



INTERCULTURALIDADE NO LIVRO DE PLE: ANÁLISE DO LIVRO “ESTAÇÃO BRASIL: PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS”

José Douglas Felix de Sá¹

James Rocha Smith²

GT 1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos

RESUMO

O livro didático é um componente que integra o processo de construção do imaginário da cultura do “outro” em aulas de uma língua estrangeira, além de favorecer a sensibilização do aprendiz no reconhecimento de concepções relativas ao mundo, contribuindo com as interações em situações reais de uso da língua-alvo. Assim, este trabalho apresenta uma análise relativa à coleção *Estação Brasil: Português para estrangeiros* (2017), na tentativa de constatar de que forma o componente cultural é posto, uma vez que as autoras do material pontuam ter sido elaborado considerando a complexidade cultural brasileira. Com base em critérios de análise derivados dos estudos de Kramsch (2002) em torno da interculturalidade, observou-se que o livro está associado à abordagem comunicativa de ensino, uma vez que reserva uma parte considerável de atividades voltadas às questões sociais que fazem parte de algumas das vivências dos brasileiros.

Palavras-chave: Interculturalidade. Livro didático. Português como Língua Estrangeira.

ABSTRACT

The textbook is a component that integrates the process of constructing the imaginary of the culture of the "other" during the lessons of a foreign language, besides promoting the sensitization of the learner in the recognition of conceptions relative to the world, contributing to the interactions in real-life situations of use of the target language. Thus, this work presents an analysis related to the material *Estação Brasil: Português para estrangeiros* (2017), in an attempt to verify how the cultural component is put, once the authors of the material point that it has been elaborated considering the Brazilian cultural complexity. Based on the analysis criteria derived from Kramsch's (2002) studies on interculturality, it was observed that the book is associated to the communicative approach of teaching, as it reserves a considerable part of activities focused on social issues that are part of some of the experiences of Brazilians.

Keywords: Interculturality. Textbook. Portuguese as a Foreign Language.

1 Licenciando em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), bolsista voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, participante do Projeto de Pesquisa “Formação de professores de Português como Língua Materna (PLM) e Estrangeira (PLE)”, integrante do Grupo de Estudos Filológicos do Estado de Sergipe (GEFES) e do projeto Para a História do Português Brasileiro de Sergipe (PHPB/SE). E-mail: <felixdesa@hotmail.com>.

2 Licenciando em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), bolsista voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e participante do Projeto de Pesquisa “Formação de professores de Português como Língua Materna (PLM) e Estrangeira (PLE)”. E-mail: <betterthanbond@hotmail.com>.



INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE) tem sido fortemente influenciado pelo livro didático (doravante LD) há muito tempo, segundo Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 255). Em sala de aula, de acordo com pesquisa realizada por Coracini (1999, p. 17), é frequente a observação de dois tipos de postura por parte do professor: 1. o uso constante do LD, que, muitas vezes, figura como recurso exclusivo no referido contexto; 2. não adotar livro algum, pelo fato de o docente preferir preparar as atividades que norteiam sua prática. Isso não significa dizer que adotar o LD seja totalmente benéfico ou que não o adotar solucionaria a maior parte dos “problemas” identificados em classe; pelo contrário, ambas as posturas observadas por Coracini (1999) apontam para a necessidade de uma análise detalhada desse recurso, que pode servir como um elemento importante nas aulas de ensino de línguas, mas que pode limitar as aprendizagens dos estudantes no caso de uso exclusivo.

Em observações informais, realizadas durante as atividades de estágio, observamos que, no ensino de LE, é comum o LD fazer parte do planejamento do curso e ser um instrumento importante de que dispõe o professor para trabalhar em sala de aula. Notamos, no entanto, que isso pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem de LE, caso não sejam avaliadas a validade e a eficácia desse tipo de material.

Quando tomamos os LDs de PLE, percebemos que, de modo geral, visam a desenvolver as quatro habilidades, ou seja, encontram-se atividades de produção e compreensão (oral e escrita). Além disso, na maioria das vezes, há a preocupação em realizar uma integração entre essas habilidades, como também em tematizar questões culturais. Este último, em especial, exige do professor considerável atenção e estudos prévios sobre tal problemática, tendo em vista que o LD, por ser um componente no processo de construção do imaginário da cultura do “outro” em aulas de uma determinada LE, pode favorecer a construção de conhecimentos por parte de professores e alunos que não têm ou tiveram a oportunidade de vivenciar aspectos culturais de outras comunidades pelo contato direto, mas se recomenda a associação do LD a outros materiais, como filmes, séries de TV, matérias televisivas, revistas, jornais, dentre outros veículos informativos, que apresentam leituras das relações estabelecidas em sociedade. O LD ainda pode sensibilizar o aprendiz no reconhecimento de variadas concepções acerca do mundo, auxiliando-o na interação de



maneira mais apropriada em situações reais de uso da língua-alvo.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal realizar uma análise do componente cultural, presente na segunda edição do livro didático de PLE, *Estação Brasil: Português para estrangeiros* (2017), uma vez que suas autoras pontuam que esse material didático foi elaborado levando em conta a complexidade cultural brasileira. Acrescenta-se, ainda, que tais análises estão alinhadas aos estudos de interculturalidade preconizadas por Claire Kramsch (1993 e 2002).

APORTE TEÓRICO

Como já mencionado, o LD se configura como um importante elemento na sala de aula de língua estrangeira e, a depender de qual língua ou cultura que se torna elemento alvo, o componente cultural adquire mais importância no desenvolvimento de atividades que estejam alinhadas à perspectiva intercultural.

Para que isso ocorra de forma proveitosa, o material escolhido para nortear as aulas deve complementar as propostas de trabalho do professor, permitindo que possa promover momentos de reflexão e construção de conceitos pelo estudante, sobretudo, em relação aos saberes que compõem o que Byram, Gribkova e Starkey (2002) intitulam de “competência comunicativa intercultural”.

Segundo esses autores, são cinco os saberes que dão base à abordagem comunicativa intercultural: o saber ser (do francês, *savoir être*), que trata da postura de um estudante interculturalista, ou seja, aquele 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 edificará 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 ao que diz respeito às habilidades de interação e à construção de novas significações, podendo incluir a ideia da hibridização



cultural, que se refere ao resultado das interações das culturas materna e 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 comprendre* 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.

Com o intuito de identificar como essas ideias podem ser concretizadas em práticas pedagógicas, optamos por incluir as contribuições de Claire Kramsch quanto ao ensino intercultural de línguas. A cientista social atenta para as relações entre os fatos culturais das partes envolvidas e das reflexões que surgem acerca delas (KRAMSCH, 1993, p. 208). A autora projeta um esquema no qual designa C1 a cultura nativa e C2 a cultura do outro. A partir disso, explica que os nativos 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. Para isso, o professor deve promover em suas aulas um ambiente propício tanto para o desenvolvimento de práticas reflexivas quanto para o 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.

Além disso, a contribuição de Kramsch (1993) neste trabalho se dará de forma efetiva na orientação dos critérios que possibilitarão estudos comparativos de culturas. Os pontos identificados pela pesquisadora ajudam a compreender os aspectos presentes nas interações entre culturas e, por conseguinte, como o planejamento de aulas e a organização de materiais pode acontecer para que concordem com a abordagem intercultural.

Kramsch (1993) definiu oito pontos de atenção que englobam desde como uma determinada cultura desempenha os papéis sociais, as hierarquias associadas aos elementos culturais, os modos de refletir, chegando aos artifícios específicos que os participantes utilizam para atingir suas metas comunicativas, além de também dar importância aos atos não-verbais e paraverbais.



Para este trabalho, essas facetas irão nortear a análise das atividades encontradas no LD, visto que o material escolhido para este estudo apresenta destaque para as questões culturais e defende a complexidade das propostas direcionadas à interculturalidade. Com isso, objetivamos identificar como tornar os estudantes mais sensíveis às expressões culturais do outro, com base em reflexões proporcionadas pelas atividades que buscam combinar o estudo de tópicos de gramática à busca de informações e à promoção de debates, ações que possibilitam praticar um dos saberes preconizados por Byram, Gribkova e Starkey (2002).

Um importante aspecto declarado no livro em análise é a explicitação das bases que norteiam os trabalhos didáticos. Os pilares anunciados são: construções culturais, cidadania, cotidiano, trabalho, qualidade de vida e linguagens. Nesse recorte, parece-nos importante esclarecer como são compreendidas as construções culturais, segundo as autoras:

Este é um tema complexo, pois sempre há riscos de generalizações, simplificações, receituário e estereótipos. Com o objetivo de sensibilizar o aprendiz para a complexidade da questão e enriquecer a discussão sobre as atitudes diante das diferenças culturais, abordamos alguns aspectos tais como humor, pontualidade, estereótipos e preconceitos (BIZON; PATROCÍNIO, 2017, p. 7).

Como se vê acima, as autoras apresentam uma preocupação com as “generalizações” e “simplicações” que podem prejudicar a compreensão dos aprendizes em relação à complexidade das trocas culturais, ao ocasionar a construção de pensamentos estereotipados, que não os preparam para lidar com o grande fluxo de carga cultural que contém a cultura brasileira.

SOBRE O CORPUS

Ao avaliar o sua primeira edição da coleção, lançada em 2005, e a segunda, comercializada a partir de 01 de janeiro de 2017, ambas pela Editora Átomo, notamos que 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.

O livro é 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 aos 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 ao 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 as necessidades de estudantes manifestadas ao longo de anos em cursos de formação.

Notamos também que o livro é influenciado pelo exame Celpe-Bras³ no que tange aos conceitos de linguagem e cultura. Como o objetivo principal desse exame é avaliar o nível de proficiência dos participantes, por meio da realização de tarefas comunicativas, as competências de uso oral e escrito da língua portuguesa são alinhadas à variedade linguística 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.

Nesse sentido, na primeira parte das unidades, intitulada de *Questões culturais*, observamos trabalhos direcionados ao desenvolvimento de um olhar mais atento em relação às situações sociais vividas no Brasil, tendo em vista ser a única parte que se dedica ao tratamento 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.

³ De acordo com o INEP, o Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido pelo Ministério da Educação, é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) por ser o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, serve de comprovação de competência na língua portuguesa, na variante brasileira, e é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação.



ANÁLISE DO MATERIAL

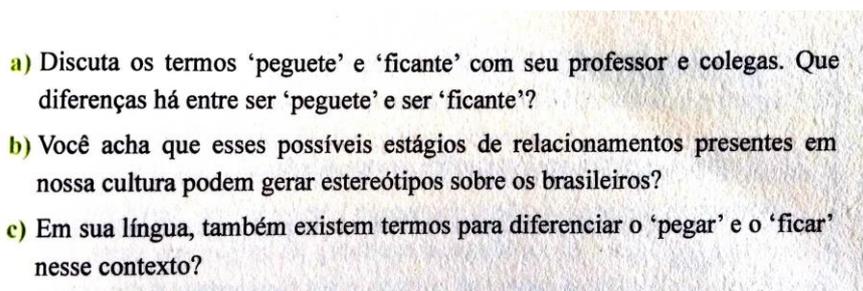
A seguir, destacaremos algumas das oito facetas indicadas por Kramsch (1993) e selecionadas por nós para servirem de categorias de análise no mapeamento empreendido neste artigo, que serão associadas aos recortes do livro, com o acréscimo de nossos comentários.

Critério 1 - A situação de comunicação propriamente dita.

Detalhamento: 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.

Como indicamos acima, foi encontrado um item na seção *Fazendo conexões* que retoma o texto de um estrangeiro sobre suas percepções acerca do Brasil. No fragmento selecionado abaixo, o autor menciona o fato de que aqui no país os relacionamentos entre parceiros possuem diversas titulações. Além das expressões mais conhecidas, como namorada, noiva, esposa, as autoras do livro acrescentam termos mais recentes (“peguete” e “ficante”), para promover uma reflexão em três momentos:

Figura 1: **Extrato da segunda questão da página 15.**

- 
- a) Discuta os termos ‘peguete’ e ‘ficante’ com seu professor e colegas. Que diferenças há entre ser ‘peguete’ e ser ‘ficante’?
 - b) Você acha que esses possíveis estágios de relacionamentos presentes em nossa cultura podem gerar estereótipos sobre os brasileiros?
 - c) Em sua língua, também existem termos para diferenciar o ‘pegar’ e o ‘ficar’ nesse contexto?

Fonte: Bizon e Fontão (2017).

É possível notar a preocupação com as variadas maneiras como as relações a dois estão sendo nomeadas na sociedade brasileira, pela inclusão de termos que são usados no cotidiano, sem ficar restrito ao fato de que como acontecem, colaborando assim com o levantamento de novas compreensões em torno do entendimento dos termos de acordo com as situações comunicativas nas quais podem estar inseridos.

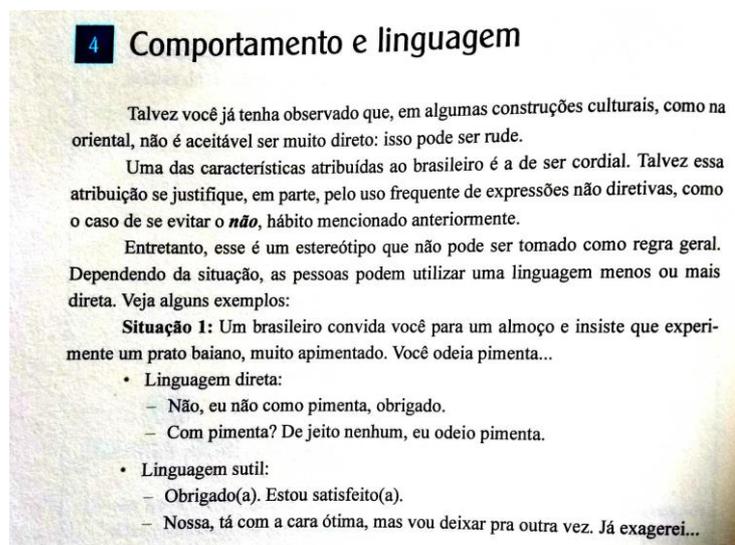


Critério 2 – Presença de estereótipos.

Detalhamento: Os estereótipos criam visões cristalizadas de um grupo social, povo ou lugar social, revelando como os indivíduos e os membros de um grupo social são reconhecidos.

Com base na categoria 2, observamos a preocupação das autoras em proporcionar aos estudantes a percepção de como os estereótipos se estruturam na cultura alvo. Momentos como os que se encontram abaixo são oportunos para o desenvolvimento de atividades que visam estimular um olhar entre culturas. Dessa maneira, há a oportunidade de cada um entender a sua posição de interseção entre sua cultura e a do outro, observar seus juízos de valor e a nova identidade que começa a ser definida em função do fenômeno da hibridização.

Figura 2: Extrato do primeiro subtópico da página 22.



Fonte: Bizon e Fontão (2017).

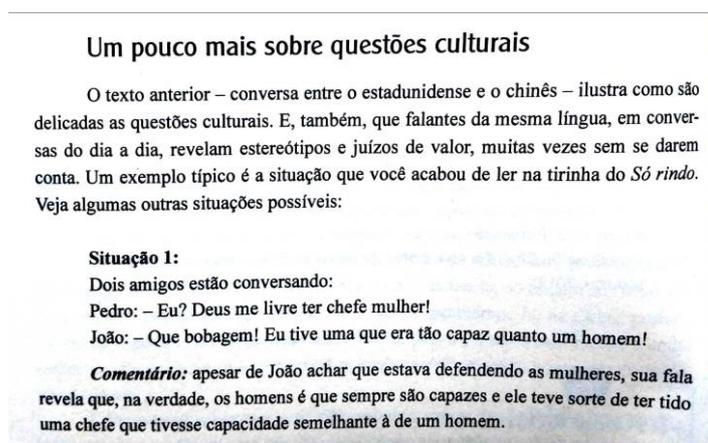
No recorte acima, as autoras indicam o trabalho com a questão do uso de expressões para suavizar ou evitar a negação à oferta ou desculpa por algum fato cotidiano. Nesse momento, o trecho que vale como análise está no segundo parágrafo. Nele, é possível observar que o fato de ser cordial é algo que deve ser experienciado, não tomado como algo acabado e certo na relação com o estrangeiro, já que o próprio material indica situações que



mostram de que maneira o estudante de PLE poderia agir a fim de corresponder aos acontecimentos sem conflitos imediatos.

Ao abordar outras questões culturais, o material promove uma discussão bastante valiosa para a sala de aula, se bem aproveitada. A temática põe luz nos estereótipos que estão presentes nos discursos do dia a dia e que se apresentam de forma involuntária.

Figura 3: Extrato do primeiro subtópico da página 28.



Fonte: Bizon e Fontão (2017)

Como se pode ver, nesse recorte, a questão de gênero aqui marcada permite apresentar uma sociedade ainda sexista, mesmo que em suas entrelinhas e por vezes sem más intenções, apresenta-se o fato de que o discurso produzido revela muito dos interlocutores que o enuncia.

Critério 3 – Comportamento não verbal e paraverbal.

Detalhamento: O elemento não-verbal pode ser caracterizado pelo uso de imagens, símbolos, gestos, mímica e expressões que são agregados ao que se comunica, por sua vez, o elemento paraverbal diz respeito à forma que se enuncia, ou seja, as variedades de entonação, tom de voz e cadência. Ambas características contribuem bastante na construção da situação de comunicação.

Essa categoria refere-se ao desenvolvimento nos estudantes da percepção de como as ações comportamentais não verbais e paraverbais se configuram como determinantes no processo comunicacional, de modo que contribuam para a construção de sentido, influenciando, assim, o entendimento de costumes diferentes dos seus e que são pertencentes



a outras comunidades. O elemento paraverbal, nesse sentido, pode ser caracterizado como gestos, pinturas, filmes, sistemas lógicos ou linguagens de computador, linguagem de sinais e, talvez, a interação social em geral.

Figura 4: Extrato de atividade da página 17.

- 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: Bizon e Fontão (2017)

As autoras listam uma série de situações usuais entre brasileiros que ilustram a categoria posta em discussão anteriormente, isto é, as situações que podem gerar conflitos devidos a diferenças culturais. O primeiro e o terceiro ponto discutem as ações gestuais, que se inserem em práticas de interação social, a saber: a usualidade no ato de beijar o rosto de pessoas a quem está se cumprimentando, como se despedir de uma visita, levando-a até a porta, acompanhando-a até o carro e, às vezes, acenando até perdê-la de vista. Essas noções sobre atitudes físicas de outra comunidade auxiliam o estudante no processo de entendimento da complexidade da interação humana. Os gestos e as ações descritas podem variar de acordo com a região em que o falante se encontra, conforme a cultura em que ele/a está inserido/a, por isso o LD pode servir de ponto de partida para a exploração de outras possibilidades.

Critério 4 – Organização do discurso.

Detalhamento: Cada situação social requer dos interlocutores a organização de um discurso alinhado às intenções comunicativas.



Essa categoria pôde ser notada em duas partes que abordavam o fato do “não” para situações de recusa. Há um trecho em que os aprendizes leem:

É difícil recusar um convite com um *não* taxativo. Expressões como ‘talvez’, ‘vamos ver’, ‘pode ser’, ‘quem sabe’, podem também estar significando um. (BIZON; PATROCÍNIO, 2017, p. 17).

Essa ocorrência é exemplificada em situações específicas na página 22 que retratam o tema “Comportamento e linguagem”, já analisada sob o viés de categoria 2. Assim, abaixo, segue outra situação em que a negação, a recusa, pode ser feita de forma sutil.

Figura 5: Extrato do segundo subtópico da página 22.

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: Bizon e Fontão (2017)

O que pode ser observado é que por meio do conhecimento dessas situações, o aprendiz deve refletir sobre as formas de recusar em sua cultura, além de aprender e tornar prático o uso de atos deste tipo em ambos locais de comunicação (cultura materna e alvo).

Critério 5 – Atitudes, valores e crenças.

Detalhamento: Por meio dos discursos, os sujeitos compartilham os valores e as crenças que sustentam as atitudes, tanto em relação ao “outro” quanto em relação ao próprio grupo social ao qual pertence.

A quinta categoria deste trabalho corresponde aos discursos que compõem um grupo e que tornam alguém pertencente a esse grupo, posto que, língua é uma marca identitária que toma forma por meio da comunicação, materializando-se nos próprios atos de fala.



Figura 6: Extrato de texto retirado da página 28.

Situação 2:
Duas vizinhas estão conversando:
Léo: – Olha, eu não gosto da nova regra do meu condomínio. Acho um absurdo empregados subirem pelo elevador social.
Regina: – Que é isso! Eu não tenho esse preconceito. Trato todo mundo bem, até o faxineiro.

Fonte: Bizon e Fontão (2017)

O recorte anterior permite observar novamente como a questão dos estereótipos é marcada em situações mesmo que implicitamente. Nesse caso, a utilização do “até o faxineiro”, abarca uma discussão de caráter social acerca das hierarquias, além de marcar o que é esperado de uma classe, segundo a visão de alguém que se coloca em um nível superior. São discursos que marcam crenças fixas sobre como setores da sociedade reage diante de alguns grupos. O LD destaca a fala da Regina que se escusa assumir o próprio preconceito, marcado em sua fala por meio do operador argumentativo “até”.

Figura 7: Extrato de atividade retirado da página 29.

..... **traçando linhas**

Agora você é que faz o comentário para a situação 2. Observe o que o uso da expressão ‘até o faxineiro’ pode sugerir.

Fonte: Bizon e Fontão (2017)



A estratégia que imprime completude ao trabalho em torno de visões padronizadas acontece por meio de uma atividade de escrita. Nela, os estudantes têm que analisar a carga discursiva do “até o faxineiro”. Tal atividade propicia aos estudantes uma rica oportunidade de entender o diálogo de forma crítica, sendo válido ao professor promover, por exemplo, um estudo acerca da prosódia associada a certas expressões quando se quer provocar certos efeitos de sentido. Para um nativo, provavelmente a leitura em voz alta seguiria uma cadência diferente da que um estrangeiro que não soubesse as nuances de sentido da expressão em foco.

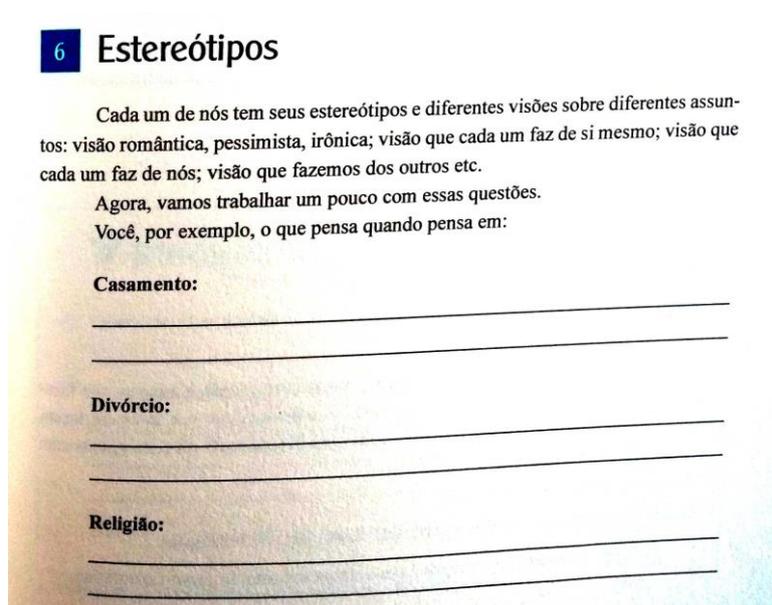
Critério 6 – Discurso profundo.

Detalhamento: Por meio das expressões linguísticas são revelados visões de mundo em relação às pessoas, aos acontecimentos, aos hábitos, enfim às variadas situações de vida. Além disso, o discurso profundo remete conteúdos históricos e/ou sociais, permitem amplas discussões acerca das diferentes formas de pensar um tema.

Na última categoria, destacamos uma das seções presentes na unidade que se estende aos assuntos que geram discussão em variadas línguas. De início, as autoras partem da ideia de que cada pessoa possui estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos. Depois disso, os aprendizes devem escrever sobre o que vem à mente quando são questionados sobre assuntos diversos: casamento, divórcio, religião, homossexualidade, adolescência, tabagismo, política, medicina alternativa e cirurgia plástica.



Figura 8: Extrato do primeiro subtópico da página 29.



Fonte: Bizon e Fontão (2017)

Essa atividade desempenha papel importante no que tange ao ensino intercultural, pois é um momento no qual o estudante deve tomar consciência do espaço que ocupa ao desenvolver o texto em português e que os conteúdos provavelmente irão marcar as diferenças de percepção, bem com a presença de sua cultura materna impressa nas vivências relatadas e nos argumentos organizados. Será importante o professor preparar os estudantes para os desafios dessa tarefa, deixar todos livres para contrastar as culturas envolvidas e mostrar como sua cultura materna se integra a cada tópico sugerido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise realizada, foi possível perceber que o LD selecionado pode colaborar com o desenvolvimento do pensamento intercultural tanto em atividades de leitura quanto de produção de textos. O material destacado por nós procurou marcar o desempenho possível em atividades incluídas em um abordagem comunicativa de ensino, especialmente por reservar uma considerável das atividades para a discussão de questões sociais que fazem parte de algumas das vivências dos brasileiros. Ressaltamos também que primeiro capítulo do



LD dedica-se ao ensino e à reflexão em torno de noções culturais, o que aparentemente é oportuno na finalidade de apresentar aos aprendizes um apanhado amplo do Brasil.

Deparar com materiais dedicados ao ensino de Português como Língua Estrangeira delineado para novas formas de ensino que atenda às novas demandas, na busca da construção de um estudante crítico-reflexivo, pareceu-nos algo de grande importância, por isso quisemos elaborar este trabalho. Essa questão ganha novos rumos, quando se vê que um livro de PLE, em comparação com livros didáticos de língua inglesa ou espanhola, por exemplo, se apresenta em menor número, mas com um trabalho bastante expressivo em relação à interculturalidade.

Pudemos observar que os livros didáticos, que estão tão presentes nas aulas de Português, podem colaborar com a promoção de um ensino mais humanizado e preocupado com todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BIZON, A. C. C; FONTÃO, E. **Estação Brasil: Português para estrangeiros**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Átomo, 2017.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching**. Estrasburgo: Council of Europe, 2002.

CORACINI, M. J. R F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

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

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Os métodos comunicativos. In: _____. **Métodos de ensino de inglês**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 139-190