

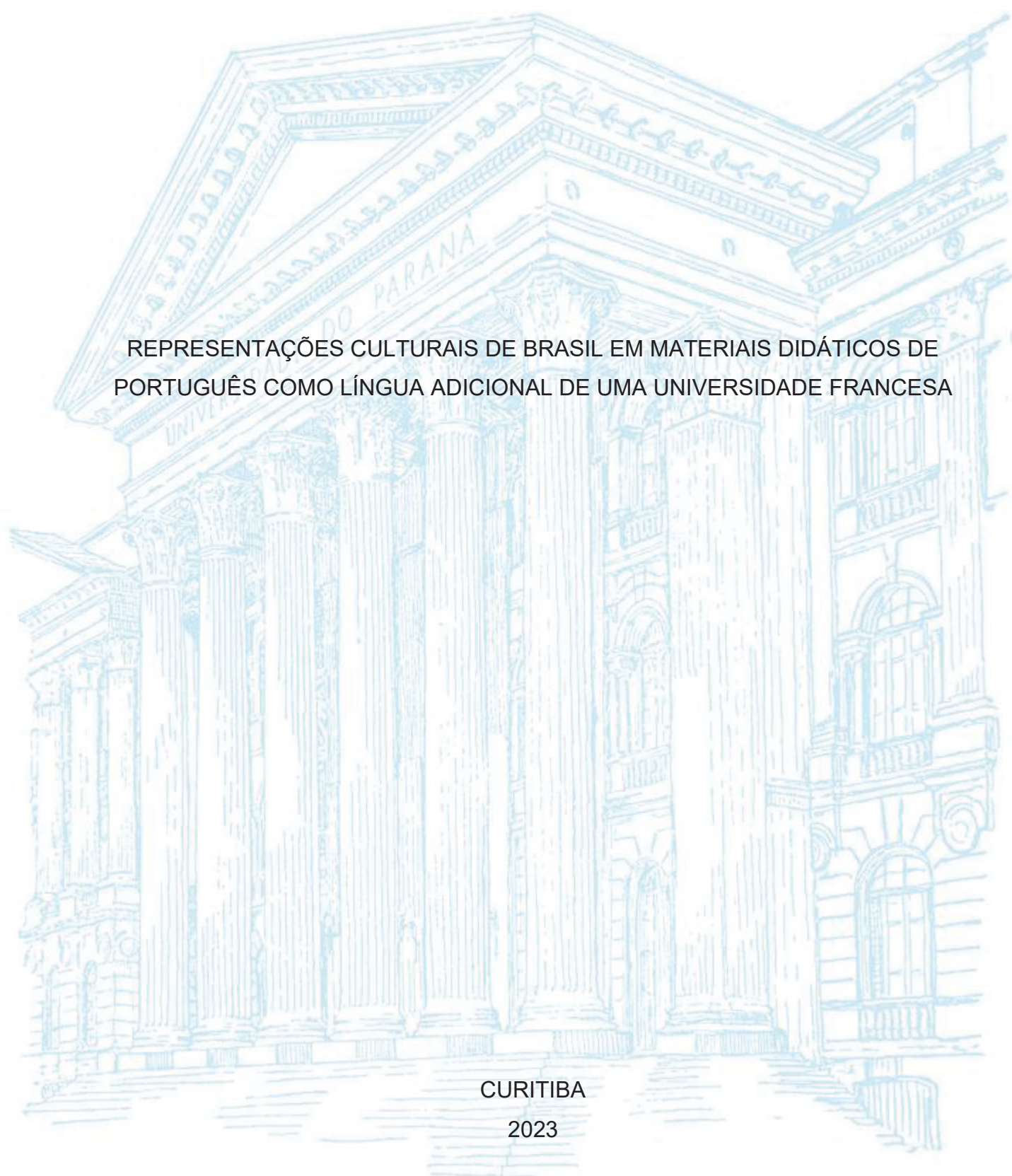
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYENE CORREIA CASTILHO

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE BRASIL EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL DE UMA UNIVERSIDADE FRANCESA

CURITIBA

2023



DAYENE CORREIA CASTILHO

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE BRASIL EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL DE UMA UNIVERSIDADE FRANCESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguística, do Setor de Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras – Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Castilho, Dayene Correia

Representações culturais de Brasil em materiais didáticos de português como língua adicional de uma universidade francesa. / Dayene Correia Castilho. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Material Didático. 3. Cultura. 4. Brasil. I. Figueiredo, Eduardo Henrique Diniz de, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DAYENE CORREIA CASTILHO** intitulada: **REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE BRASIL EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL DE UMA UNIVERSIDADE FRANCESA**, sob orientação do Prof. Dr. EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica
23/10/2023 14:24:44.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
23/10/2023 15:06:37.0

JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
23/10/2023 16:26:26.0

CLAUDIA HELENA DAHER
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
25/10/2023 12:25:20.0

CATHERINE CARRAS
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES)

Àqueles que, na sanha de (sobre)viver,
desbravam novas culturas em busca de recomeço.
Àqueles que, na luta pela sua existência,
resistem na sua cultura, pela sua cultura, pelo seu direito de bem viver.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para agradecer ao apoio e suporte incondicional de meu querido Raphael e sua mãe, Marilza, principalmente no período em que passamos distantes em razão do mestrado bilateral.

Agradeço à Capes, pelas bolsas de estudo recebidas no mestrado, bem como à Universidade Federal do Paraná pela oportunidade de realizar o sonho de poder estudar. À Université Grenoble Alpes e ao corpo docente do *Master Didactique de langues*, agradeço o desafio e a realização de estudar em outro país, em uma outra língua, bem como a bolsa de estudos que me possibilitou me estabelecer na França. Em especial, agradeço à professora Catherine Carras, pelo suporte e dedicação, que me foram muito importantes.

Agradeço também ao governo francês, pelos benefícios sociais que a mim foram concedidos para me manter no país. Eles foram essenciais para minha manutenção durante meus estudos.

Agradeço igualmente aos professores que muito me incentivaram na realização desse projeto: professora Ana Zandwais, professora Claudia Daher, professora Nathalie Dessartre, professor João Arthur, professora Juliana Martinez, professora Édina Enevan. Muito obrigada por todo o apoio!

Aos amigos queridos, sempre presentes ainda que à distância. Especialmente à amiga que se tornou uma “irmã”, que muito contribuiu para minha adaptação em um nova cultura, para ela, sua cultura de berço: Camille Bonneton. Obrigada pela acolhida calorosa e pela companhia essencial para que eu conseguisse chegar até o final dessa jornada.

Meu agradecimento especial ao meu orientador, professor Eduardo, a quem tenho muito respeito e carinho. Obrigada pela paciência e apoio nessa jornada de descobertas.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização dessa etapa, deixo aqui o meu muito obrigada!

“Nós somos o outro do outro”.

José Saramago

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de português brasileiro (PB) e cultura brasileira presentes em um material didático que classificamos como autoral não comercial de uso individual ou coletivo disponibilizado aos professores do curso de Português como Língua Adicional (PLA) do Centro de Línguas da Université Grenoble Alpes – UGA (Grenoble, França), para serem utilizados em suas aulas. Por meio da análise do material didático, buscamos responder às seguintes perguntas: como o PB é concebido no material analisado? Que representações culturais de Brasil e de PB são encontradas nesse material? Para que olhares interculturais críticos e decoloniais esses elementos apontam? Esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativo-interpretativista e foi desenvolvida por meio de uma análise transversal, fundamentada teoricamente em uma revisão de literatura de língua, linguagem, discurso, cultura, interculturalidade e interculturalidade crítica, ou decolonialidade. Das diversas pesquisas publicadas nos últimos anos por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), verificamos que, apesar de apresentarem elementos afins a este estudo, nenhuma havia pesquisado materiais didáticos autorais não comerciais de universidades estrangeiras. O material analisado foi construído com base nas diretrizes de nível do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), em 2014, pela coordenação de Português do referido Centro de Línguas da UGA. Ele é formado por 45 documentos em formato PDF que contêm um número de páginas não padronizado dividido entre os níveis A1, A2, B1 e B2 conforme o QECR. Seu conteúdo é formado pela organização de recortes de métodos de PLA, inserções de textos autênticos e imagens extraídas da internet, bem como conteúdos e exercícios autorais. A análise qualitativa dos materiais resultou na seleção de 42 recortes que apresentavam em seu teor correspondência com a temática de Brasil, e que foram classificados em dados linguísticos, culturais ou interculturais críticos para posterior análise com base na revisão de literatura. Quanto aos aspectos linguísticos, verificamos que as particularidades do PB não eram diferenciadas do português europeu (PE) ou contextualizadas no material, apesar de serem relevantes linguisticamente para o PB. No aspecto cultural, demonstramos nos recortes a presença de diversos estereótipos nas representações culturais de Brasil e de brasileiro, bem como um achatamento da cultura brasileira por não haver o trabalho com a diversidade desses elementos. Por fim, no que se refere à interculturalidade crítica, verificamos que diversas representações culturais analisadas estão culturalmente direcionadas para legitimar olhares hegemônicos dados à nossa cultura no sistema-mundo. Consideramos que o material, como um todo, reproduz e legitima um padrão europeu nas entrelinhas e que perpetua gestos de colonialidade.

Palavras-chave: PLA; material didático; Brasil; representação cultural; interculturalidade; decolonialidade; ensino de PLA em não imersão.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the concepts of Brazilian Portuguese (BP) and Brazilian culture present in a teaching material classified by us as non-commercial authorship for individual or collective use, which is available to teachers of the Portuguese as an Additional Language (PLA) course at the Language Center of the Université Grenoble Alpes – UGA (Grenoble, France) to be used in their classes. Through the analysis of the teaching material, we try to answer the following questions: how is BP conceived in the analyzed material? What cultural representations of Brazil and BP are found in this material? What critical and decolonial intercultural perspectives point to the elements found in this material? This research can be characterized as qualitative-interpretative and was developed through a cross-sectional analysis, theoretically based on a literature review of language, discourse, culture, interculturality and critical interculturality, or decoloniality. Of the various research studies published in recent years through the Postgraduate Program in Linguistics at the Federal University of Paraná (UFPR), we found that, despite presenting elements similar to this study, none had researched non-commercial authorial teaching materials from foreign universities. The material analyzed was constructed based on the level guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in 2014 by the Portuguese coordination of the aforementioned UGA Language Center. It consists of 45 documents in PDF format that contain a non-standard number of pages divided between levels A1, A2, B1 and B2 according to the CEFR. Its content is formed by the organization of clippings of PLA methods, insertions of authentic texts and images extracted from the internet, as well as authorial content and exercises. The qualitative analysis of the materials resulted in the selection of 42 clippings that corresponded in their content to the theme of Brazil, and which were classified into critical linguistic, cultural or intercultural data for subsequent analyses based on the literature review. Regarding linguistic aspects, we found that the particularities of BP were not differentiated from European Portuguese (EP) or contextualized in the material, despite being linguistically relevant to BP. In the cultural aspect, we highlight in the clippings the presence of several stereotypes in the cultural representations of Brazil and Brazilians, as well as a flattening of Brazilian culture due to the lack of work with the diversity of these elements. Finally, with regard to critical interculturality, we found that several cultural representations analyzed are culturally directed to legitimize hegemonic views given to our culture in the world system. We consider that the material, as a whole, reproduces and legitimizes a European standard between the lines and that it perpetuates gestures of coloniality.

Keywords: PLA; coursebook; Brazil; cultural representation; interculturality; decoloniality; non-immersion PLA teaching.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif d'analyser les conceptions du portugais brésilien et de la culture brésilienne présentes dans un matériel didactique d'auteur non commercial à usage individuel ou collectif, disponible comme outil aux enseignants du cours de Portugais d'un centre des langues d'une université française. À travers l'analyse de ce matériel, on essaye de répondre aux questions suivantes : comment le portugais brésilien (PB) est-il conçu dans le matériel analysé ? Quelles représentations culturelles du Brésil et du PB se trouvent dans ce matériel ? Vers quelles perspectives inter-culturelles critiques et décoloniales ces éléments pointent-ils ? Cette recherche s'appuie sur une démarche qualitative-interprétiviste par laquelle on analyse transversalement les données basées sur la revue de la littérature de la langue, le langage, le discours, la culture, l'interculturalité et l'interculturalité critique, ou décolonialité. On a constaté qu'aucun des différents mémoires publiés ces dernières années dans le cadre du Programme des Études Supérieures en Lettres de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) n'avait recherché le même type de matériel produit par les universités étrangères, malgré la présence d'éléments connexes à cette étude. Le matériel analysé a été élaboré en 2014, conformément au Cadre Européen Commun de Référence (CECR), par la coordination de Portugais du Centre de Langues. Il se compose de 45 documents au format PDF contenant un nombre non standard de pages réparties entre les niveaux A1, A2, B1 et B2 conformément au CECR. Son contenu est construit à travers l'organisation d'extraits de méthodes de portugais, d'insertions de textes authentiques et d'images sélectionnées sur Internet, ainsi que de contenus et d'exercices créés par l'autrice. La première partie de l'analyse du matériel a abouti à la sélection de 42 extraits dont le thème concerne le Brésil, relativement à sa langue et à sa culture. On les a classés dans les catégories suivantes : données linguistiques-discursives ; données culturelles ; données interculturelles critiques. La deuxième partie de l'analyse s'est concentrée sur ces 42 extraits discutés à partir de la revue de la littérature. En ce qui concerne les aspects linguistiques-discursifs, on a constaté que les particularités du PB n'étaient pas différenciées de celles du portugais européen (PE) ni contextualisées dans le matériel, bien qu'elles soient linguistiquement pertinentes pour le PB. Sur le plan culturel, on souligne dans les extraits la présence de plusieurs stéréotypes liés aux représentations culturelles du Brésil et des Brésiliens, ainsi qu'un aplatissage de la culture brésilienne dû à l'absence de représentation de sa diversité dans ces éléments. Enfin, dans le contexte de l'interculturalité critique, on a remarqué que plusieurs représentations culturelles analysées légitiment les regards hégémoniques sur la culture brésilienne dans le système-monde. On considère que l'ensemble du matériel didactique analysé reproduit et légitime, implicitement, une hégémonie européenne, et qu'il perpétue les gestes de colonialité.

Mots-clés : PLA ; matériel didactique ; Brésil ; représentation culturelle ; interculturalité ; décolonialité ; apprentissage non immersif de PLA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE	65
FIGURA 2 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE	65
FIGURA 3 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	66
FIGURA 4 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL B1, SEGUNDO SEMESTRE.....	67
FIGURA 5 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE	68
FIGURA 6 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	69
FIGURA 7 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	70
FIGURA 8 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	71
FIGURA 9 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL B1, SEGUNDO SEMESTRE.....	72
FIGURA 10 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	73
FIGURA 11 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A2, PRIMEIRO SEMESTRE	74
FIGURA 12 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	74
FIGURA 13 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL B1, SEGUNDO SEMESTRE.....	76
FIGURA 14 – RECORTE DA LIÇÃO 7, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE (AMBAS)	79
FIGURA 15 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, PRIMEIRO SEMESTRE	80
FIGURA 16 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, PRIMEIRO SEMESTRE	81
FIGURA 17 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL B2	83
FIGURA 18 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL B2	84
FIGURA 19 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL B2	85
FIGURA 20 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	86
FIGURA 21 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	88
FIGURA 22 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE	89
FIGURA 23 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	91
FIGURA 24 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	93
FIGURA 25 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	94
FIGURA 26 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	95
FIGURA 27 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	96
FIGURA 28 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B2	98
FIGURA 29 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B2	99
FIGURA 30 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	101
FIGURA 31 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL B2, SEGUNDO SEMESTRE.....	102

FIGURA 32 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE	104
FIGURA 33 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE	107
FIGURA 34 – RECORTE DA LIÇÃO 7, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE.....	110
FIGURA 35 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE	112
FIGURA 36 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	115
FIGURA 37 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	116
FIGURA 38 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE	118
FIGURA 39 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE	120
FIGURA 40 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE	121
FIGURA 41 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE	122
FIGURA 42 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE.....	123

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DISPOSIÇÃO GERAL DO <i>CORPUS</i>	60
TABELA 2 – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DO <i>CORPUS</i>	63

LISTA DE SIGLAS

CELIN-UFPR	Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná
PB	Português brasileiro
PE	Português europeu
PLA	Português como Língua Adicional
UE	União Europeia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETÓRIA PESSOAL	16
1.2	CONTEXTO DA PESQUISA	19
1.3	OBJETIVO	20
1.3.1	Perguntas de pesquisa	21
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	LINGUAGEM, LÍNGUA, DISCURSO	22
2.2	LÍNGUA, CULTURA, INTERCULTURALIDADE	27
2.3	POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) E PERSPECTIVAS CRÍTICAS	36
2.4	MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA APRECIÇÃO LOCAL	50
3	METODOLOGIA	55
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	55
3.2	CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	55
3.3	MATERIAL	58
3.4	GESTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL	61
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1	LINGÜÍSTICO	64
4.2	CULTURAL	78
4.3	INTERCULTURAL CRÍTICO	105
4.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL

O meu interesse pelo ensino de português como língua adicional (PLA¹) é resultado de meu percurso acadêmico pela Licenciatura de Letras, que eu decidi cursar muitos anos após eu ter concluído outra graduação. Inicialmente, voltar à universidade foi um desafio posto por mim, como complemento de meus estudos em vista de minha área de atuação profissional de longa data, edição e revisão de texto, bem como pela satisfação de experienciar a universidade pública. Era também a oportunidade de ter contato com uma nova possibilidade profissional por que sempre tive bastante respeito e curiosidade, a área docente.

Foi na Universidade Federal do Paraná (UFPR) que eu tive o primeiro contato com o ensino de PLA, logo no início da Licenciatura, por meio do Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), no qual eu fui professora voluntária, em 2016. Eu jamais havia tido qualquer contato com essa área, tampouco havia pensado em sua existência. As discussões que a englobam de certa forma perpassam as que se relacionam à minha profissão porque ainda hoje temos uma dificuldade substancial de reconhecer nossa língua pelo que ela é, sem os preconceitos linguísticos² que a circundam e a norma curta³ a ela imposta. A língua, enquanto objeto vivo, naturalmente é atravessada por essas questões, contudo, estas buscam se legitimar como uma forma de poder e dominação linguística, em meio a um contexto social, é relevante destacar, marcado pela desigualdade, como é o brasileiro.

Foi após esse contato que eu decidi pesquisar mais a respeito dessa área e me formar como professora de PLA. Desde então, tenho participado de formações e

¹ Neste estudo, optamos por utilizar esta nomenclatura ao concordar com Schlatter e Garcez (2009, p. 127-128) que “o termo língua adicional enfatiza o fato de que a língua aprendida é acrescida à(s) outra(s) língua(s) do repertório linguístico do estudante, o que lhe amplia as possibilidades de participação no mundo” (BULLA; KUHN, 2020, p. 7).

² Conforme Bagno (1999). “O preconceito linguístico está ligado à confusão criada entre língua e gramática normativa [...] gramática normativa não é a língua, mas só uma descrição parcial dela. Essa descrição tem seus méritos, mas não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua. E essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico, é um dos muitos mecanismos de expulsão social de nosso país” (BAGNO, 1999).

³ Conforme Faraco (2008). É “[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*Standard*” (FARACO, 2008, p. 92).

realizado estudos nessa área, bem como buscado as oportunidades de formação prática na própria universidade, por meio do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR), no qual, como voluntária e também por meio de uma bolsa de extensão de graduação, atuei por mais de dois anos como professora em formação, e no Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), em que, por meio de uma bolsa de extensão de mestrado, atuei na equipe de apoio do curso de PLA voltado aos intercambistas em 2023.

Pelo fato de uma parte de meu trabalho profissional estar atrelada a materiais didáticos – ainda que em nada se assemelhem aos de ensino de idiomas, por serem voltados metodologicamente para o ensino básico e superior no Brasil –, eu optei por aprofundar meus conhecimentos sobre esse objeto. Somado a isso, em vista do meu interesse pela interculturalidade crítica e por discussões sobre concepções culturais brasileiras, assim como pela história do Brasil e do povo brasileiro quanto à sua formação baseada em processos colonizatórios, eu entendo que se faz relevante pensar criticamente o lugar de representação que ocupamos ao sermos mencionados nessas publicações.

Esse foi o motivador de minha pesquisa final da graduação⁴, em que eu analisei um recorte dos materiais didáticos produzidos pelo Celin-UFPR e utilizados nas aulas de PLA ofertadas por este à comunidade. Contudo, o contexto de produção desses materiais é voltado para uma demanda heterogênea, para pessoas que estão em contexto de imersão no país, logo, que estão frequentemente em contato com a realidade cultural brasileira, ainda que seja municipal ou regional. Isso me fez pensar a respeito do ensino de PLA que ocorre fora do país, em localidades nas quais o português não é a língua oficial. De que maneira se evidencia a cultura de nosso país nos materiais utilizados nessas aulas? Como são representados os brasileiros e o Brasil?

É importante ressaltar que, no Brasil, habitualmente há o ensino de português brasileiro (PB) em comparação a outras variedades de português existentes. Outros fatores se somam a isso, como a singularidade do PB em contraposição à variedade europeia, às variedades africanas etc., e, da mesma maneira, considerando as

⁴ Eu creio que seja importante pontuar que eu a realizei concomitantemente com este estudo em decorrência da pandemia de COVID-19 e a subsequente interrupção necessária das aulas de graduação na UFPR, que ocorreram de 2020 a 2021. Em razão disso, eu destaco que algumas das leituras teóricas se fizeram presentes em ambas as pesquisas, cuja temática se assemelha.

próprias variações destas – no que se refere geralmente a estruturas fonético-fonológicas e morfossintáticas. Além disso, em decorrência da extensão territorial do país e da diversidade do nosso povo, do mesmo modo que ocorre com as demais línguas mundo afora, são diversas as variações linguísticas aqui presentes – regionais, lexicais, de pronúncia etc. –, que tornam evidentes não somente a riqueza do PB, mas também a complexidade envolta no ato de ensiná-lo, mesmo em imersão.

Contudo, a abordagem das demais variedades em sala de aula é importante e válida, ainda que isso não seja a realidade de muitos idiomas pelo mundo, por haver certa resistência e até mesmo desconhecimento por parte dos professores. Ainda, as disputas concernentes às políticas linguísticas acabam por colocar em segundo plano variedades da mesma língua que são entendidas como “inferiores” ou “subalternas” no sistema-mundo pós-colonial.

Nesse sentido, da mesma forma que em imersão, no caso do ensino de PLA em terras distintas das nossas, podemos afirmar o quanto é relevante compreender como é abordado culturalmente o Brasil e a cultura brasileira por meio do ensino de nossa língua nesses contextos assinalados. Logo, com o intuito de trazer luzes a essa investigação, eu decidi me candidatar ao mestrado em Letras da UFPR, na área de concentração em Estudos Linguísticos, com a proposta de analisar os materiais didáticos utilizados nas aulas de PLA ofertadas pelo Centro de Línguas de uma universidade francesa, a Université Grenoble Alpes (UGA), que é parceira do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR no programa de mestrado bilateral, do qual eu tive a oportunidade de participar como aluna bolsista do *Master Didactique des Langues, parcours Français Langue Etrangère et Seconde*. Essa oportunidade me proporcionou vivenciar o contexto cultural de uma universidade fora do país, na qual se constitui o ensino de PLA relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa, bem como observar *in loco* um semestre de curso de PLA na *Maison des Langues*, Centro de Línguas da UGA, como estudante do mestrado, após meu pedido ser aceito pela coordenação de português. Foi também uma oportunidade entrar em contato com o contexto de uso dos materiais que são objeto deste estudo e depreender se estes se faziam presentes no decorrer do semestre.

Este estudo se insere na linha de pesquisa “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem”, na área de Linguística Aplicada. Nossa contribuição está voltada à interculturalidade crítica e à representação cultural nos materiais didáticos autorais não comerciais, por meio de uma análise qualitativo-

interpretativista desses elementos, com o propósito de prover um novo olhar para o PLA em meio aos estudos acadêmicos da atualidade.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A literatura acadêmica voltada à pesquisa dos mais diversos idiomas estrangeiros é vasta, diferentemente do que ocorre com o PB como língua adicional, a qual, apesar de ter sofrido um crescimento recente nas últimas décadas, não se aproxima da produção acadêmica das demais línguas, muito em vista de o Brasil ser uma democracia recente. Não somente a língua em si, mas a cultura a qual ela está entrelaçada são significativas no entendimento do povo que a tem como parte de si⁵, instrumento de conexão com o mundo. Compreender a dinâmica de construção do imaginário da cultura relacionada ao PB e seus demais elementos possibilita nos reconhecermos no mundo e, mais que isso, refletirmos sobre essa representação, a repensarmos e reconstruirmos, para tornar possível ir além dela e, assim, repensar e ressignificar estereótipos e preconceitos do senso comum que buscam se legitimar como um retrato fidedigno de nossa sociedade.

Além disso, com relação aos materiais didáticos de ensino de PB analisados em pesquisas acadêmicas, geralmente são oriundos de casas editoriais, sem que estejam em perspectiva os materiais didáticos autorais não comerciais de uso individual ou coletivo, embora estes ofereçam diversos elementos relevantes ao cenário da pesquisa acadêmica por serem frutos de uma construção, individual ou coletiva, de professores, em contexto mais condizente com o cotidiano de ensino da língua. Faz-se importante destacar também que, ainda que contenham recortes dessas publicações comerciais em seu interior, como ocorre no *corpus* deste estudo, estes se encontram em uma nova disposição e formulação didática ao fazerem parte da releitura proposta pelo professor-autor, o que resulta em uma construção com objetivo metodológico diferente e único.

Do que já existe publicado e do que foi encontrado com interesse voltado à esta pesquisa, muito está relacionado a materiais didáticos de editoras, ou a contextos interculturais críticos específicos – de cunho antirracista ou feminista, por exemplo –, mas não à investigação de materiais didáticos compilados não comerciais de ensino

⁵ Discutiremos essa questão na revisão de literatura.

de PLA fora do Brasil. Em virtude disso, por meio desta pesquisa, buscamos preencher essa lacuna. Como uma estudante que transita entre a UFPR e a referida universidade francesa, e que, portanto, vivenciou a dinâmica de ensino e aprendizagem intrínseca ao contexto no qual se insere o objeto de estudo analisado, fez-se oportuno utilizar para fins de análise desta dissertação o material disponibilizado aos professores de português do Centro de Línguas francês, fornecido para que eles possam aplicar em seus planos de aula. É importante destacar que, quanto ao mestrado bilateral, não houve igualmente pesquisadores que tiveram esse olhar para os referidos materiais em suas pesquisas no Brasil.

Nesse sentido, a relevância deste estudo se justifica pela contribuição dada na busca por compreender de que modo ocorre a representação cultural do Brasil, do PB e da cultura brasileira nos materiais didáticos que dão suporte ao ensino do português em uma instituição de ensino estrangeira para, no caso da presença de possíveis manutenções do senso comum, repensar essas construções com vistas a se aproximarem de contextos mais condizentes com o cotidiano.

Faz-se pertinente ressaltar, ainda, que sou constituída de várias concepções que vão atravessar este estudo: como brasileira, editora e revisora que trabalha na produção de materiais didáticos de PB, professora de PLA que já teve experiência de ensinar por imersão, pesquisadora que passou certo período na França para cursar o mestrado bilateral em uma universidade pública estrangeira com o auxílio de uma bolsa do governo francês. Sou esta brasileira que analisará um material produzido em um contexto de não imersão, na França, por outra brasileira que atua profissionalmente em uma universidade estrangeira.

Isto posto, destacamos que o nosso objetivo não é criticar os materiais em si ou os autores envolvidos, mas entender as construções feitas neles e analisá-las como parte de um entendimento mais amplo de como o PB e a ideia de Brasil são geralmente concebidos e veiculados.

1.3 OBJETIVO

Diante do exposto, pretendemos analisar as concepções de língua e cultura brasileiras presentes em um material didático autoral não comercial de uso individual ou coletivo utilizado no Centro de Línguas da Université Grenoble Alpes (França).

1.3.1 Perguntas de pesquisa

- Como o PB é concebido no material analisado?
- Que representações culturais de Brasil e de PB são encontradas nesse material?
- Para que olhares interculturais críticos e decoloniais apontam os elementos encontrados nesse material?

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, incluindo este, a saber:

1. Introdução; 2. Revisão de Literatura das principais questões relacionadas ao objeto do estudo; 3. Apreciação do caminho metodológico; 4. Análise do material empírico; e 5. Considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUAGEM, LÍNGUA, DISCURSO

No mundo contemporâneo, ainda que o pensar a relevância das línguas pelas instituições esteja comumente intrincado ao viés econômico, sua existência ultrapassa questões de caráter unicamente monetário. Não se pode desconsiderar que o processo de desenvolvimento das línguas maternas em comunidades de todo o mundo se estabeleceu imbuído das transformações e consolidações culturais e sociais dos povos e nações em formação, tal qual um pilar da estruturação cultural e histórica de suas respectivas comunidades linguísticas. São contrapontos que permeiam atualmente o panorama das línguas, em um entrelaçamento abordado nos estudos que tratam de forma destacada o processo globalizante dos idiomas que ocorre no mundo.

Distintiva em meio ao demais animais que nos cercam na natureza, a linguagem humana, antes de ser o objeto de formação e de disputas político-linguísticas globais, é o elemento singular que nos caracteriza em relação aos demais seres e nos distancia deles. É, também, o que nos possibilitou chegarmos a um desenvolvimento social tão complexo como o que temos atualmente.

Ainda que outras espécies de animais tenham um sistema de comunicação, este não chega a ser nem mesmo uma versão simples da nossa linguagem. Ela nos proporciona, por exemplo, articular infinitos enunciados por meio de signos recombinaíveis de diversas maneiras que possibilitam expressar o agora, o passado – e com ele, a condição de memória – e o futuro – algo ainda inexistente –, além do alegórico. Em contrapartida, o sistema de comunicação animal apresenta enunciados finitos, signos que significam somente no todo, em uma situação imediata, em uma exclusiva imediação da experiência, e não mediação de signos como é para o ser humano, por exemplo, para indicar uma fonte de alimento, uma situação momentânea de perigo ou de domínio territorial, bem como para ativar ritos de acasalamento (FARACO, 2012, p. 21-23).

A linguagem, como ferramenta que nos oportuniza a capacidade de nos comunicarmos por meio de signos, é natural, genética, sociocultural, e necessária às relações humanas, que têm em seu centro o gesto comunicativo. “Assim como não há sociedade sem linguagem, não há sociedade sem comunicação” (PETTER, 2012,

p. 11). Logo, é por meio da qual estabelecemos nossas relações com outros seres humanos e com o mundo, seja de forma abstrata ou concreta. Entretanto, ainda que seja uma habilidade inata, não é instintiva, como respirar ou se alimentar, por exemplo; o ser humano depende da comunidade, de seu semelhante, para aprendê-la e desenvolvê-la, tanto a linguagem verbal como a não verbal, algo que é do domínio cultural (FIORIN, 2013, p. 13-14).

O ser humano se utiliza de diversas linguagens, cuja pluralidade nos torna uma espécie individualizada e nos constitui como seres simbólicos (FARACO, 2012, p. 25). No que se refere à linguagem não verbal, está nos gestos, na pintura, nas expressões faciais, na expressão corporal, na música, na linguagem de sinais das pessoas com deficiência auditiva, nos gráficos etc.; já a linguagem verbal se materializa por práticas linguísticas realizadas por intermédio de enunciados falados ou escritos – a qual abordaremos adiante. Ambas se manifestam isoladamente ou em combinação (FIORIN, 2012, p. 14; FARACO, 2012, p. 23-25). Logo, quando usamos o termo *linguagem*, nos referimos a “um conjunto bastante complexo de formas de comunicação e significação.” (FARACO, 2012, p. 24).

É por meio da linguagem que o ser humano produz sentidos, os quais, por sua vez, são manifestações da linguagem. Por intermédio dela é que percebemos o mundo e que ele ganha sentido para nós (FIORIN, 2013, p. 16). É uma atividade simbólica: por meio das palavras, não somente designamos coisas, pois estas também nos servem para tratarmos delas mesmas ou relacioná-las entre si. Por sua vez, com elas criamos conceitos que “ordenam a realidade, categorizam o mundo” (FIORIN, 2013, p. 17), em meio ao aprendizado, às confrontações e às negociações oriundas das interações com os sujeitos. Além disso, “pela possibilidade de ser produzida sem nenhuma intervenção de qualquer instrumento ou material extracorporal, a linguagem verbal se converteu no material sÍgnico por excelência da vida da consciência, dando materialidade ao nosso discurso interior.” (FARACO, 2012, p. 25).

Nessa direção, a linguagem se presta

para perceber o mundo, para categorizar a realidade, para realizar interações, para informar, para influenciar, para exprimir sentimentos e emoções, para criar e manter laços sociais, para falar da própria linguagem, para ser lugar e fonte de prazer, para estabelecer identidades, para agir no mundo, [...] para criar novas realidades. (FIORIN, 2013, p. 30).

Além disso, “tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem” (PETTER, 2012, p. 11). Nessas ações, a linguagem não resulta em uma homogeneidade de estruturas e formatos, visto que, apesar de apresentar certo comportamento autônomo no que se refere à sua materialidade – sons, palavras, frases –, como “expressão de emoções, ideias, propósitos [...] é orientada pela *visão de mundo*, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante.” (PETTER, 2012, p. 11, grifo da autora).

As línguas são manifestações da linguagem, são um fenômeno social. Cada língua é composta por um conjunto de signos específicos – ainda que heterogênea e plural⁶ – que, por meio da linguagem, possibilita àqueles que a conhecem se comunicarem entre si verbalmente. Todas elas são simples e complexas, diferindo-se culturalmente entre si (FIORIN, 2013). Simples porque, apesar da finitude de sons da fala, do número de palavras e de regras de estruturação de enunciado, qualquer língua possibilita infinitos enunciados, “permite fazer uso infinito de meios finitos” (FARACO, 2012, p. 39); complexas porque, independentemente da estrutura da sociedade em que se estabeleceu, seja esta de maior ou menor complexidade, cada língua em si apresenta da mesma forma um nível de complexidade gramatical como as demais línguas (FARACO, 2012, p. 35).

Além disso, como em cada língua há uma forma de interpretar a realidade ao seu modo, visto que nos proporciona interpretar o mundo (FIORIN, 2013, p. 16), ela “[...] permite falar do que está presente e do que está ausente, do que existe e do que não existe, porque possibilita até criar novas realidades, mundos não existentes” (FIORIN, 2013, p. 17); ela é um “universo infinito e em contínuo movimento” (FARACO, 2012, p. 41), cuja imensidão constitutiva é repleta de recursos inesgotáveis oriundos dos fenômenos de seu funcionamento social, logo, é dinâmica, plástica e aberta, como é a experiência humana (FARACO, 2012, p. 40-42).

O Círculo de Bakhtin se propôs a discorrer sobre língua, linguagem e discurso com vistas a compreender, entre outros questionamentos, qual seria o verdadeiro

⁶ “Incluem-se nessa pluralidade as variedades geográficas (os chamados dialetos), as variedades sociais (os dialetos dos vários segmentos sociais urbanos e rurais, os jargões profissionais, as gírias, os registros e gêneros próprios de cada atividade humana) e as variedades estilísticas (variedades próprias da fala, variedades próprias da escrita, estilos formais ou informais, familiares ou vulgares.” (FARACO, 2012, p. 39).

centro da realidade linguística, “o ato discursivo individual – o enunciado⁷ – ou o sistema da língua” (VOLÓSHINOV, 2018, p. 173), ao tecer críticas a duas tendências do pensamento linguístico vigentes à época, as quais denominou “subjetivismo individualista” e “objetivismo abstrato” – princípios em contradição –, que são as escolas de Humboldt e Saussure.

Essa crítica voltou-se sobretudo à falta, nessas duas correntes, de se considerar a linguagem em sua heterogeneidade, em seu dialogismo e dinamismo, visto que ambas não levavam em conta os processos sócio-históricos nos quais estavam imersas as línguas, bem como a natureza interativa da enunciação, ou seja, não consideravam aspectos externos a ela, concentrando-se um no ato linguístico individual e outro na abstração formalista do estudo da “língua pela língua”. Para Volóshinov (2017 [1929]), “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (GRILLO, 2018, p. 65-66), logo, a interação verbal é um fenômeno que ocorre na enunciação em meio a uma linguagem inacabada, de modo que o estudo do discurso proporcionaria melhor compreender como essa interação se manifesta.

Sob essas circunstâncias, o Círculo acaba por estabelecer a necessidade do “outro” para a enunciação, pois a interação demanda um sujeito interlocutor, além daquele que produz o discurso. Desse modo, é preciso haver um diálogo, um encontro do “eu” com esse “outro”. Isso vai além do diálogo face a face, na percepção de que “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (FIORIN, 2017, p. 21).

Tem-se, nessa constituição teórica, uma concepção de palavra flexível e mutável, diferentemente da formulada “pela linguística não sociológica e pela filosofia da linguagem”, produzida individualmente sem elementos extracorpóreos e, por isso, “*material sîgnico da vida interior*”, da consciência ou do discurso interior, caracterizador do “eu” em contraposição ao “outro”; logo, entendida “na qualidade de signo social, com o propósito de compreender a sua função como um meio da consciência” (VOLÓSHINOV, 2018, p. 100, grifo do autor). Nessa direção, como um meio da consciência, “*a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*” (VOLÓSHINOV, 2018, p. 100, grifo do autor), o que

⁷ Na obra do Círculo de Bakhtin, enunciado é entendido como “discurso” (VOLÓSHINOV, 2018).

evidencia a perspectiva ideológica da linguagem para o Círculo no sentido de o signo social referir-se a um significado ligado ao externo, que perpassa a si mesmo.

De acordo com Fiorin (2017, p. 22), há, portanto,

uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que estabelecem entre dois enunciados.

Assim sendo, nas relações dialógicas, objeto do dialogismo, ao enunciado caberá sempre ser uma réplica de outro enunciado, tendo em vista que sua produção dialoga com outros discursos de forma inacabada (FIORIN, 2017, p. 24); essas relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados (FARACO, 2003, p. 67), e esse confronto de vozes é que constitui primordialmente a linguagem, logo, está presente em todos os enunciados. Cada palavra ressoará seu sentido conforme o contexto de uso em cada enunciação, de modo a obter significados diversos, estabelecidos em um contexto social organizado.

Bakhtin, com base em seus estudos relacionados às obras de Dostoiévski, pontuou que alguns romances do escritor apresentavam diversas vozes, sendo todas de igual valor, em “um mundo de vozes plenivalentes em relações dialógicas infindas” (FARACO, 2003, p. 76), o que denominou “polifonia”. Em um contraponto, se o dialogismo permeia todas as enunciações e é a base de qualquer discurso, a polifonia é um universo que se usa desse dialogismo para existir por meio de todas as vozes que se encontram em equivalência de igualdade de manifestação de ideias.

Faraco (2003, p. 56) faz uma aproximação do termo com “língua”:

aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais [...]. Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes. (FARACO, 2003, p. 56).

Essa multidão de vozes se tenciona nas relações dialógicas de modo que seus enunciados se tornam uma unidade contraditória de dois opostos nessas disputas de poder: as forças centrípetas – que procuram impor uma centralização, são monologizantes – e as forças centrífugas – que refutam essa centralização por meio de diversos processos dialógicos, como a paródia, o riso, a reavaliação etc. (FARACO, 2003, p. 67). Essa dinâmica, na qual as vozes de diferentes gêneros, classes sociais,

entre outros, se identificam em diferentes nuances existentes entre essas duas forças, possibilita termos essa pluralidade de línguas de diferentes valores sociais dentro de uma comunidade.

Nessa direção, os enunciados formam uma infinita trama tecida por inúmeras vozes e enunciados que se entrecruzam e interagem, e que se encontram, por exemplo, em completude ou choque, em acordo ou discórdia, na pluralidade e na alteridade, na qual as vozes dos outros sempre se farão presentes na construção de sentido do discurso, influenciando dialogicamente os sujeitos em interação, cada qual com sua visão de mundo, o que caracteriza essas dinâmicas de criação ideológica.

Sobre esse assunto, pontua Fiorin (2017, p. 32):

O sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2017, p. 32).

Nesse sentido, podemos pensar que, com base no discurso bakhtiniano, sentidos de realidade se constituem na linguagem, nas singularidades socioculturais das diversas vozes ideológicas, que caracterizam e fomentam as identidades dos povos e o sentido expresso pelas línguas nos seus diversos contextos sócio-históricos. Na Linguística Aplicada, em que estudamos a língua em seus contextos de uso mais condizentes com o cotidiano, é nesse encontro entre semelhanças e diferenças proporcionado pela enunciação que nos percebemos e percebemos os demais, seja individualmente ou coletivamente, em um movimento intrinsecamente relacionado à cultura, visto que, conforme veremos a seguir, não existe língua sem cultura.

Por fim, diante do exposto, destacamos neste trabalho que a nossa visão de língua e linguagem se estabelece por uma perspectiva discursiva, bem como nosso entendimento de discurso acata um viés dialógico.

2.2 LÍNGUA, CULTURA, INTERCULTURALIDADE

Cultura é uma palavra que estava relacionada à terra, ao cultivo, pelo menos até o século XVI. Foi a partir da segunda metade do século XVI que ela ganhou um

sentido figurado, ligado ao espírito e à mente humana. O conceito clássico da cultura como “soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”, que, dentre outros, foi o que emergiu no final do século XVIII e início do século XIX e se popularizou, é de base Iluminista (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 36; SALOMÃO, 2015, p. 365; MENDES, 2015, p. 204-205).

No empréstimo linguístico pelos intelectuais da burguesia alemã (a *intelligentsia*), foi contraposta à “civilização”, mas em uma concepção dicotômica, “*Kultur*” e “*civilization*”, como uma crítica à nobreza. Isso porque, aquela, estava relacionada à produção intelectual e artística, bem como representava todos os aspectos espirituais da expressão individual e criativa das pessoas; já esta, ao refinamento e requinte social típico das classes dominantes oriundos da tentativa de imitação da corte francesa; *civilisation*, inclusive, era o preferido pelos franceses (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 36; SALOMÃO, 2015, p. 365).

O intuito da *intelligentsia*, por meio dessa crítica, era definir o que poderia ser atribuído como especificamente alemão, na busca por uma unidade cultural, em um período no qual ocorria a unificação dos Estados e, com ela, a busca por uma cultura nacional, com a qual se integraria a população e, por meio dela, se estabeleceria um ideal de nação. Essas movimentações históricas nesse período descolam o sentido de cultura atrelado ao social para conectá-lo ao político, em uma concepção mais particularista (SALOMÃO, 2015, p. 365).

O significado do termo “cultura” foi então se desprendendo do contexto europeu para ser entendido como costumes, práticas e crenças não europeias; ainda, outras teorias populares que problematizavam a diversidade humana tentavam defendê-la como uma unidade evolutiva (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 37). Ainda que tenha sido dentro dessa perspectiva, o antropólogo britânico Edward Tylor categorizou a aquisição da cultura como algo aprendido (social) e não inato (biológico), o que abriu espaço para novos estudos voltados para compreender diferentes características de diferentes culturas (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 37-38; SALOMÃO, 2015, p. 366; MENDES, 2015, p. 206).

Boas, antropólogo alemão, foi o precursor da concepção de “relativismo cultural” no início do século XX ao se dedicar ao estudo etnográfico de outras culturas com o propósito de compreender, por meio da análise, descrição e comparação de elementos, as dinâmicas culturais singulares do grupo pesquisado. Assim, evidenciou “culturas” (uma visão particularista) em detrimento da ideia de “cultura” (universalista)

circulante, cujo entendimento se baseava no “cultivo das faculdades intelectuais humanas” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38). Ele buscava, com isso, contrapor a concepção cultural concentrada no evolucionismo, em que todas as culturas evoluíam para um patamar comum, o que classificava as diversas culturas existentes ou como primitivas ou como evoluídas, ideia com a qual não concordava (SALOMÃO, 2015, p. 367).

Esse olhar abriu espaço para os estudos de Sapir e Whorf, que, baseados nas pesquisas *in loco* de línguas dos povos originários norte-americanos, entendem que o pensamento humano e a visão de mundo de cada grupo está vinculado à forma como se organiza a língua desse grupo, ou seja, “a estrutura da língua determina a maneira pela qual as pessoas pensam e se comportam” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 40). Isso possibilitou pensar a cultura, a sociedade e o indivíduo em conexão com a estrutura da língua (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 39-40).

As línguas, conforme já dito, são manifestações da linguagem, são um fenômeno social. Essa habilidade caracteristicamente humana se consolidou de forma distinta em cada sociedade, conforme cada contexto sócio-histórico resultado da ação de indivíduos e grupos, por meio de relações sociais e da construção coletiva de um lugar em comum. Desse modo, a língua não só representa as tradições e os ambientes sociais, culturais e políticos convencionados, mas também é todos eles (MENDES, 2010). Em conjunto com o repertório cultural de cada comunidade linguística, se desenvolvem ao longo de suas jornadas constitutivas na história e no tempo, e continuam em constante (re)construção.

Mendes (2010, p. 75-76) destaca, com base na definição de Kramsch (1998, p. 3-4), que a relação entre língua e cultura ocorre por intermédio da realidade cultural que a língua expressa e simboliza, e da realidade social que a língua incorpora. A autora explica que a nossa experiência no mundo é conduzida por nossas ações e vivências, baseadas no conhecimento de mundo que partilhamos com o grupo a que pertencemos, por meio da expressão de fatos e ideias que revelam nossas atitudes, crenças e visões de mundo que também pertencem a outros membros do grupo. Como podemos não somente expressar, mas também criar experiências, atribuímos a elas sentidos ligados à realidade social incorporada pela língua, compreensíveis para quem é integrante do grupo, e que geram símbolos de valor cultural capazes de identificar socialmente seus falantes e outros por meio da língua, que simboliza essa realidade cultural (MENDES, 2010, p. 75-76).

Nessa direção, “a língua [...] dá sentido a uma determinada realidade social” (MENDES, 2010, p. 72), com a qual cada indivíduo se identifica culturalmente, bem como se sente pertencente. Por ser uma prática social, depende das pessoas, isto é, não é algo fechado. Por isso, tanto para aqueles que a tem como língua materna como a tem como língua adicional, “usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (MENDES, 2010, p. 68), o que evidencia a indissociabilidade de cultura e língua.

Dourado e Poshar (2010, p. 33) mencionam os estudos de Kramsch sobre a Cultura com C maiúsculo, que vem a ser o modo como a produção material cultural é representada pelo grupo social da língua-alvo por meio da literatura, da arquitetura, dos artefatos da vida diária, de cujo reconhecimento é mais evidente, ou visível. Essa definição está atrelada à língua como instrumento ou reflexo de pensamento, a uma proposição estruturalista. Em contrapartida, na definição de Kramsch apresentada por Dourado e Poshar (2010, p. 34), a cultura com c minúsculo é tida como invisível e está mais atrelada ao que se constrói por intermédio das práticas discursivas, ou seja, está na “forma de ver, agir e pensar o mundo” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 34), constituindo a língua e sendo constituída por ela. Logo, temos o conceito de língua como interação social, em que língua e cultura caminham juntas. Essa definição está atrelada à língua por meio do paradigma comunicativo.

Para se chegar a uma tentativa de delinear esse funcionamento da cultura no cotidiano, estudos posteriores ao já apresentados foram importantes para problematizar sua dinamicidade e complexidade, de modo a repensá-la para além de ser o conjunto do particular (“as culturas”) com o universalista (totalidade de traços característicos da vida coletiva), visto que ainda se mantinha nas conceituações de cultura uma concepção de homogeneidade e constância (SALOMÃO, 2015, p. 369-370).

Um desses estudos é o da aculturação, elaborado por Bastide, com base no qual Salomão (2015, p. 369-370) sublinhou três possibilidades de aculturação, que vem a ser “[...] o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos culturais iniciais de um ou dos dois grupos.” (CUCHE⁸, 1999, p. 115, *apud* MENDES, 2015, p. 209), ou seja, interações de culturas distintas que resultam em

⁸ CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

interferências culturais assimétricas e não estáticas, o que oportuniza essa visão mais dinâmica de cultura. São elas: aculturação espontânea ou livre, em que não há um controle; aculturação organizada, que se estabelece na força e beneficia somente um grupo (por exemplo, a escravização); aculturação planejada, que é duradoura e ordenada (por exemplo, o colonialismo) (SALOMÃO, 2015, p. 369-370). O estudo desses fenômenos culturais, alicerçados nas diversas dinâmicas de relações sociais, oportunizou pensar a cultura não mais como constante em um grupo, nem mesmo como homogeneizada, em razão de haver contatos culturais e, portanto, uma mistura enérgica de culturas, que sofrem influências e interferências entre si nos cenários de integração, competição, conflito etc. que se estabelecem (MENDES, 2015, p. 210).

Salomão (2015, p. 369-370) também enfatizou a proposição de Geertz, antropólogo estadunidense, de cultura como sistema simbólico, por entender que os modelos culturais são inconscientes em uma comunidade, logo, os símbolos e significados partilhados pelos sujeitos se dão de modo público, e não privado. Uma vez que esse sistema simbólico se compõe de teias de significado, para entender os processos culturais é exigida a leitura, tradução e interpretação situada desse código de símbolos partilhados pelos membros no fluxo de ação social (SALOMÃO, 2015, p. 369-370; MENDES, 2015, p. 211). Logo, de acordo com Dourado e Poshar (2010, p. 41-42), sem o contexto social a cultura se torna um vazio, algo inexistente, o que evidencia a necessidade das práticas discursivas – ser, dizer, agir (de que se origina a cultura invisível, indispensável à língua) – para que seja construída socioculturalmente.

Essa conceituação foi relevante para pensar a cultura orientada à prática, em que esses símbolos são tidos como fluidos, ou seja, são significados e ressignificados subjetivamente em uma interação entre sujeitos, que negociam esses sentidos, não havendo um sistema coeso. Nesse sentido, a cultura é entendida como “uma concepção de conhecimento do mundo [...] socialmente construído na interação e no discurso” (SALOMÃO, 2015, p. 370), concepção que tem confluência com “as ideias contemporâneas no campo da linguagem, com influências de teorias como a Teoria Sociocultural, a Sociolinguística e a Análise do Discurso.” (SALOMÃO, 2015, p. 370).

Nas concepções de cultura na contemporaneidade, essa posição de troca cultural fluida pela interação social diversa está em evidência, destacada pelo fato de a globalização, como elemento histórico, atravessá-las em seus sentidos em decorrência dos recorrentes movimentos migratórios contemporâneos. Além da

multiplicidade cultural, já existente em um mesmo território, soma-se a esta as culturas múltiplas que chegam por intermédio das facilidades modernas de circulação de pessoas entre os países. Nesse espaço, elas aprendem o convívio pelo interesse na cultura outra, em um gesto recíproco e interativo, ou mesmo pelo conflito ou indiferença.

No entendimento bakhtiniano de que o discurso materializado na língua é permeado do outro e de seus sentidos, levando em consideração que é constituído com base no já dito e é fruto da interação entre sujeitos, e ainda, em vista de o discurso ressoar implicitamente uma realidade cultural por meio da expressão de símbolos de valor cultural de um grupo, que fazem sentido dentro da comunidade cultural a que pertence, podemos pontuar que a aprendizagem de uma língua adicional deve ocorrer na interação com a cultura que ela expressa, para que seja possível aos aprendizes “interpretar os implícitos da linguagem” (MENDES, 2010, p. 69). Isso porque a língua não é fechada em si, ou seja, não é estática, mas sim funciona por meio de gestos sociolinguísticos e pragmáticos que criam formas de se expressar e de agir que vão além de regras gramaticais, o que exige uma interpretação em uma perspectiva cultural diferente da que estamos habituados a fazer do mundo, com base no contexto do outro para ser possível se comunicar mais eficazmente.

Ao tratarmos de língua e cultura, discorreremos sobre a interação cultural entre sujeitos que se estabelece no cotidiano de forma fluida e descentralizada. Ao levarmos em conta essa dinâmica de língua e cultura, sociocultural, para estabelecermos o ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessário compreender suas nuances para proporcionar uma didática de ensino aos aprendizes que lhes possibilite se apropriar da língua e, ao mesmo tempo, encontrar seu terceiro lugar na interação, em que eles deixem de ser falantes de suas outras línguas, mas também não se tornem uma imitação do falante nativo da língua apreendida, encontrando um lugar de entremeio entre as culturas (BUSNARDO, 2010, p. 132-133; FIGUEIREDO, 2010, p. 237-238) e, desse modo, seu lugar no mundo por meio da alteridade.

Dourado e Poshar (2010, p. 33) destacam que foi na academia que língua, literatura e cultura foram segmentadas, o que restringiu o ensino de línguas a duas perspectivas, a estruturalista ou a comunicativa. Aquela visava ao ensino das estruturas linguísticas da língua-alvo e, esta, das quatro habilidades – escuta, fala, leitura e escrita. O acesso à cultura, que era tida como a literatura e as artes, se daria posteriormente à aprendizagem instrumental da língua, como um “bônus”. Salomão

(2015, p. 362) pontua também que, nesse momento, se acreditava que a cultura no ensino de línguas se estabelecia pelo conhecimento sobre a literatura e a história atrelada a ela, acessado por textos traduzidos.

Podemos afirmar que o paradigma cultural no ensino de línguas passou por diversas nuances. A visão de cultura como civilização foi praticamente uma constante no ensino tradicional de línguas, relacionados às metodologias de Gramática-Tradução e Audiolingual. A visão do ensino de língua era mais fragmentada e não levava em conta a existência do sujeito do discurso nem a tendência do entendimento de cultura como tal (BUSNARDO, 2010, p. 126). Com o advento da Segunda Guerra Mundial, em que houve a expansão do comércio e da comunicação internacional, bem como o desenvolvimento da Linguística e das Ciências Sociais, aspectos culturais passaram a ser ensinados de modo explícito (SALOMÃO, 2015, p. 362).

Para Busnardo (2010, p. 125), a antropologia de Hymes (1972), por meio da noção de competência comunicativa, é responsável por mudanças importantes nessa seara, que antes se concentrava em noções de Alta Cultura e folclore, que viriam a ser “a ‘civilização’ de uma nação que falava só uma língua, dentro de fronteiras marcadas, com seus produtos artísticos e literários, sua história de grandes personagens, seus festivais e espetáculos tradicionais.” (BUSNARDO, 2010, p. 126) – a Cultura visível, com C maiúsculo.

Contudo, o entendimento reduzido da competência comunicativa acabou por tornar o conceito de cultura estático, quando deveria ser dinâmico (BUSNARDO, 2010, p. 130-131), por se concentrar na reprodução e no ensino de situações recorrentes do cotidiano. Se o olhar para o uso da linguagem em contextos socioculturais de ensino se deve ao método comunicativo, em contrapartida, se evidencia nele uma redução do entendimento de cultura para aspectos apenas sociolinguísticos, sem a devida atenção aos aspectos pragmático-discursivos, que culminam no ensino de normas e convenções sociolinguísticas, reduzidos a eventos comunicativos ou atos de fala padronizados, em que o foco está no falante nativo como modelo (BUSNARDO, 2010, p. 127-129). Como pontua Busnardo (2010, p. 129), as convenções são importantes, mas não podem engessar o discurso; por isso, é importante que ela seja um instrumento para a criação dos discursos. É o que se discute nas teorias pós-modernas, na qual, além de se questionar as noções de cultura nacional, há a premissa de que as identidades são múltiplas. Nesse sentido, a

cultura é vista como algo que se constitui na interação (BUSNARDO, 2010, p. 130-131).

O conceito comunicacional, logo, se soma a uma abordagem transversal, que vem a ser o conceito intercultural. Nele, o aprendiz se encontra em uma posição de mediador da aquisição do conhecimento cultural da língua-alvo, por meio da negociação e da construção de sentidos em meio ao conflito do encontro da sua cultura com a do outro, que o direciona para uma nova interpretação cultural que se estabelece nesse “terceiro lugar”, ou “terceira cultura”. O aprendiz tem a oportunidade de expandir seu conhecimento tanto sobre a sua língua e a sua cultura como sobre a que adquire (BUSNARDO, 2010, p. 132-133; FIGUEIREDO, 2010, p. 237-238).

No ensino já centrado no sujeito, o qual é responsável por construir o sentido (BUSNARDO, 2010, p. 126-127), agora se passa a valorizar a interação entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo, e a alteridade como elemento desse processo. Se tanto a visão estruturalista como a comunicativa estavam focadas no outro, mas sem que se levasse em consideração a cultura do aprendiz, com o advento da interculturalidade como uma perspectiva, estes trabalhavam conhecendo a cultura outra criticamente e a ressignificando sob seu olhar cultural na aprendizagem da língua-alvo.

Salomão (2015, p. 377), entretanto, menciona uma crítica de Welsch (1994) ao conceito de interculturalidade, para quem “falha ao entender culturas como esferas ou ilhas, ou seja, ‘círculos de felicidade’, que colidem e, por isso, necessitam de estratégias para se relacionar, se reconhecer e se entender.” Salomão destaca que, para Welsch, se trata da ideia presente igualmente no conceito de multiculturalismo, visto que “implicaria diferentes culturas (esferas) convivendo dentro de uma mesma sociedade, o que mantém a velha noção de homogeneidade interna” (SALOMÃO, 2015, p. 377). Desse modo, Salomão aborda o apontamento de Welsch para o conceito de transculturalidade, cuja característica é a hibridização, como possível alternativa para superar ideias homogeneizantes e separatistas de cultura. De acordo com a autora, essa abordagem

teria como ponto de partida o caráter interligado das culturas como condição: culturas se interpenetram em combinações mutantes por natureza devido às migrações e turismo, aos sistemas de comunicação global, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens. (SALOMÃO, 2015, p. 377)

Essas contribuições têm reflexos importantes no entrecruzamento com o pensar o ensino-aprendizagem de línguas. A interculturalidade crítica, por exemplo, é uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da consciência da própria identidade cultural dos aprendizes em meio às imposições da colonialidade.

De acordo com Mendes (2010, p. 33), ensinar e aprender línguas em uma perspectiva crítica exige uma postura política do linguista aplicado “enquanto elemento atuante nos processos de difusão do conhecimento”. Pensar a educação por um viés intercultural contribui nesse sentido, ao se buscar por meio de sua consolidação a promoção de valores igualitários, solidários e comunitários, de aceitação dos direitos humanos, do outro e de respeito por ele (MATOS; PERMISÁN, 2016).

Para Besalú⁹ (2002, p. 71, *apud* MATOS; PERMISÁN, 2016, p. 1.096):

[...] a educação intercultural é fundamentalmente uma atitude e um comportamento relativo ao tipo de relações que ocorrem entre as culturas que convivem em um ambiente determinado. Propõe-se atender às necessidades afetivas, cognitivas, sociais e culturais dos indivíduos e dos grupos possibilitando que cada cultura expresse sua solução aos problemas comuns. É um meio para promover a comunicação entre as pessoas e para favorecer as atitudes de abertura em plano de igualdade.

Nesse sentido, a proposta de educação intercultural se estabelece como uma possibilidade de caminho decolonial que colabora para pensar uma educação democrática e plural, que possa, no caso dos materiais didáticos de ensino de PLA, promover uma reflexão intercultural crítica para a cidadania ao colocar em evidência os invisibilizados e problematizar o Brasil que existe no cotidiano e não em ideias estereotipadas.

Matos e Permisán (2010), ao citarem Jiménez e Goenechea (2014), entendem como resultado desse movimento a cidadania intercultural, que:

a) fundamenta-se no reconhecimento e valorização da diversidade cultural; b) é relevante para todos os alunos; c) protege a identidade cultural [...] dos minoritários; d) defende a igualdade de oportunidades; e) luta contra o racismo, a discriminação e os preconceitos. Paralelamente promove a formação de valores e atitudes positivas para a diversidade cultural; f) entende o conflito como elemento positivo e necessário para a convivência; g) requer uma revisão de currículo e modificações nas metodologias de ensino e recursos didáticos; h) contempla medidas educativas específicas para os alunos imigrantes que necessitem; i) supõe mudanças sociais profundas que não se limitem à escola.

⁹ BESALÚ, X. **Diversidad cultural y educación**. Madrid: Síntesis, 2002.

Pensar com esse enfoque nos possibilita lutar contra a manutenção de uma sociedade excludente por intermédio do ensino.

Salientamos que, em meio às visões apresentadas, aderimos neste trabalho ao entendimento de que língua é sempre cultura. Quanto às visões apresentadas referentes à interculturalidade, assumimos nesse trabalho que este termo se equivale ao de transculturalidade, por compreendê-los como equivalentes, bem como optamos pelo uso do segundo termo por motivos de padronização.

2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Portugal, já a partir de 1921, buscou difundir e promover a língua portuguesa ao redor do mundo por meio de ações não relacionadas diretamente com o contexto colonial, ao criar o primeiro leitorado¹⁰ na Universidade de Rennes, na França. Isso culminou na criação de novos leitorados de 1929 em diante, os quais se tornaram responsabilidade da Junta da Educação Nacional. Esta deu origem ao Instituto Camões, em 1992, que tem como escopo disseminar a cultura e língua portuguesas, e é desde então a responsável pelo número de leitorados, que atingiu, até 2012, o total de 215 em 64 países, bem como pelos Centros de Cultura e Língua Portuguesa sediados em 34 países, além de outros convênios (SILVA, 2013, p. 94-96).

No Brasil, em 1937, ocorreram as primeiras ações do país na área, ainda que discretas, mas foi em 1940, em Montevideu, no Uruguai, que o primeiro centro de divulgação da cultura e língua brasileira no exterior foi inaugurado, o *Instituto de Cultura Uruguayo Brasileño*, que ainda está em funcionamento. No mesmo ano, foi criado o Departamento Cultural do Itamaraty, que, por meio da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), mantém centros culturais brasileiros, núcleos de estudos brasileiros e leitorados em 27 países¹¹ (SILVA, 2013, p. 97-98, 101-102). Em 1998, houve a criação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras) (INEP, 2020). Atualmente, o português é a nona língua em número de falantes do mundo, sendo a sexta quando se trata de falantes nativos (IPOL, 2020).

¹⁰ De acordo com o Instituto Camões, leitorado é um programa que financia leitores para atuar em universidades estrangeiras e promover a língua e a literatura de língua portuguesa nessas instituições. (PORTUGAL, 2016).

¹¹ O aumento desses números foi realizado no primeiro e no segundo governo Lula, em que houve diversificação e investimento maior nas políticas de disseminação da língua brasileira (SILVA, 2013, p. 102-103).

Uma iniciativa de 1996 foi um passo maior realizado nessa perspectiva de disseminação da língua, com a criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) pelos países em que a língua oficial é o português, cujo propósito maior se direciona à divulgação da “lusofonia”. Orlandi (2009, p. 177-178) entende a necessidade de se repensar o ideário desse termo ao se pensar a língua portuguesa no mundo atual, visto que iniciativas tais como a mencionada emergem reflexões quanto ao processo de descolonização que se faz pujante no ato de se buscar unificar uma língua que deixou de ter características mesmas às do momento de sua chegada a territórios outros. “A referência não é mais o passado, a busca de unidade, mas o presente e as nossas diferenças no modo como elas se organizam” (ORLANDI, 2009, p. 178-179).

Essa questão nos impulsiona a refletir quanto ao entendimento de lusofonia no sentido de compreendermos o modo como esta se estabelece em decorrência do simbólico da (des)colonização, sendo um idioma o qual percorreu caminhos distintos, cultural e historicamente, em diferentes territórios (ORLANDI, 2009, p. 179). Logo, apesar de termos uma língua compartilhada e que nos possibilita nos compreendermos e estabelecermos diálogo, entender que se trata da mesmíssima língua seria uma ideia pertencente ao campo do imaginário, da mesma forma que ocorre com os demais países que compartilham a mesma língua.

Outro fenômeno responsável por disseminar a língua portuguesa em diferentes países é a chamada “diáspora lusófona”; trata-se das comunidades de imigrantes falantes de português estabelecidas em diversas localidades, entre elas os Estados Unidos, o Canadá, a Venezuela, a África do Sul, a França, a Alemanha, Luxemburgo, o Japão, o Paraguai e a Austrália (FARACO, 2016, p. 360). Por falarem o português como língua de herança, são as gerações descendentes desses imigrantes que se interessam em ter um contato mais profundo, por meio da língua, com a cultura da qual são oriundos em meio ao país que estabeleceram suas vidas, ou mesmo em se aproveitar desse conhecimento para objetivos pessoais. Apesar da reflexão incitada quanto à heterogeneidade da lusofonia e sua propagação, a possibilidade de acesso a cursos de idiomas ao redor do mundo pode ser considerada um resultado positivo da difusão e promoção das línguas, e se faz presente ao longo da história como consequência de distintos movimentos migratórios que carregam consigo sua cultura e senso de identidade.

Ao se pensar a língua portuguesa moderna no contexto global, não há atualmente por parte desta a mesma popularidade que já se alcançou, por meio de seus antepassados lusitanos. Isso porque, no passado, tratava-se de uma língua em um momento na História marcado pela expansão do reino de Portugal, que detinha diversos territórios alheios por meio do colonialismo e era profícuo conhecedor da tecnologia naval da época. Foi ao colonizar terras além-mar, em meio aos horrores das rotas comerciais de exploração de escravizados e de especiarias produzidas no Oriente, que a última flor do Lácio foi plantada fora de Portugal¹².

Como resultado desse processo histórico, ao todo, existem hoje no planeta nove países que reconhecem o português como língua oficial – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste –, além de Macau, que desde 1999 é uma Região Administrativa Especial da República Popular da China. Além disso, existem pequenas comunidades de falantes da língua portuguesa em territórios que foram colonizados por Portugal no passado, como Goa, na Índia (FARACO, 2016, p. 360) e Malaca, na Malásia; em Galiza, na Espanha, há uma comunidade autônoma que mantém relações históricas com Portugal (SILVA, 2013, p. 59) e, ainda, existem áreas antes ocupadas por Portugal em que há falantes de português, como o norte do Uruguai (FARACO, 2016, p. 360).

Dentre as diversas localidades em que é falada, a língua portuguesa é a mais cotidianamente utilizada no Brasil e em Portugal, sendo uma das línguas mais faladas do mundo como língua materna em virtude do tamanho da população brasileira: segundo dados de 2009 e 2010, o Brasil concentra 82,4% dos falantes do idioma, de um total de 232 milhões de pessoas que falam português no mundo todo, considerando os estrangeiros que falam português como língua estrangeira (LEWIS¹³, 2009; BANCO MUNDIAL¹⁴, 2012, *apud* SILVA, 2013, p. 54). Nos demais países africanos e no Timor-Leste, o português tem um percentual baixo de falantes como língua materna, sendo mais comum ser falado como segunda língua na maioria

¹² Tecnicamente, a língua portuguesa não foi a última língua a derivar do latim, o qual é conhecido pela região de Lácio, na Itália. Essa metáfora ficou conhecida pelo famoso poema de Olavo Bilac (1865-1918), “Língua portuguesa”, sobre a qual discorre, no primeiro verso, o poeta: “Última flor do Lácio, inculta e bela”.

¹³ LEWIS, M. P. (Ed.). **Ethnologue**: languages of the world. 16 ed. Dallas: Sil International, 2009.

¹⁴ BANCO MUNDIAL. **Indicadores**. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicador>. Acesso em: 10 mar. 2021.

desses países (SILVA, 2013, p. 58-59). O mesmo ocorre nos demais contextos, sendo o português língua minoritária (FARACO, 2016, p. 360).

Em decorrência das políticas linguísticas de difusão da língua portuguesa e do interesse no aprendizado da língua como resultado dos fluxos migratórios mais fortalecidos a partir do século XX, houve um aumento das reflexões sobre PLA na academia com o propósito de compreender a metodologia e a didática de ensino de língua adicional, como também os aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos do PB que contrastam com os de PE.

Em comparação com os idiomas mais falados do mundo, do qual o português faz parte, podemos pontuar que o PB contemporâneo avançou um pouco mais nos estudos que o descrevam e legitimem nos materiais didáticos quanto à sua estrutura nos últimos anos, o que se reflete sobretudo no ensino de PLA. Há, para tanto, um esforço de longa data da comunidade acadêmica para fazer com que as teorias e constatações a respeito do funcionamento do PB sejam base de atualizações consistentes desses materiais. Como questões de legitimação do português falado no Brasil ainda permeiam a esfera social, possivelmente pelo preconceito linguístico relacionado às suas particularidades, que apresentam notáveis diferenças em relação às gramáticas tradicionais das escolas, embasadas historicamente no português europeu (PE) e não nas particularidades morfossintáticas do PB, por exemplo, faz-se necessário progredir nesses estudos com o objetivo de compreender de forma mais apurada o uso da língua para servir de recurso mais condizente com o cotidiano para o aprendizado da variante brasileira.

Quando tratamos de questões relacionadas ao preconceito linguístico, podemos entendê-lo também como uma interferência de um sistema que analiticamente revela certas disparidades de poder determinadas por um projeto de colonialidade em vigor (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2018). Destacar academicamente as diferenças entre as variantes PB e PE pode vir a gerar um comportamento de deslegitimação social por sujeitos que se baseiam principalmente na “norma curta”¹⁵ (FARACO, 2008) ao invés de cientistas da linguagem, por aqueles considerarem as estruturas estudadas inferiores e equivocadas em contraposição às tradicionais, ainda que todos as utilizem e que estas

¹⁵ Ver nota n. 3.

estejam comprovadamente, por meio de registros, no uso corrente do PB há muito tempo (BAGNO, 1999).

Esse cenário começou a ser construído no processo de colonialismo, em que, no Brasil-Colônia, a língua lusitana foi imposta por lei em detrimento da língua geral, e em meio à diversidade de línguas indígenas e africanas existentes – e proibidas de uso – em território brasileiro (SILVA, 2013). Posteriormente, a política eugenista de embranquecimento da população de Vargas, importada da Europa, buscou a proibição institucional do uso de quaisquer outros idiomas de migrantes que não o português para alimentar um imaginário de pertencimento nacional (SILVA, 2013), o que causou temor a essas minorias ao mesmo tempo que fortalecia a ideia de serem “mais cidadãos” aqueles que conheciam e faziam uso “apropriado” da língua portuguesa, essa da norma culta portuguesa, do PE, em meio à grande massa populacional analfabeta da época.

Esse *continuum*, seja da legitimação do poder pela língua, seja da colonialidade em todos os seus aspectos, torna compreensível o lugar em que nos encontramos atualmente em relação ao entendimento da formação do PB contemporâneo, assim como da perspectiva hegemônica eurocêntrica vigente. Podemos dizer que o resultado do primeiro é consequência do segundo, visto que nas disputas de poder entre a norma curta e o PB contemporâneo a legitimação de usos busca uma assimetria com o propósito de inferiorizar os usuários de registros já consolidados na língua, com vistas a menosprezá-los como “incultos”, na dicotomia “superior”/“subalterno” (SOUSA SANTOS, 2007).

A questão que envolve a legitimação da norma curta evidencia, em um primeiro momento, o notório desconhecimento histórico-linguístico da população no que se refere à própria cultura e à língua materna, uma alienação resultante do colonialismo e que se perpetua em razão da colonialidade. O que há é uma tentativa – impossível – de controle da língua, de fazê-la não mudar, com o propósito de poder (BAGNO, 1999), por meio da busca pela legitimação eurocêntrica de língua, a “de Camões”, a que, contudo, jamais foi falada em sua integridade nesse pedaço de chão, mas que ainda perdura em nossos livros-referência e nossas gramáticas.

Esse debate é intrínseco ao ensino de PB como língua materna, que enfrenta alguns mesmos dilemas linguísticos quanto aos usos já reconhecidos na língua que divergem do PE. O aluno que adentra as salas de aula do ensino básico formal ainda aprende, salvo exceções, uma língua que ele não reconhece em seu cotidiano, de

forma estrutural e com base em uma gramática que não atende à língua contemporânea brasileira, bem como não tem um contato maior com os aspectos sócio-históricos que contribuíram para a formação dessa língua. Faz-se necessário, contudo, pontuar que os materiais voltados para o ensino de língua materna não têm o mesmo objetivo didático dos materiais de PLA, por não terem como finalidade pensar o uso da língua, o que possibilita abordagens mais práticas e menos teóricas.

No caso do PB, é importante ser difundido na escola o fato de a nossa variedade ser bastante marcada pelas línguas locais, dos povos originários, bem como as trazidas pelos africanos escravizados, cujas marcas culturais perpassam o linguístico e estão reconhecidamente presentes na formação e no cotidiano do povo brasileiro. Estes falam línguas e dialetos que se fazem presente em um país que não se reconhece multilíngue, mas sim monolíngue, o que sugere, por parte dos governantes brasileiros, certa falta de consciência histórica da formação do Brasil. Na escola, ainda é possível encontrar atualmente um formato hegemônico de ensino que menciona em algum momento uma “contribuição” superficial e pontual desses grupos, como atores secundários, por meio de listas de palavras assimiladas e descontextualizadas, sem o reconhecimento de que tanto a estrutura linguística como os hábitos culturais por ela externados no PB – diga-se, ainda, por meio do rico vocabulário que adentrou a língua – são resultado da formação cultural do Brasil.

Sobre isso, é importante destacar como ainda persiste em algumas instituições do ensino básico brasileiro um olhar eurocêntrico da história, que dissemina como fato histórico a existência da América Latina a começar pelo “descobrimento” desse território pelos europeus. Isso colabora para a manutenção acrítica de exaltação aos países desenvolvidos e toda a sua cultura, bem como para a alienação dos mecanismos de poder em um espaço institucionalizado, visto que tal perspectiva não leva em consideração que essa história acontece muito antes, com a existência dos povos originários nessas terras e sua cultura, língua, saberes, que a partir desse momento histórico sofreram um genocídio sem precedentes, quando um olhar discriminatório se fez valer pela sua cultura de vida baseada na natureza. Apesar de essa ser a verdadeira história a ser contada, ainda assim são pessoas até hoje tidas como “do outro lado da linha abissal” (SOUSA SANTOS, 2007) desde o primeiro contato intercontinental, cuja posição de subalternidade imposta se mantém em relação ao mundo ocidentalizado na modernidade por meio da colonialidade, afinal,

eles continuam a não seguir, bem como a romper com os padrões europeus ao lutar pela manutenção de sua cultura.

Para além de outros domínios – econômicos, financeiros etc. –, em relação ao que especificamos nessa reflexão, essa dinâmica de colonialidade é engendrada não só linguisticamente, mas também culturalmente, cujo resultado se reflete nas atrocidades cometidas contra as minorias, como os casos recentes de invasão do território do povo Yanomami, no norte do Brasil, para a prática do garimpo, o marco temporal, tentativas de retirada de terra de quilombolas, ou ainda, os casos atuais de escravidão moderna contra trabalhadores nordestinos. Aqueles que, ao invés de serem reconhecidos pelo que são, atores importantes da história cultural do país, são colocados na invisibilidade, na marginalidade, mantidos nesse lugar de subalternidade.

O que criticamente deveria ser ensinado é que, assim como em outras colônias de exploração ao redor do mundo, os povos europeus foram os responsáveis não somente pela exploração econômica, mas também pela exploração e destruição da cultura dos povos originários, por meio de uma justificativa legitimada por seus sistemas políticos, ideológicos, religiosos, instituídos por eles mesmos como “avançados”, contra aqueles que classificaram como “selvagens”. Ainda, que as consequências de toda essa devastação e do genocídio praticado contra outros povos gerou historicamente a desigualdade que vivenciamos atualmente no planeta, pois tudo o que foi extraído dessas terras deu alicerce ao desenvolvimento dos países europeus na modernidade. Por fim, que, apesar do fim formal dado ao sistema colonial (ou seja, ao colonialismo), seus mecanismos continuam presentes e fortalecem as desigualdades no mundo todo, inclusive quanto aos aspectos naturais (fenômeno entendido como colonialidade, que, em contraposição ao colonialismo, segue existindo e estabelecendo relações desiguais de poder, com base em construtos como nacionalidade, raça, gênero e sexualidade).

No caso do ensino de PB como língua adicional, além de fortalecer o ensino da língua com base na norma, de modo artificial, essa ausência crítica de algumas instituições sobre a formação cultural brasileira pode vir a refletir uma visão estereotipada do Brasil, seja a trazida em parte por alguns dos livros didáticos da área voltados para os estudantes de PB como língua adicional e por alguns cursos de idiomas existentes no mercado editorial, seja a disseminada por alguns professores de PB como língua adicional, que receberam essa formação na educação básica, a

qual enfrenta os paradoxos de ensino anteriormente já percorridos. É importante pensar, em contrapartida, na importância do ensino de PLA disponibilizado nas universidades e escolas para atender a demandas de refugiados, cujas classes são espaços potentes para a alteração progressiva dessa realidade por se darem em um contexto de reflexões e debates.

Quanto aos livros didáticos desse segmento, bem como seus manuais voltados para os professores, parte não é periodicamente atualizada quanto à metodologia, sendo revistos para ajustar exemplos defasados, e, ao folheá-los, é possível encontrar o registro de uma língua muitas vezes inexistente, artificial, por meio de exemplos de cultura brasileira que podem ser considerados estereotipados.

Outro ponto importante a se destacar é o desafio de pensar o ensino da língua sem recorrer às delimitações metodológicas hegemônicas. Com certa tradição em delinear metodologias de ensino de seus idiomas, haja vista que existem há muitos séculos, os países europeus difundem métodos e, principalmente, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR¹⁶), que foi criado por representantes da União Europeia com a participação de membros do Canadá e dos Estados Unidos (CANI; SANTIAGO, 2018, p. 1.167), quer dizer, somente por países hegemônicos, com vistas a parametrizar a proficiência na aprendizagem de idiomas.

Faz-se relevante, nesse ponto, refletir quanto ao seu uso como norteador de parâmetros de um idioma a ser ensinado, na possibilidade de não relevar as diferenças entre os aprendizes. Por ser um dos materiais utilizados habitualmente como parâmetro tanto para a criação e o desenvolvimento de materiais didáticos e de cursos quanto para determinar o nível de proficiência, sua escolha como única base pode vir a prejudicar estudantes que aprendem um mesmo idioma, mas apresentam diversas origens e perspectivas, bem como línguas maternas e realidades muito distintas.

Além do mais, o contexto de ensino e a aplicabilidade da língua aprendida são outros fatores importantes e que apontam como a homogeneização não é abrangente. Ainda, há questões como a desigualdade, que faz com que diversos estudantes de uma língua de acolhimento, por exemplo, em contexto heterogêneo de ensino, tenham dificuldades em relação à abordagem em sala de aula que não foi pensada visando àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em seus países, de

¹⁶ Para mais informações sobre o QECR, acessar: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

modo a não terem desenvolvido algumas habilidades de letramento escolar relevantes ao ensino, mas que, em contrapartida, precisam aprender a língua para se inserir na sociedade e, assim, se sustentar e reconstruir suas vidas¹⁷.

É importante destacarmos que essa ideia de homogeneização é oriunda do pensar hegemônico, em que se fortalece a ideia equivocada de igualdade a se alcançar independentemente de quem seja esse sujeito ou quais as suas particularidades. Se, em momento passado, ações nessa direção tinham em vista dentro dos próprios territórios a necessidade de ter um povo único, atualmente isso pode ser uma forma de manutenção de poder e de se desvencilhar das consequências de atos passados. Esse mecanismo não é algo novo; ao discorrer sobre a história da educação na América Latina e as contribuições da educação intercultural, Candau (2012) destaca como estas fortaleceram ao longo do século XX a luta contra a ideologia de miscigenação e da democracia racial, cujo imaginário viria a ser de relações cordiais entre os diversos grupos das sociedades latino-americanas. “Desta forma, os conflitos são eliminados e os estereótipos e preconceitos continuam a ser perpetuados.” (CANDAU, 2010, p. 336, tradução nossa)¹⁸, como uma espécie de controle. Além disso, como pontua a pesquisadora, a imposição cultural hegemônica na América Latina, nessa tentativa de igualdade como instrumento civilizatório, no íntimo, buscou eliminar o “outro”, resultando em uma violência etnocêntrica explícita.

Um contraponto interessante ao QECR é o sistema avaliativo criado por pesquisadores brasileiros para o exame de proficiência em Português Brasileiro, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (BRASIL, 2020). Sua construção, baseada na linguagem e em gêneros textuais, busca avaliar o desempenho do participante por meio de suas competências linguísticas, partindo do princípio de que uma língua pode ser de conhecimento do sujeito, ainda que de forma elementar. Ao propor um exame que avalia holisticamente e analiticamente o desempenho do avaliado quanto à compreensão oral, interação, fluência, adequação lexical e gramatical, e pronúncia, traça-se um olhar não hegemônico de como pode se dar a avaliação de proficiência de uma língua, além de

¹⁷ Nesse sentido, a UGA é uma das pioneiras ao fazer um trabalho de plurilinguismo em Francês como Língua Estrangeira (FLE) com esse tipo de público já nos anos 1980/1990. Desde os anos 1990, há projetos na instituição que promovem didáticas integradas de ensino como as *approches plurielles*, o *éveil aux langues*, a intercompreensão e a abordagem intercultural.

¹⁸ “De esta manera, el conflicto es eliminado y se continúan perpetuando estereotipos y prejuicios” (CANDAU, 2010, p. 336).

que contribui como um instrumento de política linguística alternativo e de bases de conhecimento “periféricas”. Somado a isso, é interessante destacar novas referências que existem dentro do Brasil para evitar essa homogeneização europeia, como é o caso da coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior”, da Rede Brasil Cultural, uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores coordenada pelo prof. Nelson Viana (UFSCar). Os seis livros da coleção utilizam também como referência os níveis de proficiência do exame Celpe-Bras.

Voltando à temática central, outro ponto de reflexão está na conduta teórico-prática de muitos professores de PB como língua adicional. É comum parte destes não ter recebido formação adequada para esse tipo de ensino, de modo que acabam por se basear no aprendizado da escola básica de décadas (ultra)passadas, delineado anteriormente. Em contrapartida, quanto àqueles que buscam alguma formação, esta se dá, ainda que estejamos construindo uma didática nossa, em muitos casos baseada nas publicações comumente eurocêntricas, que já produziram muitas pesquisas na área enquanto o PB está ainda se desenvolvendo. Podemos acrescentar, ainda, o fortalecimento dos debates latino-americanos sobre a modernidade, o colonialismo e o eurocentrismo de maneira geral e voltado ao ensino, que desnudam e alicerçam a possibilidade de fazer questionamentos e reflexões que se desdobram das consequências da colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2018; WALSH, 2009; QUIJANO, 2005; ESCOBAR, 2007; SEAGATO, 2015; CANDAU, 2010).

Além disso, podemos adicionar que algumas universidades públicas, inclusive a UFPR, começaram a ofertar formações acadêmicas nessa área, em vista do acolhimento linguístico de migrantes e refugiados recebidos pelo governo brasileiro, cujo número aumentou nas últimas décadas (ver, por exemplo, RUANO; LOPES, 2018). Com a internet e os cursos *on-line*, aulas em universidades privadas também começaram a ser ofertadas, bem como cursos de extensão e livres, de modo que a área passou a ter, ainda que recentemente, maior relevância. Contudo, isso não garante que o ensino seja de qualidade e que venha a atender às discussões postas sobre o uso do PB como um todo.

Tudo isso evidencia como o período de descolonização ainda não acabou para os povos colonizados. No pouco que abordamos nessa reflexão, pudemos evidenciar como o ensino da língua perpassa em muito a mudança de estereótipos dos “da linha de cá” (ou seja, dos invisibilizados pela linha abissal). É interessante

notar que se trata de uma hegemonia *ad infinitum*, que se replica e é replicada pelos subalternos em todas as suas esferas de vida, como um mecanismo colaborador de sua manutenção no mesmo formato de opressão. Logo, em um primeiro momento, é importante voltarmos nossos esforços para formar cidadãos críticos, professores críticos, conhecedores da história não eurocêntrica da América Latina e do Brasil. Temos ainda um longo percurso, haja vista a dificuldade, por exemplo, de implementação das políticas da lei que exige o ensino das culturas africanas nas escolas, um marco histórico importante, mas que ainda encontra resistência em contextos educacionais diversos. O movimento negro brasileiro teve um papel crucial no estabelecimento dessas mudanças, e age para que, aos poucos, essa transformação gere frutos. Como o poder impositivo da lei não é acompanhado de uma contextualização de suas motivações, em colaboração com esse grupo, aqui entra o nosso papel como cidadãos e educadores para buscar caminhos de formação que possibilitem a compreensão dessas necessidades.

A Linguística Aplicada Crítica no Brasil, que atualmente dialoga com os estudos decoloniais, de origem latino-americana, tem tentado, nesse sentido, buscar ontoepistemologias descentralizadas do eurocentrismo, que buscam a validação de nossos e de outros pensares contra-hegemônicos (ver BRAHIM *et al.*, 2023; HIBARINO *et al.*, 2023), com a proposta de pensar criticamente a assimilação ocidental que se naturalizou como universal na periferia global, um movimento político e teórico que enseja o fim da exploração e da dominação, bem como da discriminação e da desigualdade que se estabelecem no cotidiano (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

A teoria decolonial [...] criticamente reflete sobre nosso senso comum e sobre pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, entre outras áreas-chave da experiência humana, permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Esse simultâneo engajamento construtivo e crítico é a segunda contribuição fundamental e uma função-chave do pensamento e da teoria decolonial. (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 29).

Os estudos decoloniais oferecem algumas contribuições de pensamento fronteiriço com vistas a apresentar reflexões quanto a ações que colaboram para a emancipação de pensamento e a mudança de paradigma nesse contexto de desigualdade. Tais contribuições têm reflexos importantes para o ensino-aprendizagem de línguas. A interculturalidade crítica, por exemplo, é uma

possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da consciência da própria identidade cultural em meio às imposições da colonialidade.

No seu sentido crítico, a interculturalidade não aponta para o problema da diversidade étnica, mas para o problema da diferença colonial. Quer dizer, uma diferença ontológica, política, epistêmica, econômica e de existência/vida imposta há mais de 500 anos, baseada em interesses geopolíticos e geoeconômicos, em critérios de “raça”, “gênero” e “razão”, e na inerente – e naturalizada – inferioridade. (WALSH, 2009, p. 142, tradução nossa¹⁹).

Para tanto, consiste em processos sobrepostos e entrelaçados, para “construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p. 244).

Ainda, trata-se do ato de nos voltarmos para a nossa cultura, para valorizar nossos costumes, tradições, língua, entre outros, reconhecendo-nos nesses elementos com vistas a compreendermos quem somos por meio da nossa ancestralidade. Para Walsh (2020), o caminho para atingirmos isso é o de ação:

Aí a urgência de cultivar novos canteiros de pensamento crítico, de plantar a semente que questione, provoque, encoraje e nos impulse a continuar pensando e analisando. Sementes, lavouras e canteiros que nos façam questionar, desafiar, transgredir e interromper lógicas, racionalidades e monólogos ocidentais e ocidentalizantes cuja disciplina nos torna cegos à realidade *Abyayaleana*, aos outros modos, lógicas e racionalidades de existência e de saber, conhecer e *sentipensar*. Sementes, lavouras e canteiros que interculturalizam e decolonizam criticamente, que cultivam muitas outras formas de aprender a desaprender para reaprender a pensar,

¹⁹ “En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta al problema de diversidad étnica, sino al problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia/vida impuesta desde hace más de 500 años, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente – y naturalizada – inferioridad.” (WALSH, 2009, p. 142).

sentir, saber, expressar-se, agir, organizar-se e também ensinar a e com *Abya Yala* [América Latina]. (WALSH, 2020, p. 171-172, tradução nossa)²⁰.

Além disso, exige de nós uma mudança do comportamento de hostilidade:

[...] interculturalidade hoje também implica abertura às diferenças étnicas, culturais e linguísticas; à aceitação positiva da diversidade; ao respeito mútuo; à busca do consenso e, paralelamente, ao reconhecimento e aceitação do dissenso e, atualmente, à construção de novos modos de relações sociais e mais democráticas. (LOPEZ-HURTADO QUIROZ²¹, 2007, *apud* CANDAU, 2012, p. 337).

Esse movimento começa na escola, ao pensarmos a educação por meio de novas possibilidades teóricas e estruturais, cujo resultado de desenvolvimento da criticidade poderá transformar esses alunos e a sua relação com o seu entorno, a sua cidade, de modo a se reconhecer a diversidade e a pluralidade linguística, identitária e cultural. É a construção de um caminho de integração entre a ciência e o saber popular, bem como de desconstrução de hierarquias, por meio de proposições que ressoarão não somente na escola, como também na academia, na sociedade, de modo a termos mais justiça social, tolerância, nesse movimento de desaprender para reaprender a olhar para o mundo.

Por fim, para que possamos construir de fato a epistemologia pluriversal proposta pela teoria decolonial, é necessário dialogar com todos aqueles à margem, uma minoria que é maioria, agir para que sejam incluídos e valorizados no espaço escolar e na sociedade, principalmente aqueles que por gerações resistem contra as injustiças sociais e contra o fato de terem sua história de luta contada pelo viés eurocêntrico. Disseminar a cultura afro-brasileira, indígena, camponesa, ribeirinha, cigana, quilombola criticamente nas escolas se faz necessário, inclusive, para que possamos nos reconhecer nesses grupos, essenciais na formação do ser brasileiro. Assim, essas minorias têm reconhecido o seu devido valor histórico, que vai além do

²⁰ “*Allí la urgencia de cultivar nuevos semilleros de pensamiento crítico, de plantar la semilla que cuestione, provoque, aliente e impulse a seguir pensando y analizando Semillas, sembríos y semilleros que hacen cuestionar, desafiar, transgredir e interrumpir las lógicas, racionalidades y monólogos occidentales y occidentalizantes cuyo disciplinamiento nos hace ciegos y ciegas a la realidad abyayaleana, a los otros modos, lógicas y racionalidades de existencia y de saber, conocer y sentipensar. Semillas, sembradíos y semilleros que de esta manera críticamente interculturalizan y decolonizan, que cultivan modos muy otros de aprender a desaprender para reaprender a pensar, sentir, saber, expresar, actuar, agenciar y también enseñar desde y con Abya Yala [América Latina].*” (WALSH, 2020, p. 171-172).

²¹ LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

conhecimento de seus diversos costumes enraizados no nosso cotidiano, de modo a estarmos mais próximos de conquistar justiça social, empatia e respeito para todos.

Pensar o Brasil pelo viés decolonial é considerar a sua constituição histórica de antes da chegada dos europeus, é compreender na sabedoria ancestral indígena uma civilização, é reconhecer a riqueza de línguas, costumes, crenças, intelectualidade. Por isso, a nós, os “subalternos”, compreender a história sob uma perspectiva decolonial é entendermos a nossa própria história de forma emancipadora, o que se torna fundamental para conhecermos o nosso lugar no mundo e nos distanciarmos da alienação propagada pelo sistema-mundo. Essa tomada de consciência centra-se no respeito, ao outro, às diferenças, às possibilidades de múltiplas culturas e de confluência dessas culturas. Mais que isso, centra-se no diálogo, visto que também fazemos parte da questão eurocêntrica, no sentido que ela atravessa quem somos, as razões históricas pelas quais somos o que somos, de forma complexa, o que se torna um espaço para nossa própria desconstrução.

Em relação ao ensino de PB como língua adicional, por meio das práticas didáticas de ensino-aprendizagem, temos a oportunidade de quebrar paradigmas dos alunos de origem eurocêntrica; quanto aos alunos também “subalternos”, temos a chance de nos fortalecermos; respeito vem a ser a palavra-chave. Se agimos com foco no respeito, podemos todos coexistir, cada um ao seu modo, mas sem o estabelecimento de comparações e hierarquias, em vista de que se trata de valorizarmos a riqueza da diferença.

Todo esse movimento disruptivo não busca desqualificar os saberes, mas sim por sob holofotes outras vozes e memórias populares, retirando-os desse lugar obscuro e dicotômico de ciência/não ciência com base hegemônica, como um ato crítico e político da emancipação fronteiriça em relação ao que é ocidental, com vistas a estabelecer um diálogo crítico de projeto de mundo pluriversal.

Essa literatura dos estudos decoloniais e da Linguística Aplicada Crítica que dialoga com eles é, portanto, imprescindível para o presente trabalho, pois a análise de materiais didáticos de ensino de PB como língua adicional, principalmente em contextos fora da América Latina, precisa buscar entender como o PB e o Brasil têm sido representados, que vozes e formas de pensar e fazer linguagem têm sido valorizadas, que corpos têm sido retratados, como eles têm sido caracterizados. É

com esses olhares que a análise feita neste estudo busca investigar as representações culturais de Brasil e de PB no contexto investigado.

2.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA APRECIÇÃO LOCAL

Quando pensamos na proposta de materiais didáticos de ensino de idiomas, buscamos uma metodologia diferente da voltada ao ensino do idioma materno, de modo a intentar trabalhar criticamente aspectos metodológicos por meio da compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita, atrelados à cultura. Esta se faz necessária pelo fato de estar intrincada com a língua que é ensinada, visto que, conforme já destacado anteriormente, é por meio da cultura que esta se estabelece. Nessa direção, a cultura é essencial na aprendizagem do idioma ao qual ela está entrelaçada. Portanto, nos materiais didáticos de PLA, pode-se dizer que certa representação de Brasil se manifesta em meio aos conteúdos trabalhados com vistas a se compreender seu lugar de uso e seus falantes. Isso pode ser observado ao analisar nos materiais como se dá a abordagem de estereótipos na menção de costumes e hábitos brasileiros, história do Brasil, variação linguística, “internetês” brasileiro, temas presentes nos materiais didáticos oferecidos no nível B1, por exemplo. Nessa direção, que inscrições estão presentes nas escolhas textuais sobre o Brasil ou o brasileiro? Ao se estudar português fora do Brasil, que Brasil é ensinado e aprendido?

Desse modo, é relevante tratar desses sujeitos aprendizes, passivos de suas primeiras impressões quanto aos aspectos culturais do Brasil, fazendo-se esclarecedor entender como sua posição de estudantes pode contribuir para romper ou legitimar estereótipos. Um meio pelo qual pode se dar essa mudança é em sala de aula, com o uso de materiais didáticos voltados ao ensino de português. Ao refletirmos sobre o material utilizado nas aulas de português no Centro de Línguas da UGA, que validação os alunos obtêm ou não da cultura do Brasil? De que forma a realidade cultural brasileira se materializa no material? De fato houve por meio dele a oportunidade de compreender de forma mais atual a cultura brasileira, distante de estereótipos pré-construídos? De que modo se estabelece a representação do Brasil?

Diversos estudos protagonizados no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, ao longo dos últimos anos, trataram de temáticas afins à nossa pesquisa atual ao analisar materiais didáticos por uma perspectiva discursiva dialógica e

intercultural. Alguns destes, em algum nível, conversam com este estudo, ainda que tenham perspectivas de conteúdo ou de análise distintas; outros contemplam áreas correlatas, mas que ainda assim se aproximam em alguns pontos. No total, foram localizadas nove pesquisas que entrecruzam a nossa de diversos modos.

Três dos trabalhos localizados (GARCIA, 2021; BACK, 2022; MARTINS, 2016) trataram de materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) voltados ao ensino de espanhol na educação básica brasileira, com foco em diversos elementos que conversam entre si.

Garcia (2021), em sua dissertação, analisa uma coleção de livros didáticos de espanhol voltados para o Ensino Médio ofertados pelo PNLD, sob uma perspectiva discursiva de relações étnico-raciais. Para tanto, ela se apoia nas concepções teóricas bakhtinianas em conjunto com as noções de identidade, diferença e alteridade, bem como de formação identitária, cultural e social negra, indígena e branca estabelecidas com base em seu estado da arte. Este estudo compartilha do embasamento bakhtiniano dessa pesquisadora e do propósito de se abordar questões de cultura e identidade, bem como da análise cultural voltada ao material didático objeto de estudo, não obstante o nosso objeto de estudo não esteja vinculado ao ensino de espanhol nem a materiais didáticos comercializados cujo público são os alunos da escola básica do Brasil. É interessante destacar que a abordagem antirracista que se coloca nessa obra por meio de diálogos identitários de minorias brasileiras colabora em parte com a reflexão que se pode sugerir metafísica quanto ao que vem a ser brasileiro, no sentido cultural, uma percepção reflexiva – e que não se pretende absoluta – que integra este estudo.

A pesquisa de dissertação de Back (2022) também envolve a concepção de identidade e livros didáticos comercializados de língua espanhola, mas estes são voltados à educação indígena, em suas demandas contemporâneas. É um trabalho que também se aproxima desta pesquisa pelo viés identitário brasileiro, do qual os povos originários são constituintes e também base cultural elementar, e igualmente da análise cultural voltada ao material didático objeto de estudo, ainda que siga um direcionamento da mesma forma distinto quanto à língua e tipo de objeto, da mesma forma que em Garcia (2021). Destacamos que o panorama sociodemográfico e identitário dos povos originários brasileiros traçado pelo autor contribui também para a construção de uma reflexão quanto ao ser brasileiro, abstração afim que se relaciona com este estudo.

Já Martins (2016) esboça as visões de cultura de um recorte de livros didáticos do PNLD de espanhol, por meio da análise baseada em referenciais teóricos de cultura de seu estado de arte e na concepção de língua como discurso de Bakhtin, e as confronta com as orientações de documentos oficiais brasileiros. O direcionamento teórico dado à cultura na obra, cuja abordagem engloba discorrer conceitos de cultura com reflexões sobre estereótipo, comunidades imaginadas e interculturalidade, bem como o gesto analítico das representações culturais, vai ao encontro deste estudo por de certo modo serem aspectos afins, da mesma forma que o gesto qualitativo-interpretativista, a que pretendemos recorrer ao analisar e compreender uma temática assim abstrata.

Um dos autores, Silva (2020a), tratou de analisar também uma coleção de livros didáticos fornecida pelo PNLD, mas voltado ao ensino de inglês no ensino básico. A pesquisadora, do mesmo modo que os demais, faz uma investigação de temas àqueles relacionados, como questões de língua, representações culturais e ensino-aprendizagem de línguas no livro didático e nos documentos norteadores da educação brasileira.

Ao fazer uma análise cultural focada na representação do gênero feminino em livros didáticos de ensino tanto de língua espanhola como de língua francesa, que eram utilizados em três escolas de idiomas, Muniz (2021) busca tecer uma reflexão sobre identidades com base nas teorias feministas e na Linguística Aplicada, bem como destaca criticamente o papel das grandes editoras. Apesar de o objeto deste estudo não se tratar de livros didáticos, encontramos uma obra que dialoga com o ensino de línguas fora da escola básica, o que vai ao encontro do que propomos ao analisar objetos voltados ao ensino de PLA.

Nessa direção, os últimos trabalhos a serem apresentados – Andrade (2017), Bosch (2015), Silva (2020b) e Batista (2021) – tratam da mesma língua em que se foca este trabalho, e, da mesma forma que os anteriores, fazem diversos diálogos e entrecruzamentos com esta pesquisa.

A pesquisa de Batista (2021) é a única entre as mencionadas que aborda o ensino de PB como língua de acolhimento, concentrando-se na análise do material didático *Passarela*, produzido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) para atender a migrantes e refugiados inseridos em ambientes acadêmicos dessa universidade. Essa obra é mencionada nesta seção por tratar de PB como língua de acolhimento e de material

didático, bem como o caminho de análise do pesquisador, com foco no conceito de letramento acadêmico e ensino de língua para fins específicos.

Andrade (2017) tem como objeto de estudo uma unidade didática de ensino de PLA produzida e aplicada pela autora para fins de pesquisa no Celin-UFPR. As características desse tipo de material autoral, de certo modo, são mais próximas de nosso objeto de análise, por aquele ser produzido com o propósito de aplicação nas aulas. Embora haja essa aproximação de objetos, e ainda, uma reflexão centrada em aspectos de ensino-aprendizagem de PLA, que dialoga com esta pesquisa, a obra tem interesses divergentes, relacionados com análise e resultados da aplicação de metodologia de ensino por tarefas, ainda que se utilize igualmente da teoria bakhtiniana.

Em Bosch (2015), a investigação é voltada para compreender a visão de língua e cultura da perspectiva dos professores de PLA do Celin-UFPR, tanto na prática de ensino de língua como nos materiais didáticos utilizados para esse fim no Centro, por meio de uma pesquisa etnográfica. Podemos afirmar também que esse material em muito se aproxima de nosso objeto de análise, em vista de ter sido produzido pela equipe da instituição para ser aplicado nas aulas em formato de unidades didáticas ou apostila, do mesmo modo em que ocorre com a escola de línguas que é objeto deste estudo.

No caso de Silva (2020b), sua pesquisa também tem como objeto os mesmos materiais didáticos de PLA produzidos pela equipe do Celin-UFPR, ainda que estes especificamente fossem voltados a outro segmento de estudantes atendidos pelo Centro, com o objetivo mais centrado na preparação para a realização do exame de proficiência Celpe-Bras. Nela, o pesquisador tem como foco um estudo de cunho cultural voltado para a análise da temática de gênero e sexualidade presente nesses materiais por uma perspectiva descritivo-qualitativo-interpretativo, por meio de uma análise crítica de conteúdo.

Isto posto, nosso estudo intenta contribuir com novas perspectivas de estudo e análise que se somem às pesquisas atuais no sentido de possibilitar delinear novas reflexões sobre questões emergentes no cenário brasileiro quanto à sua representação, de modo a evidenciar no contexto de ensino de PLA, especificamente quantos aos materiais didáticos, uma interpretação crítica dessas representações. Para tanto, entendemos como pertinente compreender, no contexto deste estudo, de que maneira o Brasil se fez representado nos materiais de PLA desenvolvidos e

aplicados pelo Centro de Línguas da UGA para pessoas não falantes de português, no sentido de legitimar ou não seus olhares sobre o Brasil. É necessário pontuar que, de acordo com diversos autores, é comum o entendimento por parte dos estrangeiros de futebol, carnaval, samba, favela, violência, sensualidade, natureza, “Rio de Janeiro”, cordialidade do brasileiro, entre outros, geralmente como referências sobre a cultura brasileira (ver REZENDE, 2009; LOPES, 2010; PAGANOTTI, 2007; 2010). Essa visão estereotipada do Brasil, de origem colonial e naturalizada no cotidiano (CUNHA FILHO, 2006; BUARQUE, 2017), não reflete a diversidade e complexidade cultural que encontramos na imensidão do Brasil. Logo, o melhor modo de não perpetuar o senso comum é disseminar o conhecimento, bem como se fazer uso de recursos e momentos propícios para desconstruir naturalizações²².

Desse modo, buscamos compreender como ocorre a representação de Brasil nos materiais didáticos que dão suporte ao ensino do PLA em uma instituição de ensino estrangeira e, no caso de serem identificados movimentos de manutenção do senso comum, delinear sugestões de modificações, se possível, que apresentem um cenário mais próximo do cotidiano. Assim, podemos entender melhor de que modo estereótipos se firmam e se mantêm, bem como tornamos plausível o planejamento de ações modificantes e a reflexão crítica, desmistificando leituras calcadas em estereótipos reducionistas, não condizentes com as características complexas da diversidade cultural espalhada pelo vasto território brasileiro.

No próximo capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas que foram feitas, assim como uma descrição detalhada do contexto de ensino-aprendizagem em que o material didático analisado foi concebido.

Este estudo será desenvolvido por meio de uma análise transversal do material didático utilizado e disponibilizado para o ensino nas aulas de PLA ofertadas pelo Centro de Línguas da UGA, utilizando-se como constructo teórico as teorias da interculturalidade, para averiguar o modo como é construída a representação do Brasil, seu povo e sua cultura no referido material.

²² Ainda que busquemos tecer aqui um olhar mais crítico direcionado a compreender os motivadores de certas reduções culturais que formam o senso comum atribuído ao brasileiro, com vistas a pontuarmos esse fenômeno e nos aprofundarmos nesses diálogos, reconhecemos a tendência à “estereotipação da estereotipação” ao tratar desses aspectos, o que se torna um desafio ao debate. Entendemos ser importante pontuar essa complexidade do diálogo nesse movimento de tomada de consciência exercitado na análise.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, discorreremos sobre os caminhos metodológicos utilizados para conduzir esta dissertação.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa pode ser caracterizada como qualitativo-interpretativa e está sendo desenvolvida por meio de uma análise transversal do material didático de PLA disponibilizado aos professores de português da *Maison des Langues*, Centro de Línguas da Université Grenoble Alpes – UGA, França.

Entende-se como pertinente compreender, no contexto deste estudo, de que maneira a representação de Brasil se faz nos materiais de PLA desenvolvidos e aplicados nessa universidade francesa para pessoas não falantes de português, no sentido de legitimar ou não seus olhares sobre o Brasil. O objetivo é buscar compreender o modo como é construída a representação cultural de Brasil e de brasileiro no referido material, bem como questões relacionadas a estereótipos culturais no material didático ofertado aos professores para o ensino de PLA.

Por se tratar de um estudo qualitativo e interpretativo, é importante evidenciar que eu tenho consciência de minha subjetividade como pesquisadora. Logo, não há nesse estudo nenhuma pretensão de obter resultados de caráter generalizador; trata-se da análise de um material específico, cujas interpretações relacionadas ao seu conteúdo são feitas sob minha perspectiva para esse objeto em questão. Outras interpretações são não apenas possíveis, mas bem-vindas.

3.2 CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

A Université Grenoble Alpes – UGA, em Grenoble, sudeste da França, é uma universidade pública francesa localizada próxima aos alpes franceses, no departamento de Isère, na região Auvergne-Rhône-Alpes. Fundada em 1339, atualmente oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, por meio de escolas, faculdades e institutos que a constituem. Além da parte acadêmica, entre outros programas, a UGA oferta aos seus estudantes e à comunidade aulas de idiomas em seu Centro de Línguas, a *Maison des Langues*, que

é sediada em um edifício exclusivo para esse fim no centro da Cidade Universitária. Nesse Centro de Línguas, todos os estudantes de graduação da universidade francesa obrigatoriamente estudam qualquer uma das línguas ofertadas, de acordo com a escolha deles, como parte do currículo acadêmico, bem como há a oferta de cursos pagos de línguas à comunidade. O português é um entre os idiomas ensinados. No total, 199 estudantes se matricularam no curso de português ofertado no ano letivo 2022-2023 da UGA. Dentre as 18 línguas ofertadas, o português se posicionou em 9.º lugar quanto ao número de inscritos. De acordo com o *site* da instituição, do total de 59.500 alunos atendidos, a UGA recebe cerca de 10 mil alunos estrangeiros nas diversas modalidades de ensino, sendo 155 nacionalidades diferentes²³.

A coordenação do curso de português é conduzida pela chefe do polo de Certificação de Línguas do Ensino Superior, o qual está vinculado ao Laboratório de Linguística e Didática de Línguas Estrangeiras e Maternas da universidade francesa. Por semestre, os seguintes níveis, conforme o QECR, são ofertados presencialmente: quatro grupos de nível A1, dois grupos de nível A2, um grupo de nível B1 e um grupo de nível B2/C1, – estes últimos níveis são agrupados pelo fato de não haver alunos suficientes para compor um grupo C1. Os alunos que já estudaram português anteriormente realizam um teste de nivelamento para se enquadrar no grupo a que corresponde o seu nível. A duração do curso é de 24 horas, que é ministrado no período de 12 semanas, com um encontro por semana.

De acordo com informações fornecidas pela coordenação do referido curso²⁴, as aulas de português se enquadram no perfil de Centro de Línguas, cujo público atendido é em sua grande parte descendentes de portugueses que têm interesse em aprender o idioma, os quais são provenientes de diferentes cursos para estudar português como uma “disciplina eletiva”²⁵. Além desse público, as inscrições também são oferecidas a alunos externos à universidade que tenham interesse na aprendizagem do idioma. Ao longo do ano, cerca de 250 alunos são atendidos pelo curso de português.

Nessas aulas de português, não há distinção de variantes, sendo, na medida do possível, abordadas as diferenças de vocabulário e as variações portuguesas e

²³ Disponível em: <https://www.univ-grenoble-alpes.fr/universite/chiffres-cles-et-classements/chiffres-cles-et-classements-837500.kjsp>. Acesso em: 15 dez. 2023.

²⁴ A entrevista foi concedida por meio de entrevista por *e-mail*.

²⁵ O termo foi utilizado desse modo, de acordo com a professora, com vistas a se tornar mais compreensível à estrutura de ensino acadêmica brasileira.

brasileiras, bem como alguns pontos de sintaxe. A coordenação pontua que o aluno tem a liberdade de escolher uma das normas e utilizá-la de maneira coerente. Contudo, afirma que há uma predominância do PB por conta de os professores dos grupos serem predominantemente brasileiros. Ainda, enfatiza que são apresentadas ao longo do curso questões culturais tanto do Brasil como de Portugal, contribuindo também os alunos com esses aspectos. É importante destacar ainda que a UGA está sediada em um país europeu, logo, é integrante da União Europeia (UE), da qual faz parte em sua política linguística o português de Portugal, igualmente país-membro da UE.

O material didático disponibilizado para as aulas de português do Centro de Línguas foi elaborado em 2014, ano em que a professora elaboradora iniciou suas atividades profissionais na universidade francesa. De acordo com a coordenação, os documentos abordam de maneira geral os pontos essenciais previstos nos programas de aprendizagem dos níveis, conforme sua progressão, os quais foram desenvolvidos com base no QECR.

Destacamos que cada professor pode optar pelo uso do material disponibilizado ou não, sendo o único imperativo respeitar o programa dos níveis com vistas ao atingimento da mesma progressão pelos grupos. A coordenação informa também que a maioria dos professores faz uso do material nas aulas, sendo acrescentado, a estes, atividades e documentos extras. O material recebe poucas modificações, mas pontuais, principalmente nos casos de atualização de textos, geralmente retirados da imprensa por meio do uso da internet.

Um ponto em questão é que, enquanto profissional da universidade francesa, a professora atendeu às orientações para delinear o curso e o material didático, contudo, o ensino é mais voltado para o PB, possivelmente em decorrência de fatores como o fato de sua nacionalidade ser brasileira, bem como os professores que ministram os cursos, o que incitaria certa contradição. Isso sugeriria uma produção de materiais didáticos com vistas a ensinar o PB sob o olhar do “outro”, do “colonizador”, do país desenvolvido, por estes atenderem a aspectos de política linguística europeia que não foram pensados pelo viés do português em sua completude, como uma língua que apresenta diversas variedades presentes em diversos países, o que acaba por fornecer diretrizes a respeito do modo como supostamente uma língua a qual não os pertence deve ser ensinada. Destaca-se, ainda, que o material analisado foi feito pelo ponto de vista do colonizado, o que demonstra a complexidade dessas relações, pelo

fato de não nos darmos conta de que este é um padrão que também nos pertence e faz parte de nós. Essa perspectiva crítica insurge da reflexão sobre como são mantidas as formas de colonização contemporâneas, por meio da produção de determinações que visam a legitimar o que é aceitável ou não nas ações em meio à sociedade.

3.3 MATERIAL

O fato de nosso objeto de estudo se tratar de um material didático utilizado para o ensino institucionalizado de PLA, que é ofertado em um país estrangeiro e não falante de português, o torna importante elemento para tecermos considerações a respeito de suas particularidades quanto a aspectos, sobretudo, culturais. Neste estudo, buscamos analisar um objeto que, apesar de ter sido confeccionado por brasileiros, foi feito sob uma demanda estrangeira, para atender a um curso de línguas ofertado por uma universidade estrangeira.

Há, de fato, o interesse de que seja ensinada a variedade portuguesa e brasileira, entretanto, é oportuno compreender se essa consideração levantada resulta em uma valoração diferente entre essas variedades na construção desses materiais. Ainda que o português de Portugal faça parte da UE, é evidente a particularidade de o PB ser a mais falada no mundo, o que reforça a necessidade de entendermos os objetivos do conteúdo didático, a que se destina, qual o interesse maior em relação à formação discente, entre outros questionamentos.

É interessante pontuar também a menção de muitas estruturas que não se realizam mais no PB, e que geram dúvidas quanto ao atual uso no PE. Em contrapartida, as interferências didáticas escritas no material sempre são feitas em PB. Vemos nos materiais, em sua maioria, propostas de preenchimento de exercícios, sendo sua montagem estruturada em exercícios de preencher lacunas ou escrever frases conforme o modelo, por exemplo, reverberando metodologias anteriores ao pós-método, as quais são entendidas atualmente como uma abordagem de ensino que não colabora com o desenvolvimento interativo e cognitivo do aluno, por estar desconectado do uso da língua mais condizente com o cotidiano e não abranger competências comunicativas. De acordo com Santos (2019), a abordagem por tarefas, por exemplo, que se estabelece no pós-método, busca apresentar situações reais de uso no cotidiano, as quais exigem trabalhar a comunicação e a interação.

Nesse sentido, para tentarmos esclarecer alguns desses pontos, nos cabe agora apresentar os elementos do material didático que nos serve como objeto de estudo, para posterior análise dos recortes do material. Cabe também deixar claro que a elaboradora do material deu permissão formal para a utilização deste como *corpus* da presente pesquisa.

Quanto às características físicas e estruturais do material didático de PLA analisado, é organizado em arquivos individuais, cada qual sendo identificado como “Lição”. Essas unidades didáticas tem o formato A4 e são disponibilizadas no formato PDF. Não há uma uniformidade quanto ao número de lições por nível, sendo todas separadas conforme o semestre letivo.

Internamente, no cabeçalho, cada lição é classificada pelo nível, com base no QECR, e em “Semestre 1” ou “Semestre 2”, sendo acompanhados do logotipo oficial da universidade francesa. Seu corpo é constituído de recortes de diversos materiais didáticos de PB e PE, mesclados com partes autorais e recortes de textos autênticos, cujo direcionamento é identificado com títulos orientadores, quando necessário. Não há igualmente uma uniformidade quanto ao número de páginas, de modo que as lições apresentam no mínimo quatro páginas e a maior contém 17 páginas. Geralmente cada lição aborda uma temática distinta.

No total, são disponibilizados aos professores 45 lições. Considerando tanto as lições de Semestre 1 como as de Semestre 2, há 13 para o nível A1, 11 para o nível A2, 13 para o nível B1, 8 para o nível B2 (Semestre 2). Não há unidades didáticas disponíveis tanto para o primeiro semestre do nível B2 como para o nível C1, o que foi justificado pela coordenação pelo fato de o material estar em adequação, bem como por não haver habitualmente procura de estudantes para esses níveis.

Conforme já destacado em seção anterior, é importante pontuar que os recortes dispostos no material didático analisado oriundos de materiais didáticos de casas editoriais encontram-se reorganizados em uma nova disposição e formulação didática, o que resulta em uma reconstrução com um objetivo metodológico diferente e único, sendo parte da releitura proposta pelo professor-autor em conjunto com suas inserções autorais. Desse modo, faz-se relevante analisar o material sob essa perspectiva por entender que os entrecruzamentos das vozes incitadas pelas escolhas dos recortes pelo autor nesse rearranjo nos fornecem ricos elementos de análise.

Na Tabela 1 a seguir, estão categorizados os materiais didáticos analisados.

TABELA 1 – DISPOSIÇÃO GERAL DO CORPUS

NÍVEL	SEMESTRE	NÚMERO DA LIÇÃO	TEMA DA LIÇÃO	NÚMERO DE PÁGINAS
A1	1	1	<i>Apresentar-se</i>	12
		2	<i>Encontros</i>	8
		3	<i>Descrever Pessoas/Família</i>	7
		4	<i>Atividades do cotidiano e de lazer</i>	17
		5	<i>Convites</i>	6
	2	1	<i>Comércio</i>	9
		2	<i>Moradia</i>	8
		3	<i>Localizar</i>	9
		4	<i>Médico</i>	10
		5	<i>Turismo</i>	4
		6	<i>Férias/Infância</i>	15
		7	<i>Planos</i>	5
		7	<i>Planos</i>	9
A2	1	1	<i>Biografia/Tradições</i>	10
		2	<i>Publicidade</i>	10
		3	<i>Entreterimento</i>	9
		4	<i>Meteorologia</i>	7
		5	<i>Conselhos</i>	8
	2	1	<i>Sistema de Saúde</i>	10
		2	<i>Jornal/Caixa Postal (vocal)</i>	13
		3	<i>Comércio</i>	14
		4	<i>Lendas</i>	7
		5	<i>Desemprego</i>	6
		6	<i>Profissões do futuro</i>	10
B1	1	1	<i>DESCRIÇÃO I – Ações</i>	10
		2	<i>Saúde</i>	11
		3	<i>História</i>	11
		4	<i>Gastronomia</i>	8
		5	<i>Costumes e hábitos</i>	11
		6	<i>Convites</i>	10
	2	1	<i>Convites</i>	10
		2	<i>Planos</i>	11
		3	<i>Atualidade</i>	10
		4	<i>Comunicação</i>	10
		5	<i>Linguagem Virtual</i>	7
		6	<i>Formalidade</i>	10
		7	<i>Bate-Bapo</i>	13
B2	2	1	<i>Casamento/família moderna</i>	9
		2	<i>Natureza – Catástrofes</i>	8
		3	<i>Jogos de azar</i>	9
		4	<i>Arrependimento</i>	8
		5	<i>Conselhos</i>	8
		6	<i>Tradições/festas</i>	9
		6	<i>Casamento/Tradições</i>	9
		7	<i>Fim de ano</i>	9

FONTE: A autora (2023).

No material didático elaborado para o nível A1, há cinco lições voltadas para o primeiro semestre e oito lições para o segundo semestre, totalizando 114 páginas. São disponibilizadas duas versões da Lição 7 que diferem pelo acréscimo de conteúdo que soma nove páginas. No que se refere ao material didático voltado ao nível A2, há

ao todo cinco lições de primeiro semestre e seis lições de segundo semestre, totalizando 104 páginas. Quanto ao material didático voltado ao nível B1, seis lições são identificadas como de primeiro semestre, e sete lições como segundo semestre, totalizando 132 páginas. Por fim, no que concerne ao material didático de nível B2, há no total sete lições voltadas para o segundo semestre, totalizando 69 páginas. São disponibilizadas duas versões da Lição 6, que variam quanto à parte inicial temática.

Quanto a concepções discursivas, especialmente ao refletirmos sobre força centrípeta e centrífuga, pensamos o material analisado sempre como uma construção dialógica, visto que, apesar de não ser trazida a voz da autora neste trabalho, conseguimos perceber que são feitas escolhas que vão revelando algumas visões de língua, de cultura, de sociedade, nos recortes que foram feitos.

3.4 GESTOS DE ANÁLISE DO MATERIAL

Com base na literatura já descrita e na análise qualitativo-interpretativa, pretendemos entender como ocorre a representação do Brasil e do brasileiro por meio da análise de textos, imagens e enunciados presentes nas unidades didáticas de PLA disponibilizadas aos professores de um Centro de Línguas da UGA. Buscamos compreender se há uma representação da cultura brasileira legitimada ou não por meio de estereótipos, e como essas questões são retratadas nesse material, de modo a compreender mais profundamente que movimentos de manutenção e ruptura culturais são feitos em relação ao Brasil (REZENDE, 2009; LOPES, 2010; PAGANOTTI, 2007; 2010), assim como seus propósitos na desconstrução ou legitimação desses estereótipos.

Objetivamos, da mesma forma, investigar como se constitui essa representação de Brasil e como isso é agregado de modo a fornecer um olhar cultural que perpassa ou não o senso comum. Portanto, escolhemos inicialmente conduzir uma análise pontuando casos semelhantes dispostos no material como um todo, com vistas a fortalecer certos aspectos levantados. Propomos um estudo transversal que foque no aspecto levantado, de modo a identificar movimentos de ruptura ou de manutenção da cultura brasileira estereotipados e naturalizados. Buscamos, ao analisarmos o referido *corpus*, compreender os gestos de leitura propostos pelo conteúdo e seus desdobramentos, no sentido de identificar esses posicionamentos.

Ainda, pretendemos analisar que perfil de Brasil é reproduzido no que é dito e não dito, refletindo sobre decolonialidade.

Ao pensarmos sobre a construção das unidades didáticas ofertadas como suporte para as aulas de PLA no referido Centro de Línguas, podemos tentar responder a algumas perguntas, já levantadas anteriormente: os alunos obteriam uma validação de qual olhar de Brasil? De que forma a realidade cultural brasileira se materializa no material? De fato houve por meio dele a oportunidade de compreender de forma mais atual a cultura brasileira, distante de estereótipos pré-construídos? De que modo se faz a representação de Brasil?

A escolha do *corpus* se deu em virtude de uma presença significativa de elementos representativos da cultura brasileira nos materiais. Além disso, estes apresentam uma diversidade de assuntos que podem enriquecer e tornar mais factível a análise por meio de uma perspectiva intercultural. Quanto à composição de conteúdo, cada lição remonta, no geral, diversos recortes de diferentes métodos de ensino de PB e PE, mesclados em alguns momentos com atividades que trazem ao aluno textos autênticos em ambas as variedades de português.

Propomos, inicialmente, organizar e selecionar recortes do objeto de análise que apresentem em seu teor correspondência com a temática de Brasil, sejam essas pistas linguísticas relacionadas ao vocabulário escolhido e temas abordados, como também textos e atividades que não façam parte das páginas voltadas para conteúdos gramaticais. Por intermédio da análise dessas sequências, pretendemos discorrer sobre rupturas e lapsos evidenciados nos excertos e seus entrecruzamentos com o estado de arte desta pesquisa.

A apreciação do material empírico, portanto, segue os princípios da análise temática e de conteúdo, na qual apresentações de itens linguísticos, imagens e demais referências ao PB estão sendo agrupadas, categorizadas e analisadas segundo cada uma das categorias. Discussões específicas serão feitas sobre cada uma das categorias e relações entre elas serão construídas, de modo a responder às perguntas de pesquisa elaboradas para o presente trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados, a seguir, alguns recortes do *corpus* que foram categorizados e agrupados conforme seu teor, para serem analisados conjuntamente. Ao longo desse material, identificamos principalmente a presença de duas variedades de português, a do PB e a do PE. Não houve uma atualização dos documentos para o último Acordo Ortográfico de 2009, estabelecido entre os países de língua portuguesa e obrigatório a partir de 2013, de modo que há em diversas partes algumas grafias que atualmente não estão mais em uso. Em cada nível, são trabalhados conteúdos de forma progressiva, havendo algumas repetições entre Lições; nosso entendimento é de que isso deva ocorrer com o propósito de revisão e fixação. No geral, os textos autênticos presentes nas Lições são, em grande maioria, escritos em PB e obtidos da internet e de materiais editoriais; os textos de diálogo foram extraídos de métodos, em sua grande parte, brasileiros.

Na Tabela 2 a seguir, sistematizamos o número de recortes realizados nos materiais didáticos em relação a cada nível de referência. Os números apresentados refletem os recortes escolhidos para a análise, e não o total de atividades possíveis de serem analisadas em cada material.

TABELA 2 – SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DO *CORPUS*

NÍVEL DE REFERÊNCIA	SUBNÍVEL	SEMESTRE	N.º DE RECORTES
BÁSICO	A1	Primeiro	5
		Segundo	10
	A2	Primeiro	3
		Segundo	9
INTERMEDIÁRIO	B1	Primeiro	6
		Segundo	4
	B2	– Segundo	– 5

FONTE: A autora (2023).

Com base no que foi encontrado no *corpus*, os seguintes grupos foram formados para análise e discussão dos dados:

- linguístico;
- cultural;
- intercultural crítico.

Tais grupos tiveram como base a busca por responder às perguntas de pesquisa propostas neste trabalho. A seguir, cada grupo será tratado separadamente,

nos quais apresentaremos uma análise de um apanhado de elementos do *corpus* que dialogam com as questões incitadas nesta pesquisa.

4.1 LINGUÍSTICO

Nesta seção, discorreremos a respeito de alguns elementos extraídos do *corpus* que evidenciam questões de caráter linguístico do PB, isto é, de que modo particularidades linguísticas e de discurso, características da cultura de escrita e fala do PB, são abordadas no material.

Essa caracterização se dá por entendermos que os elementos constituintes de uma língua caracterizam seus falantes, que em seu uso cotidiano a moldam e a transformam, fazendo com que ela se movimente e se modifique ao longo do tempo, como resultado desses processos culturais. Uma língua integra um povo, seu vocabulário retrata a história desses indivíduos, expressa a cultura destes e é por meio dessa dinâmica que cada um se define e se constitui em meio aos demais e como um todo. A pluralidade cultural brasileira, logo, se reflete no uso do PB, por intermédio do qual podemos expressar as dinâmicas sociais inerentes aos costumes e hábitos compartilhados como povo, bem como ser retratados com vistas a identificar nosso lugar no mundo. A seguir, apontaremos analiticamente algumas situações dispostas no material que consideramos oportunas para pensar as questões que se buscam discutir nesta pesquisa.

Nas primeiras Lições, que tratam de introduzir os pronomes pessoais do caso reto em conjunto com a conjugação dos primeiros verbos a serem ensinados, não há uma apresentação de “a gente” na posição de sujeito utilizada no português de variedade brasileira em equivalência ao pronome pessoal do caso reto “nós”, que é de uso comum no Brasil (ver, por exemplo, LOPES, 1998). Embora seja mencionado em Lições futuras, ainda assim, nestas, continua não acompanhado de uma explicação referente a esse uso em PB. A não diferenciação dessa característica entre as variedades apresentadas possibilita ao aluno compreender equivocadamente que o uso entre estas não se altera.

FIGURA 1 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE

Verbo irregular ser

	ser
Eu	sou
Você/Ele/Ela	é
Nós	somos
Vocês/Eles/Elas	são

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Quanto à predominância do pronome “tu” em cada uma das variedades trabalhadas, na primeira Lição do nível A1, primeiro semestre, uma nota informa somente a existência do uso em Portugal e em algumas regiões do Brasil. Não há uma complementação dessa informação, no sentido de não ser uma característica predominante no PB como é no PE, sendo neste uma marca de intimidade e, naquele, uma questão de uso regional (ver, por exemplo, NASCIMENTO; MENDES; DUARTE, 2018). Além disso, no que concerne a este estudo, não há também um aprofundamento sobre como isso ocorre no território brasileiro em concomitância com o uso de “você”; ainda, em algumas localidades do Brasil, por exemplo, o uso do “tu” é seguido por verbo conjugado na terceira e não na segunda pessoa, o que diverge do uso lusitano. Pelo fato do “tu” caracterizar a fala de PB em algumas regiões do país, ao não haver uma explicação sobre a ocorrência de uso, isso pode sugerir igualmente que certas variantes brasileiras não foram consideradas, que se trata da falta de conhecimento ou consideração do autor-professor, ou mesmo da falta de didatização da variação ou de informação dos professores para falar sobre esse aspecto.

FIGURA 2 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE

LEMBRE-SE

* tu - Tu és brasileiro?
É usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.

* vós
Não é usado em português moderno.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Podemos afirmar o mesmo no que concerne à posição dos pronomes oblíquos átonos em PB. Em diversos momentos, ao longo do material, as regras de colocação pronominal são tratadas gramaticalmente, por exemplo, na Lição 1 do nível A2 do segundo semestre, bem como na Lição 4 do nível B1 do segundo semestre. Há, em destaque, a informação de que não se pode ter próclise com verbos no infinitivo nem no futuro do presente e futuro do pretérito, apenas a mesóclise. Porém, há algum tempo a mesóclise não faz mais parte do PB, sendo utilizada muito raramente em textos considerados extremamente formais, como os jurídicos, não sendo ainda assim uma opção a todos (por exemplo, ver VIEIRA, 2007). Há, de certo modo, uma contradição pelo fato de que, nos trechos de textos autênticos de PB utilizados ao longo de todo o material, temos ocorrências do uso de próclise que não seguem a gramática europeia defendida na explicação de uso. Sem o acompanhamento de uma explicação sobre a diferença de colocação pronominal que existe em relação ao PB, ainda que esta seja uma característica importante da variante brasileira, o aprendiz pode incidir em erro pela possível interpretação de que esse uso é geral, o que pode ser ocasionado do mesmo modo pelas hipóteses anteriormente relatadas.

FIGURA 3 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

MESÓCLISE

É usada, exclusivamente, com o verbo no futuro do presente ou no futuro do pretérito, nos casos em que não é possível a próclise.

Ex.: Todas essas flores transformar-se-ão em perfume.

ÊNCLISE

Usa-se ênclise quando não for possível outra colocação (obrigatória após vírgula e ponto).

Em início de oração.

Ex.: Diga-me apenas o essencial.

Quando o verbo estiver no imperativo afirmativo.

Ex.: Por favor, retire-se daqui.

Sempre que não houver palavra que atraia o pronome oblíquo.

Ex.: Policiais e bandidos enfrentaram-se no morro.

***VERBOS NO PARTICÍPIO OU NO FUTURO (DO PRESENTE OU DO PRETÉRITO) NÃO ADMITEM ÊNCLISE.**

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

FIGURA 4 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL B1, SEGUNDO SEMESTRE

Mesóclise

É a colocação pronominal no meio do verbo. A mesóclise é usada:

Quando o verbo estiver no futuro do presente ou futuro do pretérito, contanto que esses verbos não estejam precedidos de palavras que exijam a próclise.

Exemplos: Realizar-se-á, na próxima semana, um grande evento em prol da paz no mundo.

Não fossem os meus compromissos, acompanhar-te-ia nessa viagem.

Colocação pronominal nas locuções verbais

1) Quando o verbo principal for constituído por um particípio

a) O pronome oblíquo virá depois do verbo auxiliar. Ex.: Haviam-me convidado para a festa.

b) Se antes da locução verbal houver palavra atrativa, o pronome oblíquo ficará antes do verbo auxiliar. Ex.: Não me haviam convidado para a festa.

Dicas:

Se o verbo auxiliar estiver no futuro do presente ou no futuro do pretérito, ocorrerá a mesóclise, desde que não haja palavra atrativa antes dele.

Ex.: Haver-me-iam convidado para a festa.

2) Quando o verbo principal for constituído por um infinitivo ou um gerúndio:

a) Se não houver palavra atrativa, o pronome oblíquo virá depois do verbo auxiliar ou depois do verbo principal.

Exemplos: Devo esclarecer-lhe o ocorrido/ Devo-lhe esclarecer o ocorrido.

Estavam chamando-me pelo alto-falante./ Estavam-me chamando pelo alto-falante.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

O próprio uso da ênclise, em alguns exemplos de diálogo (Figura 5), em nada condiz com o uso no PB, o que tornaria necessária a inserção de alguma nota didática que contextualizasse o conteúdo para atender ao pressuposto de ensino das variedades de PB e PE.

FIGURA 5 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE



FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Outro ponto a se destacar é relativo ao vocabulário. No geral, muitos vocábulos e expressões apresentados aos aprendizes por intermédio do material diferem entre as variedades de PB e PE tanto no teor como na grafia. No Brasil, “faça favor” (“faz favor” ou “por favor”, em PB), por exemplo, não tem a mesma conotação que em Portugal, sendo possivelmente considerado rude. Quanto à “bica” (“cafézinho”, em PB), para os brasileiros significa “chutar algo forte”, ou seja, tem outro significado. A palavra “sumo” (“suco”, em PB), ainda que muito próxima de “suco”, é utilizada em outro contexto semântico, geralmente em receitas; a palavra “este”, em PE, também é próxima da grafia de “leste”, que é o seu correspondente em PB, mas vem a ser outro caso em que há uma confusão de sentidos, visto que aquele é somente um pronome demonstrativo em PB. Já “camisola”, apesar de ser uma palavra presente em ambas as variedades com a mesma grafia, representa objetos diferentes (“camiseta”, em PE), assim como “propina”, cuja conotação em PB é de algo ilegal e criminoso, que em nada se aproxima a de PE, em que significa “mensalidade”. No caso de “sandesh”, gíria para “sanduíches”, por exemplo, o que poderíamos apontar como correspondente em PB seria “sanduba”.

FIGURA 6 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

Lição 1- Comércio

Na pastelaria Ouvir, ler

A - Faça favor.
 B - Queria uma bica e um pastel de nata, por favor.
 A - Aqui está.
 B - Quanto é?
 A - É 1 euro e 50 (cêntimos).
 B - Faça favor.
 A - Não tem os 50 cêntimos?
 B - Humm... Tenho sim.
 A - Obrigado.
 B - Até amanhã!
 A - Até amanhã e muito obrigado!



Vocabulário alternativo:

- galão
- chá
- sandes de fiambre
- sumo de laranja natural
- uma água com gás
- um bolo

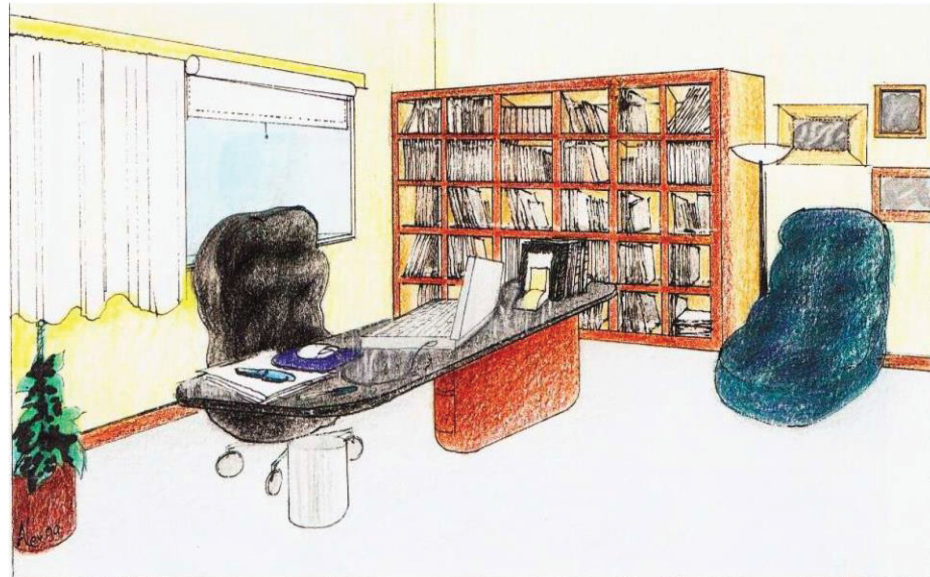
Na papelaria

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Um exercício que está presente na segunda Lição, nível A1, do segundo semestre é um exemplo significativo disso. Nele, o aprendiz deve validar ou não algumas afirmações com base em uma ilustração de um escritório, nas quais há a presença do termo “candeeiro” (“luminária”), bem como a palavra “secretária” utilizada na frase de modo a sugerir um significado em PE diferente no PB (“Este escritório tem uma secretária.” (“mesa com gavetas”, em PB); “Em cima da secretária há um computador.”). Da mesma forma, na primeira Lição, em que são apresentados diálogos referentes a ações cotidianas como tomar um café, fazer compras em uma papelaria, enviar uma carta pelo correio ou abrir uma conta bancária, a diferença de vocabulário induz o aprendiz a entender que o contexto da língua lhe possibilitará realizar essas ações em território brasileiro de forma clara, sem que tenha que recorrer a recursos de intercompreensão, por exemplo.

FIGURA 7 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

Quais são os três erros entre a descrição e a figura abaixo?



- | | |
|---|---|
| • O candeeiro está entre a estante e o sofá. | • Não há um candeeiro no escritório. |
| • O sofá está ao lado do candeeiro. | • Há três quadros na parede atrás do sofá. |
| • Este escritório tem uma secretária. | • O escritório tem uma carpete no chão. |
| • Em cima da secretária há um computador. | • A estante tem muitos livros. |
| • Não há livros neste escritório. | • Há um cesto de papéis debaixo da secretária. |
| • A planta está ao lado da cadeira. | • Atrás da cadeira há uma janela. |
| • Este escritório tem cadeiras. | |

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Poucas ocorrências foram encontradas de breves explicações pontuais em pequenas caixas de texto de algumas expressões brasileiras utilizadas em diálogos. Destacamos também a atividade da Lição 4 do nível B1 do segundo semestre, que apresenta uma parte dedicada a marcas de oralidade na língua portuguesa, na qual são trabalhadas expressões em um diálogo entre dois brasileiros – “cadê”, “imagina”, “hein”, “pode ser”, “me fala” etc. – sem haver, do mesmo modo, uma caracterização desses dados em relação ao PE, embora certas características evidenciem se tratar de expressões do cotidiano do PB.

FIGURA 8 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE



Maria: Meu Deus, que cara é essa, Dora?
Dora: Estou com gripe, tosse e muita dor de cabeça.
Maria: Por que você não vai ao médico?
Dora: Pra quê? Não vai *adiantar*. O meu médico normalmente não tem horário. Tenho que marcar hora com uma semana de antecedência. Até lá, já sarei da gripe.
Maria: Nossa, vai a outro médico, então. Você já tomou algo?
Dora: Já tomei tudo. Antigripal, vitamina C... Acho que vou me deitar um pouco agora.
Maria: Isso. Vai descansar. Quer algo? Um chá de limão e alho, talvez?
Dora: Ugh! Claro que não.

NOTE QUE...

.....

"adiantar", aqui, significa "resolver", "solucionar um problema".

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

FIGURA 9 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL B1, SEGUNDO SEMESTRE

Questões de vocabulário

1 Expressões de reforço
 a) *é que* = para reforçar ideias (podem ser retiradas das frases) ou para substituir a palavra "porque" em frases explicativas.
 b) *Dá, sim.* / *Não dá, não.* – "sim"/"não" como reforço das afirmações ou negações.

2 uso de **apelidos** – Bar do Dudu (Eduardo)

3 simplificação de palavras: *tá* = *está* / *tava* = *estava* / *pra* = *para a* / *pro* = *para o* / *cadê?* = *onde está?*

4 usos específicos de certas palavras
 a) *Dá pra você me ajudar?* = *É possível?* / *Você pode?*
 b) *Isto serve* = *Isto é útil.*
 c) *Adianta telefonar?* = *Ajuda?* / *Muda alguma coisa?*
 d) *Deixa eu ajudá-lo.* = *Permita-me que eu o ajude.* / *Pode deixar.* = *Eu resolvo isso.*
 e) *Será que dá pra fazer?* = *expressando dúvida*
 f) *Pode ser?* = *Isso é possível?* / *Assim está bem?*
 g) *Virou antissocial?* = *ideia de transformação*

5 expressões que denotam maior oralidade
 a) *Me manda por e-mail.* = *enviar* / *Manda entrar.* = *pedir para*
 b) *Tenho que ir...* = *precisar*
 c) *Tá certo!* / *Combinado!* / *Claro!* / *Perfeito!*
 d) *..., ok? / ..., tá? / ..., hein?!*
 e) *Não vem com essa, não, hein?!* = *Não adianta contar mentiras, dar desculpas...*
 f) *O quê? Tá maluco?*

6 vários usos da palavra *jeito* – *ter jeito para* – *ter aptidão para*

7 vários usos da palavra *pegar* – *pegar o documento* / *pegar um resfriado*

→ p. 134
CONSULTE +
NO APÊNDICE

Exercício 1 – Complete o diálogo com as palavras do quadro.

tá certo	combinado	claro	pro	pegou	tava	ok	pode ser
será que dá	deixa eu ir	virou	tenho que	dá pra	me liga	é que	

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Não é igualmente deixado claro ao aprendiz certas terminologias distintas utilizadas entre PB e PE para se referir a elementos gramaticais, sendo a maioria das vezes o PE colocado em posição de generalização pelo número maior de inserções e a falta de esclarecimento sobre essa divergência entre as variedades. Isso ocorre, por exemplo, com os termos de português de Portugal "Conjuntivo" ("Subjuntivo", em PB) e "Condicional" ("Futuro do Pretérito", em PB). Na grafia e acentuação de certas palavras, pode ser visto, por exemplo, substantivos ("desporto"; "bica"; "cêntimos") ou numerais ("dezasseeis"; "dezanove"). Não há em todo o material didático uma separação clara entre as variedades linguísticas trabalhadas, de modo que muitas expressões e estruturas sintáticas podem ser entendidas como gerais, enquanto que, na realidade, são particulares de cada uma delas.

Outra situação que compromete o entendimento das diferenças entre essas variedades se evidencia em um exercício de produção oral, em contexto informal, em que o aprendiz deve fazer perguntas ao professor ou demais colegas com base na seguinte estrutura: “**Já estiveste** em Madri?”; “Sim, **Já lá estive.**” ou “Não, **nunca lá estive.**” No PB, essa estrutura seria recebida com estranhamento, visto que, de início, a pergunta geralmente seria feita na terceira pessoa do singular (“Já **estive** em Madri?”). Além disso, o advérbio de lugar, apesar de gramaticalmente poder se posicionar tanto antes como depois do verbo, no PB a preferência no cotidiano é dada para o uso posterior – “Não, não estive lá.” ou “Sim, estive lá.” –, ou então, sem a utilização do advérbio de lugar (“lá”) – por exemplo, “Sim, já tive.”; “Não, não tive”. A falta de explicação concernente a essa diferenciação linguística entre as variedades fortalece o entendimento de equivalência entre elas, o que legitima o PE em relação ao PB ao silenciar os elementos culturais do PB que se manifestam na fala.

FIGURA 10 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

5. Siga o exemplo e faça perguntas aos colegas ou ao professor.

- **Já estiveste** em Madrid?
 - Sim, **já lá estive.**
ou
 - Não, **nunca lá estive.**

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Quanto às formas imperativas, a primeira explicação desenvolvida na Lição 2, nível A2, primeiro semestre, assim como nos demais momentos em que são trabalhadas, não levam em consideração explicar a diferenciação que há na variedade brasileira e a europeia no que se refere ao uso, visto que no PB pode se tratar de uma questão regional a relação entre o pronome pessoal e a pessoa da conjugação, bem como nele tende a não haver diferença entre imperativo afirmativo e negativo (ver, por exemplo, SCHERRE, 2004; SCHERRE *et al.*, 2007), e é proclítico, quando vem ao caso. Trata-se, logo, de mais uma evidência em que se nota no material uma deslegitimação e descaracterização do PB.

FIGURA 11 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A2, PRIMEIRO SEMESTRE

Imperativo – verbos regulares

Usa-se para *ordens, pedidos ou instruções*.

Presente do Indicativo (1ª pessoa do singular)	IMPERATIVO		
	tu (neg.)	você	vocês
- ar → eu falo	Não fale <u>s</u> !	Fale!	Fale <u>m</u> !
- er → eu com	Não com <u>a</u> s!	Coma!	Com <u>a</u> m!
- ir → eu ab	Não abra <u>s</u> !	Abra!	Abr <u>a</u> m!

Presente do Indicativo (3ª pessoa do singular)	IMPERATIVO
	tu (afirmativo)
- ar → ela/ele fala	Fala!
- er → ela/ele come	Come!
- ir → ela/ele abre	Abre!

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Em outro momento, em um diálogo com base na variedade europeia que se estabelece na Lição 4 do nível A1 do segundo semestre, as diferenças sociodiscursivas e pragmáticas entre o PB e o PE geram como resultado a quebra da tentativa de humor do texto se observado pelo viés da variedade brasileira. Por mais que se evidencie a tentativa de se estabelecer o humor no encadeamento das frases, a lógica de construção do diálogo é encerrada com uma frase de fechamento que não se considera engraçada em PB (“Que remédio!”). Sem que haja uma contextualização em sala de aula, isso pode colaborar para a compreensão pelo aluno de que se trata de um exemplo lógico de como se estabelece o humor brasileiro.

FIGURA 12 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

Farmacêutica: Aqui estão os remédios! São 50€.
 Tomás: O quê??? Acho que já estou melhor. Já não preciso dos remédios.
 Farmacêutica: Então, senhor Tomás... tem que levar os medicamentos, ou, então, não fica melhor.
 Tomás: Bem... que remédio!!!

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Um ponto interessante a se destacar é a apresentação da temática “variação linguística” na Lição 4, nível B1, segundo semestre, que trata do nível de formalidade e informalidade da fala. No que concerne ao informal, é feita uma explicação a respeito das variações de uso de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas, bem como a menção da existência de dialetos – com o exemplo de mandioca/macaxeira/aipim – e sotaques regionais, ainda que o teor do texto remeta ao conteúdo presente no ensino materno de português, e não seja direcionado para explicações sobre as diferenças fonéticas e morfosintáticas, por exemplo, existentes entre as variedades de PB e PE em decorrência de aspectos espaciais, formativos, extralinguísticos etc.

Contudo, quando há a menção de variações sociais ou culturais de língua, caracterizadas conforme grupo social e grau de instrução e exemplificadas por gírias, jargões e o linguajar caipira. Há certo preconceito manifestado na exemplificação de grupos que se utilizariam de gírias – surfistas, cantores de *rap*, tatuadores – e, não explicitamente, do dialeto caipira, em que se indica a leitura de um poema e de uma música com palavras que buscam imitar a pronúncia caipira para “entender melhor o assunto”. Entretanto, quanto à música escolhida, trata-se de “*Chopis centis*”, do grupo Mamonas Assassinas, por meio da qual é feito um relato caricato próprio de uma personagem criada para o fim humorístico, que mais condiz com um olhar satírico e preconceituoso da classe trabalhadora do que com o dialeto caipira. Há, nesse sentido, a apresentação aos alunos de um estereótipo mantido em território nacional em relação ao dialeto caipira que não contribui para trabalhar o respeito à cultura brasileira nem à população rural do Brasil, que tem grande importância cultural e econômica, principalmente à parte que se dedica à produção de alimentos pelas pequenas famílias agricultoras que são responsáveis por abastecer seu entorno com os produtos que cultivam.

FIGURA 13 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL B1, SEGUNDO SEMESTRE

Variações Linguísticas

As variações linguísticas demonstram o caráter dinâmico da linguagem, inserindo no vernáculo um pouco de nossa história e cultura

A linguagem é a característica que nos difere dos demais seres, permitindo-nos a oportunidade de expressar sentimentos, revelar conhecimentos, expor nossa opinião frente aos assuntos relacionados ao nosso cotidiano, e, sobretudo, promovendo nossa inserção ao convívio social.

E dentre os fatores que a ela se relacionam destacam-se os níveis da fala, que são basicamente dois: O nível de formalidade e o de informalidade.

O padrão formal está diretamente ligado à linguagem escrita, restringindo-se às normas gramaticais de um modo geral. Razão pela qual nunca escrevemos da mesma maneira que falamos. Este fator foi determinante para a que a mesma pudesse exercer total soberania sobre as demais.

Quanto ao nível informal, este por sua vez representa o estilo considerado “de menor prestígio”, e isto tem gerado controvérsias entre os estudos da língua, uma vez que para a sociedade, aquela pessoa que fala ou escreve de maneira errônea é considerada “inculta”, tornando-se desta forma um estigma.

Compondo o quadro do padrão informal da linguagem, estão as chamadas variedades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Dentre elas destacam-se:

Variações históricas:

Dado o dinamismo que a língua apresenta, a mesma sofre transformações ao longo do tempo. Um exemplo bastante representativo é a questão da ortografia, se levarmos em consideração a palavra farmácia, uma vez que a mesma era grafada com “ph”, contrapondo-se à linguagem dos internautas, a qual fundamenta-se pela supressão do vocábulos.

Analisemos, pois, o fragmento exposto:

Antigamente

“Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio.”

Carlos Drummond de Andrade

Comparando-o à modernidade, percebemos um vocabulário antiquado.

Variações regionais:

São os chamados dialetos, que são as marcas determinantes referentes a diferentes regiões. Como exemplo, citamos a palavra mandioca que, em certos lugares, recebe outras nomenclaturas, tais como: macaxeira e aipim. Figurando também esta modalidade estão os sotaques, ligados às características orais da linguagem.

Variações sociais ou culturais:

Estão diretamente ligadas aos grupos sociais de uma maneira geral e também ao grau de instrução de uma determinada pessoa. Como exemplo, citamos as gírias, os jargões e o linguajar caipira.

As gírias pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, como os surfistas, cantores de rap, tatuadores, entre outros.

Os jargões estão relacionados ao profissionalismo, caracterizando um linguajar técnico. Representando a classe, podemos citar os médicos, advogados, profissionais da área de informática, dentre outros.

Vejamos um poema e o trecho de uma música para entendermos melhor sobre o assunto:

Vício na fala
Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.
Oswald de Andrade

CHOPIS CENTIS

Eu “di” um beijo nela
E chamei pra passear.
A gente fomos no shopping
Pra “mode” a gente lanchar.
Comi uns bicho estranho, com um
tal de gergelim.
Até que “tava” gostoso, mas eu
prefiro aipim.
Quanta gente,
Quanta alegria,
A minha felicidade é um crediário
nas
Casas Bahia.
Esse tal Chopis Centis é muito
legalzinho.
Pra levar a namorada e dar
uns “rolezinho”,
Quando eu estou no trabalho,
Não vejo a hora de descer dos
andaime.
Pra pegar um cinema, ver
Schwarzneger
E também o Van Damme.
(Dinho e Júlio Rassec, encarte CD
Mamonas Assassinas, 1995.)

Por Vânia Duarte
Graduada em Letras

<http://www.brasilecola.com/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

A seguir, vamos discorrer sobre aspectos relacionados à representatividade cultural brasileira encontrados na análise do material.

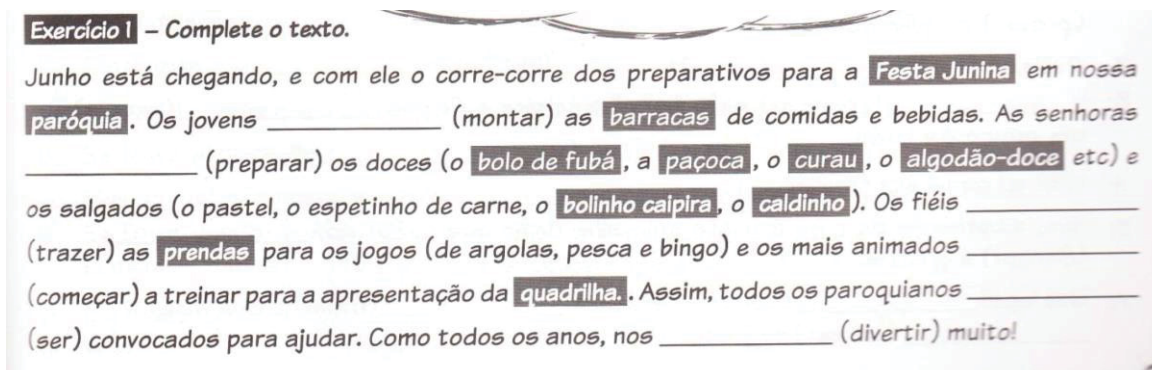
4.2 CULTURAL

Nesta seção, analisaremos alguns elementos do *corpus* de caráter cultural do Brasil e do brasileiro, isto é, de que modo particularidades relacionadas ao Brasil e ao povo brasileiro são abordadas no material.

Essa parte é relevante por entendermos a complexidade das culturas e de seus constituintes, sendo uma cultura formada e transformada pelas pessoas que nela se reconhecem, em unidade e no grupo, e que se reflete nos lares e círculos sociais, no comportamento, de geração em geração, em uma potência de tradições e conhecimentos agregados que vão além de uma língua, ao se estabelecer na culinária, nas religiões, em todos os tipos de arte, na moda, nos costumes, nas leis, de modo único e significativo para cada um que se sente parte dela. A cultura brasileira, portanto, constitui seu povo e é constituída por ele, de diferentes maneiras e de modo complexo, tendo em vista a extensão territorial do país. A seguir, analisaremos recortes do *corpus* que se mostram relevantes para discutirmos essa questão.

Entre os elementos culturais brasileiros mencionados no material, a festa junina brasileira é uma temática recorrente em diversas Lições. Ela é apresentada como “costume brasileiro”, em propostas de leitura de texto e de exercícios de lacunas, em que o aprendiz é convidado a completá-los com verbos conjugados no futuro do presente do indicativo e no futuro informal para conhecer os preparativos desse festejo e os quitutes que nele são servidos. Destacamos, no caso dessa atividade, a escolha pelo relato de uma manifestação comum e local, visto que o texto trata de uma festa junina organizada em uma paróquia qualquer – nesse caso, provavelmente paulista, pela menção ao bolinho caipira típico da região –, como ocorre em várias localidades brasileiras, sem que sejam reduzidas a festas mais famosas e comerciais que também existem no país. É, desse modo, uma oportunidade em que se apresenta um elemento típico da cultura brasileira, que de origem colonizatória se transformou em uma festividade original e única.

FIGURA 14 – RECORTE DA LIÇÃO 7, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE (AMBAS)



FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Isso é destacado também na Lição 1, de nível A2, primeiro semestre, em que uma personagem relembra a festa junina de rua de que participava quando era criança, descrevendo um cenário rico da cultura popular que se faz presente nas comunidades brasileiras. No mesmo material, apresenta inicialmente um texto que trata das “Tradições” festivas religiosas de Portugal no mês de junho, seguidas das festas juninas no Brasil, as quais aquelas deram origem. Ambos os textos apresentam elementos que constituem cada festividade, o que possibilita aos aprendizes compará-las e, como resultado, evidenciar a transformação cultural da festa brasileira, com as influências locais, em um elemento representativo de sua cultura. Outra comparação também é feita na Lição 6, de nível B2, tema “Tradições e festas”, na qual se evidencia as particularidades de cada uma das festividades.

FIGURA 15 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, PRIMEIRO SEMESTRE

LIÇÃO B  DIÁLOGO 1/70



Marcelo: Faz tanto tempo que não vou a uma festa junina...

Cláudia: Jura? Eu não *perco* uma.

Marcelo: Mas onde tem festa junina hoje em dia?

Cláudia: Em São Paulo, tem nas escolas ou em algum SESC.

Marcelo: Eu quero ir a uma este ano. Eu me lembro com saudade de quando eu era pequeno. Eu sempre ia às festas juninas. A gente fazia a festa na rua de casa. Os vizinhos se reuniam e cada um preparava uma coisa. O seu Antônio tocava sanfona. Nós levávamos a pipoca. A dona Elza levava as batatas-doces. A gente colocava as batatas na fogueira. O seu João levava o pinhão. A gente se divertia muito.

Cláudia: Eu também tenho saudade da minha infância. As festas juninas eram muito comemoradas na minha cidade. Na verdade, elas ainda são. Eu sou do interior da Bahia e lá as pessoas ainda comemoram festas como o bumba-meu-boi e as juninas.

Marcelo: Eu gostaria de ir a uma dessas festas um dia.

Cláudia: Eu tenho planos de ir à Bahia no ano que vem. Você já está convidado.

Marcelo: Obrigado, Cláudia. Vou pensar nisso com carinho.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

FIGURA 16 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, PRIMEIRO SEMESTRE

Tradições

No mês de junho festejam-se um pouco por todo o país os santos mais populares: o Santo António, o São João e o São Pedro. Em Lisboa, na véspera do dia de Santo António, dia 13 de junho, feriado da cidade, as ruas dos bairros populares estão decoradas e cheias de cores para receberem as pessoas que vão procurar um ambiente de diversão, com música popular e boa sardinha assada, acompanhada com vinho ou cerveja. Na Avenida da Liberdade cada bairro popular tem os seus representantes que desfilam, cantando, dançando e exibindo os fatos e as músicas propositadamente criados para a ocasião. No final só um será vencedor.



Na cidade do Porto é o São João, o Santo Padroeiro, que na noite de 23 de junho dá ocasião à grande festa que todos os anos atrai uma autêntica multidão às ruas da cidade. Por todo o lado há música, sardinhas assadas, vinho e os famosos martelinhos e alhos-porros, preparados para acertar nas cabeças dos vizinhos. A festa continua pela noite fora, não esquecendo o fogo de artifício sobre o Rio Douro, que proporciona uns momentos inesquecíveis.



O São Pedro, no dia 29, é festejado noutras cidades, vilas e aldeias, onde também não falta diversão, com bailaricos, vinho e as famosas sardinhas.

E no Brasil?**Festas juninas**

Existem inúmeras festas no Brasil. Algumas delas são folclóricas, como o bumba-meu-boi e outras são religiosas, como as festas juninas. As festas juninas acontecem no mês de junho. Elas celebram três santos: Santo António (13/06), São João (24/06) e São Pedro (29/06). Essas festas são populares e têm comidas típicas, como batata-doce, pinhão, pipoca, e bebidas típicas, como quentão e vinho quente.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

É importante, contudo, destacar que cada região do Brasil tem suas características particulares em relação às festas juninas. Não é essa a ideia que outro texto da mesma temática apresenta, em seguida, ao listar diversos quitutes juninos como se todos estivessem presentes nessa época de forma geral nas festividades, visto que isso é relativo à região geográfica. Nem toda festa tem pinhão, por exemplo, que é uma iguaria do centro-sul do Brasil. Além disso, a escolha por uma única festividade para retratar a cultura de uma localidade acaba por reduzi-la a algo superficial, desconectada do cotidiano, pois não considera os demais componentes da diversidade cultural que também coabitam o mesmo grupo, em uma relação complexa de representatividade. Além da Festa Junina, o Brasil tem diversas festas tradicionais e outras manifestações culturais igualmente importantes para a nossa cultura popular, tanto em âmbito nacional e regional, que impactam os hábitos locais pela relevância que tem na vida das pessoas. Alguns exemplos são o Festival Folclórico de Parintins-AM; a Lavagem da Escadaria do Bonfim, em Salvador-BA; a Festa do Peão de Barretos-SP; a Congada, no interior de Minas Gerais, Paraíba, Paraná e Pernambuco.

Na Lição 1, nível B2, há um pequeno trecho acompanhado de uma ilustração com um comentário sobre alguns costumes entre os brasileiros na celebração de um casamento, com destaque para o arroz de festa após a saída da cerimônia e a tradição de jogar o buquê, os quais, é importante pontuar, não são uma exclusividade brasileira. Na Lição 6, mesmo nível, tema “Tradições/festas”, há a menção de outros elementos que complementam essa tradição em um diálogo, no caso de detalhes como viagem de lua de mel, bufê na festa de casamento, decoração da igreja, lista de presentes, aluguel ou compra do vestido de noiva, daminhas e padrinhos, lembrancinhas. Há, ainda, um quadro com vocabulário sobre casamentos com doces culturalmente brasileiros, como bem-casado, brigadeiro, beijinho, olho de sogra, e salgados, como coxinhas e bolinha de queijo. Nesse caso, falta contextualizar que tipo de festa de casamento teria no cardápio alguns dos alimentos citados, para os estudantes saberem que é possível não encontrar diversos deles em um casamento no Brasil. Da forma como está, podem entender que é regra a presença de toda a lista de alimentos, o que não se faz verdadeiro por não condizer com a diversidade cultural de um país tão grande como o Brasil.

FIGURA 17 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL B2



Em casamentos tradicionais, no Brasil, é costume a noiva jogar o buquê após a cerimônia religiosa ou, se houver recepção, após o corte do bolo. A noiva fica de costas para um grupo de amigas solteiras para jogar o buquê. Segundo a tradição, a moça que pegar o buquê será a próxima a se casar. Existem outros costumes também, como, por exemplo, jogar arroz cru nos noivos quando eles saem da igreja após a cerimônia. O arroz simboliza fartura e prosperidade.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

FIGURA 18 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL B2



- Vânia: Para mim esse aqui é o mais bonito.
 Elza: Também acho, mas ainda quero ver mais alguns.
 Vânia: O que você e o Marcelo já fizeram?
 Elza: Nós já vimos o bufê há um ano; fizemos a lista de convidados; temos as reservas para a viagem de lua-de-mel; temos o pessoal das fotos e vídeo e quanto à igreja já está quase tudo acertado.
 Vânia: O que falta da igreja?
 Elza: A decoração. Ainda não me decidi por qual flor para decorar a igreja.
 Vânia: Mas isso depende das outras noivas que vão se casar no mesmo dia, não é?
 Elza: Não. Meu noivo é evangélico. Vou me casar numa igreja evangélica. Só haverá um casamento, o meu.
 Vânia: Então, é bem mais fácil. Se eu fosse você, eu usaria rosas de duas cores: champanhe e cor-de-rosa.
 Elza: Ficaria lindo, mas a rosa é muito cara, não é?
 Vânia: Quando me casei, quis economizar na decoração. Duvidei que ficasse tão diferente com outras flores, mas acabei não gostando do resultado.
 Elza: Bem, então, você me ajuda depois. Mas esqueci de dizer que ainda não me decidi pelo vestido. Estou na dúvida entre dois. Vamos à loja comigo?
 Vânia: Claro. Você vai comprar ou alugar?
 Elza: Alugar, claro.
 Vânia: Eu também aluguei. E o sapato? Conselho de amiga: compre ou alugue um sapato baixo porque eu pensei que conseguisse usar um sapato alto na festa toda, mas tive que acabar ficando descalça para aproveitar a festa.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

FIGURA 19 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL B2

CASAMENTOS	Bebidas		
	coquetéis	canapés	refrigerantes
	vinhos	café	champagne
	Pratos		
	massas	carne	frango
	peixe	bolo	risoto
	Salgados		
	coxinhas	bem-casado	canapé
	bolinha de queijo	bolinho de bacalhau	
	Doces		
	brigadeiro	canapé	olho-de-sogra
	beijinho	bem-casado	
	Festa		
	recepção	comida	bebida
Religioso	música	convidados	alianças
	igreja	padre/pastor	convidados
	troca de alianças	comida	

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Em algumas Lições, há igualmente a menção de objetos relacionados a algum aspecto cultural brasileiro, mas sem nenhuma contextualização. Na Lição 3, nível A1, do segundo semestre (Figura 17), por exemplo, uma fitinha do Senhor do Bonfim é mencionada em uma frase do título cujo objetivo é demonstrar diferentes usos de advérbios de lugar. Nada a respeito da fitinha é acrescentado no decorrer dos exercícios propostos nesse mesmo recorte, de modo que a menção imagética de um forte elemento cultural representativo de Salvador acaba por ter apenas um papel ilustrativo. Em contrapartida, na Figura 6, por exemplo, a imagem do cafezinho com pastel de nata está contextualizada por meio do diálogo que se estabelece na pastelaria, entretanto, não há nenhuma explicação que aponte que aquela situação não é cabível em solo brasileiro, já que não temos o hábito de comer pastel de nata na pastelaria. Como um homônimo no vocabulário de PB, temos também a pastelaria, mas esta vende outro quitute brasileiro muito comum e que em nada tem a ver com o quitute português.

FIGURA 20 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

A FITINHA DO SENHOR DO BONFIM ESTÁ EM CIMA DA MESA.
X
...ESTÁ NA PAREDE, ACIMA DA MESA.

ADVÉRBIOS DE LUGAR

VERIFIQUE SEU CONHECIMENTO!

Circule a alternativa correta e complete as frases abaixo.

- As pessoas costumam guardar o dinheiro (*dentro / fora*) do cofre.
- Vire (*à frente / à direita*) na próxima esquina.
- A carteira está (*encima / em cima*) da mesa.
- O quadro estava pendurado (*em cima / acima*) da lareira.
- As crianças brincavam (*embaixo / em baixo*) da árvore.



FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Na Lição 6 do mesmo nível e semestre (Figura 18), há exercícios de preenchimento de lacunas que mencionam no texto do exercício pratos da culinária típica regional de maneira geral – comida capixaba, comida baiana, comida caipira –, em um contexto familiar, sem que haja nenhuma inserção de nota explicativa sobre a parte cultural, ou ainda, uma conexão familiar ou regional com a escolha dos respectivos pratos. Há, nesse sentido, um achatamento do que vem a ser a culinária popular brasileira, visto que soa artificial a lista de opções apresentada pelo fato de não pensarmos dessa forma nas mesas brasileiras, em virtude da extensão territorial do país e da diversidade gastronômica que marca cada região. Trata-se de uma tentativa de apresentar de forma descontextualizada uma lista de pratos típicos como uma representação fidedigna do que se come no Brasil em uma situação de comemoração, sem passar pela problematização do espaço, da região, da história familiar, por exemplo.

Ainda, nesse último exemplo, há a personagem de uma mãe que, sem reclamar, cuida de seus filhos durante o ano. Inicialmente, podemos afirmar que esse tipo de representação não reflete o contexto social da maioria do povo brasileiro, em cujas famílias a mulher geralmente trabalha para prover o sustento. Afinal, no Brasil, grande parte das famílias é liderada e sustentada por uma figura feminina, seja esta mãe, avó etc., que normalmente enfrenta uma rotina de trabalho fora de sua residência. Somado a isso, destacamos também elementos como o conhecimento dos diversos pratos e o uso do futuro do presente – “prepararei”, que em contexto informal não condiz com o uso cotidiano desse tempo verbal na atualidade – funcionam como

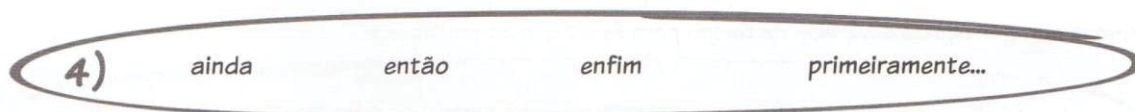
marcadores sociais que podem nos levar a entender que se tenta fazer o retrato de uma família de classe mais abastada, sem que haja uma motivação aparente para essa escolha cultural. Desse modo, perde-se a oportunidade de se trabalhar elementos da cultura invisível conectados a uma realidade social brasileira mais condizente com a realidade, com foco nos modos de agir e ser autênticos e plurais.

Além disso, remeter subjetivamente o gênero feminino a um papel de cuidado ininterrupto, como uma “serva” da casa, evoca questões patriarcais e de estereótipos sociais femininos não compatíveis com o mundo atual, o que os reforça ao invés de contribuir para sua desconstrução por meio de uma reflexão crítica, por exemplo. O papel de cuidado relegado à mulher na sociedade, normalmente romantizado tal qual ressoa nesse excerto, fortalece estereótipos que se servem como um controle na assimetria de poder entre homens e mulheres constante na sociedade.

Ainda, no caso do Brasil, essa escolha pela posição submissa da minoria feminina remete ao trabalho escravizado do período colonial, principalmente das mulheres em ambiente doméstico, em que não havia espaço para reclamações das ordens dadas, e que continua presente em nossa sociedade como uma herança da colonialidade tanto no resquício cultural parte dos sujeitos, legitimado pelas forças discursivas de dominação social, quanto na própria prática de trabalho forçado, a exemplo das dezenas de pessoas que ainda são resgatadas no país de situações análogas à escravização. Tal opção remonta ao papel de subalternidade e opressão relegado às nossas antepassadas, incluindo as que foram exploradas pela escravização, bem como pode levar o aprendiz a reforçar o estereótipo de submissão feminina nas famílias brasileiras.

Por fim, também como uma forma de problematizar essa situação posta, é oportuno refletir a respeito da assimetria entre os que, na sociedade capitalista, maximizam os lucros provenientes da administração de locais de trabalho ao não atender adequadamente às necessidades dos que trabalham, nesse caso, as mães – e até os pais – que fazem parte da classe trabalhadora.

FIGURA 21 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE



Exercício 4 – Leia o texto a seguir, completando-o com as palavras acima.

Hoje é **Dia das Mães**, por isso prepararei _____ um delicioso almoço para ela. Afinal, ela faz isso os 364 dias restantes do ano, sem reclamar. _____ não tinha decidido o que fazer. _____, meus irmãos começaram a dar sugestões. Ana sugeriu fazer um almoço **capixaba**, com moqueca de peixe. Já Sandra sugeriu fazer um almoço **baiano**, usando e abusando do **azeite de dendê**. Paulo, por sua vez, disse para fazermos um almoço **caipira**. Gostei de todas elas. Depois de muito discutir, resolvemos, _____, preparar a **moqueca capixaba**, de que mamãe tanto gosta.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Na Lição 5, nível A1, primeiro semestre, sobre “Convites”, o material oferece inicialmente diversos recortes de anúncios de serviços de lazer e alimentação brasileiros, para conhecimento do aprendiz. Contudo, há uma apresentação de elementos urbanos e elitizados, que não representam a maioria da população brasileira. Há um cartaz de um concerto de Música Popular Brasileira, informações sobre uma peça de teatro, uma danceteria, uma *pizzaria*, uma churrascaria, restaurantes e bar localizados na área nobre da cidade de São Paulo. Desse modo, são destacados aquilo que deve ser consumido como símbolo de pertencimento de forma arbitrária, sem considerar outros elementos da cidade que, principalmente, estão mais conectados com a rica cultura popular brasileira, como também com a população cotidiana, ou até mesmo fora das cidades recorrentemente trabalhadas em todo o material, São Paulo e Rio de Janeiro.

FIGURA 22 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE

Comédia

AS CINZAS DE MAMÃE

de Duarte Gil da Silva

Depois da morte da mãe, as irmãs Nair, Nívea e Nalva fazem uma lavagem de roupa suja familiar enquanto decidem o destino das cinzas trazidas do crematório. (80 min.) 12 anos.

TEATRO JARDIM SÃO PAULO (371 lugares)
Av. Leônicio de Magalhães, 382, Jd. São Paulo
Tel. 6959-2952 - Sexta 21h30, sábado 21 h, domingo 19 h.

MONTA VERDE

Rua Barra do Tibagi, 406 - Bom Retiro Tel. 3331-0658 (80 lugares) C/c.: todos Cd.: MRE V. Estac. na Rua General Flores 290, www.pizzariimonteverde.com.br Aberto em 1956. Nessa casa antiga, as pizzas têm a espessura de papel. *Caesar* (mozzarella de búfala, alface americana, bacon, parmesão).

Musical BIBI IN CONCERT III POP

de Bibi Ferreira

Com dez músicos e um quarteto vocal, ela canta temas de Dolores Duran, Tom Jobim, Chico Buarque, um *pot-pourri* de tangos e até um *rap*. (80 min.) 14 anos.

Teatro Shopping Frei Caneca (600 lugares).
Rua Frei Caneca 569, Bela Vista. Tel. 3472-2222.

BARBOLLA

Bar e Restaurante
Rua Três Irmãos, 460
Morumbi. Tel.: 3722-0792
www.barbolla.com.br

18 h/1 h (fecha dom. e seg.)
C/c : todos. Cd: M R e
V. Couvert art.
(ter. a sáb. a partir das 21 h)
Estac. c/manobrista

Os múltiplos ambientes e a iluminação indireta com velas e abajures criam cantinhos especiais para uma boa conversa sussurrada. De terça a sábado, músicos ao violão interpretam sucessos da MPB.

Maeva

Uma moçada de idade universitária transformou a casa num dos agitos da Atílio Inocente.

Maeva - Rua Professor Atilio Inocente, 376 - Vila Olímpia
Tel. 3044 6222. c/c: todos.
Às 23 h começa a funcionar a pista, ao embalo de dance eletrônico e *Black Music*. Para beber: Caipirosca.

BABY BEEF RUBAIYAT

Alameda Santos 86, Paraíso,
Tel.: 3141-1188 e 3289-6366
Metrô Brigadeiro (280 lugares).
Av. Brig. Faria Lima 2954,
Itaim Bibi Tel. 3078-9488
(240 lugares).

Aberto em 1957. Grelhados preparados com precisão e ao gosto do cliente garantiram à churrascaria o nono título consecutivo de melhor carne da cidade na eleição anual de Veja São Paulo.

Que tipo de serviço os anúncios acima oferecem?

Show de música popular/ Teatro/ Restaurante/ Churrascaria/

Pizzaria/ Danceteria/ Bar para namorados

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Igualmente, na Lição atribuída à moradia (Lição 2, nível A1, segundo semestre), é apresentado aos aprendizes, por meio de imagens e legenda, o quarto de empregada entre as peças que fazem parte de uma casa brasileira, bem como um

quarto de hóspedes. Esse tipo de cômodo é, de certa forma, um resquício colonial da senzala, e evidencia a desigualdade social do país. Na realidade do povo brasileiro, quem teria em suas residências a possibilidade de manter um quarto dedicado exclusivamente a um funcionário do lar ou ao recebimento de visitas domiciliares? É um tipo de conforto que majoritariamente não faz parte do cotidiano da população.

Esse tipo de evidência torna-se um ótimo recurso para a construção de uma reflexão crítica sobre a questão da desigualdade no Brasil ao ser ressignificado. Por meio do trabalho com a alteridade na troca de experiências culturais em sala de aula, é possível evidenciar para os aprendizes, inclusive, pontos mais aprofundados, por exemplo, como a influência colonial ainda perdura nos gestos socioculturais por fazer parte da formação cultural brasileira, bem como continua a exercer uma força pós-colonizadora que ainda interfere na vida dos brasileiros.

FIGURA 23 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

Partes da casa



FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Destacamos também nesta análise que as cidades Rio de Janeiro e São Paulo são as localidades mais representadas nos assuntos relativos a aspectos cotidianos brasileiros. Quando a temática está voltada para o turismo, Brasília, Curitiba, Pantanal e Amazônia e o estado de São Paulo e Rio de Janeiro até que se fazem presentes pontualmente no material, em conjunto com as cidades anteriormente mencionadas, mas aquelas são mencionadas diferentemente do perfil metropolitano e cosmopolita das capitais Rio e São Paulo. Esse tipo de representação não aborda o cotidiano complexo do Brasil, pois tende a centralizá-lo culturalmente nessas duas cidades, em uma representação desigual do país. Isso porque colabora para a manutenção do estereótipo brasileiro de que fora desse eixo não há outras cidades urbanas brasileiras, mesmo em estados com grande adensamento florestal, como é o caso do Amazonas, o que não procede. É importante que os materiais didáticos possam trazer de forma aprofundada à discussão a questão da pluralidade do espaço, que é construído pelos grupos que o habitam e que, desse modo, os fazem únicos. Como é a vida rural nos países? E nas pequenas vilas? Nas metrópoles? Esse tipo de troca intercultural faz o aprendiz se olhar e olhar para a cultura do outro interessado em entender as particularidades que enriquecem a diversidade humana.

Outro ponto notabilizado é que, mesmo na possibilidade de abordar temáticas que valorizam e evidenciam a riqueza cultural brasileira que permeia todo o país, o que encontramos é a escolha de assuntos que contribuem para fortalecer estereótipos de inferioridade cultural. Um exemplo disso é a atividade da Lição 3 do nível A2 do segundo semestre, em que é solicitado ao aprendiz que, com base em um infográfico com a programação televisiva brasileira, classifique os programas televisivos nas seguintes categorias: entretenimento; concursos; informação; séries; telenovelas; culturais; infantil. Por mais que as telenovelas se tornaram um elemento cultural do Brasil, que faz parte do cotidiano da população, elas não são aqui exploradas por esse viés, são apenas mencionadas. O não trabalhar esse aspecto de forma significativa fortalece uma imagem de alienação midiática, assim como não se constrói a ideia de fluidez cultural da população brasileira, que se manifesta de forma complexa pela cultura popular e contemporânea assim como ocorre a seu modo nas demais sociedades humanas. É interessante, nessa perspectiva, problematizar o ato de assistir à televisão no mundo, se atualmente as pessoas dedicam agora o mesmo tempo para a internet ou os *streamings*, por exemplo, se ela continua relevante como uma possibilidade de entretenimento mais acessível, ou quanto à sua necessidade ou

não na vida das pessoas. É sabido que, para os brasileiros, esse equipamento já teve muito valor por ser a fonte de informações que era capaz de chegar rapidamente a todo o território nacional.

FIGURA 24 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

HORÁRIO NOBRE NA TV ABERTA										
	18h	19h	20h	21h	22h	Filme Novela Jornalismo				
CULTURA	Cyberchase (18h)	Ninguém Meve (18h30)	Sesame English (19h)	Pé na Rua (19h30)	Vitrine (19h30)	Entrelinhas (20h30)	Nossa Língua (21h)	Metrópolis (21h30)	Jornal da Cultura (22h)	Sr. Bonfá (22h40)
SBT	Chiquititas (18h)	As Vaíxas de Raven (18h45)	Eu, a Patroa e as Crianças (19h10)	Nada Além da Verdade (20h)	SBT Brasil (21h)				Pantanal (22h)	
GLOBO	Mulherão Ciranda de (cont.) Peda (18h05)	SPTV (18h55)	Beleza Pura (19h15)	Jornal Nacional (20h15)	A Favorita (20h50)			Casseta & Planeta Urgente! (21h55)	Toma Lá, Dá Cá (22h00)	
RECORD	Programa de Tarde (cont.) (18h)	SP Record (18h10)	A Turma do Pica-Pau (19h)	Jornal da Record (20h20)	Os Mutantes (21h)			Chamas da Vida (estreia) (21h45)	Amor e Inútil (22h30)	
REDE TV!	Pokémon (18h)	Notícias das Sete (18h45)	TV Fama (19h50)		RedeTV News (21h10)			Superpop (22h)		
GAZETA	Gazeta Esportiva (18h)	Jornal da Gazeta (19h)	Igreja Universal do Reino de Deus (20h)					Todo Seu (22h)		
BANDEIRANTES	Brasil Urgente (18h)		Jornal da Band (19h20)	Água na Boca (20h15)	Show da Fé (21h10)			E o Amor (22h)		

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Do mesmo modo, na Lição 2, de nível A2, do primeiro semestre, fez-se a opção por trabalhar *slogans* publicitários em PB por meio de um comando que orientava o aprendiz a tentar adivinhar o serviço que cada empresa oferecia. Ao se fazer uma escolha da apresentação de empresas, que fazem parte do mundo do consumo, foi perdida uma oportunidade de apresentar um elemento cultural relevante do país, e, ainda, foi fortalecida a visão de que esse tipo de temática é relevante ao povo brasileiro em detrimento de conteúdos menos alienantes.

FIGURA 25 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

The figure displays seven humorous advertisements arranged in three columns. Each ad features a brand logo on the left and a witty slogan in Portuguese on the right.

- Top Left:** A red poster with a crown icon. Text: "KEEP CALM AND Beba Coca cola".
- Top Right:** Three ads stacked vertically.
 - AIRFRANCE: "Fazendo do céu o melhor lugar da terra."
 - BRASTEMP: "Não é nenhuma Brastemp."
 - Globo (TV): "A gente se liga em você!"
- Middle Left:** Three ads stacked vertically.
 - VW: "Você conhece, você confia."
 - COLORAMA: "De mãos dadas com a moda."
 - OMO: "Por que se sujar faz bem."
- Middle Right:** Three ads stacked vertically.
 - Bavaria: "Não beba só uma. Bebevárias."
 - Unimed: "O melhor plano de saúde é viver, o segundo melhor é Unimed."
 - COSTELETA RANCHO DO VINHO: "Se Vinho não fosse a melhor bebida do mundo, Jesus havia transformado água em cerveja."
- Bottom Left:** Three ads stacked vertically.
 - Ace: "Ace todo branco fosse assim."
 - BIC: "Bic é assim que se escreve"
 - BAND NEWS: "Em vinte minutos tudo pode mudar"
- Bottom Right:** One ad.
 - MasterCard: "Existem coisas quem o dinheiro não compra. Para todas as outras existe MasterCard."

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Em todo o material, por exemplo, é trabalhado apenas um texto sobre uma lenda da cultura popular brasileira, a Lenda da Vitória Régia (Lição 4, nível A2, segundo semestre), de origem indígena, que é culturalmente mais relevante em comparação aos temas anteriormente analisados. Ainda assim, esse texto não é acompanhado de nenhuma explicação ou contextualização, ou de atividades que pudessem explorar a temática das lendas populares brasileiras.

FIGURA 26 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE



Vitória-régia é uma lenda muito popular no Brasil, principalmente na região Norte.

Diz a lenda que a Lua era um deus que namorava as mais lindas jovens índias e sempre que se escondia, escolhia e levava algumas moças consigo. Em uma aldeia indígena, havia uma linda jovem, a guerreira Naiá, que sonhava com a Lua e mal podia esperar o dia em que o deus iria chamá-la.

Os índios mais experientes alertavam Naiá dizendo que quando a Lua levava uma moça, essa jovem deixava a forma humana e virava uma estrela no céu. No entanto a jovem não se importava, já que era apaixonada pela Lua. Essa paixão virou obsessão em um momento onde Naiá não mais queria comer nem beber nada, só admirar a Lua.

Numa noite em que o luar estava muito bonito, a moça chegou à beira de um lago, viu a lua refletida no meio das águas e acreditou que o deus havia descido do céu para se banhar ali. Assim, a moça se atirou no lago em direção à imagem da Lua. Quando percebeu que aquilo fora uma ilusão, tentou voltar, porém não conseguiu e morreu afogada.

Comovido pela situação, o deus Lua resolveu transformar a jovem em uma estrela diferente de todas as outras: uma estrela das águas – Vitória-régia. Por esse motivo, as flores perfumadas e brancas dessa planta só abrem no período da noite.

<http://lendasdobrasil.blogspot.fr/2010/10/lenda-da-vitoria-regia.html>

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Ao longo da análise, encontramos também a legitimação de forma subjetiva de temáticas estereotipadas atribuídas ao Brasil. Na Lição 3, de nível A2, do segundo semestre, por exemplo, o conteúdo produzido para explicar questões gramaticais se

utiliza de frases de exemplo com conteúdos depreciativos sobre o Brasil, fazendo ressoar sentidos comuns relacionados ao país, como a corrupção e a violência. Transcrevemos a seguir algumas das frases utilizadas para exemplificação: “Ofereceu um jantar ao candidato do governo”; “Quando o adolescente chega à Febem²⁶, já está no fim da linha”; “Aquelas era as casas em que residiam os menores infratores”; “Ao verificar que o filho se salvara do massacre, a mãe do interno pagou a dívida”; “Para fugir, o interno pagou propina ao monitor”; “Disse à população (lhe) que a revolta estava controlada”. Tanto a corrupção como a violência estão, de fato, presentes no cotidiano brasileiro, não sendo, contudo, algo exclusivo de nosso país ou que o reduza a isso somente. Além do mais, por não haver uma problematização a respeito das condições de produção dessa condição social, não há uma oportunidade de tratar de forma mais aprofundada as motivações que infelizmente são responsáveis por perpetuar esses problemas na nossa sociedade, bem como, inclusive, pensar em saídas para solucioná-lo.

FIGURA 27 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

REGÊNCIA VERBAL

Verbos transitivos são aqueles que necessitam de complemento. A ação expressa por eles exige uma ideia que vá além do próprio verbo, por isso são chamados de transitivos: a ação transita pelo verbo.

Ex.: Ele proibiu ações desse gênero no condomínio.

Ele ofereceu um jantar ao candidato do governo.

Transitivos diretos- exigem como complemento objetos diretos ou o pronome oblíquo correspondente (o, a, os, as, lo, la, los, las, no, na, nos, nas).
Transitivos indiretos- exigem como complemento objetos indiretos ou o pronome oblíquo correspondente (lhe[s]).

VERBOS DE MOVIMENTO= A

IR- Quando o jovem é expulso de casa e vai às ruas, o problema se agrava.

CHEGAR- Quando o adolescente chega à FEBEM, já está no fim da linha.

VERBOS ESTÁTICOS= EM

MORAR, RESIDIR

Esse jovem mora nas ruas das grandes cidades e não recebe assistência dos governos.

Exercícios

- 1) Foi _____ Assembleia Legislativa para solicitar medidas urgentes.
- 2) Eles residiam _____ malocas à beira da estrada.

- 2) Essas cenas degradantes não eram exatamente aquelas _____ que visávamos neste final de ano.

- 3) As medidas tomadas pelo executivo não agradaram, mais uma vez, _____ população.

*A PREPOSIÇÃO SERVE PARA DIFERENCIAR PESSOAS DE COISAS.

PAGAR/PERDOAR= OD (coisas) OI (pessoas)

Ex.: Ao verificar que o filho se salvara do massacre, a mãe do interno pagou a dívida.

Para fugir, o interno pagou propina ao monitor.

A polícia não perdoou aos infratores.

ATENDER= OD/OI (pessoas) OI (coisas)

Ex.: O presidente da unidade da FEBEM atendeu às reclamações dos familiares.

Após o incidente, atenderam os (aos) feridos na enfermaria.

Exercícios

- 1) Os infratores _____ que perdoamos foram os mesmos _____ que atendemos na enfermaria.
- 2) Os erros passados _____ que pagamos agora com essas rebeliões parecem não ter fim.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

²⁶ Febem é a sigla de “Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor”, uma instituição do estado de São Paulo responsável por receber menores de idade, com base na legislação brasileira, que cometeram atos infracionais. Atualmente, ela é chamada de Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA).

Na Lição 3, nível B2, a temática trabalhada é jogos de azar, em que há um texto sobre o Jogo do Bicho no Rio de Janeiro e um diálogo a respeito de apostas na Lotérica. Quanto ao Jogo do Bicho, não há um olhar crítico que acompanha a notícia escolhida, apenas a temática que acentua uma ligação entre contravenção e Rio de Janeiro. É importante salientar que essa loteria é uma prática cultural de longa data que existe em todo o Brasil, e não apenas no Rio de Janeiro, ainda que seja a origem de sua criação. De fato, a partir do século XX, foi considerada não permitida por lei, mas continua por conta de ser uma manifestação popular; o que o texto da reportagem evidencia é um problema relacionado à cooptação da prática pelo crime organizado em algumas localidades, para fins de lavagem de dinheiro. Seria interessante, portanto, que alguma atividade estivesse conectada ao texto para problematizar essa situação, por exemplo, ao questionar a legalização de jogos de azar e a complexidade que envolve os costumes populares e o Estado, bem como a questão do crime organizado, cuja existência se faz presente no mundo todo, não só no Brasil, ou no Rio de Janeiro.

FIGURA 28 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B2

Justiça marca julgamento em 2ª instância da cúpula do jogo do bicho, 12 anos após a Operação Furacão

Entre os réus, estão Capitão Guimarães, Anísio Abraão David e Turcão, apontados como alguns dos chefes da contravenção no Rio, além de empresários e policiais.

Por Marcelo Gomes e Mariana Queiroz, GloboNews 15/01/2019 20h20

Justiça marca julgamento em segunda instância dos réus da Operação Furacão 12 anos depois

Doze anos depois da Operação Furacão, a Justiça do Rio marcou para fevereiro o julgamento, em segunda instância, da cúpula da contravenção no Rio. No total, o processo tem 23 réus. As informações foram exibidas com exclusividade pela GloboNews nesta terça-feira (15).

Entre os réus do processo, estão três bicheiros apontados como integrantes da cúpula da contravenção no Rio:

- **Ailton Guimarães Jorge, o Capitão Guimarães**, foi presidente da Liga Independente das Escolas de Samba do Rio (Liesa).
- **Aniz Abraão David, o Anísio**, patrono e presidente de honra da Beija-Flor
- **Antônio Petus Kalil, o Turcão**, um dos mais importantes bicheiros do Rio.

Os três foram condenados em primeira instância a 48 anos e 8 meses de prisão. E estão em liberdade. Além dos bicheiros, também respondem ao processo empresários, advogados e policiais.

Se as condenações forem mantidas pelo Tribunal Regional Federal da 2ª Região, o Ministério Público Federal (MPF) vai pedir que os réus voltem imediatamente para a cadeia, com base no entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF) que permite o início de cumprimento de pena após condenação em segunda instância.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

No caso da Lotérica, o diálogo proposto é moralista ao propor uma personagem desempregada que escolhe jogar inúmeras cartelas da Sena por se sentir confiante de que vai conseguir um dinheiro fácil, o que pode ter a intenção de representar o comportamento do brasileiro, que é capaz de gastar com apostas sem estar empregado, acreditando na “fé”. Porém, fazer apostas é algo cultural presente em todas as culturas, inclusive, tem estado muito presente nas discussões atuais por conta da regularização das apostas *on-line* no mundo todo; ainda, é um comportamento, mesmo que tido como não saudável, que existe em qualquer lugar. Mesmo em Portugal, há até cassinos, ao contrário do Brasil, em que são proibidos. Nesse sentido, essa construção imaginária do cotidiano brasileiro acaba fortalecendo estereótipos que inferiorizam o brasileiro.

Outros pontos culturais estereotipados, pelos quais os brasileiros geralmente são reconhecidos pelos estrangeiros, também foram encontrados ao longo do

material. São identificados como costumes o jeitinho brasileiro, explicado como “maneira de achar solução para tudo”, a ideia de pessoas cotidianamente jogando capoeira e futebol no parque, café e pão com manteiga como padrão nacional de café da manhã, a história do senhor que compra antiácido na farmácia porque quase sempre come churrasco e toma muita caipirinha, o que remete à ideia de conexão entre brasileiros e comemoração, festa.

FIGURA 29 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B2



Jorge: Nossa! Quantas cartelas da Sena. Você vai fazer todos esses jogos?
 Lucas: Vou sim.
 Jorge: Mas a probabilidade de você ganhar é tão mínima.
 Lucas: É, mas eu estou confiante.
 Jorge: Desculpe, só pensei em ajudar.
 Lucas: Ontem fui despedido do meu emprego, mas foi uma sorte. Eu não gostava mesmo de trabalhar naquele escritório.
 Jorge: Lucas, por isso mesmo é que você deveria economizar agora. Se eu fosse você, compraria um jornal para procurar emprego.
 Lucas: Quem você conhece que conseguiu emprego porque viu o anúncio no jornal?
 Jorge: Não sei. Eu não pergunto para as pessoas como elas conseguiram emprego, mas conheço muitas pessoas empregadas. E você, quantas pessoas você conhece que ganharam na loteria?
 Lucas: Ai, Jorge, não seja estraga prazeres.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Em contrapartida, um texto autêntico em PB cujo público é o brasileiro, trabalhado na Lição 6, nível A2, do segundo semestre, se destaca por promover características do Brasil que vão além dos estereótipos que geralmente são difundidos. Sob o título “Oito profissões prometem emprego garantido”, o texto promove um olhar mais positivo do país ao discorrer sobre algumas áreas em que, segundo o autor, é fácil encontrar trabalho no Brasil, que é destacado como um grande produtor de alimentos, sede da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e das Olimpíadas de 2016, com Políticas Públicas para o desenvolvimento ao mencionar o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal. Ainda, a menção de descobertas como o pré-sal, que foi por meio de tecnologia brasileira, bem como a maior procura por parte dos brasileiros pela formação educacional em momentos econômicos favoráveis, o aumento da expectativa de vida no país e o assunto do

desenvolvimento sustentável estar em pauta, demonstra a conexão das pautas brasileiras com temas atuais e importantes como a preservação do meio ambiente. Contudo, não podemos deixar de pontuar que são áreas que exigem formação superior, que ainda não é uma possibilidade de acesso a todos os brasileiros. Em vista de o público da Escola de Línguas ser formado por universitários, é compreensível a escolha pela temática e, nesse sentido, é oportuno o momento para debater questões de desenvolvimento e desigualdade de forma mais crítica, por exemplo.

FIGURA 30 – RECORTE DA LIÇÃO 6, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

Oito profissões prometem emprego garantido

Muitas pessoas pensam em uma profissão vendo apenas o retorno financeiro e as oportunidades de trabalho. Claro que isso deve ser levado em conta, mas não é tudo. Nem sempre uma profissão que está em alta hoje permanecerá daqui a 10 anos. Além disso, não é garantido que uma carreira de prestígio trará o dinheiro esperado. Entretanto, com base no mercado e suas necessidades é possível prever quais serão as profissões que deslancharão no País. Confira abaixo oito áreas que prometem ser promissoras:

Agronegócio O setor é muito amplo, visto que abrange todas as atividades e empresas ligadas à produção de grãos e alimentos. A indústria de máquinas agrícolas, fertilizantes e rações e as próprias plantações fazem parte dessa gama de oportunidades que os profissionais podem atuar. Com o aumento da população mundial a busca por alimentos será maior e, portanto, o Brasil promete se destacar como um grande produtor de alimentos. Com isso, os formados em Agronomia, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária e Engenharia de Pesca prometem ter mais oportunidade de trabalho.

Construção Civil O setor está aquecido tanto pelo investimento de obras feito pelo governo por meio do Programa de Aceleração de Crescimento (PAC) quanto pela escolha do Brasil como o país para sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Portanto, a necessidade de profissionais qualificados para atuar no mercado aumentará. Uma boa chance para os graduados em Engenharia Civil, Arquitetura, Urbanismo, Construção de Edifícios, Engenharia de Agrimensura, Engenharia Hídrica e Logística e Transportes.

Energia Para crescer qualquer país precisa de energia. As duas principais fontes hoje são petróleo e fontes de energia renováveis. Com a descoberta da camada pré-sal, que promete deixar o Brasil na lista dos dez países com maior reserva do planeta, novas oportunidades surgirão. A busca por fontes de energia limpa também promete aquecer o setor, visto que todos os países buscam não depender mais do petróleo, fonte de energia que libera muitos gases poluentes. Profissionais aptos para buscar novas maneiras e utilizar as já existentes serão necessários. Haverá vagas para os graduados em Geologia, Biocombustíveis, Produção Sucroalcooleira e Mineração, Petróleo e Gás e em engenharias como de Petróleo, de Segurança do Trabalho, de Produção e Química.

Ensino Com o aumento do poder de consumo da população não apenas é apenas o comércio que fica aquecido, mas a educação também. Com isso, novas oportunidades são criadas para os formados em cursos como Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História, Matemática, Letras e outras licenciaturas. Dois segmentos precisarão de funcionários, tanto a formação de professores quanto profissionais para desenvolver e fornecer novos serviços educacionais, especialmente para educação a distância.

Meio Ambiente O tema está em pauta na grande maioria das empresas que com o tempo passaram a buscar o desenvolvimento sustentável. Essa modalidade de negócio pretende que a natureza seja explorada de forma consciente e responsável e consiga gerar riquezas às empresas, que precisam dos materiais disponíveis no ambiente. A área cresce e o profissional que estiver inserido nesse cenário poderá ajudar empresas a se adequarem nesses padrões, controlar a poluição e elaborar formas de reaproveitar os resíduos produzidos. Profissionais graduados em cursos como Química, Biotecnologia, Engenharia Hídrica, Engenharia Florestal, Engenharia Ambiental, Ecologia, Ciências Biológicas e Gestão Ambiental terão chance nessa área.

Negócios Os estudantes dos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Comércio Exterior, Relações Internacionais, Gestão de Recursos Humanos e Marketing têm vagas de estágio para escolher. O motivo de todas as empresas procurarem por estudantes ou graduados nesse curso é decorrente da globalização, que fez com que todas as companhias necessitassem de pessoas capazes de cuidar dos negócios e se comunicar com o mundo inteiro.

Tecnologia A inovação e a competitividade entre as empresas fazem com que a demanda por profissionais que lidem com tecnologia e informática só aumentem. O ritmo com que novas ferramentas e necessidades surgem não é tão rápido quanto o de profissionais que se formam no mercado. Portanto estudantes graduados em cursos como Sistemas de Informação, Gestão de Tecnologia da Informação, Engenharia de Telecomunicações, Rede de Computadores, Ciência da Computação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Engenharia da Computação tem oportunidades garantidas.

Saúde A preocupação com a qualidade de vida só aumenta, assim como a expectativa de vida no país. A procura por profissionais especializados em cuidado com os idosos tende a aumentar bem como novos produtos e serviços para a população preocupada em envelhecer com qualidade. O setor público está carente de mão de obra e com o aumento do poder de compra mais pessoas buscam planos de saúde, o que aquecerá a área também. Haverá oportunidades para graduados em Medicina, Gerontologia, Educação Física, Esporte e Lazer, Fisioterapia, Nutrição, Fonoaudiologia, Musicoterapia, Naturologia, Enfermagem e Farmácia.

<http://vestibular.universia.com.br/o-que-estudar/profissoes-do-futuro/>

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

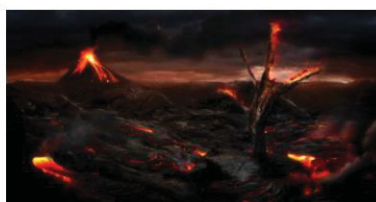
Ainda, na Lição 2, nível B2, do segundo semestre, em um texto se destaca o fato de o Brasil não ter falhas geológicas, nem vulcões e zonas de atrito de placas tectônicas, o que o coloca em uma posição tranquila quanto a catástrofes que assolam diversos países no globo. Tanto que, em contrapartida, é relatado logo em seguida o *tsunami* que devastou várias cidades litorâneas de Portugal em 1755, e vitimou um número elevado de pessoas. O texto, contudo, não destaca que a reconstrução de Lisboa somente foi possível com a riqueza extraída do Brasil por meio do aumento de tributos em Minas Gerais, uma problematização que possibilita compreender um período histórico brasileiro formador de nossa cultura, que posteriormente contribuiu para a emancipação colonial, e que cuja complexidade ainda rende desdobramentos na atualidade.

FIGURA 31 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL B2, SEGUNDO SEMESTRE

As 10 piores catástrofes naturais

Quando a fúria da Terra caiu sobre a humanidade

segunda 15 outubro, 2018



O Brasil já foi vítima de grandes catástrofes. Em 1532, um maremoto em São Vicente, no litoral paulista, aterrou a entrada do porto da região e forçou sua mudança para um novo local, em Santos. Mesmo assim, continuamos sendo peixe pequeno em matéria de devastação. “O Brasil não tem falhas geológicas importantes, não tem vulcões e está longe das zonas de atrito das placas tectônicas”, afirma o americano David Crossley, professor de Geologia da Universidade de Saint Louis. O mesmo não vale para várias outras regiões que, de tempos em tempos, sofrem com catástrofes grandiosas, que já deixaram um longo rastro de mortes e de prejuízos e se mostraram capazes de mudar os rumos da História. Conheça as mais marcantes e tétricas delas - ainda que as 5 primeiras não figurem como as piores em números absolutos.



7. Tsunami em Lisboa, 1755: 100 mil mortos

A capital portuguesa e várias cidades litorâneas do país foram devastadas por um terremoto, seguido de um tsunami com ondas de mais de 6 metros. O tremor, de 8,7 pontos na escala Richter, deu ao marquês de Pombal a chance de reconstruir Lisboa.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Por fim, quanto a aspectos literários brasileiros, na terceira Lição de nível B1 do primeiro semestre, é positiva a menção de algumas importantes obras de escritores

brasileiros: o livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; o conto “Flagrante carioca”, de Rachel de Queiroz; o livro *Conspiração de nuvens*, de Lygia Fagundes Telles; e o livro *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*, de Clarice Lispector, sobre elementos da cultura popular brasileira de origem indígena. O texto da sinopse que os acompanha fornece ao leitor, de maneira estimulante, um resumo da história que destaca a criatividade dos autores dos livros apresentados. Cada um deles tem um perfil distinto um do outro, escolhidos de modo que a sinopse pudesse oferecer ao aluno três contextos diferentes, dentre os quais ele deveria apontar como o mais interessante para ele, acompanhado de uma justificativa.

Apesar de serem livros importantes de autores brasileiros relevantes, que poderiam oferecer aos alunos um contato com a Cultura letrada brasileira por meio da produção literária, não há um convite à leitura do livro, que poderia ser proposto no material didático. Isso poderia se dar mesmo por meio de uma fração do livro adequada ao nível, bem como em uma dinâmica de leitura compartilhada por todos, contrastando com suas percepções e opiniões.

FIGURA 32 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE

TEM HISTÓRIAS E HISTÓRIAS...

Tipos de histórias

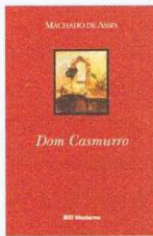
Romance [Dom Casmurro, Machado de Assis]
 Novela [Dom Quixote, Cervantes]
 (história em) quadrinhos / tirinha de jornal
 Lenda
 Conto ou crônica [Flagrante Carioca, Rachel de Queiroz]
 Conto de fadas [A Bela Adormecida]

A. Leia as sinopses abaixo e responda: qual livro parece ser mais interessante para você? Por quê?



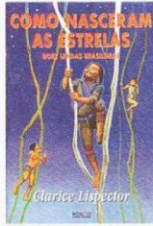
Conspiração de Nuvens de Lygia Fagundes Telles (Editora Rocco; 136 páginas)

A imortal escritora Lygia Fagundes Telles, ganhadora do Prêmio Camões, o mais importante da língua portuguesa, reúne, em Conspiração de nuvens, contos inéditos, reminiscências da infância, relatos de viagens, crônicas sobre a cidade de São Paulo e perfis de intelectuais brasileiros com quem conviveu.



Dom Casmurro de Machado de Assis (Editora Moderna; 160 páginas)

E Bentinho vira Casmurro. Fechado, solitário, corroído pela suspeita que cresceu verdade, cresceu ferindo, impiedosa, condenando a bela Capitu! Mas o que é a verdade e a quem pertence? Quem é seu dono? Bentinho? Com seu estilo fino e elegante, Machado de Assis envolve o leitor, da primeira à última página.



Como Nasceram as Estrelas - Doze Lendas Brasileiras de Clarice Lispector (Editora Rocco; 56 páginas)

Este livro com 12 lendas, uma para cada mês do ano, todas elas com uma lição de vida em que índio e caboclo são mestres. Você já tinha pensado que as estrelas podem ser curumins gulosos levados por colibris? E já ouviu falar do uirapuru, o pássaro encantado da sorte que mora na Amazônia? A esperteza de Malazarte já é famosa, assim como a festa no céu para a bicharada da selva. Mas vale conferir os detalhes. E conhecer melhor a linda Yara, a deusa das águas, o saci-pererê, o Negrinho do Pastoreiro amigo das formigas...

(sinopses retiradas do site da Ed. Saraiva).

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

A seguir, vamos analisar os aspectos relacionados à interculturalidade crítica encontrados na análise do material.

4.3 INTERCULTURAL CRÍTICO

Nesta seção, discorreremos sobre alguns elementos do *corpus* sob um olhar intercultural crítico, quer dizer, sob uma análise crítica decolonial.

Esse movimento de análise é fundamental para desconstruirmos por meio de uma teoria latino-americana alguns pressupostos de base eurocêntrica que foram naturalizados no sistema-mundo desde o processo colonial como um padrão da modernidade, os quais resultaram na prática de invisibilização de culturas que foram – e ainda continuam – dominadas, cujos saberes, memórias e identidades foram inferiorizados ou invalidados. O Brasil, como um país que ainda sofre as ações da colonialidade, continua a perpetuar certas lógicas coloniais em seu cotidiano, que ignoram existências e saberes próprios do povo brasileiro postos como inferiores ou não científicos pela concepção de modernidade do eurocentrismo hegemônico vigente, que se estabeleceu justamente por causa do processo colonial. Diante disso, conscientizar-se da colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005) é uma forma não só de resistir e existir na modernidade, mas também de recriá-la sob bases mais justas e igualitárias. Nesse sentido, a seguir, analisaremos recortes do *corpus* na busca por evidenciar como nos materiais são trabalhados aspectos culturais de Brasil e brasileiro, sob olhar hegemônico ou crítico.

O primeiro ponto a ser analisado é que o material não aborda outras variedades de português além do brasileiro e do europeu, bem como não há alguma manifestação relacionada às demais variedades de português existentes no mundo. Uma única menção a outro país de língua portuguesa, Angola, se estabelece pontualmente, por meio cultural, em um texto sobre os costumes de matrimônio angolanos. Nem mesmo nos textos que discorrem sobre a festa junina há o relato de como essa influência lusitana se desdobrou nos países africanos de colonização portuguesa, por exemplo. Logo, há uma invisibilização dessas variedades, como se não fossem relevantes no ensino da língua portuguesa. Porém, cada variedade tem suas particularidades vocabulares e regionais, o que merece ser destacado para que se estabeleça um ensino sem invisibilizações.

Outro apagamento frequente no cotidiano, agora relacionado ao Brasil, que se faz presente no material é o ensino de que aqueles que habitam os Estados Unidos são chamados de “americanos”. Entretanto, os brasileiros também são considerados americanos, pelo fato de habitarem a América, o mesmo continente que aquele país.

Essa é uma forma encontrada pelo país estadunidense, hegemônico, de se destacar às custas do apagamento das demais nações americanas, cujo pertencimento é invalidado e destituído, ou ainda, recategorizado em terminologias ressignificadas pelo sistema-mundo como inferiores, por exemplo, “latino-americanos”, “caribenhos”, “sul-americanos”. Quanto a denominações geográficas sul-americanas, não há no material nem a menção dos países nem dos gentílicos referentes a países no entorno do Brasil, o que não colabora para evidenciar aos aprendizes o cenário em que o país está inserido, bem como os países com que o Brasil se relaciona por meio de suas fronteiras.

Na Lição 5 do nível B1 do primeiro semestre, cuja temática é “Costumes e hábitos”, destacamos um texto sobre estereótipo, escrito com base em *sites* brasileiros. Entretanto, este se baseou na lógica hegemônica, ao delinear uma narrativa sobre esse tópico sem uma visão do Sul Global, visto que paradoxalmente acaba por legitimar estereótipos por meio do discurso. Considerar, por exemplo, a frase “Brasil, o país do futebol” como “bem-vinda” e retrato da paixão brasileira por futebol ressalta certa alienação, visto que leva a diminuir um país em desenvolvimento em uma atividade que não evidencia outras características que são mais bem reconhecidas pelo *status* hegemônico, como poder econômico, bélico ou intelectual, por exemplo, elementos que norteiam a visão neoliberal atual. Essa rotulagem, logo, diz muito a respeito do imaginário que se tem do país. De fato, conforme é mencionado no texto, esse tipo de estereótipo não atinge o mesmo patamar daquele sofrido por paquistaneses em relação a homens-bomba, mas não deixa de figurar entre uma visão negativa e sutil, como estratégia de dominação. É como se o Brasil não alcançasse o status de *player* mundial, sendo mantido como principiante, de “menor capacidade”, menos competente. Pode ser entendido, igualmente, como uma estratégia de manutenção e manipulação, afinal, é preciso novamente “ajudar” o país, como na época da colonização, a gerir adequadamente, considerando toda a riqueza encontrada em terras brasileiras.

FIGURA 33 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE

Podemos classificar os estereótipos em:

- **Estereótipos de gênero:** São estereótipos direcionados ao gênero masculino e feminino. Antigamente ouvia-se muito que o papel da mulher era casar e ter filhos e o homem era visto como o provedor financeiro e tinha que focar em sua carreira. Hoje estes estereótipos já não são tão predominantes como era há alguns anos atrás. Felizmente a mulher conquistou seu espaço no mercado de trabalho, e consegue fazer perfeitamente o seu papel de cuidar dos filhos e da casa, como também cuidar de sua carreira profissional. Os homens hoje, também não são tão cobrados na questão financeira, uma vez que suas parceiras ajudam nas despesas, e são ótimos auxiliares na arrumação da casa. Outros estereótipos de gêneros muito comuns são aqueles que dizem que as mulheres são melhores para cozinhar do que os homens. No entanto, os melhores chefes de cozinha do mundo são homens. Há ainda aqueles estereótipos que dizem que "os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor", "mulher no volante perigo constante", e outros estereótipos que estão associados ao preconceito.
- **Estereótipos raciais e étnicos:** São estereótipos direcionados a diferentes etnias e raças. Nesta categoria existem muitos estereótipos preconceituosos como aqueles que dizem "os colombianos são traficantes", "os mulçumanos são terroristas", "os índios são violentos", "todos os alemães são prepotentes", "os portugueses são burros" e outros menos impactantes como "angolanos são os melhores corredores do mundo", "os negros são melhores no basquete". Neste tipo de estereótipo ainda incluem aqueles relacionados ao racismo que é o tipo de preconceito mais freqüente em nosso país.
- **Estereótipos sócio-econômicos:** São estereótipos relacionados com a questão financeira de indivíduos e grupo de indivíduos. Exemplos: "Os mendigos são mendigos por opção", "os sem-terra são preguiçosos", "patricinhas são mesquinhas", entre outros.
- Existem também estereótipos no meio profissional, direcionados a certas profissões, estereótipos em relação à opção sexual (gays, lésbicas e bissexuais), estereótipos no mundo da estética, e ainda aqueles muito comuns em escolas como os "nerds", que são alunos que se destacam pela sua inteligência e pelo seu jeito introvertido.

Referências Bibliográficas:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo>

<http://www.babyboomercaretaker.com/Portuguese/elderly-law/age-discrimination/stereotype/Example-Of-Stereotype.html>

http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212064_04_cap_02.pdf

<http://educacao.uol.com.br/filosofia/ult3323u16.jhtm>

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

O texto ainda classifica os estereótipos em diversos tipos, a saber: de gênero, raciais e étnicos, socioeconômicos. Acreditamos ser interessante pontuar, a respeito de estereótipo de gênero, a inconsistência na afirmação sobre a conquista de espaço no mercado de trabalho pela mulher, que “consegue fazer perfeitamente o seu papel

de cuidar dos filhos e da casa, como também cuidar de sua carreira profissional”. O estereótipo da mulher como a única responsável por cuidar é reforçado ainda mais, na sequência, pela afirmação de que “os homens hoje também não são tão cobrados na questão financeira, uma vez que suas parceiras ajudam nas despesas, e são ótimos auxiliares na arrumação da casa”. Logo, há uma normalização quanto à mulher ser aquela que, além de ter o papel de contribuir com as despesas, recebe um auxílio de seu companheiro nos afazeres, sem que haja um papel de responsabilidade partilhado com ela, que o assume. É uma visão social opressora das brasileiras, que dentro da organização do sistema-mundo encontram-se em desvantagem diante das normalizações de cuidado que a elas são impostas injustamente. Além disso, legitima um estereótipo de que as brasileiras são passivas e aceitam de bom grado a opressão social que a elas é imposta, sem reclamar ou se defender, de modo a inferiorizá-la.

No que se refere ao conteúdo sobre estereótipo racial e étnico, há a identificação de alguns desses estigmas, entretanto, são apenas enumerados, sem que haja uma tentativa de problematização, da mesma forma com relação ao estereótipo de gênero. Podemos destacar que a maioria dos estereótipos exemplificados envolvem pessoas pertencentes ao Sul Global, como os colombianos – “os colombianos são traficantes” –, mulçumanos – “os mulçumanos são terroristas” –, os indígenas – “os índios são violentos” –, os angolanos – “os angolanos são os melhores corredores do mundo” – e os negros “os negros são melhores no basquete”, cuja disparidade do teor discursivo é incomparável com os dois países europeus exemplificados, Portugal – “os portugueses são burros” – e Alemanha – “os alemães são prepotentes”.

Caracterizar alguém como “burro”, apesar de ser ofensivo, jamais se equivalerá a caracterizar alguém como aquele que comete crimes, que é um traficante, ou que pratica atos de violência. Trata-se da tentativa de equivaler características de personalidade e de caráter, diferenciação que se torna difusa em sala de aula e que, por passar despercebida, fortalece estereótipos. Ainda, é afirmado que são menos impactantes os estereótipos do texto que identificam Angola e pessoas negras, mas é um ultraje afirmar que são estes os estereótipos que temos desses grupos na sociedade, que são os que mais sofrem violência e racismo por parte dos demais. Há a menção ao final de que nesse “tipo de estereótipo ainda incluem aqueles relacionados ao racismo que é o tipo de preconceito mais frequente

em nosso país”. Mais que isso, é algo muito grave, um crime inafiançável, e que é um retrato decolonial atual que ainda atinge aqueles que sofreram a diáspora africana.

Quanto ao conteúdo caracterizado como estereótipos socioeconômicos, os exemplos dados são: “os mendigos são mendigos por opção”; “os sem-terra são preguiçosos”; “patricinhas são mesquinhas”. A justificativa dada no texto para que estes existam é a questão financeira dos indivíduos, embora não sejam explorados de forma mais aprofundada, com vistas a desmistificá-los. Aqui, a problemática da existência de pessoas em situação de rua e de sem-terra não é questionada nem é apresentada como um reflexo da desigualdade que se firmou no país e que é, sobretudo, de base colonial, como resultado do modelo aplicado por Portugal de concentrar para si questões políticas e econômicas, de garantir a posse dos latifúndios coloniais por poucos, que mantinham a concentração de renda e de poder com o aval da metrópole. Além disso, provém do processo de escravização, que perdurou por centenas de anos e, no qual, após a abolição, não houve qualquer amparo ou reparação aos indivíduos libertos.

A influência desse modo de organização se fez presente, por exemplo, em decisões como o fato de o Brasil ter sido um dos poucos países a manter a concentração fundiária após se tornar República, além de outras questões como a deficiência estatal na garantia de direitos básicos à população que não faz parte da elite, o que contribuiu para o aumento da desigualdade de acesso e de distribuição de renda. Portanto, no caso do mendigo, não se trata simplesmente de não ter condições financeiras, como o texto intenta validar, assim como, no caso dos sem-terra, não se relaciona com preguiça de trabalhar.

Neste último caso, evidencia-se o discurso neoliberal de que é pelo trabalho que se conquista a renda suficiente para obter conforto, sem pontuar a desproporção do lucro recebido pelo proprietários dos meios de produção, discurso que reflete a lógica de apropriação capitalista e o mecanismo de alienação do trabalhador, que possibilita sua exploração em vista da venda da força de trabalho pelo salário, que em vista do montante de lucro é precarizado e não condizente com o trabalho que rendeu o lucro obtido. Por fim, colocar o mendigo, o sem-terra e a “patricinha” como se estivessem em posição de equivalência direciona o leitor a entender que se trata de assuntos equivalentes e triviais, diferentemente da realidade, visto a existência dos dois primeiros serem resultado de uma manutenção do sistema-mundo no qual vivemos.

Nos materiais, no geral, algumas posições marcadas nos textos e diálogos trabalhados remetem a essa manutenção. Em um dos diálogos da Lição 7 do nível A1, por exemplo, uma personagem demonstra estar horrorizada com a colega que decide conhecer o Oriente Médio em sua viagem de férias, caracterizando o local como violento. Na mesma Lição, em seguida, um texto sobre fazer planos exemplifica aquilo que pode ser planejado: vida acadêmica, profissional, de viagem e pequenas ações do cotidiano. Na ilustração que acompanha esse texto, todas as pessoas retratadas são brancas, o que indiretamente conecta à possibilidade de realização desses planos a parte mais privilegiada da sociedade. Por conseguinte, um texto sobre férias de verão na Europa, extraído de um *site* brasileiro cujo termo “elite” faz parte de seu endereço, foi escolhido para ser trabalhado com os estudantes. Nele, são apresentados destinos e possibilidades de lazer, geralmente focados nas belas paisagens europeias e em festivais de música e arte.

FIGURA 34 – RECORTE DA LIÇÃO 7, NÍVEL A1, SEGUNDO SEMESTRE

Ouçá o diálogo (2/09)

-
- Luis: Que papelada é essa?
 Ana: São minhas contas...
 Luis: Você tem que pagar tudo isso?
 Ana: Não. Estou fazendo planos para viajar.
 Luis: Nossa que legal, mas precisa de tanta coisa assim?
 Ana: É. Quero ficar uns dois meses fora. Vou em dezembro, quando a escola fecha, e retorno em fevereiro, antes da escola reabrir.
 Luis: Pra onde você vai?
 Ana: Estou planejando uma viagem para o Egito e depois quero visitar o Oriente Médio.
 Luis: Você enlouqueceu? Com toda aquela violência no Oriente Médio e você quer ir para lá?
 Ana: A Carla foi e adorou.
 Luís: A Carla é endinheirada e, além disso, tem parentes em Jerusalém.
 Ana: Eu sei, por isso estou fazendo tantas contas.
 Luis: Mas você não está planejando ir sozinha, está?
 Ana: Não. Tenho mais dois amigos interessados na viagem. Quer ir também?
 Luis: Não, obrigado. Não sou tão aventureiro assim.

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Ao optar por apresentar a Europa como destino de férias, em contraponto a outras regiões igualmente paradisíacas, o que inclui o próprio Brasil, língua-alvo do material, é possível compreender que há uma defesa quanto ao que pode ser considerado um destino de férias em detrimento de outros espaços. Em outra Lição do mesmo nível, há igualmente dois textos que apresentam de forma turística a cidade que é a sede da universidade, e outra cidade nos arredores, em uma tentativa de conexão do ensino da língua com o contexto social do aprendiz, que habita esse espaço. Em contrapartida, ao se utilizar um *site* brasileiro para divulgar destinos turísticos europeus, há uma investida no sentido de validar o que é “naturalmente” aceito como destino civilizado, “não violento” como o Oriente Médio, de modo a perpetuar o *status quo* eurocêntrico. Diversas outras localidades apresentam paisagens exuberantes para serem visitadas, entres estas o próprio Brasil, língua-alvo do curso ministrado, e que podem deslocar um pouco o olhar do aprendiz para vislumbrar aspectos de diversidade cultural para além do que é imposto como padrão.

Em outra atividade, que abre a Lição 1, nível B1, do primeiro semestre, temos novamente uma situação de estereotipação social. Nela, há uma lista de pequenos trechos que informam diversas ações hipoteticamente realizadas por brasileiros cujas imagens estão posicionadas lateralmente. Após a leitura desses trechos, o aprendiz deve relacionar cada um destes à personagem correspondente. Muitas questões podem ser evidenciadas quanto à forma como se estrutura essa atividade. A começar, as descrições trazem fortes estereótipos sobre brasileiros que circulam dentro da própria sociedade brasileira. No total, há seis categorias entre as quais se encaixam os seis brasileiros, a saber: estudante; vendedor; empresário; guia turístico; atriz; trabalhador. A seguir, vamos discorrer a respeito das ações de cada *persona*.

FIGURA 35 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE

Seis Brasileiros

Perguntamos a 6 brasileiros o que eles fizeram na semana passada. Eis as respostas.

1. A que textos correspondem as fotos?



1) Estudante — Brasília: “Na semana passada, pela manhã fui à faculdade. Tive uma prova difícil, mas não saí da rotina. 2ª e 5ª, à tarde, dei aula de matemática para dois alunos do ensino médio. À noite, fui para minha aula de inglês. Na 4ª-feira, fiz ginástica na academia perto de casa. No sábado, estive num barzinho da moda com minha namorada. É só.”



2) Vendedor — Natal: “Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a praia e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrou não vai dar para passar a semana.”



3) Empresário — São Bernardo: “Sou uma pessoa muito metódica. Na semana passada, como sempre, me levantei às 6h30, fiz 40 minutos de caminhada, em seguida, tomei banho e li todos os jornais como de costume. Cheguei ao escritório às 9 em ponto. Eu me reuni com meus assessores, recebi alguns clientes. Na 2ª, almocei com o diretor financeiro de um banco e na 5ª, jantei fora com colegas do setor para tratar de negócios. No fim de semana fui com a família para a fazenda.”



4) Guia turístico — Manaus: “Na semana passada, estive aqui um grupo de jovens interessados em ecologia. Em geral, os turistas brasileiros querem fazer compras na zona franca. É mais barato. Mas esses rapazes quiseram subir o rio Negro, de barco, para conhecer a selva. Dormimos duas noites no barco e fizemos uma caminhada na mata. Não gostaram nem um pouco do clima e reclamaram dos mosquitos, mas acho que a experiência foi positiva.”



5) Atriz — Rio de Janeiro: “Minha semana foi uma loucura! No fim de semana estive em Salvador participando de um show. Na 2ª-feira, acordei ao meio-dia e fui para o estúdio gravar a novela das 8. Na 3ª de manhã, gravei um comercial para a TV. Na 4ª-feira, fomos com a equipe para Búzios e rodamos algumas cenas externas. Na 5ª, estive em São Paulo e não pude ir ao show do Caetano. Na 6ª-feira, ficamos no estúdio trabalhando. E no fim de semana voltei a São Paulo para preparar nossa nova peça.”



6) Trabalhador — Porto Alegre: “Meu dia-a-dia é muito cansativo. A semana passada não foi diferente. Peguei o ônibus às 6 horas e às 7 horas comecei a jornada na fábrica. Tivemos muito serviço, um colega não foi trabalhar porque está doente. Na 6ª-feira, depois do trabalho, joguei sinuca com o pessoal e quase perdi o ônibus. No sábado fiz supermercado e no domingo, fomos à casa da minha sogra. Aproveitei para assistir o jogo Inter x Grêmio na televisão.”

E você? Como foi a sua semana?

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

O trecho que informa as ações do estudante o descreve como uma pessoa que somente frequenta a faculdade, dá aulas particulares de matemática às tardes a dois alunos, faz curso de inglês e tem acesso à academia e ao “barzinho da moda”. Contudo, no Brasil, daqueles que conseguem ingressar em uma universidade, a grande maioria precisa trabalhar enquanto realiza seus estudos para poder custeá-lo

e também sua sobrevivência, ou até mesmo para colaborar com o sustento de suas famílias. Podemos compreender que dar aulas particulares parte da semana não é um trabalho que fornece o total necessário para se manter enquanto se estuda, o que nos dá a entender que esse estudante tem um apoio extra, possivelmente familiar, que lhe proporciona realizar a rotina descrita no trecho. Trata-se de um retrato de minorias mais abastadas: esse perfil de estudante pode ser considerado da elite, que tem condições de suprir as necessidades financeiras de seus filhos para que possam desfrutar da universidade sem a necessidade de trabalhar concomitantemente com os estudos.

No caso do vendedor, o trecho o descreve como quem trabalha sem receber um montante que lhe possibilite custear a sua sobrevivência. É importante destacar que ele é descrito como morador da região Nordeste, na qual se construiu socialmente no Brasil o estereótipo relacionado a pessoas que não trabalham, não “se esforçam”, e que dependem dos esforços governamentais. Ainda, é o trecho que se encontra posicionado logo após o do estudante, o que é significativo pela composição de contraste e polaridade que se constrói. A forma como se coloca o discurso dá a entender que seu trabalho é precário, uma escolha errática, à beira da praia, como se a responsabilidade dessa escolha de vida coubesse somente a ele, sem levar em consideração outros aspectos sociais relevantes e complexos. Somente o fato de se buscar entender o desrespeito aos direitos básicos que ainda se fazem presentes na sociedade brasileira já nos dá uma perspectiva diferente de compreensão dessa situação apresentada.

Quanto ao trecho que apresenta o cotidiano do empresário, nos é apresentado um homem bem-sucedido, que tem funcionários e uma fazenda, que se exercita e lê todos os jornais pela manhã. O perfil de empresário que temos no Brasil não é representado pela personagem, mas faz parte do imaginário que se busca construir por vias neoliberais com o propósito de estimular pessoas a empreenderem para conquistar tais regalias que na realidade são para muito poucos.

No trecho do guia turístico, de acordo com o relato fictício, enquanto os seus clientes brasileiros buscam pelo turismo de consumo em Manaus, os demais, ou seja, estrangeiros, se interessam por conhecer as paisagens locais. Trabalha-se, com isso, a ideia de que aqueles que vêm de fora tem o gosto mais apurado para o turismo, que pode ser entendida de modo a diminuir os brasileiros, que não sabem aproveitar uma viagem adequadamente. Além disso, é alimentado o mito do Brasil selvagem e

atrasado, bem como da aventura na floresta, como se todos os locais turísticos do país fossem em meio à natureza e não houvesse cidades urbanizadas no Brasil. Por fim, os guias turísticos brasileiros, de acordo com o relato estão à serviço de estudantes, sendo na imagem retratadas pessoas brancas, o que novamente coloca em posição de servidão os pardos em relação aos brancos.

Quanto ao trecho sobre a atriz, temos uma representação glamourosa de uma vida de trabalho bem-sucedido repleto de viagens e diversão mais intelectualizada, o que não condiz com a realidade da grande maioria de pessoas, incluindo artistas brasileiros. O que mais chama a atenção nesse relato é a foto que representa a personagem, por se tratar de uma mulher loira e branca, ou seja, esse é perfil de quem, na atividade, tem os melhores trabalhos.

O trabalhador, que vem a ser o habitante de Porto Alegre, é caracterizado como habitante do sul do país, cuja região é mais desenvolvida. Logo, é uma forma de afirmar que é nessa região que se localizam aqueles que são considerados trabalhadores brasileiros. Inclusive, é o único, entre o vendedor e o guia turístico, que está de uniforme na imagem, de modo a ser representado como parte da sociedade trabalhadora. Apesar disso, é caracterizado como alguém que não tem condições de ter um automóvel e que no horário livre busca divertir-se jogando sinuca e assistindo a jogos de futebol, uma construção bastante caricata.

No caso desse último relato, do trabalhador, constrói-se uma ideia muito superficial do que vem a ser seus gostos e ações, como se jogar sinuca e assistir a jogos fosse aquilo que é reservado a quem faz parte desse círculo. Há um contraste com o empresário, cujas ações de trabalho o descrevem como bem-sucedido, afinal, pode-se subentender que ele se esforça mais ao dedicar-se integralmente ao trabalho, diferentemente do vendedor ambulante, por exemplo, que atesta viver com contas atrasadas. Ainda, em uma análise contrastiva, o trabalhador, ao ser reconhecido nominalmente como tal, leva-nos a entender que o vendedor ambulante não o seja, havendo um apagamento com base no que se condiciona como trabalho pelo olhar hegemônico. Além disso, todos os trabalhadores retratados são homens, assim como o estudante, ainda que mais da metade das famílias no país sejam sustentadas por mulheres.

Finalmente, as imagens escolhidas para representar o estudante, a atriz e o empresário são de pessoas brancas, sendo a mulher loira de olhos claros, ao passo que as pessoas das imagens que representam o vendedor, o guia turístico e o

trabalhador são de pessoas pardas. Aqueles, de acordo com os trechos, habitam São Paulo, São Bernardo – região metropolitana de São Paulo – e Rio de Janeiro; já estes, estão em Natal, Manaus e Porto Alegre. Há uma tentativa de valorização daqueles que são considerados brancos, na busca pela semelhança ao padrão eurocêntrico, que é no qual está o “sucesso”. Ainda, há uma questão de racismo, ao creditar às personagens pardas tanto os trabalhos mal remunerados como os comportamentos sociais reprováveis.

Em comparação com os temas que retratam a cultura lusitana, não há no material nenhum que a retrate negativamente. O que observamos, em uma atividade cuja temática também era relacionada ao trabalho, foi uma intercalação de textos em PB e PE da Lição 5, nível A2, do segundo semestre, cuja temática é “Desemprego”, que chamou a atenção pela estrutura que dá margem à seguinte leitura. A seção é aberta com uma imagem de um *site* de buscas de vaga de emprego brasileira, seguida de um texto com informações em PE a respeito de como elaborar um currículo. Houve a escolha pelas orientações dadas em PE para se candidatar a uma vaga brasileira, o que possibilita fazer a leitura subjetiva de que a candidatura com um currículo aos moldes lusitanos (europeus) teria uma eficácia na obtenção de uma vaga por um brasileiro, como também de que é no Brasil que é comum a ideia de desemprego e ação de acessar *sites* de vagas regularmente para conseguir um trabalho.

FIGURA 36 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

Auxiliar de limpeza escolar Salário: A Combinar Local: São Paulo/SP Descrição: Universidade de grande porte contrata: Auxiliar acadêmico Com experiência comprovada Ambos os sexos Regiões de Alphaville, Osasco, Carapicuíba, Santana de... ver detalhes	2 vagas QUERO ME CANDIDATAR
Auxiliar de rh Salário: A Combinar Local: São Paulo/SP Descrição: Cursando faculdade de RH, com ou sem experiência. Para Santo André. Salário, vale-transporte e convênio. ver detalhes	1 vaga QUERO ME CANDIDATAR
Auxiliares de produção Salário: A Combinar Local: São Paulo/SP Descrição: INDÚSTRIA DE SORVETES CONTRATA Auxiliar acadêmico MASCULINO, EXPERIÊNCIA EM LINHA DE PRODUÇÃO, 6H DE SEGUNDA A SÁBADO. ver detalhes	1 vaga QUERO ME CANDIDATAR
Educador Salário: A Combinar Local: São Paulo/SP Descrição: Sinergia RH necessita para contratação imediata: Orientador educacional Local: Luz. Superior completo. ver detalhes	1 vaga QUERO ME CANDIDATAR
Instrutor Salário: A Combinar Local: São Paulo/SP Descrição: GR Garantia Real Serviços de Segurança contrata. Para toda a região metropolitana de São Paulo. Instrutor Imprescindível habilitação AB. ver detalhes	1 vaga QUERO ME CANDIDATAR
Instrutor(a) informática Salário: A Combinar Local: São Paulo/SP Descrição: Com experiência, remuneração por hora de aula. Para Santo André. ver detalhes	1 vaga QUERO ME CANDIDATAR

REFINAR BUSCA
 Utilize os filtros abaixo para refinar sua busca.
 Quero trabalhar como:
 Estado:
 São Paulo
 Cidade:
 Todas as Cidades
 Faixa salarial:
 Todos os salários
 Benefícios:
☐ Assistência Médica / Medicina em grupo
☐ Assistência Odontológica
☐ Auxílio Combustível
 Formas de Contratação:
☐ Autônomo
☐ CLT (Efetivo)
☐ Freelancer
☐ Prestador de serviços (PJ)
 Ramo de Atividade da Empresa:
☐ Academia
☐ Açougue / Frigorífico

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

FIGURA 37 – RECORTE DA LIÇÃO 5, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE

Como escrever um CV

Um CV bem escrito e estruturado é meio caminho andado para arranjar um novo emprego. Conheça as nossas sugestões e veja alguns modelos de CV.

Regras de ouro O seu CV é um cartão de visita que pode fazer a diferença entre um convite para uma entrevista ou a cartinha a dizer que não foi seleccionado. Portanto, está na hora de transformar o seu CV numa arma eficaz:

Informações relevantes Refira todas as informações que salientem as suas mais valias e aumentem as possibilidades de obter uma entrevista. O facto de organizar todos os anos um festival de sardinhas não interessa quando se candidata para a função de Web Designer. Se, pelo contrário, quer trabalhar numa agência de organização de eventos, a informação torna-se importante. Molde o seu CV ao emprego para o qual se candidata.

Tamanho reduzido Tente reduzir o seu CV a duas folhas.

Bem organizado Divida o seu CV em secções claras (por ex. dados pessoais, formação, experiência profissional, observações etc.) Coloque bastantes espaços em branco para o tornar mais legível.

Exemplos concretos Espírito de equipa, capacidade de perseverança e facilidade de contacto são características bonitas, mas sem exemplos concretos ficam vazias de significado. Indique concretamente como, no passado, demonstrou o seu espírito de equipa ou onde já aplicou a sua capacidade de perseverança.

Tipo de CV Um CV cronológico fornece uma listagem da sua formação e experiência de acordo com uma sequência lógica no tempo. Um CV funcional junta qualidades e características por área relevante.

Sinceridade Uma pequena mentira a seu favor parece inocente mas pode ter consequências negativas. Ao mentir no seu CV arrisca-se a ser apanhado mais cedo ou mais tarde.

Voz activa Use verbos dinâmicos e activos como organizar, presidir, ensinar, etc.

Aparência gráfica Cada CV que envia deve ser uma impressão original. Manchas, dobras nos cantos e vincos são proibidos.

<http://expressoemprego.pt/carreiras/como-escrever-um-cv/2281>

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Em se tratando da busca pelo bem-viver, em diversos momentos do material como um todo são trabalhados conteúdos que não trazem um aprofundamento de assuntos do âmbito social, ambiental, etc. Em compensação, há frases que remetem ao individualismo e à banalidade, como em “Talita comentou que compraria um iate para morar”, ou “Cíntia explicou que faria uma consulta com um famoso cirurgião plástico”, ou ainda, uma mulher que descreve a casa de sua amiga pelo número de

carros importados que ela tem na garagem. Tais exemplos, extraídos de manuais voltados ao PB, em muito diferem dos que são dados pelos recortes de manuais de PE, que focam mais em ações cotidianas, como o tempo, o que se come, as atividades esportivas que se faz, contextos utilitários. O consumismo vem a ser uma marca neoliberal, que busca permear a cultura considerada subalterna em uma tentativa geralmente bem-sucedida de reestruturá-la para a alienação pelo consumo. Desse modo, há um esvaziamento crítico próprio oriundo da integração cultural e uma manipulação com vistas a obter benefícios econômicos e de poder.

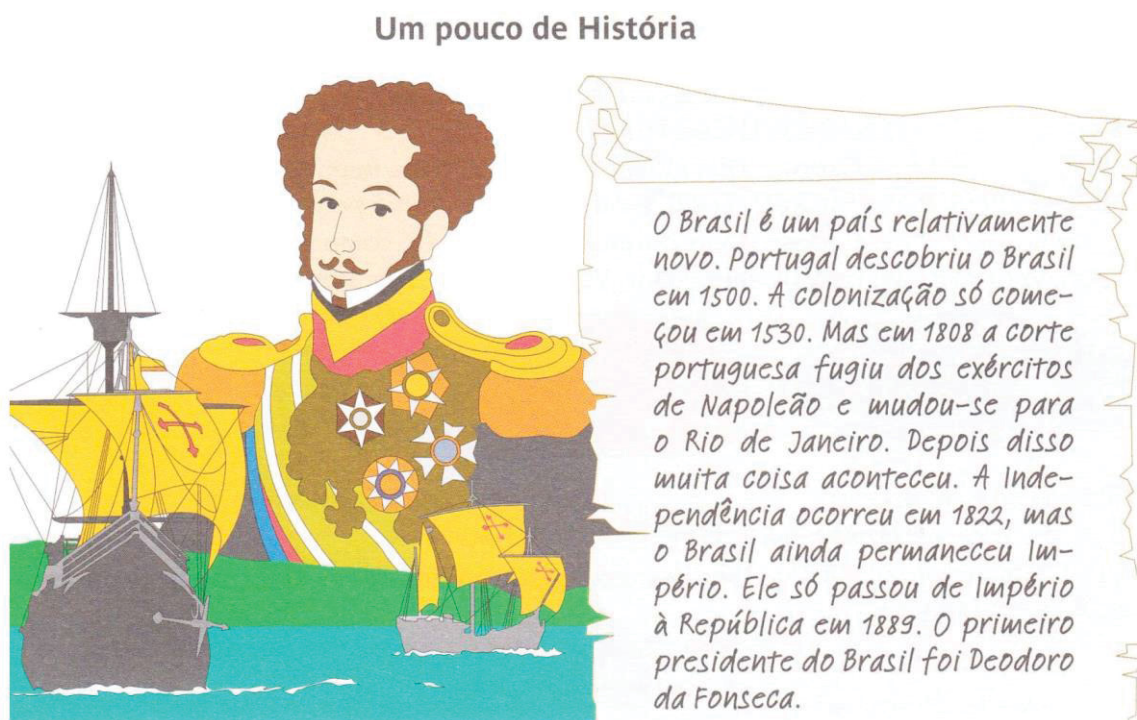
É um modo de pensar que colabora para a manutenção do sistema-mundo tal qual ele se impõe, bem como é o que estimula sua continuidade porque não deveria ser considerado habitual uma pessoa comprar itens supérfluos enquanto o mundo sofre as causas do aquecimento global e da desigualdade. Inúmeras pessoas atualmente não têm sequer acesso suficiente a alimentos ou oportunidades de conquistar uma vida digna e, ainda, sofrem as consequências climáticas que são resultado da devastação do meio ambiente para produção de bens, e, por conseguinte, enriquecimento e proveito de poucos, que gera, em um ciclo, o aumento dessa desigualdade. Cabe lembrar que esse ciclo é reflexo das ações eurocêntricas para a manutenção do sistema atual tal qual ele é, servindo aos interesses hegemônicos, e, de poucos.

Outra questão presente no material envolve o relato pelo viés hegemônico de fatos históricos concernentes ao período colonial. Em um dos textos em que são abordadas as festas juninas, por exemplo, há a justificativa dada por historiadores de que esta foi trazida pelos portugueses ao Brasil no período colonial, o qual é explicado como a “época em que o Brasil foi colonizado e governado por Portugal”. A palavra “governado” é uma maneira de amenizar o processo cruel e violento da colonização do país, visto que governar está conectado com um viés democrático, que em nada faz jus ao período colonial vivido pelo Brasil no controle de Portugal.

Na terceira Lição de nível B1 do primeiro semestre, cuja temática é “História”, um texto acompanhado da ilustração de Dom Pedro I e de caravelas apresenta um resumo da história do Brasil evidenciando que se trata de um país novo. A história é contada pela perspectiva dos colonizadores e da “descoberta” das terras brasileiras, as quais já eram habitadas pelos povos originários. A ilustração seguinte, na mesma página, retrata a dicotomia selvagens x civilizados, no contraste entre o grupo de pessoas que desembarcou na orla, coberta por roupas e de posse de estandarte e

demaís objetos, e os indígenas, nus. Em destaque, na lateral esquerda, há uma ilustração menor que retrata a exploração de madeira por meio do uso da de pessoas indígenas, que são comandadas por uma pessoa trajada.

FIGURA 38 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE



Descobrimento do Brasil

Você sabia????

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Ao destacar que Portugal descobriu o Brasil, o material desconsidera a presença dos povos originários que aqui já se estabeleciam. A história é contada por meio do protagonismo português e de suas ações “corriqueiras”, que são apresentadas de modo simplório, sem toda a violência e o genocídio que marcaram o período colonial no Brasil. No momento relatado da história em que há revoltas e movimentos de emancipação, ou seja, que evidencia o descontentamento popular em meio àquela situação, estes são descritos como “muita coisa aconteceu”, sem que sejam detalhados aspectos importantes que culminaram nos elementos descritos posteriormente no texto. É um apagamento que tenta se perpetuar com o objetivo de impedir a reescrita da história com foco protagonismo silenciado das minorias.

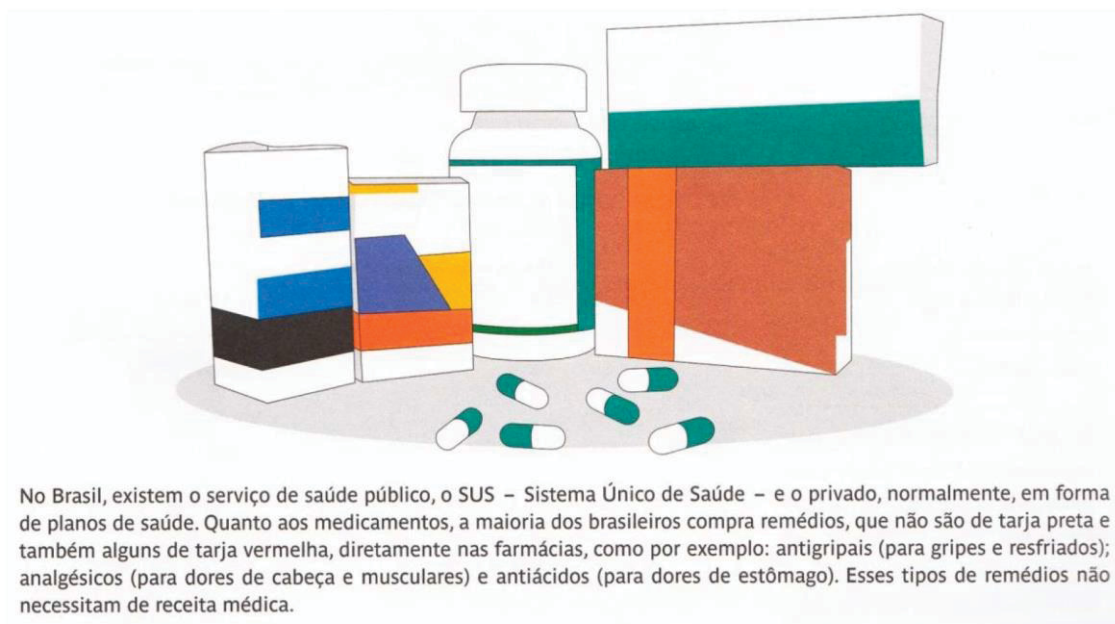
O próximo texto, na sequência, não se dedica a pontuar a perspectiva dos povos originários, já presentes nessas terras, mas sim a destacar o pioneirismo marítimo português, em decorrência dos navegadores experientes portugueses, de modo a não ter sido uma “descoberta” o território brasileiro. No diálogo subsequente a esse texto, não se aproveita esse momento para trazer essa problematização aos estudantes, mas sim para legitimar o feito de Cabral, por meio da pergunta “Quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil?” feita a outra pessoa do diálogo. O mesmo ocorre na frase destacada em um quadro azul utilizada para exemplificar a conjugação do verbo “descobrir”: “Portugal descobriu o Brasil em 1500”.

Novamente, aqui, há o relato da chegada dos portugueses às terras brasileiras como uma “descoberta” portuguesa, oriunda da experiência dos navegadores, como um feito histórico, que não considera a perspectiva dos povos originários, presentes aos milhões nessas terras que já tinham nome, Pindorama. Essa difusão do olhar europeu sobre a história do Brasil colabora para invisibilizar a violência sofrida nesse período histórico pelos povos originários e o seu direito à terra, e que é origem de problemas que continuam a impactar a vida dessas pessoas ainda hoje.

Por exemplo, na segunda Lição de nível B1 do primeiro semestre, são mencionados em um texto os tipos de tratamento a que podemos recorrer quando estamos doentes: tratamento médico convencional (médico alopata), tratamento médico não convencional (médico homeopata) e tratamentos como acupuntura, florais e remédios caseiros (como chás etc.). Ao destacar os chás caseiros sem contextualizar a origem desse conhecimento, há um apagamento do que nos foi

herdado pelos povos originários, em cuja cultura há um saber profundo sobre ervas medicinais.

FIGURA 39 – RECORTE DA LIÇÃO 2, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE



FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Quanto à menção ao Dia da Independência do Brasil como feriado nacional, na quarta Lição do nível A1 do primeiro semestre, feita na abordagem sobre os dias da semana e os meses do ano, mesmo em se tratando do nível iniciante, não é acompanhada de nenhuma nota adicional com informações a respeito da data, ainda que seja uma oportunidade de apresentar culturalmente um elemento histórico de grande relevância para o país. Além disso, por se tratar de um material viabilizado para o ensino de português em universidade integrante da União Europeia, que é formada por países cuja ação colonizatória está presente em seu histórico, ter uma data festiva nomeada como “independência” não faz parte da cultura destes, nos quais não houve a necessidade desse tipo de ação; logo, se perde a oportunidade de tratar de forma mais elucidativa e didática, bem como de se trabalhar de forma crítica essa temática no material.

FIGURA 40 – RECORTE DA LIÇÃO 4, NÍVEL A1, PRIMEIRO SEMESTRE

1/33 **Dias da semana e Meses do ano**

SETEMBRO

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
					1	2
3	4	5	6	7*	8	9
anteontem	ontem	hoje	amanhã	depois de amanhã		

* feriado [7 de setembro é feriado nacional no Brasil. Dia da independência]
sábado + domingo = fim de semana/fim de semana

Meses do Ano

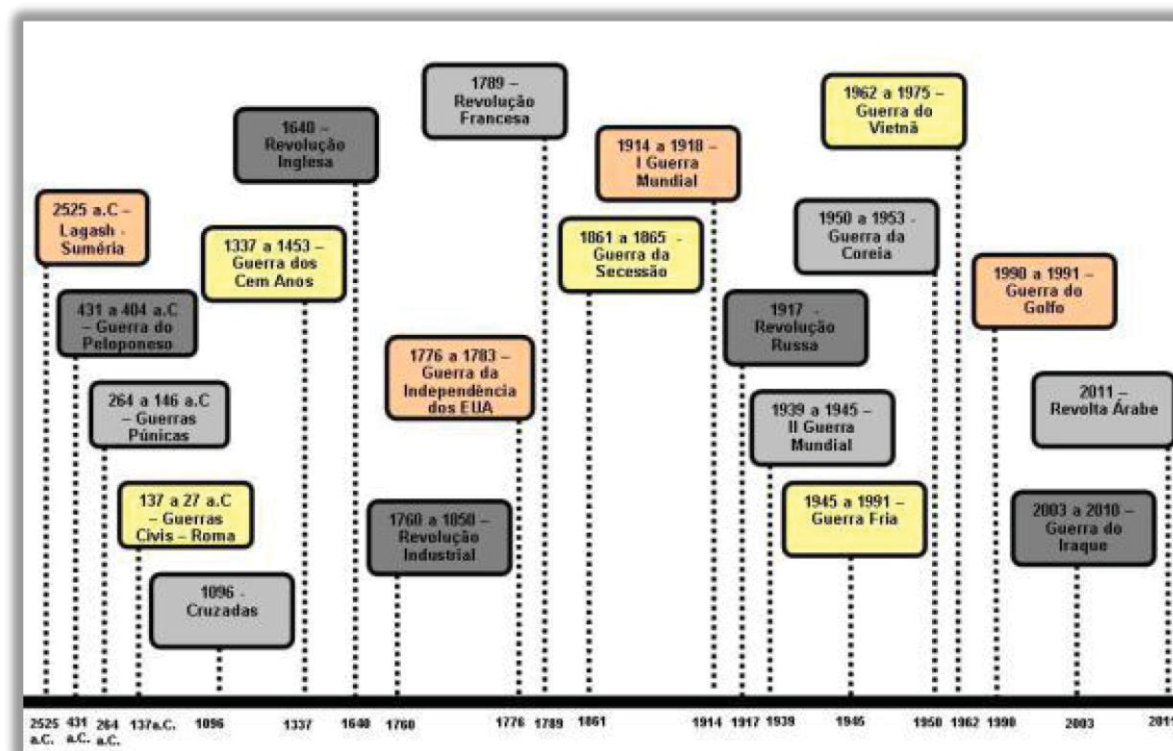
1. janeiro	2. fevereiro	3. março	4. abril	5. maio	6. junho
7. julho	8. agosto	9. setembro	10. outubro	11. novembro	12. dezembro

Que dia é hoje?
Que dia da semana é hoje?
Em que mês estamos?

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Por fim, em um contexto histórico mais geral, na Lição 3 de nível B1 do primeiro semestre, há uma ilustração de linha do tempo em que são destacados alguns fatos históricos mundiais, que podem ser resumidos em Guerras, Revoltas e Revoluções. A maior parte dos eventos legitimados nessa linha do tempo se passaram entre as nações hegemônicas, sem que haja a menção dos processos colonizatórios. Mesmo abordando o tema “História”, não há na imagem utilizada a menção sobre fatos históricos que evidenciam o Brasil, ainda que as aulas sejam de língua portuguesa. É como se os eventos históricos brasileiros não tivessem relevância na linha do tempo apresentada, não fossem parte da real história, de cujos fatos destacam uma perspectiva histórica que está desconectada de países desenvolvidos.

FIGURA 41 – RECORTE DA LIÇÃO 3, NÍVEL B1, PRIMEIRO SEMESTRE



FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Positivamente, gostaríamos de pontuar a presença de um texto que relata a história do Sistema Público de Saúde (SUS) brasileiro, na primeira Lição do nível A2 do segundo semestre. Nele, é destacado o direito gratuito de acesso à saúde no Brasil, sua estrutura democrática, conquistada ao longo da história do país. O SUS também é destacado em um texto sobre as ações de Políticas Públicas do governo federal voltadas para tratar o tabagismo, em que o SUS é agente, e mencionado também na segunda Lição de nível B1 do primeiro semestre como a opção de serviço de saúde gratuito do Brasil, em um paralelo com o texto que o segue quanto ao acesso à saúde gratuita em Portugal. Ao optar pela abordagem dessa temática, há a oportunidade de evidenciar e reafirmar o direito de acesso à saúde pela população, algo que contrapõe os desígnios neoliberais.

FIGURA 42 – RECORTE DA LIÇÃO 1, NÍVEL A2, SEGUNDO SEMESTRE


HISTÓRIA

ANTES E DEPOIS

Antes de 1988, o atendimento dos hospitais públicos estava restrito a 30 milhões de brasileiros. Com a Constituição de 1988, mais de 70 milhões de pessoas passaram a ter direito ao atendimento pelo Sistema Único de Saúde.

ANTES DE 1988	2008
O sistema público de saúde atendia a quem contribuía para a Previdência Social. Quem não tinha dinheiro dependia da caridade e da filantropia.	O sistema público de saúde é para todos, sem discriminação. Desde a gestação e por toda a vida a atenção integral à saúde é um direito.
Centralizado e de responsabilidade federal, sem a participação dos usuários.	Descentralizado, municipalizado e participativo com 77 mil conselheiros de saúde.
Assistência médico-hospitalar.	Promoção, proteção, recuperação e reabilitação.
Saúde é ausência de doenças.	Saúde é qualidade de vida.
30 milhões de pessoas com acesso aos serviços hospitalares.	140 milhões de pessoas têm no SUS o seu único acesso aos serviços de saúde.

O SUS beneficia mais de 190 milhões de brasileiros

100% público



20% privado
80% público



Vigilância em saúde, sanitária e ambiental
Registro e fiscalização de medicamentos
Assistência farmacêutica
Atenção básica
Distribuição de medicamentos essenciais e antirretrovirais
Regulação da saúde
Bancos de sangue
e muito mais...

Os serviços de atendimento hospitalar público contam com 5.900 hospitais credenciados (públicos, privados e filantrópicos) e 64 mil unidades de atenção primária.
Os planos de saúde e atendimento privado atendem 38 milhões de pessoas, mas é o SUS que realiza 75% dos procedimentos de alta complexidade no País.



Ainda estou confuso, Susy...
São tantas palavras que não entendo!...

Por que não pedimos ao Aurélio que nos ajude?
Ele pode fazer para a gente um abecedário do SUS!

FONTE: CENTRO DE LÍNGUAS (2014).

Para fechar, podemos apontar que há certas contradições no material, como um todo, quanto a questões de estereótipo, se levarmos em consideração a presença

de um texto que apresenta apontamentos sobre esse tema, os quais em muitos momentos vão de encontro, no caso de nossa questão de pesquisa, ao modo como o Brasil, o brasileiro, é representado culturalmente.

O fato de a cultura brasileira ter sido conectada à violência e à corrupção em diversos momentos no material, quando não há uma problematização sobre o que motiva esse cenário, acaba por silenciar as verdadeiras motivações, conectadas com a violência com que foi imposto o processo de colonização nas Américas, que ainda hoje continua a sofrer as consequências que estabelecem a modernidade atual como ela é.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

O material, como um todo, reproduz e legitima um padrão europeu nas entrelinhas, ainda que se trate de materiais produzidos por editoras brasileiras e com um recorte feito por uma professora brasileira, inclusive ao conter majoritariamente pessoas brancas em ilustrações e fotos, bem como valorizar a estética europeia. São eles os representados pelos melhores cargos e condição de vida. Nesse sentido, mesmo nos momentos em que se evidenciou se tratar da abordagem do PB no material, há nas ilustrações uma predominância de pessoas que fisicamente não representam em sua totalidade a população brasileira. De acordo com os dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade da população se considera parda. A própria validação da variedade portuguesa em detrimento da brasileira ocorre naturalmente, fruto de busca de se europeizar, de imitar o que é considerado o padrão para se entender como relevante, o que ainda coloca em evidência a subalternidade do Sul Global em relação à hegemonia eurocêntrica.

Reforçamos que, ainda que as Lições tenham sido confeccionadas em grande parte com base em recortes de materiais didáticos comerciais, a escolha destes estabeleceu uma estrutura que oferece uma nova perspectiva didática, que se descola da metodologia pensada para os materiais de origem e recebe uma nova proposta delineada pelo autor do material. A presença, por exemplo, de maior conteúdo extraído de livros didáticos de PB pode ser justificado pela nacionalidade da autora, também brasileira.

Como a UGA é uma universidade europeia, podemos entender que o PE tenha um lugar privilegiado em decorrência das políticas linguísticas da União Europeia, embora a coordenação do curso informe que o objetivo é trabalhar as duas variedades em aula. Dito isso, é relevante salientar que não podemos falar de língua portuguesa sem considerar a variedade brasileira, que é a mais falada no mundo. Por isso, é importante trabalhar as duas variedades, em vista das diferenças que existem entre elas.

É importante destacar que, assim como em demais trabalhos de análise de materiais pedagógicos (por exemplo, ROSSONI, 2023), nosso objetivo aqui, conforme já mencionado anteriormente, não é criticar os materiais em si ou autores envolvidos, mas entender as construções feitas neles e analisadas como parte de um entendimento mais amplo de como o PB e a ideia de Brasil são geralmente concebidos e veiculados. Tal movimento, ao nosso ver, pode contribuir para diferentes formas de conceber materiais, bem como para um trabalho mais crítico com base naqueles que já existem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar como o PB é concebido nos materiais didáticos autorais não comerciais de uso individual ou coletivo desenvolvidos para as aulas de português do Centro de Línguas da Université Grenoble Alpes – UGA, que foram confeccionados para atender aos alunos do curso de português e oferecer um suporte aos professores que ministram as aulas. Procuramos investigar também que representações culturais de Brasil, de povo brasileiro e de PB são encontradas nesse material, bem como para que olhares interculturais críticos e decoloniais despontam esses elementos.

No quarto capítulo, “Resultados e Discussão”, realizamos a análise e discussão dos dados organizada em três categorias – linguístico, cultural e intercultural crítico –, entre as quais os recortes do *corpus* analisado foram categorizados para que fosse possível desenvolver as análises. Na primeira categoria, concentramos as análises mais voltadas para questões gramaticais e discursivas, nos mantendo no domínio linguístico; na segunda categoria, investigamos os recortes marcados por objetos e situações relacionadas a aspectos da cultura brasileira; por fim, na terceira categoria, tecemos um olhar intercultural crítico direcionado aos recortes que tratavam de questões culturais de Brasil e de brasileiro entrecruzadas de sentidos de ordem eurocêntrica naturalizados em seus contextos.

Como principais resultados, podemos destacar que há um apagamento linguístico de particularidades importantes do PB nos materiais, pelo fato de não haver explicações sobre diferenças existentes entre as variedades de português que são fundamentais para compreender o português falado no Brasil. Como a língua é atrelada à cultura, não abordar as significativas diferenças entre o PB e o PE, que são marcas características do português falado pelos brasileiros, acaba por não apresentar o PB, e sua cultura, como de fato ele é. É importante pontuar que já existem diversas pesquisas acadêmicas recentes da área de Letras que sugerem, com base em estudos comparativos fonético-fonológicos e morfossintáticos do PB e do PE contemporâneo, que essa relação entre variedades de mesma língua estaria em um movimento para o estabelecimento de línguas diferentes, que mantêm similaridades. Logo, evidenciar as particularidades de cada uma, assim como essas questões no material é representar um aspecto cultural importante do Brasil nele. Além disso, embora o PB esteja presente na grande parte das inserções de textos e

de recortes de didáticos editoriais inclusos nos materiais, por conta de haver uma predominância maior de conteúdos gramaticais com base em PE – dos quais também se fazem presentes diversos recortes e inserções retirados também de publicações voltadas para o ensino de PB –, esses elementos textuais entram em contradição pelo fato de seu conteúdo não cumprir tais regras descritas nas Lições em seu interior, por conta das divergências estruturais que existem entre ambas as variedades. Contudo, mesmo que sejam marcadas por essas diferenças, é importante reconhecer que a comunicação ainda se estabelece entre os falantes das diversas variedades do português, em razão de se manterem comuns as suas bases, assim como as particularidades assinaladas.

Somado a isso, evidenciamos a presença de diversos estereótipos sociais em meio às atividades, tanto na representação comportamental e fisionômica de brasileiros como nos recortes sobre elementos culturais e da história do Brasil, contada na perspectiva eurocêntrica. Mesmo na tentativa de trabalhar essa temática de estereótipos criticamente por intermédio de um texto, por meio da análise foi constatado que havia nele trechos os quais discursivamente reafirmavam estereótipos de Brasil e da cultura brasileira que ressoam olhares hegemônicos naturalizados.

No que concerne mais especificamente a questões de caráter linguístico, um ponto que chama a atenção é a escolha, principalmente nas unidades básicas, por exercícios de construção de frases incompatíveis com o PB, o que não prepara o aluno para falar o idioma em terras brasileiras nem colabora para que ele compreenda o PB em seu teor, de modo que o descaracteriza culturalmente. O aluno, desse modo, constrói uma relação inexistente com a língua brasileira, bem como cria um imaginário de entrelaçamento do PB com o PE que não se confirma. Isso se dá igualmente no trabalho com mesóclise ou imperativo, como também na parte vocabular, na forma como são trabalhados ou mencionados – em textos, atividades ou exercícios – no interior do material. Desse modo, o PB é concebido no material analisado por meio de um apagamento cultural do Brasil por não haver uma abordagem que se atente a esclarecer os elementos visivelmente díspares entre este e o PE, e que podem causar uma confusão no aprendiz no caso de este deduzir que o funcionamento de certas estruturas gramaticais é válido para ambas as variedades. Podemos afirmar que isso evidencia uma falsa neutralidade da língua que tenta se estabelecer por meio do material didático, entretanto, é preciso destacar que a língua funciona nos materiais didáticos por meio de práticas textuais, e que as manifestações linguísticas são

práticas sociais, que não são fixas, afinal, dependem das pessoas. Logo, essa posição de neutralidade do mundo que, em geral, incitam os materiais didáticos, refletem as violências que a sociedade produz, de modo que os materiais didáticos acabam por reproduzir os valores da sociedade capitalista, criando uma falsa neutralidade e um apagamento com propósitos de manutenção do poder.

Em relação a questões de caráter cultural, entendemos que tratar de cultura é se enveredar pela subjetividade, pois, ao se discorrer sobre uma representação de Brasil, temos uma perspectiva das inúmeras que poderão corresponder ao que é Brasil; é algo que não é possível generalizar ou definir. Essas escolhas de abordagem apontam para uma representação de Brasil que é um meio para o ensino da cultura brasileira.

A festa junina, festa popular brasileira recorrente nas Lições, é um exemplo maior relacionado ao achatamento cultural que muitas vezes é feito quanto aos elementos culturais. Somente essa festividade é apresentada aos estudantes ao longo dos níveis do material, apesar da diversidade de festas regionais e nacionais da nossa cultura popular, espalhadas pelo território brasileiro, que são reflexo da complexidade e da riqueza cultural do Brasil. Isso acaba por reduzir e tornar superficial sua representatividade, ao não serem abordadas ao longo dos materiais. De modo geral, os outros exemplos também ilustram como geralmente as questões culturais são tratadas no material categoricamente, de modo a construir um olhar superficial e engessado da cultura.

Esse viés ocorre igualmente em diversos outros momentos ao se abordar o casamento, a mídia, e até mesmo as lendas que circulam no Brasil. No caso do casamento, define-se um padrão estereotipado para essa celebração que não representa toda a extensão territorial do Brasil nem as diversas manifestações religiosas presentes no país. Quanto à mídia, não há uma problematização sobre o que motiva a trabalhar essa questão no material como um elemento cultural brasileiro, que evoque criticamente a relação da mídia com o cotidiano do povo ou como uma alternativa de entretenimento, que atualmente vem sendo superada pela internet. Quando um elemento cultural genuinamente brasileiro é mencionado, como é o caso da lenda da lara, é abordado de forma superficial e descontextualizada, sem que fique claro o lugar dela como representativa da cultura brasileira oriunda dos povos originários e sua influência na construção social e cultural do Brasil.

Em contrapartida, em espaços oportunos para apresentar aspectos do país aos aprendizes, por intermédio de inserções de caráter cultural positivas e interessantes como meio para trabalhar o ensino de PB, encontramos conteúdos que depreciam ou menosprezam nossa cultura, como é o caso da escolha do texto que trata do jogo do bicho, o diálogo da loteria ou a utilização de assuntos sobre a antiga Febem e relações corruptas de autoridades. Quando há menções positivas, não ocorrem de forma aprofundada, como na menção aos autores de literatura brasileira, em que não há a orientação para o trabalho com alguma dessas obras ou a contextualização dos autores e sua produção literária em um contexto temporal, ou mesmo no caso de tratar das profissões. Isso resulta em uma representação cultural de Brasil e brasileiro generalizada, sem que haja um direcionamento que proporcione ao aluno entrar em contato com elementos culturais de forma crítica e como ela de fato se estabelece no cotidiano brasileiro. Essa representação cultural, por conta das estereotipações e generalizações, pode ser interpretada pelos aprendizes como acabada e simplória, de modo a proporcionar uma concepção menos complexa e profunda de todo o nosso rico e diverso arcabouço cultural e, com isso, criar uma falsa ideia de inferioridade cultural, diferentemente do que a interculturalidade propõe ao se utilizar do compartilhamento de culturas com vistas a desenvolver a tolerância.

Sob um olhar direcionado à perspectiva cultural crítica, podemos entender que os olhares interculturais e decoloniais voltados aos materiais analisados apontam para a retirada do protagonismo do Brasil de sua própria história, tecida à luz do colonialismo e de sua complexidade conjuntural, ao termos nas escolhas imagéticas e textuais a representação do discurso hegemônico sobre fatos históricos que envolvem o Brasil e a irrelevância desses fatos para o sistema-mundo, que não os elenca na linha do tempo que apresenta os momentos históricos considerados pela perspectiva eurocêntrica relevantes para contar a história mundial.

Quando são trabalhados assuntos referentes à história geral e à história do Brasil, o que se sobressai é um olhar eurocêntrico naturalizado que se faz implícito discursivamente e evidencia um direcionamento ideológico que é dado a essas temáticas. No caso da história geral, o fato de a linha do tempo que organiza diversos fatos históricos mundiais não mencionar situações concernentes ao Brasil, país cuja língua é ensinada no material, colabora para o entendimento de que os acontecimentos históricos brasileiros não têm relevância perante o cenário mundial nem mesmo quando o PB, e consequentemente, sua cultura, é o alvo do conteúdo do

material didático. Além do mais, a disposição somente de fatos históricos externos ao país pode ser compreendida como uma aculturação do Brasil, no sentido de destacar que aquela linha do tempo apresentada é a que cabe para o entendimento da história da humanidade, da qual o Brasil nem participa nem se faz relevante, de modo que a cultura do outro é a que deve ocupar esse lugar de legitimação do Brasil no mundo, e mais que isso, deve servir como elo de pertencimento a ele. Desse modo, é reforçado tanto o apagamento cultural do Brasil quanto a ideia de que ele é irrelevante no cenário mundial, com vistas a funcionar como um lembrete hegemônico do lugar fronteiriço e de subalternidade conferido ao país.

No caso da história do Brasil, o fato de não ser ofertado aos aprendizes uma proposição crítica a respeito de como se deu o processo de colonização do Brasil, no caso da chegada (ou “descoberta”, como prefere utilizar o material) dos portugueses em terras indígenas, por meio de reflexões e contraposição de pontos de vistas dos sujeitos imbricados historicamente nesses acontecimentos, legitimamos o apagamento dos eventos de dominação e violência que se sucederam nesse momento histórico e, assim, perpetuamos também a violência que sofreram as minorias dominadas. São elas que ainda hoje sofrem o estigma do olhar de subalternidade tecido pelos europeus no período colonial, continuada na legitimação das formas de viver o mundo da branquitude, e que ainda são produzidos na sociedade brasileira e no mundo em geral, que resultam não só no desrespeito à sua cultura como custam suas próprias vidas e meios de sobrevivência.

Assim, se mantém na sociedade, e na visão dos alunos estrangeiros, uma visão utópica da história colonial, que procura ser contada como um acontecimento de harmonia entre os povos dominados e os conquistadores, bem como um ato de benfeitoria por parte dos europeus de trazer seu ponto de vista civilizatório indispensável às populações indígenas, necessitadas no olhar deles do auxílio dessa intervenção cultural em vista de sua vida selvagem, quando na verdade sabemos que isso se travou em meio a uma luta entre forças desiguais e a um genocídio nessas terras sem precedentes com o objetivo de se apossar delas para uma exploração de caráter dominatório. As consequências disso se fazem atuais e presentes no cotidiano brasileiro, em que os povos originários ainda não são respeitados nem no seu direito à terra, que é sempre ameaçado (ver, por exemplo, a discussão para a votação da Lei do Marco Temporal neste ano), que dirá o direito a viver, e a viver na sua cultura; ainda, se pensarmos historicamente na miscigenação característica do povo brasileiro

entre os diversos grupos que há muito por aqui convivem, sejam estes em sua maioria de descendência negra e indígena, os dados sobre desigualdade mostram que esta é maior entre as populações de origem parda ou negra, bem como são estes que mais sofrem o racismo estrutural naturalizado na sociedade brasileira.

Um reflexo disso pode ser observado, por exemplo, na atividade cujo comando orientava relacionar as imagens de brasileiros com seus discursos. Ali se delineou uma representação do Brasil sob o olhar da branquitude e não da pluralidade cultural, que inferioriza as minorias, como os nordestinos e os nortistas, caracterizados como trabalhadores informais, diferentemente das representações centro-sulinas, evidenciadas como brancas e bem-sucedidas, ainda que em diferentes patamares de classe. São visões preconceituosas que se legitimam dentro do próprio Brasil em meio à sua população até os dias atuais por meio das estruturas de poder hegemônicas responsáveis pela doutrinação ideológica para manutenção do poder, de caráter desigual e centrado no sistema-mundo capitalista. Por fim, é importante destacar que a análise identificou outras configurações de subalternidade estabelecidas no material e que vão ao encontro do olhar hegemônico, como o tratamento às minorias estereotipados, por exemplo, a mulher, como serva do lar e a que não pode reclamar, e as pessoas em situação de rua e o MST, sem que houvesse uma problematização que levasse ao entendimento da motivação de existência desses dois últimos na sociedade. Ainda que o intuito no recorte fosse problematizar essa situação, o que houve foi a marginalização desses grupos pela construção de uma representação de seus papéis sob a ótica capitalista. Além disso, na temática “Desemprego”, se constrói uma relação dessa temática com o Brasil, bem como é possível fazer a leitura subjetiva de que a eficácia na obtenção de uma vaga de trabalho por um brasileiro é maior com um currículo aos moldes lusitanos (europeus), visto que há a oferta de um texto com orientações em PE sobre a confecção de um currículo para candidatura em vagas de trabalho anunciadas em um *site* de empregos brasileiro.

Por fazermos parte da periferia global, refletir sobre as influências do modelo de modernidade/colonialidade em que vivemos deveria ser um motivador para compreendermos de que modo as questões decoloniais interferem no nosso ser e estar no mundo. Mais que isso, poderia ser propulsor de práticas insurgentes, na busca pela construção de projeto de mundo transmoderno e pluriversal. Para tanto,

Walsh (2020, p. 152, tradução nossa²⁷) entende como necessário de todos sua voz, defendendo o grito como um mecanismo, uma estratégia, uma ação de “luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão diante da condição imposta de silenciamento, diante das tentativas de silenciar” que esses gestos de colonialidade continuam a perpetuar no Sul Global. Não vem a ser um grito de terror dos colonizados, como esclarece a pesquisadora, mas sim, como ela propõe em concordância com Maldonado-Torres²⁸, uma manifestação crítica, como uma prática, e intervenção política, epistemológica, ontológico-existencial que objetiva uma atitude decolonial e a ideia e possibilidade de descolonização. Nesse sentido, o depoimento de Walsh nos diz respeito a se manifestar para construir relações de igualdade:

O meu grito, sem dúvida, não é o mesmo grito das mulheres e dos homens que viveram – que vivem – a ferida colonial e o seu entrelaçamento de padrões de poder que racializam, empobrecem, sexualizam, violam, desumanizam e desterritorializam. Não grito por esses sujeitos, não grito pelos povos ou pelas comunidades. Elas e eles têm seus próprios gritos. Meu grito faz parte de um horror relacionado e relacional; é um grito contra o sistema capitalista/extrativista/patriarcal/moderno/colonial que está matando *todxs* (embora não necessariamente da mesma forma), contra a desesperança que desespera, e frente ao que e a como fazer (fazer pensar, fazer agir, fazer lutar, fazer gritar) *em e por meio dos* meus contextos e com outros contextos e coletividades periféricas. (WALSH, 2020, p. 153-154, grifos da autora, tradução nossa).²⁹

²⁷ “[...] *lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar* [...]” (WALSH, 2020, p. 152).

²⁸ MALDONADO-TORRES, N. **Against War**. Views from the Underside of Modernity, Durham, NC: Duke Press, 2008., p. 159-160. Diz Maldonado-Torres (2008): “*Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el ‘grito’ del espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte. [...] Son muchos los tipos de intervenciones críticas de los colonizados/racializados. [...] La orientación fundamental de este tipo de intervenciones, y la actitud correspondiente, se remiten al espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad.*” (“Os princípios da virada de-colonial e a ideia de de-colonização baseiam-se no ‘grito’ de horror do colonizado diante da transformação da guerra e da morte em elementos comuns do seu mundo de vida, que passa a ser transformado, em parte, no mundo da morte, ou no mundo da vida apesar da morte. [...] Existem muitos tipos de intervenções críticas por parte dos colonizados/racializados. [...] A orientação fundamental desses tipos de intervenções, e a atitude correspondente, remetem ao horror e ao grito da subjetividade dos que vivem dado contra a modernidade/colonialidade”, tradução nossa).

²⁹ “*Mi grito, desde luego, no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido – que viven – la herida colonial y su entretejer de patrones de poder que racializan, empobrecen, sexogenerizan, violan, deshumanizan y desterritorializan. No grito por esas sujetas y esos sujetos, no grito por los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional; es un grito frente al sistema capitalista/extrativista/patriarcal/moderno/colonial que nos está matando a todxs (aunque no necesariamente de la misma manera), frente a la desesperanza que desespera, y frente al qué y al cómo hacer (hacer pensar, hacer actuar, hacer luchar, hacer gritar) en y desde los contextos míos y con otros contextos y colectividades de abajo.*” (WALSH, 2020, p. 153-154).

É importante reafirmar que as asserções que faço aqui quanto ao material analisado não têm o intuito de criticá-lo nem as pessoas envolvidas em sua construção. Na verdade, entendo que o material está inserido em um contexto cultural maior de ensino-aprendizagem de línguas, o qual historicamente tem se pautado em valores e visões neoliberais, geralmente simplificando questões culturais e mesmo linguísticas (Brahim *et al.*, 2023; Hibarino *et al.*, 2023). Portanto, a análise que apresento neste trabalho visa entender de que formas podemos repensar a construção e o uso de materiais didáticos em contextos diversos.

Em relação às ações decoloniais que podemos pôr em prática em sala de aula, no caso dos recortes de elementos culturais para produção de MDs ou unidades didáticas autorais, é relevante trabalhar o plural, o descentralizado, buscando por conteúdos que promovam uma discussão aprofundada e crítica, ao invés de reforçar o estereótipo, o superficial, questões relacionadas a costumes hegemônicos de grupos-alvo ou elementos nacionais sem problematizar essa escolha, ou ainda, ao exotismo, que legitima o olhar hegemônico. É preciso que se desconstrua a compreensão identitária estereotipada de nação comumente arraigada nos discursos habituais, que muitas vezes produz dicotomias de superioridade e inferioridade.

No uso da teoria de decolonialidade na produção de MDs, como professores e agentes sociais em sala de aula, temos a oportunidade de firmar um compromisso pedagógico com a busca pela igualdade por meio do engajamento crítico dos estudantes, ao guiá-los por discussões mais profundas e complexas que abordem as diferentes epistemes do poder, do ser, do saber e da natureza ao se aprender a língua-alvo. É fazer um convite para pensar os modos de existência e suas diferenças, colocando em reflexão as relações humanas, por meio da sensibilização para o outro, da observação e da tolerância.

Quanto às limitações desta pesquisa, por se tratar de um material estrangeiro aplicado em um contexto particular de uso, em uma escola de línguas universitária de país estrangeiro, não é possível conduzir em conjunto com a análise qualitativo-interpretativista um estudo etnográfico *in loco* para averiguar de que modo esses materiais são utilizados e contextualizados (ou não) pelos professores em sala de aula, ou ainda, como ocorre a recepção das partes culturais pelos aprendizes. Como proposição para pesquisas futuras, seria interessante a realização do estudo etnográfico sugerido para a obtenção de dados que possam ser cruzados com o que apontamos neste estudo, de modo a complementá-lo. Além disso, a própria extensão

do *corpus* possibilita que novas análises possam ser desenvolvidas levando-se em consideração estudos mais específicos relacionados a imaginário, identidade, metodologia de ensino de língua adicional, análise do discurso e até mesmo a característica singular do *corpus*, que definimos como um material didático autoral não comercial. Isso porque, ainda que haja diversos recortes de livros didáticos de casas editoriais mesclados com inserções particulares e também midiáticas reorganizados pela professora que confeccionou esses materiais, conforme é habitual para fins educacionais nas práticas docentes, há uma redistribuição e reapropriação de elementos do discurso dos livros didáticos que são ressignificados para outro fim, que, como resultado, originam cada Lição que compõe o material de ensino. É também oportuno pontuar que muitos foram os elementos culturais, o que, em uma pesquisa de maior fôlego, poderiam ser analisados mais profundamente e sob diversas perspectivas teóricas.

Por fim, como esse material didático foi concebido mais para ser utilizado em sala de aula, ao invés de forma autônoma pelos estudantes, entendemos a relevância do papel do professor para fornecer um contexto mais aprofundado e atualizar as situações culturais abordadas, bem como ir além do que ali é oferecido, utilizando-se de outros recursos para preencher essas lacunas culturais com vistas a apresentar a cultura sob um viés plural. Um ponto relevante de destacarmos é com relação ao modo como a cultura portuguesa aparece no material. Apesar de os elementos da cultura portuguesa serem mencionados no material também de forma superficial, o que pode validar esse posicionamento como uma escolha metodológica, em nenhum momento há, nos recortes e inserções que se encontram em PE, uma proposição negativa à respeito da cultura portuguesa, como ocorre com a cultura brasileira em diversos momentos. Aspectos negativos do cotidiano brasileiro que não são exclusivamente dele, pois também são comuns a outras nações em maior ou menor grau, são utilizados no material até como exemplos gramaticais na explicação de uso de estruturas produzidas em PB de modo naturalizado e como um fato habitual, sem haver qualquer contextualização a respeito das motivações de uso da frase ou uma reflexão estruturada quanto ao que é trazido como elemento cultural nessas frases.

Para concluir, quanto a mim, como pesquisadora, posso dizer que não sou mais a mesma desde comecei este projeto de pós-graduação de mestrado. Entrar em contato com a teoria decolonial me foi muito importante para apaziguar alguns de meus fantasmas ideológicos e compreender melhor o meu entorno, como mulher,

latina e periférica para o sistema-mundo em que vivemos, bem como as formas em que eu mesma estou imbricada na colonialidade. Essa transformação sob o olhar crítico decolonial ultrapassou barreiras e se fez prática no mestrado cursado por mim na França, pois lá, como mulher, latina e periférica, pude experienciar algumas das questões decoloniais que somente me fizeram sentido após o retorno ao Brasil. Foi quando a teoria pôde me encontrar, na disciplina de “Pedagogias coloniais”, ministradas pela Prof.^a Dra. Juliana Zeggio Martinez, e quando, enfim, eu pude reencontrá-la e materializá-la na escritura desta dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, intelectuais que, para mim, representam essa mudança possível de estar e viver no mundo, no detalhe de suas existências, de suas posturas acadêmicas construtivas e do conhecimento que compartilham. Imbuída dessa teoria, e fortalecida tanto criticamente, após esse processo desafiador de entender mais as adversidades do sistema-mundo, como comunitariamente, pela descoberta das diversas pessoas unidas para repensar o mundo por meio da decolonialidade, encerro este ciclo tentando ser uma pessoa melhor do que quando comecei. Profissionalmente, seja como editora, pesquisadora, ou professora de PLA, agora entrecruzada pelos estudos interculturais e decoloniais, acredito que meu fazer no mundo jamais será o mesmo. É tempo de gritar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. H. S. **“Quem tem medo de ciência?”**: produção e avaliação de material didático de português para hispanófonos no Celin-UFPR. 161 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=27971&idprograma=40001016016P7&anobase=2017&idtc=1347>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BACK, R. **Identidades e saberes indígenas**: um olhar para o livro didático de língua espanhola em contexto de educação escolar indígena. 156 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/75010/R%20-%20D%20-%20ROGERIO%20BACK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BATISTA, N. H. **Migrantes e refugiados no Ensino Superior**: o acolhimento linguístico-acadêmico no material didático passarela produzido na UFPR. 149 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/74693/R%20-%20D%20-%20NICOLAS%20HENRIQUE%20BATISTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BOSCH, V. **Língua e cultura no ensino de PLE**: visões de professores do Celin – UFPR a partir do uso de material didático. 142 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=26559&idprograma=40001016016P7&anobase=2015&idtc=1315>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- BRAHIM, A.; BEATO-CANATO, A. P.; JORDÃO, C.; MONTEIRO, D. **Decolonialidade e linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- BUARQUE, D. Imaginário sobre o Brasil no exterior permanece marcado por estereótipos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 5 fev. 2017. Caderno Ilustríssima. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1855524-imaginario-sobre-o-brasil-no-externo-permanece-marcado-por-estereotipos.shtml>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. REVEL na escola: português como língua adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, P. 1-28, 2020.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 123-139.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, V. Educacion intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos XXXVI**, n. 2, p. 333-342, 2010.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do Quadro Comum Europeu De Referência para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(57.2): 1164-1188, mai./ago. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CUNHA FILHO, P. C. Imagem, alteridade e autonomia subalterna: nota sobre a sobrevivência dos estereótipos nas representações estrangeiras do Brasil. **Caligrama**, São Paulo, v. 2, n. 2, 27 ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/56746/59733>. Acesso em: 24 nov. 2019.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

ESCOBAR, A. World Knowledges Otherwise. The Latin-American modernity/coloniality group. **Cultural Studies**, v. 21, p. 179-210, March/May, 2007.

FARACO, C. **A linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

FARACO, C. **Linguagem, escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FIGUEIREDO, C. J. Interação e diálogo no “terceiro lugar”. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 231-255, jul./dez. 2010.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-43.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GARCIA, S. P. P. **Relações étnico-raciais na Abya Yala/ América Ladina**: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio. 188 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/73634/R%20-%20D%20-%20SARAH%20PIMENTEL%20PALACIO%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GRILLO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 7-79.

HIBARINO, D.; FIGUEIREDO, E. H. D. de; CERDEIRA, P.; NOGAS, M. **Tempos para (re)existir e decolonizar na linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2023.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. **Ensinar Português**. Perguntas frequentes – Ensino. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/faqs-ensino>. Acesso em: 13 set. 2023.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA – IPOL. **Diagrama mostra as línguas mais faladas no mundo**. Florianópolis, 5 mar. 2020. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>. Acesso em: 4 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Perspectivas**: presente. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/celpe-bras/118>. Acesso em: 4 set. 2020.

LOPES, C. R. do S. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. **Delta**, São Paulo, v. 14, n. 2, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010244501998000200006>. Acesso em: 6 ago. 2023. Acesso em: 11 ago. 2023.

LOPES, M. C. **A imagem do Brasil no jornalismo estrangeiro**. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARTINS, R. **A cultura presente em documentos oficiais e em uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para o Ensino Médio**. 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/>

trabalhoConclusaoWS?idpessoal=23321&idprograma=40001016016P7&anobase=2016&idtc=1300. Acesso em: 22 fev. 2023.

MATOS, D. C. V. de S.; PERMISÁN, C. G. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1.093-1.108, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/v4ng8z5QNNQ8FNwjVWwsL8Lc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2023.

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

MENDES, E. Por que ensinar língua pela cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-73.

MUNIZ, A. C. G. **Representações de gênero feminino em livros didáticos de francês e espanhol como línguas estrangeiras**: uma reflexão sobre identidades. 145 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/72176/R%20-%20D%20-%20ANA%20CAROLINA%20GOMES%20MUNIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.

NASCIMENTO, M. F. B. do; MENDES, A.; DUARTE, M. E. L. Sobre formas de tratamento no português europeu e brasileiro. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, Especial, p. 245-262, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/23276/15236>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PAGANOTTI, I. Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. **RuMoRes**, São Paulo, v. 1, n. 7, dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51102/55172>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PAGANOTTI, I. **Pelos olhos de um observador estrangeiro**: representações do Brasil na cobertura do correspondente Larry Rohter pelo *New York Times*. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-05112010-111508/publico/3471374.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**: I. Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

REZENDE, C. B. **Retratos do estrangeiro**: identidade brasileira, subjetividade e emoção. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROSSONI, F. **EMI em contextos on-line**: uma análise de materiais utilizados na formação de professores. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

RUANO, B.; LOPES, B. Acolhimento a língua: a construção de uma política linguística na UFPR. **Cultura, Arte e Reflexão**, v. 4, p. 88-97, 2018.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 54.2, p. 361-392, jul./set. 2015.

SANTOS, J. P. dos. **Metodologia do ensino de português como língua estrangeira**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

SCHERRE, M. M. P. et al. Reflexões sobre o imperativo em português. **D.E.L.T.A.**, v. 23, esp., p. 193-241, 2007.

SCHERRE, M. M. P. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 20., Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2004.

SEGATO, R. Brechas Descoloniales para una Universidad Nuestroamericana. In: PALERMO, Z. (Comp.) **Des/decolonizar la universidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2015. p. 121-144.

SILVA, D. B. da. **De flor do lácio a língua global**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SILVA, G. dos S. da. **Cultura e representações do livro didático de língua inglesa do PNLD**. 196 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://acervo.digital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69274/R%20-%20T%20%20GISELE%20DOS%20SANTOS%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, J. C. M. da. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira**: um estudo no âmbito do programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G). 207 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/66463/R%20-%20D%20-%20JULIO%20CEZAR%20MARQUES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUSA-SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. CEBRAP**, v. 79, p. 71-94, nov. 2007.

VIEIRA, S. R. Colocação pronominal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Viveiros, 2009. p. 12-42.

_____. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, J. R. (Comp.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Fundación Editorial El perro y la Rana, 2020. p. 139-178.