, auxiliando-o na interação de maneira mais apropriada em situações reais de uso da língua-alvo.

No caso da presença do português no Brasil, a historicidade da publicação de livros didáticos começa por volta dos anos 1950, por vezes escritos por autores não nativos a exemplo do primeiro livro de PLE na variante brasileira: *Spoken Brazilian Portuguese* do autor Vincenzo Cioffari, como mencionado por Rotta (2016). Uma crescente na produção de manuais garante a preocupação com questões sociais e antropológicas na educação. Tudo isso graças aos estudos da Linguística Aplicada a partir dos anos 1970. Na década seguinte, a produção de LD de PLE no Brasil se fortalece, permitindo o lançamento de livros como *Muito Prazer* (1989) que teve sua edição mais recente sendo lançada em 2021.

A dissertação de Leandro Alves Diniz “Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira” desenvolve discussões sobre os processos de produção e as perspectivas editoriais da publicação de livros de PLE. Sobre a nova fase dos lançamentos dos livros didáticos no Brasil, ele comenta:

Essa mudança na produção editorial brasileira aponta, novamente, para a constituição de uma posição de autoria do Estado/cidadão brasileiro, o que marcaria, segundo Zoppi-Fontana (2004, 2007), um novo período no processo de gramatização brasileira do português. [...] É importante destacar, ainda, que a configuração do Mercosul parece, de fato, representar um marco na produção dos LDs brasileiros de PLE, já que, como observamos, essa sofre um grande impulso a partir do fim da década de 1980, período que coincide, justamente, com o início da consolidação desse bloco econômico – que, institucionalmente, se dá em 1991, com a assinatura dos Tratados de Assunção (DINIZ, 2008, p. 76).

Ainda nesse trabalho, Diniz mostra como a busca pelo aprendizado na língua portuguesa cresceu na última década, principalmente nos Estados Unidos. Ele se vale de uma matéria publicada na revista *Língua Portuguesa* intitulada “I love Portuguese”. A matéria registra que, além do aumento da procura pelo aprendizado da língua, o número de falantes de português quintuplicou na soma de nativos e não nativos que chegam naquele país. O texto ainda pontua que os estudantes veem um horizonte mais oportuno, quando o estudo está vinculado a um país com economia crescente, pois isso torna mais vantajoso estudar uma determinada língua. No caso do português do Brasil, em um contraponto com a variante europeia, isso pode ser confirmado ao observar que algumas universidades, em fase de reestruturação de cursos, faziam a opção pela variante brasileira na composição dos cursos de graduação em línguas latino-americanas.

A carga discursiva levada do Brasil aos Estados Unidos, conforme o que foi marcado no texto de Diniz (2008) apresenta fortes marcas do que é ser brasileiro. A partir daí, uma série de questões são colocadas, apoiadas em visões que por muitas vezes levam estudantes a reproduzirem estereótipos, o que é um problema para uma sala que pretende desenvolver práticas interculturais, uma vez que um dos propósitos não é estudar a língua de maneira estática, mas sim, observar as mesclas e influências que acontecem sincrônica e diacronicamente.

Muitas vezes, os aspectos culturais são trabalhados como um componente, sobretudo turístico, como algo dentro de blocos segmentados que os estudantes devem estudar de forma limitada. Esse é outro risco tomado pelo docente, que pode provocar frustrações aos estudantes, sobretudo quando estiverem em situação de imersão no país-alvo.

Nesse sentido, o LD desempenha um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas. Além disso, ele pode sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo e, assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada em situações reais de uso da língua alvo (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 290).

Deve-se, então, despertar nos professores, por meio das pesquisas na área, a noção de que a cultura é elemento fundamental na elaboração dos currículos, seja de forma ampla, a exemplo das escolhas dos temas das unidades de um livro ou dos temas selecionados pelos docentes no planejamento, seja em pontos específicos na elaboração de atividades de escrita ou fala.

Os estudos com relação à abordagem comunicativa trouxeram importantes contribuições para os materiais, a exemplo da forma em que as discussões são geradas, reportando a situações comunicativas mais autênticas e demonstrando um cuidado com a competência cultural.

Kramsch (1993) pontua que planejar o trabalho com textos autênticos intenciona romper com a lógica das estruturas artificiais dos materiais que vinham sendo publicados nos livros de idiomas. Contudo, para a pesquisadora, o uso de textos autênticos em classe, recolhidos em livro, não é suficiente para garantir a eficácia das aulas, mas contribui para o contato com a língua, principalmente quando se trata de um contexto em que os estudantes ao saírem do ambiente escolar não têm necessidade direta de usar a língua que estão estudando.

Para Widdowson (1991 [1978]), a autenticidade diz respeito aos textos e às práticas pensadas a partir dele que encaminham ao pensamento de que o texto representa um discurso com intenções definidas. O objetivo é que o estudante amplie seu repertório e entenda como as pessoas que falam a língua-cultura que ele está aprendendo se articulam para atingir seus objetivos comunicativos.

Sobre a função dos textos nos livros didáticos podemos compreender que:

[...] os modelos de exercícios encontrados no LD se constituem como um texto fechado à interpretação, no qual os sentidos já estão estabelecidos pelo autor do livro, para ser apenas reproduzidos por seus usuários. Para Grigoletto (1999a, p. 68), tal situação ocorre devido ao modo de funcionamento do LD, o qual apresenta: a) um caráter homogeneizante, que é dado por meio dos seus exercícios, em que todos os estudantes devem fazer a mesma leitura e chegar a mesma conclusão; b) na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com exercícios semelhantes que se mantêm iguais no decorrer do livro; c) e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se, assim, um efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção (GRIGOLETTO, 2009 apud SANTOS SOBRINHA, 2018, p. 97).

O livro didático tem então o caráter de ser um documento que carrega uma série de práticas e serve como uma janela que apresenta os modos em que uma sociedade se organiza para se comunicar. A sua importância ganha ainda mais força quando consideramos que ele faz o papel de apoio nos planejamentos dos professores e assim na legitimação dos conteúdos estudados. Sobre isso, Coracini comenta:

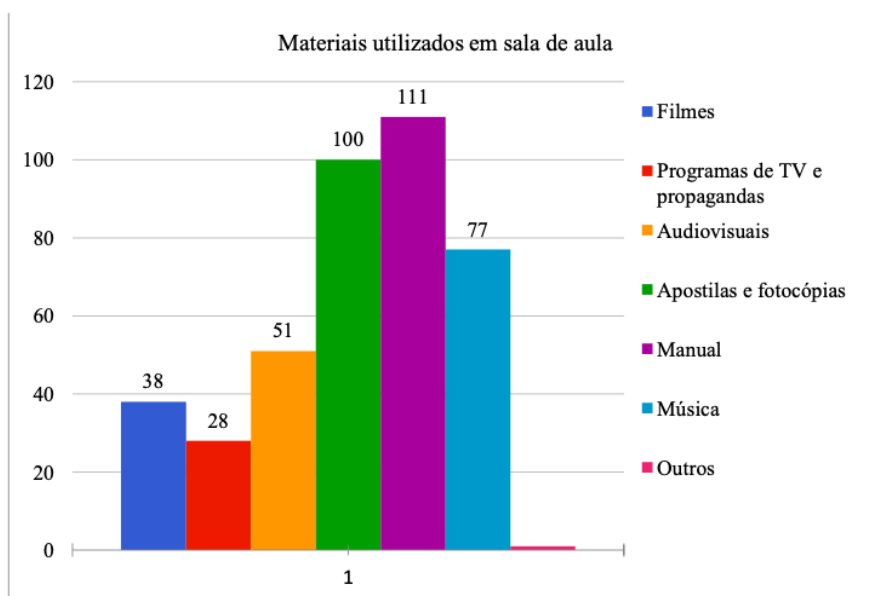
A importância da temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas. E, apesar disso, poucas são as obras que se ocupam em analisá-los, em problematizá-los, em estudar o seu funcionamento (CORACINI, 1999, p. 11).

Ao levar em consideração a questão de o LD estar inserido no contexto de não-imersão, entendemos que as escolhas dos professores podem demonstrar uma preferência seja pelo uso de manuais disponíveis no mercado seja na criação dos seus próprios materiais e/ou livros e apostilas. Esse fato foi percebido pela pesquisa desenvolvida por Cecília Santachè (2020), como se pode notar, por meio de uma enquête lançada por ela a estudantes de português, para identificar o uso dos recursos didáticos durante as aulas. Santachè (2020) incluiu no material preparado para recolher as informações não apenas livros e apostilas, montadas pelos professores, como variados materiais audiovisuais que circulam na sociedade italiana.

“O inquérito foi respondido por 150 estudantes de diversas universidades italianas sobre a aquisição da língua portuguesa tanto em contexto de sala de aula como em atividades extraclasse, com ou sem recursos *online*” (SANTACHÈ, 2020, p. 15). A pesquisadora procurou elaborar a enquête de forma simples a fim de que todos não encontrassem problemas em responder às questões propostas. Embora a maior

parte das perguntas fossem apresentadas de forma fechada, os dados reunidos colaboram com a compreensão das atitudes dos estudantes durante o aprendizado de Português.

Gráfico 1 – Materiais utilizados em salas de aula de cursos de PLE na Itália



Fonte: Santachè (2020, p. 128).

Além dos manuais didáticos, o uso de apostilas e de fotocópias é bastante expressivo em cursos de português na Itália, demonstrando a constante demanda por materiais que tenham uma proposta mais colaborativa com o papel do professor que muitas vezes em contexto de não-imersão não consegue encontrar livros que satisfaçam no seu planejamento de aulas.

Outra informação sobre o mesmo trabalho que se relaciona ao problema de pesquisa para este projeto é em relação ao uso dos materiais escolhidos pelos professores. Segundo Santachè (2020), em sua grande parte, os professores escolhem os livros encontrados em lojas do setor. Dentre os 111 professores universitários ou de cursos que fazem uso de algum LD, 12 mencionam explicitamente diferentes materiais didáticos para amparar as aulas: a maior parte utiliza livros publicados por editoras portuguesas (82%), logo depois, livros de editoras brasileiras (4%) e, por último, de editoras italianas (14%).

Tais dados demonstram que apesar de o português brasileiro ser o mais procurado por estudantes de outros países, pelo menos no recorte italiano, é bastante evidente que a maioria dos professores faz uso de manuais de editoras portuguesas,

talvez pela maior disponibilidade no mercado editorial europeu. A escolha dos materiais em si já demonstra as variadas oportunidades de trabalho com o ensino de PLE que o professor pode lançar mão, como será apresentado posteriormente a partir das análises.

Assim, analisar esses dados à luz dos estudos culturais, nos permite observar de forma mais racional e entender como se dão os processos que levam às possíveis motivações em aprender o português; de que modo surge esse interesse e até que ponto, professores, livros e cursos conseguem suprir essa demanda na promoção de um ensino reflexivo e cada vez menos reforçador de estereótipos.

A noção basilar de tais questões é importante para construção de uma atmosfera intercultural em sala de aula e isso encontra validação com a aliança entre a práxis do professor e os materiais que ele seleciona para basear suas aulas, sendo o livro didático um ator importante nesse processo.

3. METODOLOGIA

Na primeira etapa de trabalho, depois de ter estabelecido os fundamentos da base teórica para a análise do *corpus*, houve o levantamento de materiais destinados ao ensino de Português como Língua Estrangeira em livrarias nacionais que se apresentassem alinhadas à abordagem comunicativa intercultural.

O trabalho de mapeamento aconteceu nos *sites* da Amazon, Livraria Cultura e Livraria Leitura⁷. Vale pontuar que a busca foi feita por livros didáticos impressos em estoque para compra ou com, pelo menos, versão disponível em *ebook*. Dois termos foram usados para a busca: "Português como língua estrangeira" e "Português para estrangeiros". A pesquisa possibilitou identificar as seguintes obras:

Tabela 1 – Livros didáticos para o ensino de PLE que foram encontrados em livrarias on-line

Título	Autoria	Ano de lançamento	Editora
Brasileirinho - Português para Crianças e Pré-Adolescentes	Claudenir Gonçalves	2017 (1ª Edição)	E.P.U.
Diálogo Brasil - Curso Intensivo de Português para Estrangeiros	Emma Lima, Samira Iunes e Marina Leite	2014 (1ª Edição)	E.P.U.
Estação Brasil: Português para Estrangeiros	Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão do Patrocínio	2017 (2ª Edição)	Átomo
Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros	Emma Lima e Samira Iunes	2017 (3ª Edição)	E.P.U.
Fala Brasil: Português para Estrangeiros	Pierre Coudry e Elizabeth Fontão	1997 (16ª Edição)	Pontes
How to say anything in Portuguese: como dizer tudo em português (para estrangeiros que falam inglês)	Ron Martinez	2018 (1ª Edição)	Alta Books
Muito Prazer: Fale o Português do Brasil	Glaucia Fernandes, Telma Ferreira e Vera Ramos	2014 (1ª Edição)	Disal
SAMBA!: Curso de língua portuguesa para estrangeiros	Andrea Ferraz e Isabel Pinheiro	2020 (1ª Edição)	Autêntica

Fonte: Elaborada pelo autor com base no levantamento dos materiais disponíveis no mercado editorial digital.

⁷ Data de acesso aos sites: 06 out. 2021.

Como supracitado, o primeiro filtro para busca de livros didáticos estava relacionado à abordagem de base para esta pesquisa, resultando na identificação do terceiro e do último material da tabela. Em seguida, o fator decisivo para a escolha do material "Estação Brasil" foi o fato de o livro ter suas práticas delineadas de acordo com o Celpe-Bras, visto ser o único manual organizado conforme o único certificado de proficiência em língua portuguesa do Brasil, além de se propor ser um material abertamente apoiado na abordagem comunicativa intercultural.

Em relação aos manuais comercializados fora do Brasil, o levantamento também para mapear os livros disponíveis na Amazon da Itália⁸. Desta vez, porém, o filtro aplicado foi voltado a perceber como o mercado editorial italiano se movimenta na produção de materiais de português do Brasil. Os termos pesquisados foram primeiramente os mesmos usados nos *sites* das livrarias brasileiras. Contudo, a inclusão de termos em italiano gerou resultados mais precisos, como: "Portoghese brasiliano" e "Portoghese per italiani", que estavam entre os termos mais relevantes em diferentes buscas.

Os livros encontrados que foram produzidos por editoras italianas foram: "Português do Brasil. Corso di portoghese per italiani" e "Tire de letra! Portoghese-brasiliano semplice e veloce. Corso pratico per principianti assoluti", ambos de autoria de Elaine Oliveira dos Santos pela Casa Editrice Hoepli; "Corso di brasiliano 1. Livelli A1-A2" e "Corso di brasiliano 2. Livelli B1-B2", ambos produzidos por Giulia Lanciani, Carla V. de Souza Faria e Salvador Pippa também publicados pela mesma editora. Por fim, encontramos um manual de uso autodidático chamado "Impara il portoghese e il brasiliano con Zanichelli" da editora Zanichelli, este último livro é composto por uma mescla entre a variante europeia e a brasileira.

Com os livros mapeados, a escolha se confirmou pelo LD "Português do Brasil" devido a três fatores. O primeiro está vinculado ao fato de ter havido um contato prévio com a autora do livro, como foi mencionado na Introdução; o segundo está relacionado aos temas culturais presentes no LD; o terceiro está associado ao fato de ser o único dos materiais que em um único volume pretende levar o estudante do nível básico ao nível intermediário conforme o QECR.

Esse levantamento de documentos didáticos disponíveis no mercado editorial configurou a composição de uma amostra constituída por conveniência, visto que o

⁸ Data de acesso ao site: 15 out. 2021.

corpus foi construído com base no material que se apresentou acessível nas livrarias com venda de livros didáticos *on-line*. Esse recurso foi utilizado por apresentar maior facilidade operacional, mas impede a elaboração de afirmações válidas para todos os livros didáticos de português brasileiro no Brasil e em outros lugares do mundo.

Especificamente, na constituição do *corpus* e dos critérios de análise, retomamos as ideias de Kramsch (2002), organizadas na obra *Intercultural Communication*, que trata das facetas da interação humana que os estudos culturais ajudaram a identificar. Dentre os pontos ressaltados pela autora cabe destacar aqui alguns que são os mais relevantes para esta investigação: 1. os componentes sociais estão presentes no momento da comunicação propriamente dita, ou seja, quais papéis sociais estão sendo representados, como foram convencionalizados pelos participantes; 2. quais são as normas às quais os interlocutores estão submetidos e de que forma constroem a realidade; 3. como acontece a manutenção do respeito e da reputação de si próprios e dos outros; 4. as maneiras que estruturam o discurso para atingir suas metas comunicativas, como seus valores, as crenças e os posicionamentos que interferem nos discursos.

A análise ordenada, de acordo com esses critérios, permite apresentar uma espécie de corte sincrônico de dois dos materiais que professores e estudantes de PLE podem lançar mão durante o processo de aprendizado. Cabe então gerar discussões em duas mãos principais, uma primeira que diz respeito ao que é intrínseco ao livro, ou seja, às escolhas dos autores, a forma como os materiais são organizados e quais trabalhos estão alinhados ao pensamento intercultural e promovem a cultura nas práticas. Unido a isso, os fatores extrínsecos são considerados em relação direta com aspectos político-econômicos para a compreensão dos livros de língua portuguesa, variante brasileira, seja em contexto de nacional seja em contexto de não-imersão.

3.1 DEFINIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

3.1.1 Estação Brasil: Português para Estrangeiros

Tendo sua primeira edição lançada em 2005 e a segunda em 01 de janeiro de 2017, ambas pela Editora Átomo, o LD de PLE: *Estação Brasil: Português para Estrangeiros* (2017), das autoras Ana Cecília Cossi Bizon e Elizabeth Fontão do

Patrocínio, procura atender à demanda de materiais direcionados para estudantes que já têm uma proficiência básica na língua portuguesa.

A autora Ana Cecília Cossi Bizon é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e docente do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem na mesma instituição. Tem pesquisas na área do ensino-aprendizagem de PLE, além de ser autora de outro LD chamado *Diga 33... em português!* em 2013 como parte do programa Mais Médicos para o Brasil, além de ser aplicadora da parte escrita e examinadora da parte oral do Celpe-Bras, além de participar da sua elaboração e correção.

Já a autora Elizabeth Fontão do Patrocínio é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e trabalha com a área de ensino-aprendizagem de PLE desde a década de 1980. Em 1989, publicou seu primeiro livro para aprendizes em idade adulta chamado *Fala Brasil* e em 2000, um LD voltado para o público jovem, chamado *Sempre Amigos* e assim como Ana Bizon, Elizabeth também é aplicadora do exame Celpe-Bras.⁹

O livro está dividido em cinco unidades, que são chamadas de *Plataformas*, sendo essas unidades subdivididas nas seguintes seções: *Traçando linhas* – tarefas que privilegiam a produção escrita; *Soltando o verbo* – atividades orais individualizadas (narrar, descrever, opinar, estabelecer relações); *Trocando ideias* – debates entre os participantes; *Fazendo conexões* – propõe reflexões sobre aspectos linguístico-discursivos presentes nos textos; *Só rindo* – textos lúdicos, eventualmente acompanhados de tarefas; Linha extra e última parada – essas duas seções dedicam-se a desenvolver pequenas tarefas baseadas em áudios relacionados a assuntos explorados ao longo de cada plataforma.

São explorados ao longo das unidades variados gêneros discursivos verbais, visuais e verbo-visuais, oriundos de diferentes esferas, representativos das comunidades que se manifestam em língua portuguesa, que não só visam ao desenvolvimento das quatro habilidades, mas à problematização e respeito às diferenças culturais, conforme as autoras. Ainda de acordo com elas, o material não se estrutura no eixo gramatical e suas atividades e seus conteúdos foram planejados de acordo com a necessidade de seus alunos demonstrada por anos.

⁹ As informações apresentadas de ambas as autoras foram retiradas do livro em análise.

Este livro é influenciado pelo exame Celpe-Bras, sua visão de linguagem e cultura. O objetivo principal do Celpe-Bras é avaliar, por meio da realização de tarefas comunicativas, a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa, em sua variedade brasileira. Partindo do princípio de que esse é um exame comunicativo, os atributos a serem avaliados devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação e, por isso, durante o exame, o candidato é levado a desempenhar tarefas o mais próximo possível daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral.

Neste sentido, a primeira parte de suas unidades, intitulada de “Questões culturais”, em especial, é a seção sobre a qual este trabalho direcionou um olhar mais atento, tendo em vista esta ser a única unidade que se dedica à abordagem de temas como pontualidade, convenções sociais, uso de expressões não diretivas na fala do brasileiro (como o caso de se evitar o “não”) e sua possível relação com a suposta cordialidade do brasileiro, diferenças culturais e preconceito.

Além disso, logo na apresentação, as autoras informam que o material não se estrutura num eixo gramatical que exija um trabalho sequencial, sendo possível incorporar qualquer uma das *Plataformas* às aulas de acordo com a vontade e adequação do professor às aulas. Ainda na apresentação, elas contam que os conteúdos das plataformas foram motivados com base no interesse dos estudantes graças à experiência com o trabalho do Português como Língua Adicional (PLA), no que tange ao trabalho com o elemento cultura no livro, as autoras reconhecem os riscos de generalizações, simplificações e o reforço de ideias estereotipadas e sinalizam que o material aborda certas questões sobre humor, pontualidade, estereótipos e preconceitos de modo a demonstrar as complexidades desses aspectos buscando enriquecer a discussão diante da diferença.

Ao final da seção, as pesquisadoras reconhecem que não pretendem esgotar as possibilidades de discussões que os temas abordados possam suscitar, mas que sirvam de motivação para trocas e reflexões mais profundas. Esse trabalho almejado por elas nasce por uma necessidade de corresponder a uma demanda por materiais de PLE que se dediquem ao ensino português através de atividades que desenvolvam as habilidades discursivas direcionado a estudantes que já possuem uma proficiência na língua.

Vale pontuar ainda que ambas as autoras são aplicadoras do Celpe-Bras na Universidade Estadual de Campinas. O exame de proficiência avalia a competência e

o desempenho do falante no uso da língua e inclui práticas de uso da língua portuguesa que possam ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português, no Brasil¹⁰. A forma como as atividades do livro é colocada torna-se semelhante ao modo como a prova é organizada.

Outra informação sobre o livro é que ele pode ser usado seja como um complemento a outro material que sirva de base para as aulas seja como recurso para ser usado independentemente, desde que o estudante seja orientado a alcançar uma proficiência intermediária.

Por fim, o material é acompanhado de faixas de áudio e vídeos que podem ser baixados através de um *link* disponibilizado em uma das primeiras páginas do livro. Os conteúdos são recortes reais de peças publicitárias, reportagens, minidocumentários e entrevistas que são necessários para realizar tarefas ao longo do livro.

¹⁰ Informações retiradas do site do exame, disponíveis em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em 02 ago. 2022.

3.1.2 Português do Brasil: *Corso di portoghese per italiani*

O material *Português do Brasil: Corso di portoghese per italiani* teve sua primeira edição em 2014 pela editora italiana Hoepli e está alinhado ao *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas*. O livro promete auxiliar o estudante a sair do nível A1 (utilizador básico) para alcançar o nível B1 (usuário independente), por ser um material produzido e comercializado no continente europeu. É visível em sua organização o alinhamento às políticas linguísticas europeias.

A autora Elaine Oliveira dos Santos é formada em jornalismo pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, trabalhou como repórter, editora e redatora-chefe em emissoras de televisão. Ela se mudou para a Itália e, desde então, dedica-se ao ensino de português e ao trabalho como tradutora e intérprete.

Com relação à estrutura do livro, são apresentadas dezenove unidades, cada uma abre com algo chamado “Desenho comunicativo”, o qual é composto por uma imagem e um diálogo acompanhados do nome da unidade. Por meio do texto inicial, o material parte para os seus direcionamentos de acordo com as unidades seguintes, visando ao aprofundamento das habilidades comunicativas.

A primeira seção, dedicada exclusivamente à gramática, inclui explicações e tabelas. Os estudantes têm à disposição uma bateria de atividades de prática que são estritamente ligadas aos tópicos estudados. Em seguida, o livro adentra no estudo lexical de acordo com a temática da unidade. Para essa seção, é apresentado um segundo diálogo com algumas expressões em destaque, seguidas das respectivas explicações.

Na seção “Contexto”, o livro reúne textos ligados à cultura e atividades sejam de interpretação como também de apoio para discussões, também voltadas ao entendimento de expressões idiomáticas. Depois disso, as unidades apresentam alguma letra de música, uma seção de semelhanças e diferenças dedicadas ao ensino de falsos cognatos e finaliza com a abordagem de perguntas voltadas a questões culturais, históricas e geográficas.

De acordo com o texto introdutório, o material possui numerosas atividades de variadas tipologias, incluindo exercícios de tradução direta de frases ou pequenos textos (do italiano ao português), com a finalidade de sedimentar as estruturas gramaticais específicas do português brasileiro.

Junto ao material, a editora também lançou um material complementar com exercícios chamado “Eserciziario di Português do Brasil”, obra da mesma autora do livro anterior. Por fim, o livro também dispõe de dois CDs com os registros em áudio dos diálogos e das frases de exemplo das explicações.

Por fim, a autora menciona que:

Partendo dal presupposto che da adulti si impara un idioma rapportandosi costantemente alla propria lingua, questo volume presenta ogni tema grammaticale considerando le peculiarità di apprendimento di uno studente italiano nei confronti del portoghese. Gli argomenti più complessi per un madrelingua italiano sono pertanto affrontati con maggiori dettagli e approfondimenti, mentre i punti della grammatica più simili alla lingua italiana sono risolti in maniera più sintetica. [...] Con *Português do Brasil* si impara a conoscere la lingua e la cultura di questo grande paese, vasto quasi quanto un continente. benvenuti nel mondo che parla il portoghese... del Brasile. (SANTOS, 2014, p. XI)¹¹

Seguindo essa lógica de pensamento, podemos considerar que esse livro didático, em circulação no continente europeu, parece naturalizar o aprendizado da língua portuguesa, por meio dos pilares gramaticais, das similaridades e diferenças entre as línguas envolvidas e do uso de expressões culturais. Interessante ainda pontuar que, no final da apresentação, a autora deixa claro o alinhamento ao português do Brasil, que é reconhecido, considerando toda sua extensão continental.

¹¹ Em português: “Partindo da premissa de que, como adultos, se aprende um idioma relacionando-se constantemente com a própria língua, este volume apresenta cada tópico gramatical considerando as peculiaridades do aprendizado do português por um aprendiz de italiano. Os temas mais complexos para um falante nativo de italiano são, portanto, tratados com mais detalhes e profundidade, enquanto os pontos gramaticais mais semelhantes ao italiano são resolvidos de forma mais concisa. [...] Com o Português do Brasil se aprende a língua e a cultura deste grande país, quase tão vasto como um continente. Bem-vindo ao mundo que fala português... do Brasil.

4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

No texto intitulado *Intercultural Communication*, Kramsch (2002) retoma as associações relacionadas ao sentido de "cultura" antes da Segunda Guerra Mundial, pontuando que aquilo que era considerado Cultura era tão somente ligado ao conhecimento associado às grandes obras literárias, instituições de renome em sociedade e em eventos. Após esse marco histórico, com a ascensão da linguística e das ciências sociais e as exigências das economias de mercado, a linguagem falada e a comunicação entre culturas em situações da vida cotidiana são colocadas em destaque.

A preocupação com o elemento cultural no ensino-aprendizagem de língua tomou força nos anos 1980 por meio de pesquisas, envolvendo a criação de materiais de ensino de língua inglesa, ainda que as discussões culturais que buscavam romper com a ideia de algo estático e segregante já vinham sendo realizadas desde os anos 1950, como já dizia Edward Hall (1959, p. 119): "cultura é comunicação e comunicação é cultura¹²".

É em 1970 que os estudos de Hall passam a influenciar a elaboração de materiais para o ensino de língua, colaborando com o estabelecimento de especificidades culturais neles. Assim, pessoas envolvidas com o mundo dos negócios, na tentativa de preparar executivos e empresários para que se pudesse garantir a cordialidade com os países-alvo e por sua vez ampliar os negócios selados, criaram livros com foco específico. Entre os anos 1980 e 1990, as contribuições em torno do reconhecimento da vasta ideia de cultura colaboram para as discussões sobre questões interétnicas nos Estados Unidos do pós-guerra, acabando por envolver outras áreas do conhecimento, além da linguística, como a psicologia social e a antropologia.

As principais facetas da interação humana são de grande contribuição para os estudos interculturais de todas as áreas que se valem dela de alguma forma.

¹² O termo "Culture is Communication" e as discussões sobre a carga semântica nas variadas formas como nos comunicamos podem contribuir aos estudos culturais. Hall (1959, p.123, tradução nossa) pontua ainda que: "o homem está constantemente a esforçar-se por descobrir o significado das relações entre indivíduos e grupos de indivíduos".

Começando pela “situação em si de comunicação”, é possível analisar os papéis socialmente convencionais adotados por seus participantes, como se formam as regras de interação, as normas de interpretação alinhadas às constantes trocas interpessoais de um determinado grupo e para outros grupos. Essa mesma faceta diz respeito à construção de sentidos, que estão vinculados às ações humanas.

Em segundo lugar, diretamente conectada a essa faceta, consideram-se os estereótipos sobre as pessoas, de onde surgem as motivações para o surgimento desses pensamentos cristalizados e como se replicam ao longo do tempo. A terceira faceta diz respeito à comunicação não-verbal e paraverbal e abarca as questões do que está além do dito, como a linguagem corporal (gestos, postura, movimentos corporais involuntários), a entonação (tom de voz, velocidade da fala, uso de pausas).

Em seguida, considera-se também a maneira como as pessoas demonstram respeito, como se organizam nas hierarquias sociais estabelecidas ou não. Essa é outra faceta que permite analisar a maneira como as pessoas de uma sociedade estruturam o discurso para atingir metas comunicativas e compreender quais as possibilidades de uma língua, a fim de utilizá-la como um meio de interação discursiva.

As crenças, os valores e o modo como a língua reflete nos discursos mais profundos e distantes historicamente também são aspectos de análise numa perspectiva intercultural, na busca por entender como as religiões, as convicções e cada fé moldam o nosso modo de pensar, agir e, por consequência, de comunicar ideias, sentimentos etc. entre sujeitos sociais.

Por fim, o último aspecto é relativo a como diferentes falantes de uma mesma língua realizam variados atos de fala (cumprimentos, pedidos, desculpas). São incluídos nesta análise o que é dito antes, durante ou depois do que se quer dizer, como preparar o interlocutor para dizer o que se deseja em cada contexto comunicativo.

Por meio dessas facetas, em associação com os critérios anteriormente descritos, as análises passam a ser construídas a seguir. Procuraremos mostrar quais as facetas foram detectadas por meio das atividades propostas em ambos os materiais. Em síntese, o objetivo é mapear os livros didáticos de PLE comercializados no Brasil e na Itália, bem como analisar como tratam o ensino de cultura através do que preconiza a abordagem intercultural.

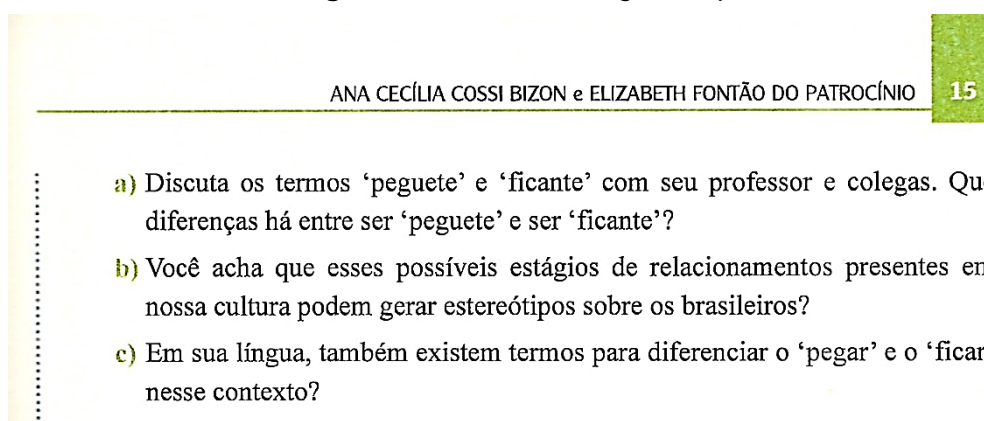
4.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A seguir, algumas das oito facetas foram selecionadas para servirem de critério de análise do mapeamento empreendido, juntamente com elas apresentaremos recortes do livro, além de adicionar comentários.

a) A situação de comunicação propriamente dita. Os papéis socialmente convencionalizados e adotados pelos participantes, as normas esperadas de interação e interpretação, o modo como eles constroem um senso compartilhado de realidade.

Conforme o que indica o aspecto acima, foi encontrado um item da seção “Fazendo conexões” que retoma o texto de um estrangeiro sobre suas percepções acerca do Brasil. Em um dos trechos do texto anexado ao material, o autor menciona o fato de que aqui, no Brasil, os relacionamentos possuem diversas titulações. Ele exemplifica: namorada, noiva, esposa, “peguete” e “ficante”. As autoras do livro, então, abrem três momentos de reflexão:

Figura 4 – Extrato da segunda questão



Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 15).

É possível notar a preocupação com as formas utilizadas, sem associação com as situações comunicativas, ficando restrito ao que acontece, mas não a como são constituídas, sobretudo quando se considera os elementos sociais e culturais, colaborando com o levantamento lexical associado a possíveis estereótipos. Interessante apontar que os discentes não aprenderão somente os termos “peguete” e “ficante”, mas podem compreender o peso social que essas palavras carregam. No

item "b", que trata diretamente da questão dos estereótipos, o estudante é orientado a observar a variedade linguística utilizada pelos brasileiros quanto à vida amorosa.

Figura 5 – Extrato da seção “Expansão vocabular”

Expansão vocabular – Dia a dia	CD2/17
– É verdade que o Fabiano está de paquera com a Martinha? – O Fabiano paquerando a Martinha? Que nada! Você acha que um mulherão como ela pode se interessar por um tipo como o Fabiano? – Ah! Isso é verdade! Eu bem que não acreditei muito. – Fez bem em não acreditar porque é tudo conversa fiada! E a Martinha terminou com o namorado e quer ficar um tempo sozinha. – Pra variar o Fabiano não pode ver uma mulher bonita que já fala que está paquerando.	
O significado das expressões Estar de paquera = Estar flertando ► O Fabiano está de paquera com a Marta. = O Fabiano está flertando com a Marta. Que nada! = De modo nenhum/Não é verdade (É a negação de uma situação. É sempre a resposta a uma pergunta.) ► Paquerando com a Marta? Que nada! = Paquerando com a Marta? Não/De modo nenhum! Conversa fiada = Mentira, conversa banal ► Paquerando com a Marta! Conversa fiada. = Paquerando com a Marta? Mentira. Terminar com o namorado = Terminar um relacionamento ► Ela terminou com o namorado. = Ela terminou o relacionamento com o namorado. Pra variar = Como sempre (dito de maneira irônica) ► Pra variar, ele diz que é sua namorada. = Como sempre, ele diz que é sua namorada.	

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 204).

No livro *Português do Brasil*, mais especificamente na seção dedicada à extensão de vocabulário, os estudantes têm contato com um diálogo cujas expressões estão destacadas em negrito. O diálogo e as expressões se conectam com a temática da unidade, mas são pouco exploradas as relações que podem ser estabelecidas entre os sujeitos em interação por meio da palavra.

As expressões em negrito (“está de paquera”, “mulherão”, “conversa fiada” etc.) remetem a situações em que há um relacionamento amoroso em curso. São reunidas expressões com carga cultural compartilhada (“paquerando”, “flertando” e “mulherão”) e com variação linguística (“pra variar”) que precisam ser interpretadas pelo estudante.

Após a leitura dos diálogos e da análise dos significados das expressões, o livro apresenta três perguntas motivadoras para o trabalho com a oralidade, com o intuito de que seja possível realizar uma discussão em torno da relação que os estudantes têm em relação à vida afetiva e amorosa.

Figura 6 – Extrato das atividades propostas na seção “Expansão vocabular”

26

Responda oralmente.



1. Qual a pior conversa fiada que você já ouviu?
2. Você já terminou com algum namorado, alguma vez? Na sua opinião é pior terminar com o namorado ou o namorado terminar com você?
3. Hoje em dia é mais fácil ou mais difícil encontrar uma pessoa pra compartilhar a vida? Por quê?

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 205).

Como é possível perceber, as perguntas buscam valorizar as vivências dos estudantes, um traço importante da abordagem intercultural: criar condições para haver interação entre os integrantes da turma que representam diferentes culturas. Interessante perceber também que a última pergunta da atividade 26, a depender da abordagem adotada pelo professor, pode dar início a conversas mais complexas com relação aos modos como as pessoas se relacionam afetivamente, com ênfase ao uso da construção “compartilhar a vida” que, por si, demonstra uma escolha que pode gerar reflexões em torno de novos e antigos estados de relacionamento, os quais mudam com o passar das gerações.

Para abordar como os papéis convencionalizados são reconhecidos em sala de aula, comparações podem ser propostas com o intuito de ensinar além do que aparece em diálogos encontrados nos livros didáticos. Além disso, ao questionar como o estudante poderia se comportar em um relacionamento amoroso que terminou, é possível retomar os estudos e compreender que o português oferece diversas possibilidades enunciativas.

Em relação a isso, Davis et al. (1989, p. 52) explicam que:

A possibilidade do ser humano se construir enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, assim, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, à qualidade do processo educativo do qual faz parte. Daí a necessidade de considerar as relações recíprocas que a maturação e o processo educativo, incluindo-se aí o ensino, exercem sobre a construção de conhecimentos e, portanto, sobre a constituição e desenvolvimento dos seres humanos (DAVIS et al., 1989, p. 52).

Entendemos, então, que esse processo de aprender uma cultura a partir da realidade dos estudantes pode compor o espaço em que todos são incluídos. Assim, podem perceber que os modos de organização social variam, e entender isso promove a aprendizagem de língua estrangeira.

Conseguir identificar os diversos tipos de relações em sociedade pode ser motivador para os estudantes interessados em aprofundar os estudos. Isso pode ser realizado a partir dos materiais encontrados nos LDs, como se vê representado em uma tirinha. Nela, é possível identificar o recorte de uma visão social que explora a hierarquia existente no ambiente de trabalho.

Figura 7 – Extrato da seção “Só rindo”



Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 121).

O fato de aparentar ser uma simples tirinha esconde a circunstância de que muitos questionamentos e possíveis visões podem surgir através do que for proposto. Apesar de ser apresentada em uma seção voltada ao lado cômico do uso de língua, professores e alunos podem debater sobre experiências que tiveram ou têm no ambiente de trabalho, se já viveram algo semelhante e como o trabalho hierarquizado permite ou proíbe determinadas ações. Como também é válido, àqueles que já tiveram experiências de trabalho no Brasil e em seus países de origem relatar as diferenças e as semelhanças nas relações com seus chefes e demais colegas de trabalho.

Essa convenção de papéis demonstra quão profundos são os fatos que sustentam as diversas sociedades, o que contribui com as perspectivas geradas na observação daquilo que acontece na cultura em que alguém está inserido, assim como naquilo que representa o outro.

b) Os estereótipos que eles possuem um do outro, como indivíduos e como membros de um grupo social

O trabalho com estereótipo na aula de língua sob uma perspectiva intercultural pretende dar ênfase a questões internas de cada cultura que tentam explicar de que modo um determinado pensamento se cristalizou na história. Reflexões e debates sobre temas desse tipo costumam apresentar visões errôneas sobre o aspecto em questão, contudo, espera-se também que estudantes estejam abertos a reconhecer que da mesma forma que eles podem ter visões equivocadas e generalizantes de outra sociedade, o outro também pode colecionar pensamentos superficiais sobre a sua.

A professora Maria Aparecida Baccega (1998, p.8), citando Walter Lippmann, pontua que “quando nos aproximamos da realidade, não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos”. Segundo ela, é nesse ponto em que surgem os estereótipos, ou seja, “os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas”, o que nos leva a perceber a realidade de um modo pré-construído pela cultura e perpetuado pela linguagem.

Ironicamente, na atual configuração da nossa vida em sociedade, o campo da informática funciona como o local em que quase tudo é registrado, tornando fácil o acesso ao que está acontecendo em outro lugar, disponível quando quisermos e de onde estivermos. Porém, com esse fluxo aparentemente amplo de informações que, ao mesmo tempo, torna difícil manter uma relação entre o que é real e o que conseguimos reter da realidade.

O que acontece é um processo de facilitação como aborda novamente a professora Baccega (1998, p. 8). Sobre isso, ela escreve:

É o que vemos na sociedade contemporânea. Esse “processo de facilitação” em que a escolha, a leitura, a interpretação do indivíduo/sujeito se dão, prioritariamente, a partir de dados previamente recortados e aceitos pela cultura, tem resultado em simplificações excessivas da complexidade dos fatos e acontecimentos sociais. Esse caminho nos permite pensar sobre uma das causas do êxito dos meios de comunicação.

“O processo de facilitação” acaba por encerrar discussões, uma vez que se mantém a ideia de uma realidade única e concreta, petrificada, negligenciando o caráter vivo de uma língua. O indivíduo se orienta com base em estereótipos e

normas, conformando-se ao seu grupo, buscando garantir o êxito de suas ações e a aceitação social, negligenciando as vontades individuais.

Como é importante tornar a classe um espaço de interação entre diferentes pessoas, com pensamentos e experiências variadas, será avaliado de onde surgem e como interferem no modo em que enxergamos os impactos dos aspectos culturais nos estudos de cada língua. Assim, o contínuo processo de construção/desconstrução torna-se um espaço favorável a futuros eventos comunicativos.

No final da "Plataforma 01", do livro brasileiro, foi detectada uma série de atividades voltada a provocar reflexões e debates sobre estereótipos. Em um primeiro momento, as autoras sugerem uma prática de *brainstorming* que possibilita identificar o que os estudantes pensam acerca de temas que suscitam diferentes opiniões. Os grupos distintos podem gerar compreensões aproximadas ou distanciadas, sobretudo quando o material incluído no livro didático tem abertura para isso. Interessante notarmos que, no pequeno texto introdutório, estão reunidas perguntas em torno de temas, como Casamento, Divórcio, Religião, Homossexualidade, Adolescência, Tabagismo, Política, Medicina Alternativa e Cirurgia plástica, que promovem o confronto de visões, tal como foi abordado por Kramsch (na Figura 2, incluída neste trabalho).

Como esses temas podem gerar contraposição de pontos de vista, uma vez que há uma polêmica incluída em cada um deles, as visões de cada cultura podem ser contrastadas por posicionamentos, sentimentos, valores etc.

Figura 8 – Extrato das atividades propostas na seção “Estereótipos”

6 Estereótipos

Cada um de nós tem seus estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos: visão romântica, pessimista, irônica; visão que cada um faz de si mesmo; visão que cada um faz de nós; visão que fazemos dos outros etc.

Agora, vamos trabalhar um pouco com essas questões.

Você, por exemplo, o que pensa quando pensa em:

Casamento:

Divórcio:

Religião:

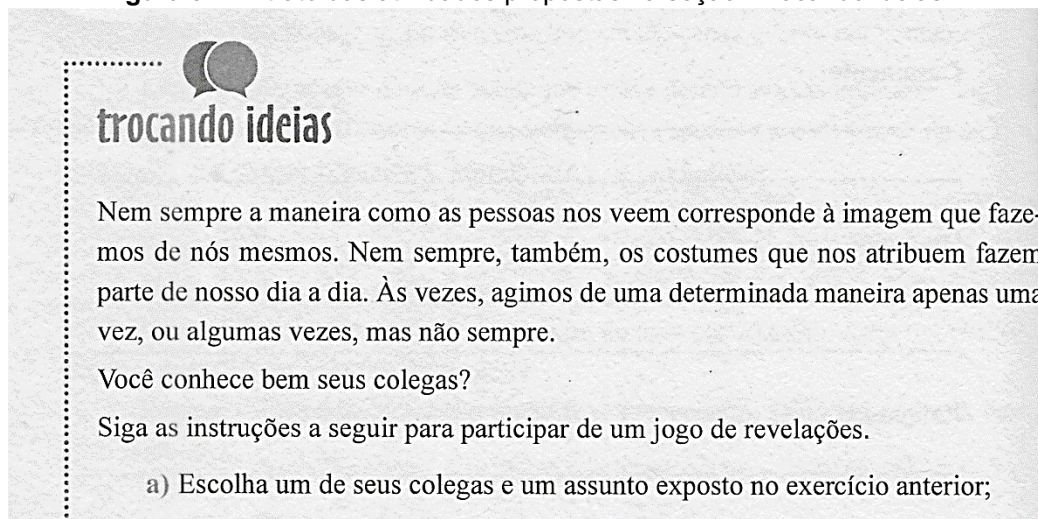
Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 29).

É possível prever que o professor pode fazer uso de cada um desses tópicos para elaborar uma aula, ou até mesmo uma sequência de aulas, caso seja pertinente ao aprofundamento de noções associadas ao casamento, ao divórcio e à religião. O modo como cada docente sistematiza as propostas do LD pode variar bastante, pois os temas selecionados pelas autoras desencadeiam diversas informações e opiniões, podendo gerar debates.

De modo estratégico, o professor, alinhado à abordagem intercultural, pode fazer uso dos conceitos norteadores, como empatia, alteridade e respeito mútuo. Contudo, para o que é proposto pelas autoras, a atividade deve ser feita de modo individual, a fim de que cada estudante traga o seu ponto de vista ainda puro, ou seja, sem interferências por parte do professor ou dos seus colegas.

Logo em seguida ao momento de trazer as ideias sobre os temas para o papel, uma subseção se inicia, cujo título é "Trocando ideias", e propõe uma discussão engajada, de forma explícita. As autoras propõem:

Figura 9 – Extrato das atividades propostas na seção “Trocando ideias”



Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 30).

Desse modo, a atividade solicita aos estudantes a escolha de um colega com quem eles devem confrontar pontos de vista em torno de algum dos tópicos apontados. Em seguida, o estudante escolhido expõe o que de fato acha e, então, ambos discutem as próprias visões e as do outro.

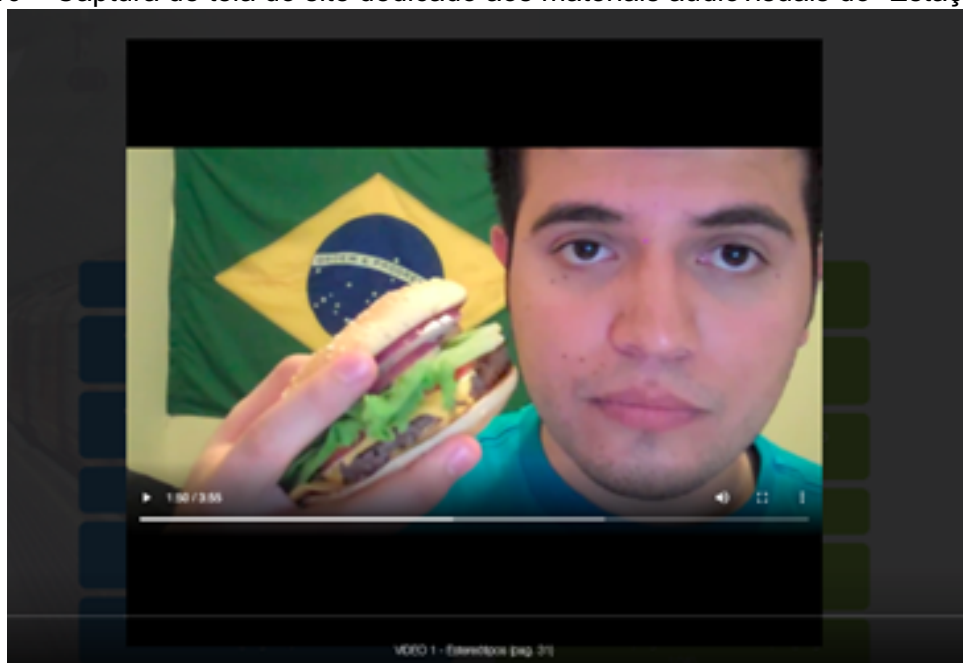
Para esse tipo de atividade, a função do professor enquanto mediador é de grande importância, em saber como deixar os estudantes à vontade para que possam

expressar suas opiniões, além de realizar o debate entre eles e, mais uma vez, sempre que oportuno buscar os conceitos já citados acima.

Seguindo com o planejado, uma segunda seção ainda sobre o tema é incluída. Dessa vez, a atividade é baseada em um vídeo¹³ que apresenta o relato de um estadunidense, que morou no Brasil, fazendo comentários sobre estereótipos de brasileiros em relação ao seu país.

Apenas o LD “Estação Brasil” tem materiais audiovisuais associados aos exercícios contidos na obra. O uso do material incluído no site da editora está associado às atividades presentes no livro e pretende ampliar as possibilidades de análise da realidade, de comparação entre ideias e de reflexão compartilhada.

Figura 10 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais do “Estação Brasil”



Fonte: Página do site *Estação Brasil*.

Esse vídeo realiza um trabalho de grande valia, uma vez que não é um americano falando sobre os estereótipos que tinha sobre o Brasil, mas, sim, qual era a visão do outro sobre a sua própria cultura. Como é possível observar na imagem acima, o ponto tratado é o fato de estrangeiros acharem que os estadunidenses só comem sanduíches e batata-frita.

Encerrando a seção, um novo subtópico é aberto para a discussão sobre os estereótipos que os estudantes conhecem a respeito de seus próprios países. Em um

¹³ Vídeo disponível em: <<http://www.atomoealinea.com.br/estacaobrasil/>>. Acesso em: 14 jan 2023.

primeiro momento, as autoras sugerem a produção de um vídeo semelhante ao que foi visto, elencando os estereótipos e as construções sociais por trás dessas visões.

Adiante, duas propagandas das Havaianas são apresentadas. Vale pontuar a questão cultural envolvendo o produto, já que as sandálias se tornaram icônicas por serem associadas ao modo de vida brasileiro.

Figura 11 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais do *Estação Brasil*



Fonte: Página do site *Estação Brasil*.

Na propaganda dois brasileiros conversam sobre a situação do país que, apesar de ser um belo lugar, enfrenta diversas dificuldades devido a sua grandeza, até que uma terceira pessoa aparece na cena, aparentemente um estrangeiro, logo os dois primeiros mudam o discurso e começam a tecer somente elogios ao Brasil, contrapondo subitamente a fala do outro.

De volta ao LD, três perguntas em relação à compreensão do vídeo são colocadas. Pode ser também interessante levantar alguns questionamentos em sala, tais como: "será que isso aconteceria com pessoas de quaisquer países?", ou "será que reconheço abertamente os problemas do meu país?".

Além disso, outro ponto importante é da constatação de que a partir do momento em que se aprende uma língua, o estudante também passa a fazer parte dela, assimilando seus modos de comunicar, suas vivências e seus problemas, por

mais que isso diga respeito a questões históricas, cabendo retomar o que é colocado na Figura 3 do presente trabalho.

De qualquer forma, é interessante que esse tipo de engajamento aconteça desde as primeiras aulas, para que se discuta desde o princípio as variadas concepções que estudantes estrangeiros podem ter sobre o Brasil e os brasileiros.

Sobre o material italiano, foi possível detectar um item de uma atividade voltada para as respostas que os brasileiros dão em determinadas situações e que não necessariamente quer dizer aquilo que é dito. A atividade foi organizada na “categoria d” por estar mais adequada ao critério no caso.

Em linhas gerais, as práticas escolhidas pelo professor precisam realizar uma mudança na forma em que os estudantes produzem seus discursos, passando da ideia de apenas replicar padrões estagnados, ou seja, repetir a “voz do dono” e começar a ser “dono da sua própria voz”, garantindo o reconhecimento individual enquanto cidadãos pertencentes aos diversos grupos que compõem as suas identidades, como é demarcado a seguir.

Cada um de nós vive num determinado país, numa determinada região desse país, pertence a uma classe social, nasceu numa família. E circulamos nesse universo, onde trabalhamos, amamos, construímos, aceitamos e rejeitamos. Mesmo dentro desse universo, só podemos participar diretamente de poucos fatos e acontecimentos: ou porque somos protagonistas ou antagonistas diretos, ou porque somos espectadores, sempre ativos, ou seja, interpretando-os de acordo com a nossa cultura (BACCEGA, 1998, p. 9).

Dentro de nossos círculos temos conhecimento de outros fatos que ocorrem dentro ou fora deles. Esses relatos, segundo a pesquisadora, vêm repletos dos valores e dos estereótipos da cultura de quem faz o relato. Isso cresce a cada vez que esse mesmo relato encontra uma nova voz e mais uma vez características pessoais de quem contou são associadas a isso.

Mesmo quando observamos diretamente o fato, ou dele participamos, vamos “vivê-lo”, ou depois de relatá-lo, de acordo com nosso ponto de vista, que é formado predominantemente pela linguagem, sobretudo pela palavra, que, como vimos, transporta os conceitos e os estereótipos. (...) São esses os relatos que recebemos cotidianamente e que vão preencher nossa visão de mundo não apenas sobre os fatos de que não participamos, mas, muitas vezes, também sobre os fatos do universo em que vivemos (BACCEGA, 1998, p. 9).

E por mais que, mais uma vez, nós tenhamos acesso a tantas informações de modo mais disponível, a discussão sobre o tema permanece sendo de muita importância para que, desde os primeiros passos, os estudantes tenham noção dos estereótipos que podem envolver os discursos produzidos pelos falantes.

É também resultado de pensamentos estereotipantes, a manutenção de hierarquias sociais, no sentido de que são usadas muitas vezes como justificativa para atitudes preconceituosas e que alicerçam as relações hierarquicamente constituídas em sociedades.

c) Interação discursiva nas relações sociais e hierarquicamente constituídas.

A materialidade cultural adquire um papel ativo e presente nas vezes em que observamos com mais atenção nossa própria posição, os grupos dos quais fazemos parte e com quem dividimos o nosso espaço. Da mesma forma, é importante levar em consideração a influência do status social nas trocas comunicativas que fazemos diariamente, as adaptações requeridas conforme a quem endereçamos nossos pedidos, relatamos nossas experiências e declaramos nossas opiniões e vontades. Essas escolhas carregam significações que por vezes podem até parecer simples mas nem sempre são. Tal concretude é construída com essa simplicidade que adiciona a cada movimentação novos modos de observar, reagir e ressignificar hábitos.

A cultura material é produzida para desempenhar um papel ativo, é usada tanto para afirmar identidades quanto para dissimulá-las, para promover mudança social, marcar diferenças sociais, reforçar a dominação e reafirmar resistências, negar posições, demarcar fronteiras sociais e assim por diante. Não há como reverter essa condição, que torna a cultura material, de fato, a dimensão concreta das relações sociais (LIMA, 2011, p. 21).

Assim, o caráter atuante dos aspectos culturais emanados através das práticas de comunicação dá a ela o seu aspecto único e colabora também com o modo em que isso materializa a forma como pensamos o funcionamento de uma língua, o que acaba por criar um ciclo: a língua mostra quais são os costumes e as regras de um grupo, e, ao mesmo tempo, o grupo de falantes molda e renova a língua a partir do momento em que ela está em uso, conferindo a essência contínua dela.

É na língua que podemos apoiar nossas exigências na relação que permite a alguém usá-la enquanto ferramenta para atingir variados objetivos. Nesse sentido, procuramos encontrar nos LDs, como tratam de temas que são estritamente ligados à cultura nacional, aspectos que fazem parte da tangibilidade de uma cultura.

Nessa categoria, os discentes terão uma percepção de como as relações sociais se estruturam a partir de uma cultura. Momentos como esses são oportunos para o desenvolvimento de atividades que possibilitam o olhar entre culturas e destacam como as relações sociais determinam o termo que é utilizado pelos sujeitos em cada interação pela linguagem. Desse modo, o estudante pode entender como as posições são estabelecidas na interseção entre cada cultura, os juízos de valor e a nova identidade que surge a partir das trocas proporcionadas nas interações em grupo.

Figura 12 – Extrato do primeiro subtópico

4 Comportamento e linguagem

Talvez você já tenha observado que, em algumas construções culturais, como na oriental, não é aceitável ser muito direto: isso pode ser rude.

Uma das características atribuídas ao brasileiro é a de ser cordial. Talvez essa atribuição se justifique, em parte, pelo uso frequente de expressões não diretivas, como o caso de se evitar o *não*, hábito mencionado anteriormente.

Entretanto, esse é um estereótipo que não pode ser tomado como regra geral. Dependendo da situação, as pessoas podem utilizar uma linguagem menos ou mais direta. Veja alguns exemplos:

Situação 1: Um brasileiro convida você para um almoço e insiste que experimente um prato baiano, muito apimentado. Você odeia pimenta...

- Linguagem direta:
 - Não, eu não como pimenta, obrigado.
 - Com pimenta? De jeito nenhum, eu odeio pimenta.
- Linguagem sutil:
 - Obrigado(a). Estou satisfeito(a).
 - Nossa, tá com a cara ótima, mas vou deixar pra outra vez. Já exagerei...

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 22)

Nesse recorte, as autoras trabalham a questão do uso de expressões para suavizar ou evitar a negação à oferta ou a desculpa por algum evento cotidiano. Nesse momento, o trecho do segundo parágrafo retoma o estereótipo do brasileiro como um homem cordial, para discutir como as expressões linguísticas registram comportamentos sociais, o que precisa ser conhecido pelo estrangeiro que venha a estudar o português brasileiro. O material sintetiza situações que mostram de que

maneira o estudante de PLE poderia agir a fim de corresponder a diferentes acontecimentos com adequação linguístico-discursiva.

Em um segundo momento, ao abordar outras questões culturais, o livro propõe uma discussão bastante valiosa para a sala de aula, caso seja bem aproveitada, visto que a temática joga luz sobre os estereótipos que estão presentes nos discursos informais do dia a dia.

Figura 13 – Extrato do diálogo introdutório da Unidade 13

Texto	CD2/9
Marta: Sabe que este ano eu e duas amigas queremos conhecer a Festa do Boi em Parintins só que a cidade já está lotada e não achamos um hotel pra ficar. Cleber: Hum! Talvez eu possa te ajudar! Marta: Telefonamos para todas os hotéis em Parintins e nada. É uma pena que nós tenhamos pensado nisto tarde demais. Duvido que você possa nos ajudar. Cleber: Olhe, a Ana, amiga do meu pai, tem uma amiga que mora em Parintins. Você quer que eu ligue pra ela pra ver se ela pode fazer alguma coisa? Marta: Não custa nada tentar mas eu duvido que ela consiga. *** Cleber: Oi Ana! Eu sou filho do Eduardo. Meu pai me disse que vc tem uma amiga que mora em Parintins. Será que ela não consegue ajudar umas amigas? Elas estão procurando uma vaga em um hotel durante os dias da Festa do Boi. Ana: Seu pai havia comentado comigo. Eu já falei com a minha amiga. Tomara que suas amigas gostem do jeitinho* que nós demos. Cleber: Que jeitinho? Ana: Elas podem ficar na casa da minha amiga. Ela coloca um colchão no chão da sala e está resolvido. Cleber: Espero que não seja um problema! Ana: Que problema que nada! Amigo de amigo de amigo é para estas coisas. * Jeitinho: modo.	

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 176).

No diálogo introdutório da Unidade 13, cujo tema é “Jeitinho brasileiro”, os estudantes são apresentados a uma situação que coloca em destaque e retrata a ideia de que os brasileiros sempre conseguem contornar alguma situação, tendo como plano de fundo a “Festa do Boi de Parintins”. Uma questão que cabe observação recai sob a tentativa do livro em criar um elo cultural ao longo de toda a unidade, trazendo a festa realizada na cidade de Parintins que serve, aqui, como uma indicação do texto “Amazonas, o gigante do Brasil”, que concluirá a unidade na seção Brasil. Ao final, perguntas que servem como um estudo dirigido do texto são feitas, a fim de confirmar a leitura do estudante, porém, ao longo da unidade, não há nada que crie a noção de uma unidade temática, a qual recuperaria estrategicamente o que se pretende abordar no capítulo. Foi possível notar que o ensino de cultura previsto para a unidade se encerra trazendo dados genéricos sobre um local sem ir muito além disso.

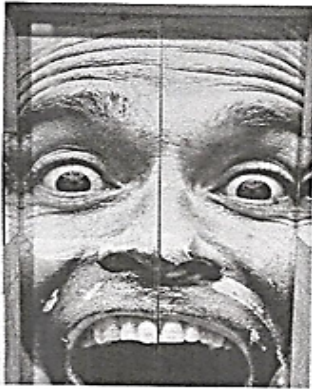
Ainda conforme a proposição da unidade de abordar através de algumas situações o que vem a ser o fenômeno do “jeitinho brasileiro”, os estudantes se

deparam com atividades de compreensão de texto e uma pergunta direcionada ao entendimento de como o termo pode ser interpretado a partir do que foi lido. O mesmo tema é abordado em uma outra unidade que também se dedica às questões culturais, a unidade 15.

Figura 14 – Extrato do diálogo introdutório da Unidade 15

O jeitinho brasileiro é quase tão difícil de traduzir como a saudade. É o modo que as pessoas, no Brasil, encontram para obter algo que não poderiam obter porque não é permitido, porque é difícil e complicado ou porque é proibido. Mesmo assim elas obtêm graças a intervenção de uma pessoa que pode ser um amigo ou o amigo do amigo. Um exemplo: Ana quer comprar uma passagem aérea com preço diferenciado para estudantes. Só que ela não é mais estudante. Fala com um amigo sobre “o problema”. O amigo consulta a agenda e pensa, pensa. Telefona para um colega que conhece um diretor de uma escola. Nem ela nem o amigo conhecem o diretor mas ainda assim a ajuda é certa. Ana passa na escola, fala com a secretária que já sabia de tudo. Preenche um formulário de inscrição em um curso qualquer e pronto. Recebe um comprovante de inscrição na escola. E caso tenha um controle do Ministério da Educação? Pode-se sempre dizer que a aluna não compareceu mais à escola. Simples. Ana não conheceu o diretor mas viaja feliz para a Europa com uma passagem bem mais econômica.

Quantas são as pessoas que usam este artifício? Cerca de 98% dos brasileiros dão um jeitinho pra tudo e em tudo. Furam a fila no banco, inventam problemas para não ir ao trabalho, pedem a ajuda de amigos dos amigos para obter favores políticos, pra cancelar uma multa e por aí vai. Difícil é saber onde estão os 2% restantes que não dão um jeitinho para resolver um problema.



Maracanã: porta do elevador (© Andrea Di Quarto).

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 225).

Como é possível notar, na Figura 14, o tema “jeitinho brasileiro” é explicado de forma mais aprofundada, com exemplos e dados de como é possível articular algumas relações sociais para a obtenção de algo a favor de alguém. O que chama a nossa atenção primeiramente é o título do texto *Como viver bem no Brasil*, no qual estão explicitados artifícios produzidos nas relações cotidianas quando se quer conseguir vantagens para uma pessoa ao burlar regras estabelecidas na sociedade.

O fato de apresentar um dado sem fonte também chama a atenção, acompanhado de várias pequenas ações que podem ser encontradas rotineiramente, e até mesmo de ações que podem ilustrar o que se entende por “jeitinho”, termo usado em diferentes contextos, como o político, com o objetivo de obter favores individuais. Por fim, a frase “Difícil é saber onde estão os 2% restantes que não dão um jeito para resolver um problema” encerra com uma espécie de generalização do que se pode esperar de um brasileiro na forma de agir diante das situações citadas pelo texto.

Nas atividades sugeridas, duas das quatro perguntas são: “Quais as principais características do povo brasileiro?” e “O que significa *dar um jeito*?”. Enquanto a

primeira pode abrir reflexões para mais momentos de discussão sobre a questão dos estereótipos, cabendo mais uma vez ao professor mobilizar o compartilhamento de opiniões; a segunda retoma o entendimento do significado da expressão “jeitinho”.

Como já mencionado, a importância em tratar do tema de forma consciente, permite que professores demonstrem aos estudantes as raízes do que vem a ser esse comportamento, além de retomar conversas a respeito de estereótipos, como também sobre a identidade nacional, por exemplo.

No trabalho *O jeitinho brasileiro: traço da identidade nacional?*, de Lisete Barlach (2013), a pesquisadora apresenta uma linha do tempo que nos conta as origens do fenômeno. O que se pode depreender é que o processo de elaboração histórica da identidade cultural nacional está conectado à imigração de muitos estrangeiros nos últimos anos do século XIX, seguindo até as primeiras décadas do século XX.

Enquanto o desejo de ter o indivíduo como valor é a representação social central da sociedade ocidental, o personagem simetricamente oposto ao indivíduo, típico das sociedades tradicionais e holísticas, é a pessoa. É, portanto, no encontro da sociedade tradicional com os imigrantes europeus que as características centrais do jeitinho teriam se estabelecido (BARLACH, 2013, p. 232).

Algo também significativo, em sua pesquisa, é o ponto de observação da pesquisadora Livia Barbosa que, em 2006, no trabalho *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual do que os outros*, mostra sua visão de que o termo não é conotado apenas negativamente, pois, ao invés disso, deve ser situado numa espécie de *continuum* entre o favor e a corrupção, apresentando graus que vão de um simples obséquio à transgressão de normas.

Esse cuidado em trazer de modo mais amplo o assunto, no qual mais pontos de vista são levantados, sobretudo quando o professor, enquanto provocador, traz exemplos e propõe caminhos, requer a constante opinião dos seus estudantes. Cabe sempre que seja oportuno ocasionar uma troca, no sentido de gerar neles o pensamento de “como seria uma maneira de resolver o mesmo problema?”, “Haveria um ‘jeitinho’ na sua cultura que é usado como uma possibilidade comum?”, possibilitando até mesmo um trabalho de investigação a respeito da forma como diferentes culturas costumam ver um problema e como veem possíveis resoluções. Ainda, seguindo essa linha de pensamento, não se podem ignorar os vieses e as ideologias que atravessam cada pessoa na sua individualidade.

O jeitinho, como um dos elementos da identidade social brasileira, é emblemático, congregando em si formas peculiares de perceber o Brasil e os (as) brasileiros (as), por privilegiar os aspectos humanos e naturais em detrimento dos institucionais, encarnando “nosso espírito cordial, conciliador, alegre, simpático, caloroso”, [...], de um país tropical, bonito, sensual, jovem e cheio de possibilidades” (BARLACH, 2013, p. 234).

Isto é, a destreza de um professor é de suma importância, caso seja de sua vontade trabalhar temáticas desse tipo de forma articulada. De qualquer forma, os estudos socioculturais podem gerar diversas trocas únicas e de grande valia para o aprendizado de um idioma. Temas como esse podem apresentar diversas possibilidades de abordagem dependendo da motivação dos envolvidos no processo, uma vez que o Brasil por ser um país em que a diversidade é algo tão palpável, pode suscitar um trabalho bem mais aprofundado de um livro que se apresente mais descritivo sobre o ensino de cultura.

d) Organização da expressão pela articulação do comportamento verbal e paraverbal¹⁴

Essa quarta categoria se refere ao desenvolvimento da percepção de como as ações comportamentais verbais e paraverbais se configuram como determinantes no processo comunicacional entre estudantes, de modo que contribuam para a construção de sentidos, influenciando, assim, no entendimento em relação aos costumes e às expressões culturais próprias de variadas comunidades brasileiras.

Quando consideramos a competência comunicativa, o conhecimento de uma língua não se reduz aos saberes gramaticais ou do funcionamento da língua enquanto aquilo que é verbalizado. A experiência linguística ao aprender um idioma deve abarcar o domínio de habilidades que dizem respeito ao saber ouvir, como também o entendimento de princípios de cooperação, com a finalidade de gerar compreensão mútua no contexto situacional da comunicação e que integra com isso as esferas da comunicação não-verbal e paraverbal.

¹⁴ Define-se como paraverbal o conjunto unidades de fala e de comportamentos ligados a ela que é produzido na oralidade e transmitido pelo canal auditivo. O termo “paraverbal” é considerado por Kerbrat-Orecchioni (2006) como parte dos elementos de origem cultural que compõem a expressão oral.

A relevância desta dimensão reside no facto de lhe estarem associados fatores que auxiliam no processo comunicativo, que facilitam ou não a compreensão da mensagem veiculada oralmente e que acabam por transparecer a individualidade do aluno, nomeadamente a articulação, pautada pela clareza e naturalidade (MONTEIRO, 2011, p. 30).

O elemento paraverbal, nesse sentido, pode ser caracterizado pelo volume da voz, conforme o contexto, o ritmo e a cadência de acordo com a situação comunicativa e a entonação que transparece a intenção do locutor. O domínio desse aspecto contribui para a compreensão da capacidade interativa na comunicação, pois ignorar esse tópico pode interferir na composição de um ato comunicativo. Com isso, as significações geradas a partir dessas características contribuem para criar um ponto de vista mais global do que é enunciado.

Além das entonações, da intensidade articulatória, da velocidade da elocução, das características da voz, como o tom ou o volume utilizado em determinadas situações, e de particularidades da pronúncia (esquemas prosódicos), as pausas e os silêncios também podem ser considerados traços culturais que são aprendidos em relações sociais cotidianas.

Contribuindo a isso, a comunicação não-verbal nos atenta sobre os gestos e a sua espontaneidade na composição daquilo que acabou de ser mencionado, ajudando a reforçar o que a comunicação verbal constrói, o olhar que certamente colabora no sentido de captar a atenção dos ouvintes e de demonstrar fatores emocionais, que ao serem refletidos na fotografia que acompanha o texto verbal acabam por dar mais riqueza aos detalhes de um enunciado.

Existe, de facto, uma relação dialética entre a comunicação verbal e não-verbal, comprovada por estudos realizados por Braga e Silva (2006) que demonstram que a expressão do pensamento se concretiza através das palavras, de sinais paralinguísticos (entoação e o ritmo do discurso) e de sinais do corpo. Deste modo, numa interação eficaz, o locutor deverá compreender a expressão ou pensamento do alocutário. Para tal, necessita desenvolver competências interpessoais que permitam lidar com os outros em contextos específicos (MONTEIRO, 2011, p. 31).

Aprender sobre tais pontos contribui para o aprendizado de um idioma assim como aprender as regras gramaticais, ou em relação à escolha das palavras, ou de expressões verbais mais adequadas a cada tipo de contexto. Portanto, acrescentamos esse tópico à análise dos materiais.

Figura 15 – Extrato de atividade

- É comum um homem cumprimentar uma mulher (ou vice-versa), no encontro ou na despedida, com um ou mais beijos no rosto (até 3, dependendo da região), mesmo quando for um primeiro contato;
- É frequente, na despedida, pedir que se apareça em sua casa. Nem sempre o convite é real, muitas vezes é apenas um modo de terminar a conversa;
- Faz parte das regras de gentileza despedir-se da visita levando-a até a porta, acompanhando-a até o carro e, às vezes, acenando até perdê-la de vista;
- É normal abrir um presente no momento em que é recebido (a não ser que seja dado em uma grande festa);
- É difícil recusar um convite com um *não* taxativo. Expressões como ‘talvez’, ‘vamos ver’, ‘pode ser’, ‘quem sabe’, podem também estar significando um não.

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 17).

Nesse recorte, as autoras listam uma série de situações comuns entre brasileiros que ilustram a categoria em discussão. O primeiro e o terceiro ponto se referem às ações gestuais que se inserem em práticas de interação social, a saber: a usualidade no ato de beijar o rosto da pessoa a quem está se cumprimentando e o ato de “despedir-se da visita levando-a até a porta, acompanhando-a até o carro e, às vezes, acenando até perdê-la de vista” (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p.17).

Essas noções referentes às atitudes físicas de outra comunidade auxiliam o estudante no processo de entendimento das complexidades da interação humana, exemplificando como gestos e ações podem variar de acordo com a região em que o falante se encontra, conforme a cultura em que ele está inserido.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 107) explica que os gestos “[...] inscrevem-se, ao mesmo tempo, na proxêmica e na cinésica”, “divergem de uma cultura para outra” e podem gerar aproximações ou distanciamentos entre os participantes da comunicação, a depender das regras sociais às quais cada um deles está associado. Assim, se para os brasileiros o cumprimento de um homem para uma mulher por meio de beijos é aceito com naturalidade, em culturas que professam a religião mulçumana, por exemplo, isso seria inadmissível. Percebemos que ciente do quanto esse tipo de análise é pertinente para um trabalho que assume a perspectiva interculturalista as autoras organizaram exercícios que abordam o cumprimento entre pessoas no Brasil em detalhes.

Com relação a esse critério, as ilustrações ao longo do livro italiano demonstram, ainda que de forma indireta, como expressões e gestos contribuem com a comunicação verbal. Ainda que o LD não demonstre abertamente algum trabalho nesse âmbito, foi possível detectar, mais especificamente na seção Brasil do capítulo 3, um texto sobre a capoeira e a sua importância enquanto expressão artística, sobretudo sociocultural:

Figura 16 – Extrato de atividade

Brasil CD1/21

A capoeira

O que é a capoeira? Uma luta, uma dança, uma forma de defesa pessoal, um esporte, folclore ou cultura popular? De certa forma, a capoeira é tudo isso junto. É uma luta de origem angolana. É a manifestação de um povo oprimido.

Os negros africanos que trabalhavam como escravos na produção da cana-de-açúcar criaram a capoeira para ser um instrumento de defesa contra os proprietários e administradores das fazendas. A capoeira era uma luta semelhante a uma dança, com golpes mortais, e até a década de 30 era proibida no Brasil. Hoje ela é um fenômeno nacional, difundida principalmente na Bahia. É parte do folclore e da tradição brasileira. É um jogo cheio de movimentos e sons que exige grande preparo físico.

O jogo sempre é acompanhado por vários instrumentos. Os três principais são o pandeiro, o berimbau e o atabaque. Os participantes cantam música de origem popular, às vezes improvisadas. Na capoeira, o ritmo é a batida do coração e a música é a alma. É ela que determina se o jogo deve ser rápido ou agressivo. Sem a música a capoeira é incompleta. São muitas as escolas de capoeira em todo o Brasil. Na Itália, em algumas cidades, também é possível encontrar algumas escolas organizadas por brasileiros.



30 Responda.

1. O que é a capoeira?
2. Qual é a origem da capoeira?
3. A capoeira foi criada para quê?
4. O que é a música na capoeira?

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 47).

Além de apresentar a capoeira como um aspecto de grande importância para a cultura brasileira como um todo, o livro retrata suas origens, sua organização e seus componentes específicos. O texto encerra com um toque sutil ao que preconiza a abordagem intercultural, no que tange à criação de relações entre as culturas em questão, quando sinaliza que na Itália também é possível encontrar escolas de capoeira. Por isso, a capoeira carrega em si uma linguagem que gera significados no espaço onde o verbal e o paraverbal se conectam através das lições e dos movimentos, algo carregado culturalmente na sociedade brasileira.

Assim, a interculturalidade fica por parte do reconhecimento de grupos de capoeira também na Itália. Em relação a isso, a antropóloga italiana Cecilia

Tamplenizza (2022, p. 689), pesquisadora na área, explica como se deu a chegada da capoeira em seu país:

É importante ainda sublinhar que a chegada da capoeira na Itália aconteceu de forma não linear, muitas vezes desligada dos conflitos e relações da capoeira no Brasil. Essa desconexão pode ter sido causa de certo etnocentrismo implícito dos italianos nas relações com os capoeiristas brasileiros, iniciando novos conflitos. Para entender isso, é suficiente pensar que a própria distinção entre capoeira angola, regional e contemporânea (e outras...) só começou a fazer sentido muito recentemente na Itália e ainda está mais atrelada à questões estéticas ou de mercado. No entanto, no Brasil a diferença de cunho político é mais presente, a situação se tornou cada vez mais complexa, com divisões e distanciamentos entre as mesmas modalidades de capoeira, ou parceria e uniões entre modalidades diferentes.

Ao pensar em como o processo aconteceu na Itália, pode-se delinear esse caminho de observação de retorno e avivar as argumentações sobre os estereótipos, partindo da ida de grupos de capoeira em shows teatrais nos anos 1980 voltados ao público italiano, até a imagem que esse movimento cultural tem na visão de italianos envolvidos ou não com a capoeira.

Tamplenizza continua a explicar que, na década seguinte, o interesse por aprender capoeira na Itália começa a tomar força, porém ela cita a falta de identificação com a história política da capoeira, fazendo com que a prática proposta não acompanhasse o discurso verbal, a questão política que dá sustento à sua prática.

Com a chegada dos primeiros capoeiristas angoleiros, os italianos começaram entender que no Brasil existiam diversos estilos de capoeira, seja por um uso diferenciado da movimentação, mas especialmente por formas de organização e identidades políticas específicas. As possibilidades comerciais e a demanda crescente da capoeira angola na Itália, o interesse por esse trabalho interdisciplinar, capaz de atrair um público interessado na diversidade cultural, levaram, não somente os alunos italianos, mas também alguns capoeiristas brasileiros já mestres ou professores de capoeira contemporânea, a mudar de estilo e começar um percurso de pesquisa da capoeira angola. Aos poucos, muitos começaram a incluir em seu discurso a componente cultural e histórica da capoeira, atraindo um público mais vasto que aquele somente interessado na prática de ginástica (TAMPLENIZZA, 2022, p. 693).

Ela relata que, por meio das experiências, pode-se criar o terceiro espaço, como mencionado neste trabalho anteriormente, em que o estudante se apropria de

aspectos da cultura do outro de forma consciente, na constante busca de repensar os estereótipos e combater preconceitos.

Aprender com a capoeira nos ensinou que para criar uma relação com outra cultura é necessário ir além da curiosidade, estudar e sair de uma zona de conforto que começa a incomodar, confundindo-se com desrespeito. Nesse processo, ficar presa à emoção, ao sentimento que nos faz sentir alegres e acreditar em um bem-estar envolvente. Não racionalizar e deixar de se perguntar mais sobre o que está sendo feito e transmitido, equivale a ficar preso a um preconceito, acreditando que o outro não tem nada a ensinar para além do superficial, da dança, da luta, do ritmo e dos instrumentos, diferentes, exóticos... A prática cotidiana e ritual da capoeira, nos faz compreender que, na maioria das vezes, quando nos confrontamos com outra cultura não é dela que queremos saber, mas do nosso estar bem, de comprazer nossa curiosidade, nossos interesses (TAMPLENIZZA, 2022, p. 695).

Entendemos por meio do que aborda Tamplenizza que, por intermédio da prática da capoeira, surge o interesse em aprender a língua portuguesa, ou seja, durante o processo de prática esportiva, os estudantes já não sentiam necessidade de visitar o Brasil para realizar a experiência corporal, mas queriam entender o meio social em que a capoeira foi cultivada:

Ao morar no Brasil, com a missão de conhecer a capoeira, o estrangeiro começa a entender melhor a língua portuguesa e a compreender a capoeira como uma linguagem atrelada ao cotidiano do país. Conhecer o cotidiano dos brasileiros, sua cultura e comportamentos são experiências ricas para a capoeira, que proporcionam uma dimensão mais ampla dos seus significados, assim como a consciência do que lugar ocupa o estrangeiro na relação intercultural (TAMPLENIZZA, 2022, p. 696).

Como observado, as pontes estabelecidas entre culturas podem estruturar alicerces sólidos no sentido de garantir um aprofundamento no aprendizado de uma língua, garantindo que o processo seja significativo na vida dos participantes. A experiência da Cecilia Tamplenizza demonstra como a interculturalidade associada ao ensino e à aprendizagem de língua pode gerar bons resultados no percurso de aquisição de um idioma, sendo que, nesse caso em específico, o interesse surge com o aprendizado de capoeira.

e) As atitudes, os valores e as crenças que eles compartilham com o grupo social ao qual pertencem e o modo como a língua reflete os seus discursos mais profundos

Os valores e as crenças de um grupo cultural retratam a forma de pensar daqueles que fazem parte dela. Pela influência da cultura, os seus participantes aprendem a se comunicar, emergindo cada vez mais nos elementos que fazem parte dela enquanto adquirimos a consciência daquilo que nos cerca.

Fala-se de “herança cultural”, que engloba os atos, os comportamentos, os símbolos e as representações de uma sociedade. Esses aspectos são apropriados pelos participantes desse grupo que compreende o conjunto de estruturas simbólicas que insere os indivíduos em suas estruturas, e a sua construção através da aprendizagem dos elementos que o moldam.

É também quando tratamos de valores e crenças que a interculturalidade atinge campos que não necessariamente dizem respeito às barreiras entre países diferentes, mas, sim, às pessoas de grupos sociais distintos que vivem em um mesmo país e partilham de uma mesma língua ou até de uma mesma religião. Isso pode gerar embates quando abordamos o conflito de ideias que se encontram na percepção dos objetos e dos acontecimentos de seus membros.

A cultura tende a produzir percepções diferentes do mundo exterior. Os nossos sistemas de valores, as nossas crenças, atitudes, a nossa visão do mundo e dos outros, a nossa organização social, exercem influência sobre as nossas percepções (RAMOS, 2001, p. 167).

Ainda de acordo com Ramos (2001, p. 171), os princípios e os valores culturais são:

subjacentes aos comportamentos dos membros de um grupo cultural, que são partilhados pelos membros de um grupo. Nesse sentido temos tendência a introduzir na comunicação os significados e interpretações que correspondem aos nossos esquemas de valores.

Carneiro (2009) encara a aprendizagem de valores como algo basilar para a sobrevivência do homem enquanto um ser moral culturalmente capaz de extrair sentido da existência e de construir significações a partir da realidade.

Tais noções associadas à educação, que se mostra sensível a essas questões, permite dar ênfase aos variados contextos, às crenças e aos modos de valorar a educação, uma vez que o diálogo entre cultura e educação é inesgotável.

Carneiro (2009, p. 158) faz menção ao trabalho da UNESCO que, norteadas pelos princípios da interculturalidade, elencou três grandes princípios fundamentais para a Educação Intercultural:

1. A Educação Intercultural respeita a identidade cultural do aluno, mediante a oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante.
2. A Educação Intercultural desenvolve em cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação ativa na vida em sociedade.
3. A Educação Intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações.

Percebemos que o primeiro princípio pode ser associado às reflexões que são desenvolvidas no âmbito da Sociolinguística Educacional, tal como é formulada por Bortoni-Ricardo (2009). Isso porque nos “ecos do envolvimento da Sociolinguística variacionista e interacionista com os problemas educacionais” de diferentes países, além do empenho de alguns pesquisadores em refutar o preconceito linguístico (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 220), tem sido preconizado o desenvolvimento de “uma pedagogia sensível às características dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 237), tanto no ensino de língua materna quanto estrangeira.

Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles trazem consigo e a da escola e mostra ao professor como encontrar formas mais efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 237).

Ao considerar as diferenças culturais entre os estudantes, o docente tem a oportunidade de refletir acerca dos impactos das regras formais na compreensão do sistema linguístico de uma língua e de observar o quanto as relações culturais afetam o estabelecimento delas. Dessa maneira, deve-se levar em consideração que o estudante que possui outra língua materna pode enfrentar dificuldades durante o processo de compreensão das particularidades do português brasileiro.

O segundo princípio remete a uma concepção de linguagem que reconhece sua importância na comunicação entre os humanos e na composição de sistemas sócio-simbólicos, tal como Hymes (1974) tem marcado há algum tempo. Desse modo as metodologias de ensino e aprendizagem do Português precisam contar com recursos que favoreçam as interações pela linguagem, o que está vinculado à familiaridade com a tarefa comunicativa incluída no livro didático, por exemplo; ao grau de complexidade do tema escolhido para a composição da obra; ao entendimento possível por parte do estudante dos contextos comunicativos que são típicos em uma determinada cultura.

O terceiro princípio reafirma o que Kramsch (2009, p. 238, tradução nossa) tem nomeado como “terceira cultura do aprendente de língua estrangeira”. Trata-se de uma metáfora que busca evitar dualidades na educação linguística, sem eliminar as dicotomias, porém sugerindo ao professor reforçar a heterogeneidade constitutiva de todas as línguas. Por ser um lugar simbólico, é um lugar no qual a oposição entre as noções e experiências colabora com a criação de novos significados. Assim, uma pedagogia de terceira cultura focaliza menos a transmissão de conteúdos e promove interações entre os estudantes, a fim de que as conexões entre a língua materna e o português sejam estabelecidas, apoiadas em visões de mundo distintas e atitudes negociadas coletivas.

Em função disso, o respeito às diferenças deve servir como um “constante filtro” para que, ao ter contato com o que não é parte do “círculo cultural” de algum estudante, passe a ser um motivador para compreender os fatos, na constante busca por evitar generalizações e preconceitos. O que se busca ao assumir a perspectiva intercultural é favorecer o diálogo entre as diferenças por meio da problematização dos discursos que constituem as identidades dos estudantes (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Esse tipo de postura “[...] impõe radicais mudanças na organização do currículo e do planejamento escolar [...]” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 27), e o LD didático adotado em sala de aula precisa contribuir com o trabalho que se pretende realizar. No material brasileiro foi possível detectar uma seção que trata do fenômeno dos livros de autoajuda como uma forma de solucionar problemas pessoais, tematizando assim situações que podem ser vividas pelos estudantes.

Figura 17 – Extrato de atividade

6 O modismo da autoajuda

Diante das dificuldades do mundo moderno, cada vez mais as pessoas procuram ajuda de profissionais para obter sucesso em suas vidas. Além de psicólogos e terapeutas, as pessoas têm procurado soluções para seus problemas em publicações alternativas.

Quem já não se deparou com estantes específicas de livros de autoajuda nas livrarias? Aliás, eles sempre estão entre os mais vendidos.

Leia o texto impresso na capa final do livro de Deepak Chopra, em *As sete leis espirituais do sucesso* (2009):

Ensinaamentos e Princípios Poderosos para Atrair o Sucesso
 Este livro abala o mito de que o sucesso é resultado de muito trabalho, de planos precisos e de ambição dirigida.
 Segundo Deepak Chopra, o renomado autor de *A Cura Quântica*, se compreendermos nossa verdadeira natureza e soubermos viver em harmonia com as leis naturais, a sensação de bem-estar, de entusiasmo pela vida e a abundância material surgirão facilmente.
 Um livro para ser lido e retomado muitas vezes.

 **trocando ideias**

1) Para o autor, o sucesso não depende de muito trabalho, mas de uma determinada postura espiritual diante da vida. E para você? Pontue de 0 a 5 os fatores que, a seu ver, interferem na obtenção do sucesso.

☐ Organização	☐ Ambição
☐ Força de vontade	☐ Entusiasmo
☐ Arrojo	☐ Baixa ansiedade
☐ Muito trabalho	☐ Criatividade
☐ Crença nos desejos e sonhos	☐ Dinamismo
☐ Meditação	☐ Autocontrole
☐ Preces e orações	☐ Generosidade
☐ Paciência	☐ Frieza
☐ Fé	☐ Esforço
☐ Otimismo	☐ Sorte
☐ Autoconfiança	☐ Pensamento positivo
☐ Muito estudo	☐ Predestinação
☐ Planejamentos de objetivos	☐ Uma boa rede de relacionamentos

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 134).

Em seguida, os estudantes são questionados sobre quais fatores interferem na obtenção de sucesso. No exercício “Trocando ideias”, observa-se que o estudante deve pontuar cada “postura espiritual diante da vida”, a partir de uma lista de termos que é oferecida a ele para observação e interpretação. Como sabemos que, segundo Matoré (1953), a “palavra” indica compreensão social e “[...] nos auxilia a compreender e explicar a sociedade da qual fazemos parte ou à qual pretendemos ou queremos aceder [...]” (BARBOSA, 2008/2009, p. 32), a lista encontrada no exercício 1) oferece ao estudante a oportunidade de comparar seu entendimento relativo a cada palavra e pensar em como tais posturas são construídas na sociedade brasileira.

Como sabemos que o léxico nunca “[...] é transparente e nem unívoco, mas opaco e polissêmico, o seu uso mostra, aos poucos, ao aprendente de uma língua

estrangeira, as possibilidades de utilização de [...]” um termo em diferentes situações de uso da linguagem (BARBOSA, 2008/2009, p. 33). Para tanto, o estudante precisa construir uma representação mental mais elaborada e contextualizada que está implicada na análise de um inventário de léxicos ligados a uma mesma categoria, no caso, os que estão vinculados às posturas espirituais possíveis diante da vida.

A partir do tipo de análise proposto no exercício, o estudante ao pensar na cultura do outro, reavalia a própria cultura, ou seja, realiza comparações e categorizações entre a língua materna e a que está sendo aprendida, considerando aspectos ligados às crenças, aos valores, aos comportamentos individuais e coletivos, às ideologias etc. (KRAMSCH, 1993).

Observa-se, assim, que o conhecimento lexical tem grande relevância no ensino de português, uma vez que cumpre um papel ativo na composição das línguas, porque cada uma se organiza com base em uma visão de mundo que deixa registros no recorte lexical. Saber reconhecer os dados culturais próprios de uma língua prevê conseguir entender como as palavras do português demarcam saberes cotidianos, regras de conduta, modos de organização social etc., ou seja, concepções e atitudes que são compartilhadas em sociedade.

Logo, para realizar o que é proposto no exercício, é interessante que o professor levante também questionamentos relativos ao que significa sucesso para cada um deles ou até mesmo, em um sentido mais amplo, chegando a tratar de como a sociedade em que vivem consideram uma pessoa bem-sucedida.

Na subseção "trocando ideias", a seguir, observamos que as autoras tratam especificamente das crenças de alguns brasileiros em relação à astrologia e ao esoterismo. Essa é uma boa oportunidade para retomar as questões associadas aos tabus acerca da religiosidade e para recuperar as discussões que foram feitas no início do material. Percebemos que a atividade amplia o estudo do conjunto lexical oferecido no exercício anterior, uma vez que, no gênero horóscopo, conhecimentos linguístico-culturais são reunidos para marcar certos valores, crenças e costumes.

Figura 18 – Extrato de atividade

136

TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA



trocando ideias

O interesse pela literatura de autoajuda não é perceptível apenas no Brasil; pode-se dizer que é uma característica quase universal. No entanto, o brasileiro, dada sua tendência mística, talvez pela miscigenação de vários povos, sempre revelou interesse por diversas fontes de orientação de vida, a maioria delas ligada ao ocultismo: previsão de futuro através de quiromancia (leitura das linhas da mão); tarô; jogo de búzios; mapa astral; numerologia. E horóscopo que, naturalmente, é o mais popular, sendo veiculado diariamente em jornais, revistas, programas de televisão e rádio.

Veja, a seguir, o exemplo de um horóscopo:

HORÓSCOPO

Sentimento de posse ameaça equilíbrio das relações. Sol e Júpiter sinalizam esperança. Lua cheia: 23/5, às 17h18, em Sagitário.

♈ Áries (21/03 a 20/04)

O Sol no primeiro decanato de Gêmeos recebe de Júpiter as bênçãos de expansão, cujos frutos você irá colher por volta da próxima Lua cheia. Até lá, fique na espreita de mudanças imprevistas no setor pessoal. Precisarás de toda a sua paciência e generosidade para relevar situações absurdas.

♉ Touro (21/04 a 20/05)

Vênus, seu planeta regente, se desentende com Marte, criando momentos de desequilíbrio e competição entre as pessoas, especialmente aquelas que se diziam apaixonadas. As produções da mente sempre são ilusórias e, agora, você pode ver que a realidade não é assim. Trabalho em alta.

♊ Gêmeos (21/05 a 20/06)

Marte, o planeta da garra e da coragem, está muito forte em sua vida hoje. Isso significa que você precisará dessas qualidades para enfrentar o dia e resolver as situações pendentes, especialmente no âmbito familiar e profissional. Também necessita ficar alerta contra seus defeitos, como a ira.

♋ Câncer (21/06 a 21/07)

Forte imaginação, com a Lua e Marte em trígono e em decanatos aparentados, sinaliza em seu presente a oportunidade de somar sensibilidade com coragem, mente com vontade. Um clarão resolve o rumo por onde tem de seguir. Questões ligadas a fé e ética também em destaque.

♌ Leão (22/07 a 22/08)

Você pode avançar, se quiser, rumo à expansão de seus interesses pessoais e profissionais. São alguns dias de favorecimento, então aproveite mesmo! Tudo

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 136).

Ao solicitar a leitura de um horóscopo, muitas marcas de crenças e visões de mundo relacionadas às expectativas sociais das pessoas em uma dada cultura podem ser observadas pelos estudantes. Especificamente em relação a esse gênero, há de

se reconhecer que se trata da materialização de um fenômeno que registra valores socioculturais variados e, ao mesmo tempo, retratam as demandas de quem lê refletidas nas escolhas lexicais e na forma como os distintos aspectos culturais se apresentam.

É visível que o objetivo desse gênero é fornecer um prognóstico sobre a vida com base nos signos astrológicos. Todavia, ao fazer isso, o material mostra como as crenças abarcam toda a vida das pessoas que se identificam com as informações contidas nele. Assim, os textos de horóscopo se vinculam aos anseios das pessoas que avaliam a realidade vivida a partir das posições de cada astro. Embora esse gênero seja encontrado em diferentes países, cujos habitantes falam diferentes línguas, o registro das orientações quanto ao que se deve fazer ou evitar marca concepções de mundo.

Nesse tipo de material, é comum o uso de construções que mantêm o conteúdo no campo das possibilidades (com o uso do verbo “poder” ou “É possível que”), pois isso permite satisfazer as expectativas dos leitores. Além disso, as escolhas lexicais encontradas nas duas páginas da obra, que reúnem os textos relativos a cada horóscopo (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 136-137), indicam juízos de valor, como é ilustrado a seguir.

- Áries: “[...] fique na espreita de mudanças imprevistas no setor pessoal” (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 136) – o termo “na espreita” cria uma relação entre a vigilância de episódios de vida e a de pessoas, uma prática social que se vê muito frequente nas grandes cidades, que vigiam as pessoas o tempo todo por meio de câmeras encontradas em ruas, parques, estabelecimentos comerciais etc. A vigilância contínua, aceita como algo próprio da vida em sociedade, é um valor aceito e compartilhado por quem tem um estilo de vida particular, mas isso é atribuído a todos os brasileiros que nasceram entre 21/03 e 20/04.

- Touro: “As produções da mente sempre são ilusórias e, agora, você pode ver que a realidade não é assim” (BIZON; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 2017, p. 136-137) – afirmar que as criações mentais são ilusórias é assumir uma visão particular de como as situações sociais podem ser representadas pelas pessoas. Em diferentes culturas, orientadas por tradições religiosas, essa visão pode ser contestada, por isso pode não ser aceita por todos os nascidos entre 21/04 e 20/05.

Em cada um dos textos de horóscopo são encontrados elementos que podem motivar os estudantes a refletir sobre os valores de sua própria cultura, bem como a

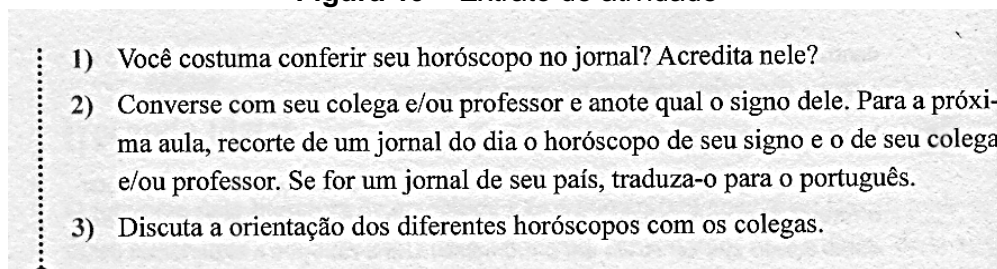
cultura do outro, e, se bem orientado pelo professor, colaborar com a construção de um terceiro espaço (KRAMSCH, 2009).

Outra característica importante é o fato de a autora reunir textos breves que se tornam acessíveis a estudantes de diferentes níveis de proficiência. Como os textos tratam pouco da observação dos astros e insistem em conselhos para a vida das pessoas, esse gênero se torna acessível e ainda favorece a interação pela linguagem entre os estudantes de uma turma.

As atividades de interação são sugeridas frequentemente no LD elaborado por Bizon e Fontão do Patrocínio (2017). Além de tematizar a crença nos horóscopos como uma “tendência mística” dos brasileiros, são indicados ao estudante materiais que podem favorecer a leitura desse gênero nos suportes em que circulam em sociedade, como páginas de revistas ou sites.

Por fim, a atividade inclui uma proposta de tradução do horóscopo publicado na língua materna do estudante para o português (ver figura 19). Esse tipo de atividade proporciona ao estudante retomar todas as questões discutidas e praticar a escolha por palavras com carga cultural compartilhada, por ser um gênero que precisa fazer sentido para muitas pessoas.

Figura 19 – Extrato de atividade

- 
- 1) Você costuma conferir seu horóscopo no jornal? Acredita nele?
 - 2) Converse com seu colega e/ou professor e anote qual o signo dele. Para a próxima aula, recorte de um jornal do dia o horóscopo de seu signo e o de seu colega e/ou professor. Se for um jornal de seu país, traduza-o para o português.
 - 3) Discuta a orientação dos diferentes horóscopos com os colegas.

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 138)

Aqui, a questão cultural talvez se faça presente no fato de que eles devem discutir a orientação, possibilitando uma interpretação de como cada texto é organizado para atingir o seu objetivo.

No material italiano, a questão da religiosidade dos brasileiros é colocada já na capa, na qual se vê reproduzidas as coloridas fitas do Senhor do Bonfim, um artefato bastante simbólico da religiosidade baiana.

Figuras 20 e 21 – Capas dos livros italianos



Fonte: Imagens retiradas do site da editora Hoepli, que é responsável pela publicação desses títulos.

Observamos que a religiosidade é colocada em destaque tanto na capa do livro de referência para o estudo do português brasileiro quanto na capa do livro de exercícios. Contudo, a interpretação desses materiais pode não ser tão facilitada na capa em que somente se encontram as fitas coloridas, uma vez que o estudante precisará saber antecipadamente que esse objeto está associado à expressão mística que se encontra em uma determinada região do Brasil. A ausência desse conhecimento pode gerar distintas compreensões entre os estudantes.

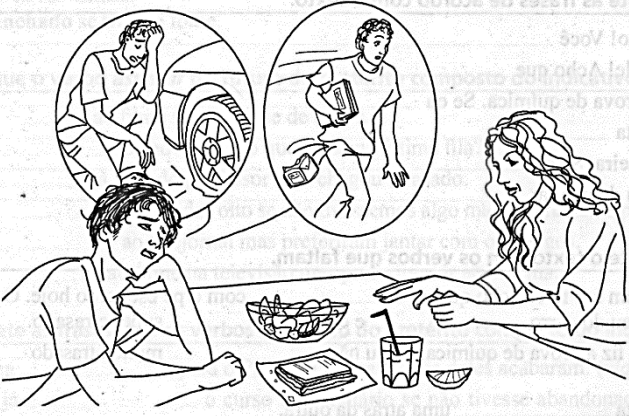
Também no caso do livro de exercícios a representação de pessoas negras, vestidas com trajes africanos e a presença de tambores podem não remeter diretamente à expressão de alguma prática religiosa para o estudante. Assim, entendemos que o primeiro contato com os LDs precisa ser mediado pela perspectiva intercultural.

Ademais, dois capítulos do LD podem permitir a discussão sobre a temática das crenças e dos valores do Brasil, são eles: "Ganhar na loteria" e "Levantar com o pé esquerdo", ambos abrem espaço para conversas relacionadas a superstições, crenças e vontades.

Figura 22 – Extrato de atividade

17

Levantar com o pé esquerdo



Texto
CD2/33

Marli: Oi, meu filho! Você chegou mais cedo da Universidade hoje!

Pedro: Ah, mãe! Nem me fale! Acho que eu levantei* com o pé esquerdo hoje. O negócio é que na ida o pneu do carro furou e eu cheguei super atrasado.

Marli: E a prova de química que você tinha hoje?

Pedro: Pois é. Não fiz. Se eu não **tivesse chegado** muito atrasado **teria feito** a prova. Depois desta foi uma atrás da outra.

Marli: E o que é que aconteceu?

Pedro: Corri pra chegar em tempo na aula de física e perdi a carteira com todos os documentos. Se eu não **tivesse corrido** a carteria não **teria caído** do meu bolso.

Marli: Então, antes que mais alguma coisa desse errado você veio pra casa.

Pedro: Isso mesmo! E estou verde de fome. Se a bateria do celular não **tivesse acabado** eu **teria te ligado** pra avisar que **chegaria** mais cedo.

Marli: Que tal um lanche? Um pão com presunto, um suco de laranja, um pão de queijo e uma salada de frutas.

Pedro: Tá bom demais!

* Levantar com o pé esquerdo: começar o dia com tudo dando errado.

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 241).

Através do diálogo, os estudantes podem entender o sentido da expressão “levantar com o pé esquerdo” e pensar sobre expressões semelhantes em seus idiomas de origem. O professor pode aproveitar a oportunidade para ensinar outras expressões que vieram a surgir por conta de superstições, como deixar a sandália invertida, bater três vezes na madeira ou colocar a vassoura atrás da porta para afastar visitas indesejadas. É importante que haja sempre a relação de observação das culturas envolvidas, de modo a engajar as conversas sobre a existência de expressões conforme as situações descritas.

f) A maneira como o discurso é composto quando se pretende alcançar metas comunicativas

A competência comunicativa que compreende o aprendizado de língua através de situações de interação, possibilita observar o alcance de habilidades em metas comunicativas. Nesse ponto, os saberes preconizados por Byram, Gribkova e Starkey (2002) se fazem importantes, já que para atingir as metas comunicativas no uso da língua devemos demonstrar destreza nesse ponto.

É também aqui que os debates sobre a precisão em um idioma se sobressaem em relação à fluência, levando em consideração a grande preocupação de livros didáticos e cursos sobre o significado (fluência) e a pouca atenção à forma (precisão). Deve-se buscar o equilíbrio entre os dois aspectos e especificamente sobre a importância da precisão linguística, como o pesquisador Scott Thornbury explica:

Os alunos também precisam valorizar a precisão, ou seja, precisam ver que sem ela correm o risco de ser ininteligíveis. Isto significa que eles precisam de um feedback preciso quando cometem erros que ameaçam a inteligibilidade. Ao corrigir os erros dos alunos, os professores não apenas fornecem esse feedback, mas transmitem a mensagem de que a exatidão é importante. Saber que eles estão sendo cuidadosamente monitorados muitas vezes ajuda os alunos a monitorar a si mesmos (THORNBURY, 2006, p. 141).¹⁵

Por essa razão, esse cuidado com a forma permite que atritos na comunicação sejam evitados. Espera-se, então, que o estudante desenvolva a habilidade de saber o que dizer, diante da situação que se apresenta, da forma mais adequada possível, sendo competente ao escolher dentre as possibilidades, enriquecendo seu repertório.

Ainda sobre o tema, Thornbury (2006) pontua que a partir do momento em que o estudante tem tempo e incentivo suficientes para a produzir linguagem, as noções sobre a língua vão se tornando cada vez mais precisas. Na busca por práticas que tratassem desse cuidado nas escolhas que fazemos para contemplar os objetivos comunicativos, foi possível detectar duas práticas semelhantes nos dois materiais.

No livro produzido no Brasil, essa categoria pode ser notada em duas partes que abordam o fato de haver diferentes modos de compor a recusa. Há um trecho específico para tratar disso:

¹⁵ Tradução do original: Learners also need to value accuracy, that is, they need to see that without it they risk being unintelligible. This means that they need unambiguous feedback when they make mistakes that threaten intelligibility. By correcting learners' errors, teachers not only provide this feedback, but they convey the message that accuracy is important. Knowing they are being carefully monitored often helps learners monitor themselves.

Figura 23 – Extrato do texto da seção “Comportamento e linguagem”

4

Comportamento e linguagem

Talvez você já tenha observado que, em algumas construções culturais, como na oriental, não é aceitável ser muito direto: isso pode ser rude.

Uma das características atribuídas ao brasileiro é a de ser cordial. Talvez essa atribuição se justifique, em parte, pelo uso frequente de expressões não diretivas, como o caso de se evitar o **não**, hábito mencionado anteriormente.

Entretanto, esse é um estereótipo que não pode ser tomado como regra geral. Dependendo da situação, as pessoas podem utilizar uma linguagem menos ou mais direta. Veja alguns exemplos:

Situação 1: Um brasileiro convida você para um almoço e insiste que experimente um prato baiano, muito apimentado. Você odeia pimenta...

- Linguagem direta:
 - Não, eu não como pimenta, obrigado.
 - Com pimenta? De jeito nenhum, eu odeio pimenta.
- Linguagem sutil:
 - Obrigado(a). Estou satisfeito(a).
 - Nossa, tá com a cara ótima, mas vou deixar pra outra vez. Já exagerei...

Situação 2: Você está levando alguns amigos a uma festa. No meio do caminho, um deles pergunta se você não se importa em apanhar mais alguém. Você está com pressa e, além de tudo, esse alguém não lhe agrada muito...

- Linguagem direta:
 - Ah, só me faltava essa!
 - O quê? Cê tá brincando!
 - Ah, desculpa, mas eu acho essa pessoa insuportável, um chato.
- Linguagem sutil:
 - Nenhum problema se a gente não estivesse tão atrasado. Melhor deixar pra próxima...
 - Agora já ficou fora de mão. Que pena!
 - Será que não tem outro jeito? É que não queria me atrasar ainda mais...

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 22).

A partir desse recorte, foi possível observar que, por meio do conhecimento dessas situações, o estudante deve refletir sobre os modos de estabelecer uma negação em diferentes situações, bem como aprender e tornar prático o uso de atos desse tipo em variados locais de comunicação – cultura materna e alvo. A diferença da linguagem direta e sutil demonstra como se dá a complexidade na língua, uma vez que, substancialmente, indicam a mesma coisa.

Algo interessante é que, além do trabalho de reconhecimento das situações, o estudante é motivado a produzir possibilidades e apresentar junto com seus colegas formas de lidar com novos casos.

Figura 24 – Extrato do texto da seção “Comportamento e linguagem”



trocando ideias

- 1) Entreviste um de seus colegas ou professor(a) a respeito das situações colocadas a seguir. Observe as soluções que eles dariam para cada um dos casos e anote suas respostas, que poderão ser menos ou mais sutis. Suponha que:
 - a) Sua casa é seu local de trabalho e seu vizinho é um músico aposentado que toca piano dia e noite. Isso o desconcentra demais e prejudica sua produção.
 - b) Sua secretária tem se vestido inadequadamente: saias curtas demais e decotes insinuantes.
 - c) Você e alguns amigos decidem viajar em férias. O roteiro decidido não o(a) agrada.
 - d) Você está presidindo uma reunião e um dos membros atende seu celular pela segunda vez.
 - e) Seu carro ‘pifou’ na rua e você teve de chamar um serviço de emergência. A conta apresentada, ao final, foi absurda.
 - f) No restaurante, você pediu carne bem-passada. Ao cortá-la, percebe que está sangrando.
 - g) Você é bastante exigente com o cuidado de suas roupas. Sua empregada anda passando mal suas camisas (seus vestidos).
 - h) Você está prestes a sair para o teatro e o telefone toca. É um(a) amigo(a) que o cumprimenta e, imediatamente, começa a contar uma longa história.

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 23).

A atividade conduz os estudantes a apresentar as soluções para conflitos cotidianos e, de igual forma, pode ser uma oportunidade para abordar o fato de que temos diferentes formas de resolver problemas. A solução para cada um deles solicita a revisão de aspectos culturais, ou seja, os estudantes precisam avaliar cada situação, observar as práticas que são comuns em sua cultura e na do outro, comparar modos semelhantes e distintos para chegar a uma resolução que seja favorável a cada um dos envolvidos. Para tanto, além de identificar expressões bastante específicas para determinadas situações (como “carro ‘pifou’”, “roteiro” de viagem, carne “sangrando”), precisa reconhecer porque na cultura brasileira as circunstâncias brevemente descritas são consideradas problemas.

Esse mesmo tema pode ser ampliado para outras discussões sobre a maneira como os falantes demonstram respeito ao outro em suas línguas, cabendo ao professor ressaltar diferentes tipos de situações e solicitar que os estudantes pensem

a respeito de quais efeitos podem ser gerados em contextos que permitam informalidade ou a participação em situações formais, por exemplo.

Figura 25 – Extrato do texto na seção cultural

Brasil
CD2/2

Como os estrangeiros devem interpretar os brasileiros

A versão online da revista inglesa “The Economist” publicou no blog Johnson um manual para que estrangeiros possam entender melhor os brasileiros.

De acordo com os correspondentes da revista no Brasil, Andrew Downie e Dom Philips, e com o francês Olivier Teboul, que também vive no país e ajudou a escrever o guia, nem sempre as declarações dos brasileiros podem ser levadas ao pé da letra. Observe.

O que os brasileiros dizem: **Sim**
O que os estrangeiros entendem: Sim.
O que os brasileiros querem dizer: Qualquer coisa que não seja “sim” e que, talvez, passe perto de “não”.

O que os brasileiros dizem: **Não**.
O que os estrangeiros entendem (na rara ocasião em que os brasileiros dizem isso): Não
O que os brasileiros querem dizer: Nunca, nem em 1 milhão de anos, essa é a coisa mais louca que já me perguntaram.

O que os brasileiros dizem: **Talvez**.
O que os estrangeiros entendem: Talvez.
O que os brasileiros querem dizer: Não.

O que os brasileiros dizem: **Estou chegando**.
O que os estrangeiros entendem: Ele está perto daqui.
O que os brasileiros querem dizer: Acabo de sair.

O que os brasileiros dizem: **Chego em dez minutinhos**.
O que os estrangeiros entendem: Ele chegará em breve.
O que os brasileiros querem dizer: Em algum momento da próxima meia hora eu vou me levantar do sofá para procurar a chave do meu carro.

O que os brasileiros dizem: **Vou dar uma passada mais tarde**.
O que os estrangeiros entendem: Ele virá mais tarde.
O que os brasileiros querem dizer: Eu não vou.

O que os brasileiros dizem: **A gente se vê, vamos combinar alguma coisa**.
O que os estrangeiros entendem: Ele gostaria de manter contato (no entanto, não trocamos telefone, etc.).
O que os brasileiros querem dizer: O mesmo que os britânicos querem dizer quando falam “Clima bom o de hoje, não?”

O que os brasileiros dizem: **Um beijo! Um abraço!**
O que os estrangeiros entendem: Eu claramente causei uma boa impressão. Nós acabamos de nos conhecer, mas ele/ela realmente gosta de mim.
O que os brasileiros querem dizer: Se cuida, tchau.

O que os brasileiros dizem: **Você fala português muito bem!**
O que os estrangeiros entendem: Que bom! Minha pronúncia está melhor do que eu pensava.
O que os brasileiros querem dizer: Que legal! Um estrangeiro está tentando aprender português. O sotaque é tão forte e a gramática é tão ruim que eu mal posso entender uma palavra. Mas, o que importa? Um estrangeiro está tentando aprender português!

Fonte: “The Economist” – Blog Johnson: <http://www.economist.com/blogs/johnson>

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 157).

O texto acima usado no LD italiano foi retirado do *Blog Johnson*, da versão *online* da revista *The Economist*, para mostrar as percepções de três estrangeiros sobre os usos de palavras que podem ser empregadas de modo distinto daquele que costuma ser esperado. O trecho recortado disponível na internet reúne ponderações relevantes acerca da visão que os brasileiros têm quando encontram algum estrangeiro no Brasil ou fora dele.

Como atividades sugeridas em relação ao texto, a autora propõe uma primeira tarefa de indicar como são os brasileiros a partir das situações de exemplo. Das

alternativas propostas, o professor pode extrair as opiniões dos estudantes a partir do ponto de vista deles, instigando-os a pensar se em suas respectivas culturas as pessoas também são consideradas assim. Essa prática também faz com que o professor se engaje a conhecer ainda que de forma inicial os seus estudantes na busca pela garantia de uso mais pleno da abordagem intercultural.

Figura 26 – Extrato do texto na seção cultural

33 Marque as alternativas corretas, de acordo com o texto.

- Os brasileiros são...
 - ... pessoas falsas.
 - ... pessoas pouco claras.
 - ... pessoas confusas.
 - ... pessoas gentis que preferem não dizer não.
- Com a frase “clima bom o de hoje, não” os ingleses querem dizer...
 - ... hoje não vai chover.
 - ... hoje está muito calor.
 - ... qualquer coisa.
- Quais são as frases do texto que deixam a entender que o brasileiro não é pontual?
.....
- Qual é o trecho do texto que expressa a opinião dos brasileiros sobre um estrangeiro quando fala o português?
.....
- Na sua opinião qual é o modo de viver que os brasileiros deixam transparecer através da linguagem?
.....

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 158).

Destaque também para a última pergunta, que suscita discussões sobre o ponto de vista do estrangeiro em relação ao modo de vida dos brasileiros. De certa forma, essa mesma atividade também acaba tocando na questão dos estereótipos, pois quando se fala das perspectivas do outro sobre uma determinada cultura, visões solidificadas podem acabar surgindo, sendo uma oportunidade para debates sobre a temática.

g) O modo como a língua reflete as especificidades de um grupo cultural

Ao aprendermos uma língua, é importante apresentar a diversidade de variantes linguísticas que surgem devido a fatores sociais, geográficos, históricos que retratam o modo de observar o mundo externo, gerando palavras usadas por um grupo específico ou em uma situação específica baseadas na realidade daquele povo.

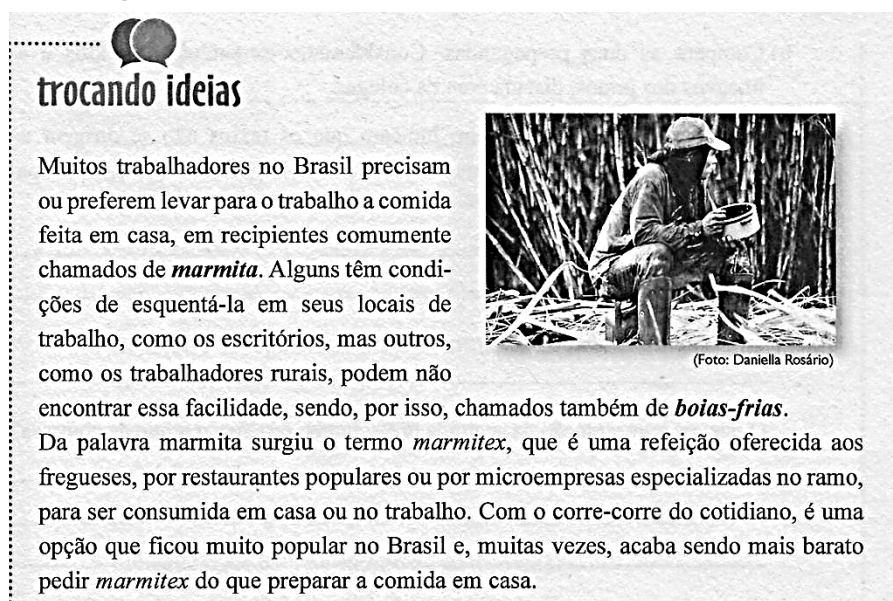
O reconhecimento das nossas identidades culturais favorece a visão dinâmica do que muitas vezes é pensado como algo estanque, enquanto há de se reconhecer que a língua acontece e funciona de formas diferentes, mesmo que sejamos todos falantes da língua portuguesa, por exemplo.

Por isso, saber articular o ensino, abrindo espaço para outras formas de uso, novas possibilidades que surgem dado o caráter contínuo do uso de uma língua, a fim de afastar o que Candau (2008) chama de “daltonismo cultural”.

Portanto, pensando na singularidade dos usos e na criação de novas palavras baseadas na realidade de falantes do português do Brasil, detectamos duas seções nos livros que dialogam com a categoria citada.

No material brasileiro, na seção “trocando ideias” da Plataforma 4, capítulo este dedicado ao trabalho e à qualidade de vida, há um texto sobre a palavra “marmita”, como podemos observar a seguir:

Figura 27 – Extrato do texto da seção “Trocando ideias”



Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 113).

É notável a importância da questão histórica para a compreensão de texto como o que foi inserido na página 113. O contraste entre a situação social da vida de alguns brasileiros frente a outros (basta retomar o vídeo indicado na figura 11) é algo que merece destaque em uma educação intercultural, pois discriminações e preconceitos podem ser manifestados e relação ao uso da “marmita” no transporte de refeições para o trabalho. No contexto social representado sobretudo na foto que acompanha o texto, a palavra remete a uma condição de vida específica que requer

no mínimo solidariedade por parte dos estudantes. Trata-se de uma clara situação em que o meio social influencia a maneira em que produzimos a língua e geramos novas palavras com alta carga cultural relativa, pois estão associadas às classes sociais que convivem em um país.

Figura 28 – Extrato da atividade da seção “Trocando ideias”

1) Observe as propagandas de duas empresas que oferecem esse tipo de serviço:

Apenas R\$: 5,99

Marmitex do Rodrigues

*** Menu da semana:**

SEGUNDA: bife empanado, frango guisado, arroz, feijão, macarrão, salada, fritas e farofa.

TERÇA: carne assada de panela, frango empanado, filé de peixe, arroz, feijão, macarrão, salada, fritas e farofa.

QUARTA: bife acebolado, frango assado de forno, carne guisada, arroz, feijão, macarrão, salada, fritas e farofa.

QUINTA: bife empanado, filé de peixe, charque guisado, arroz, feijão, macarrão, salada, fritas e farofa.

SEXTA: bisteca, filé de peixe, frango frito, arroz, feijão, macarrão, salada, fritas e farofa.

SÁBADO: bisteca, churrasco no espeto, arroz, feijão, macarrão, vinagrete, fritas e farofa.

Disk entrega:
De seg. a sáb. das 10:00 às 14:00hs.

80307906 / 99400140 / 32647929

CharmiteX

Alimentar-se com charme fica muito mais gostoso!

- Pratos executivos
- Atendimento de segunda a Sábado (das 10:00 às 15:00 hs)
- Receba em sua casa ou empresa
- Ótimos preços

Marmitex executiva

Cortesia

Acompanha salada

Sobremesa + Refrigerante

Disk Entrega
9178-6021 (Claro)
9768-7895 (Vivo)

**Rua Ibatinga, 610
Jd. Umuarama
Indaiatuba - SP**

a) Em seu país existe algo parecido?

Fonte: *Estação Brasil* (2017, p. 113).

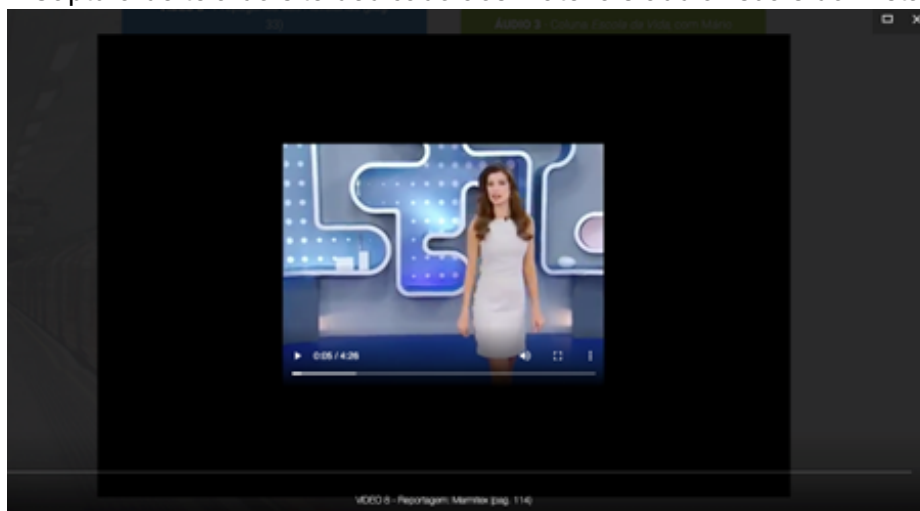
Em seguida, as autoras mostram, por meio de materiais autênticos, como a palavra “marmitex” em uso influencia a criação de outras, como “Charmitex”. A relação entre palavras de diferentes línguas, que convivem no português brasileiro, pode motivar o professor a recuperar diferentes aspectos culturais que são comuns no ramo da alimentação, como “disk entrega”, o tipo de comida servida e a criatividade na criação de derivações a partir da palavra principal.

Como acontece ao longo de todo o LD, as autoras sugerem o trabalho de observação da cultura/país de origem dos estudantes a fim de promover relações culturais que podem possibilitar a construção da “terceira cultura” no aprendizado de uma outra língua (KRAMSCH, 2009, p. 238, tradução nossa), uma vez que as diferenças relativas aos usos da linguagem na cultura popular pode colaborar com a

construção de novos significados quando os estudantes podem refletir em torno de situações que podem ser familiares e compartilhadas.

Esse capítulo conta com o apoio de um vídeo que apresenta uma reportagem sobre a realidade de pessoas que trabalham preparando marmitas.

Figura 29 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais do “Estação Brasil”



Fonte: Página do site *Estação Brasil*.

Logo no início da reportagem, a jornalista afirma que o que antes era sinônimo da falta de dinheiro, atualmente se tornou uma opção saudável para quem vive uma vida corrida. Já nessa fala inicial, a questão social é colocada em evidência. Posteriormente, o vídeo retrata a rotina de uma nutricionista que tem um negócio dedicado ao fornecimento de marmitas saudáveis para aqueles que não têm tempo de organizar uma dieta.

Figura 30 – Captura de tela do site dedicado aos materiais audiovisuais do “Estação Brasil”



Fonte: Página do site *Estação Brasil*

Através do vídeo, os estudantes percebem a versatilidade da significação do lexema, além de terem contato com o texto jornalístico. Nele, temos duas expressões que também servirão de análise para os estudantes, sendo elas: “O olho do dono é que engorda o gado” e “O preço salgado” de algum produto.

Ambas as expressões estão inseridas em um contexto em que se repensa, com um viés de negócios, o sentido primário do que vem a ser a marmita e a situação em que ela aparece. Esse tipo de trabalho evidencia aos estudantes aquilo que já foi mencionado, aqui, quanto à dinamicidade de termos que aparecem ou ganham novos significados na tentativa de suprir as demandas do mundo onde a língua se insere.

No material italiano, notamos um texto sobre o clima, no qual se insere a palavra “garoa”, muito comum no estado de São Paulo. Cabe ressaltarmos que aparece uma nota explicativa no final do texto.

Figura 31 – Extrato do texto da seção “Contexto”

Contexto

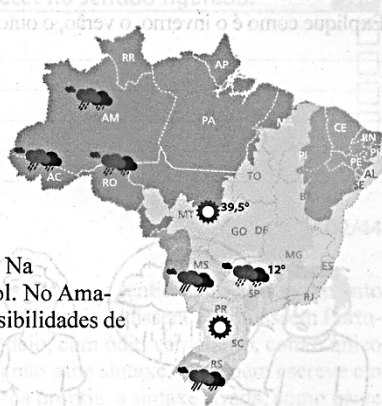
CD2/43

Previsão do tempo

Uma nova frente fria chega ao Rio Grande do Sul, neste domingo. A umidade aumenta no sul do Brasil, facilitando a volta da chuva e uma massa seca cobre o resto do País. No extremo sul gaúcho¹ até o sul do Mato Grosso do Sul o dia será abafado com previsão de pancadas de chuva a qualquer hora. Em São Paulo, a previsão é de garoa² o dia inteiro e a temperatura em torno a 12°. Em Mato Grosso uma forte massa de ar quente e seco aumentará o calor. A temperatura poderá chegar aos 39,5°. Na região de Curitiba e norte do Paraná o dia será de muito sol. No Amazonas, Acre e Rondônia o tempo hoje será instável com possibilidades de chuvas e trovoadas em Manaus.

¹ Gaúcho: quem nasce no Rio Grande do Sul.

² Garoa: chuva muito fina.



Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 265).

Pontuamos, aqui, que a criação de palavras que especificam o tipo de chuva pode variar em diferentes regiões do Brasil e partes do mundo. Logo, é possível explorar essa diversidade e ainda estabelecer relações entre o clima e nomeação de cidade, por exemplo, a “a terra da garoa” costuma ser associada à cidade de São Paulo. Após a leitura deste texto, encontramos uma atividade em que os estudantes podem aprender outros vocábulos para descrever a “chuva”, que dependem de sua intensidade, mas não se encontram tematizadas as variedades regionais.

Figura 32 – Extrato da atividade da seção “Contexto”

19 Assinale os fenômenos que fazem parte de uma tempestade.

a. tempo abafado ☐

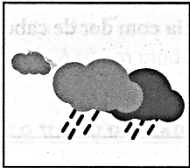
b. neblina ☐

c. relâmpago ☐

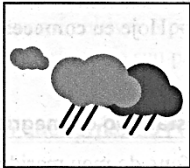
d. trovão ☐

e. chuva de pedra ☐

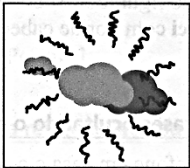
20 Escreva o nome embaixo de cada desenho: *relâmpago, garoa ou chuveiro, pancada de chuva, neblina, nevar, trovão.*



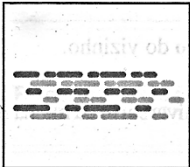
1.



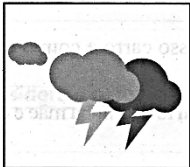
2.



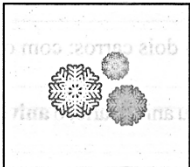
3.



4.



5.



6.

Fonte: *Português do Brasil* (2014, p. 265).

O trabalho lexical é realizado por meio de uma forma de representação codificada, mas o material não apresenta os critérios para a decifração, o que exige do estudante um conhecimento que extrapola o da língua portuguesa. Cabe a ele reconhecer o que cada desenho representa antes de fazer a escolha por uma palavra que irá preencher cada um dos seis espaços disponíveis.

Diante disso, o professor, além de ampliar a identificação de palavras associadas à chuva no português (variedade lexical), proporcionar uma comparação com outros termos utilizados na língua materna, o que proporciona a partilha de distintas situações vividas em torno do clima de cada lugar, tem a oportunidade de discutir padrões de representação imagética do clima que também pode variar em diferentes países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada foi possível notar que a presença de livros dedicados ao ensino de português para estrangeiros no mercado editorial é presente. Contudo, ao mesmo tempo, é igualmente importante que cada vez mais professores de PLE estejam prontos para as opções disponíveis no mercado na constante tentativa de realizar um ensino mais humanizado e, conseqüentemente, menos reforçador de estereótipos.

É possível notar através dos materiais analisados que professor e livros servem como cartão de visita em diferentes partes do mundo, justamente em um contexto de não-imersão.

Propriamente, em relação a essa modalidade, um professor que se alinha às práticas da abordagem comunicativa intercultural deve estar pronto aos diversos desafios que surgem quando se ensina o seu idioma em um país onde a língua não é a oficial. Por isso, ele mesmo pode fazer uso de recursos que vão além dos materiais usados estritamente em sala de aula. É notável o crescente uso de vídeos de internet, teletandem e demais possibilidades que aliadas às práticas de ensino podem colaborar com as práticas já adotadas.

Diante disso, a ideia da criação do terceiro ambiente, um local em que os estudantes se apropriam daquilo que estão aprendendo e passam a fazer parte daquela cultura é de grande valia. Dessa forma, não somente professores, mas estudantes podem se sentir engajados a gerar conhecimento juntos, pois é essa descentralização das fontes de ensino que permite diferentes pontos de vista, proporcionando encontros plurais e abertos aos diálogos, realmente capazes de mudar a vida de todos os envolvidos no processo.

De igual forma, um material que é usado em um contexto de imersão precisa oportunizar constantes debates relacionados ao mundo que está fora da sala de aula, objetivando suscitar reflexões sobre a realidade que a partir daquele momento também se faz parte do contexto dos estudantes.

Em todo o caso, as contribuições que os estudos culturais trazem, asseguram o caráter vivo de uma língua-cultura, de modo que a todo instante novas questões e indagações devem surgir. Assim, trazer isso para o contexto educacional viabiliza os constantes caminhos do que acontece dentro e fora da sala de aula.

Considerações sobre o livro “Estação Brasil”

Conforme a análise realizada, restrita ao livro “Estação Brasil”, foi possível perceber que o pensamento intercultural permeou a elaboração dos textos e as atividades propostas pelo livro. O material em questão demonstrou certo desempenho no que se refere a essa abordagem comunicativa de ensino, quando reservou parte considerável de seus exercícios para a colocação de temas sociais que fazem parte de algumas das vivências dos brasileiros. As atividades selecionadas como *corpus* mostram o empenho das autoras em motivar a produção oral, como também permitir que outras problemáticas venham à tona em classe, sendo exatamente este o objetivo do livro como um todo, de acordo com o que foi mencionado em seu texto de apresentação.

O uso de materiais diversos como um meio para complementar as estratégias incluídas no livro pode ser um modo de ampliar as reflexões, dependendo do contexto de ensino no qual o professor se insere, visto que as questões gramaticais não são enfatizadas como único elemento de referência para promover discussões em torno da língua em estudo. Também se observou que as autoras organizam as propostas de maneira semelhante ao Celpe-Bras, sobretudo no modo de trabalhar os aspectos sociais.

Enquanto material complementar às aulas regulares de um curso, o LD pode ter um desempenho apropriado se usado de forma estratégica, fazendo um bom uso dos temas abordados e dos recursos que compõem a obra no site. A organização do livro faz com que dessa maneira ele seja mais bem aproveitado enquanto uma ferramenta complementar, um material preparatório para o teste Celpe-Bras ou até mesmo para estudantes de nível intermediário ou avançado.

Considerações sobre o livro “Português do Brasil”

Quanto ao material da Elaine Oliveira dos Santos, o elemento cultural parece estar quase sempre isolado, ainda que apareça em várias das seções. A cultura é colocada como algo estanque, por meio de textos sobretudo descritivos, sem a promoção de discussões mais aprofundadas ainda que nas últimas unidades na seção *Brasil*. Caberia no início, ainda que em língua materna, a inclusão de reflexões acerca

dos pontos que são mais semelhantes ou menos semelhantes para os falantes do português e os falantes nativos de italiano, uma vez que tais discussões podem ser colocadas a partir dos níveis mais básicos, já que o trabalho com a interculturalidade se trata de um processo constante.

Ao longo da obra, tanto o início quanto o final de cada unidade tentam carregar o atributo cultural através do título do capítulo, do diálogo introdutório e, posteriormente, com a letra de uma música e um texto que aborda algum assunto do Brasil. Nesse caso, são textos que descrevem as cidades principais do país, particularidades histórico-geográficas, as festas e os gostos tidos como naturais dos brasileiros. Apenas em dois dos textos foi possível realizar indagações mais explicitamente: “Como os estrangeiros devem interpretar os brasileiros” e “Como viver bem no Brasil”, outras questões culturais da mesma ordem podem surgir no material de modo mais diluído, o que caberia à sensibilidade e aos esforços do educador de criar o espaço propício para isso.

Pelo fato de ter sido criado por um país europeu, a distribuição dos conteúdos é feita de maneira bastante conforme, alinhado aos norteamentos do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, abordando tópicos gramaticais que vão do nível A1 (nível básico) até o nível B2 (nível intermediário-alto).

Por isso, pode-se dizer que ambos os LD podem se complementar nesse sentido, cabendo ao professor escolher a partir das opções disponíveis, nesse caso, na Itália. Ainda sobre o mercado em questão, vale sempre retomar o fato de que apenas três livros didáticos de PLE feitos para esse público em específico foram encontrados no levantamento, enquanto, ao mesmo tempo, se podem encontrar muitos manuais de conversação com frases feitas e materiais importados, sobretudo de editoras portuguesas, ainda que dedicados ao ensino da variante brasileira como é notável através do trabalho de Santachè (2020) citado anteriormente neste trabalho.

Com isso, conclui-se que as contribuições dos estudos interculturais têm o forte potencial de colaborar com autores e professores na criação de LD e gerar cada vez mais pesquisas na área, pois como foi dito anteriormente, uma vez que o elemento cultural é considerado relevante na prática exclusiva de um professor, sempre haverá algo a ser abordado, revisitado e acrescentado.

Assim sendo, o presente trabalho estabelece outros percursos para mais pesquisas na área com o escopo de ampliar o conhecimento dos novos livros que estão sendo lançados e os esforços dos autores para garantir o ensino de cultura

engajado com as tendências que chegam e alteram as vidas de todos os partícipes do processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

- AFLALO, Bruna Maia Rocha. **Elementos interculturais entre Brasil e Itália: análise das unidades lexicais discutir e *discutere* e suas relações com aspectos das culturas brasileira e italiana**. 2016. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Língua, Literatura e Cultura Italianas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3JNgWqT>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- AZEVEDO, Isabel C. M.; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. *In*: SÁ, Rubens L.; GUEDES, Sônia M. R. (org.). **Português para falantes de outras línguas: Materiais Didáticos, Formação de Professores e Ensino de Gramática**. Campinas: Pontes, 2016. p. 45-69.
- BACCEGA, Maria Aparecida. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 13, p. 7-14, 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i13p7-14.
- BACCIN, Paola Giustina. **O dicionário bilíngue para aprendizes: uma ponte entre duas culturas**. 2012. 221 f. Tese (Livre-docência em Língua Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 10-11, p. 31-41, 2008/2009.
- BARETT, Martyn, BYRAM, Michael, LÁZÁR, Ildikó, MOMPOINT-GAILLARD, Pascale, PHILIPPOU, S. **Developing intercultural competence through education**. Council of Europe Pestalozzi Series, n. 3, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3CDIkFI>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- BARLACH, Lisete. O Jeitinho Brasileiro: traço da identidade nacional? **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 3, n. 2, p. 228-245, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/98574>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Estação Brasil: português para estrangeiros**. 2. ed. Campinas: Átomo, 2017. 195 p.
- BOLÉO, Ana Maria Mendonça Santos de Paiva. **A importância da formação intercultural para a docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a adultos, em contexto de ensino superior**. 2018. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Aberta, Portugal, 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7729>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. *In*: HORA, Dermeval; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. **Abralin 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 217-240.

BYRAM, Michael.; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. Estrasburgo: Council of Europe, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

CORACINI, Maria José R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CHENG, Cuicui. **A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China**. 2016. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/17075>. Acesso em: 9 jun. 2021.

CEVASCO, Maria Elisa Cevasco. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3HHmaSp>. Acesso em: 01 mai. 2020.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* Linguagem e cultura: uma abordagem com benveniste. **Veredas**: Revista de estudos linguísticos, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 310-330, jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3YwKVb2>. Acesso em: 05 jul. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Edward T. Culture is Communication. *In*: HALL, Edward T. **The Silent Language**. Nova Iorque: Anchor, 1959. p. 119-126.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HOFSTEDE, Geert. **Culture's Consequences**: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. 2. ed. California: Sage Publications, 2001 [1981].

HOFSTEDE, Geert. **Cultures and Organizations**: software of the mind. 2. ed. Nova York: McGraw Hill, 2005.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics**. An Ethnographic Approach. New Jersey: University of Pennsylvania Press, 1974.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação** – princípios e métodos. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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. Intercultural Communication. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 201-206.

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

KUMARAVADIVELU, Bala. A Post-method Perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARAIA, Roque De Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan.-abr. 2011.

MACHADO, Irene. Concepção sistêmica do mundo: vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 2, n. 8, p. 136-156, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/7Ptm9SR6kR7nRpLgSG8Dknn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MATORÉ, Georges. **La méthode en lexicologie**. Domaine français. Paris: Didier, 1953.

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

MONTEIRO, Carla Cristina Fernandes. **Competência comunicativa oral e competência social no ensino básico**: contributos da investigação para a inovação educacional. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2011.

NOYAU, Colette. **Communiquer quand on ignore la langue de l'autre**. Paris: P.U.Vincennes, 1984.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Oxon: Routledge, 2007.

PORFÍRIO, Francisco. "Alteridade"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em: 11 jan. 2023.

RAMOS, Natalia. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, v. 2, n. 35, p. 155-178, jan. 2001.

ROTTA, Alessandra Montera. **Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português como Língua Estrangeira**. 2016. 319 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08032017-152720/pt-br.php>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTACHÊ, Cecilia. **Ensino do português na Itália**: programas, manuais e problemáticas no ensino do PLE. 2020. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade de Évora, Évora, 2020. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26808>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SANTIAGO, Mylene C.; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana P. **Educação intercultural** – Desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SANTOS, Elaine Oliveira dos. **Português do Brasil**: corso di portoghese per italiani. Milão: Hoepli, 2014. 304 p.

TAMPLENIZZA, Cecilia. Capoeira angola em corpos estrangeiros: reestruturação de conhecimentos e de relações através da performance ritual. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 686-704, jan. 2022.

THORNBURY, Scott. Accuracy, fluency and complexity. In: PÉTER, Universidade Católica de Pázmány. **Readings in Methodology**: a collection of articles on the teaching of english as a foreign language. Budapest: Universidade Católica de Pázmány Péter, 2006. p. 139-143.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.