

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPANAS – UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – IEL
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
GRADUAÇÃO EM LETRAS

Verônica Zandona Prado

LIVRO DIDÁTICO DE PLE PARA HISPANO-FALANTES:
interculturalidade e criticidade

CAMPINAS – SP

2015

VERÔNICA ZANDONA PRADO

**LIVRO DIDÁTICO DE PLE PARA HISPANO-FALANTES:
interculturalidade e criticidade**

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Prof^a Dr^a Cláudia Hilsdorf Rocha

CAMPINAS – SP

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família cujos incentivo, apoio e suporte aos estudos foram e têm sido até o presente fundamentais para que eu pudesse me dedicar à escola, à faculdade e, a partir de agora, à profissão de professora e educadora. Obrigada aos meus pais, Sandra e Rogério, à avó Dirce e ao avô Irineu (hoje ausente, mas presente sempre em nossos corações) pelo amor, carinho, compreensão e, principalmente, pelo companheirismo ao longo da minha jornada.

Agradeço a todos meus colegas de turma, da universidade e amigos do coração, pessoas com quem pude ter novas e outras experiências e vivências, por terem, cada um deles, me mostrado perspectivas e mundos diferentes, expandindo meus horizontes. Obrigada a Lara, minha eterna dupla acadêmica e melhor amiga, pela presença, pela confiança e pela amizade; e obrigada a Pedro pelo companheirismo na construção deste espaço de diálogo repleto de alteridade e amor.

Agradeço à professora e orientadora Cláudia Hilsdorf Rocha, quem me mostrou a possibilidade de existir coerência entre as perspectivas acadêmicas e as práticas cotidianas, pela oportunidade de aprendizagem. Obrigada, professora, pela dedicação, atenção e pelos ensinamentos, por meio dos quais pude me (trans)formar como aluna, pesquisadora, professora e pessoa em eterno questionamento dos meus próprios valores, pensamentos, crenças e práticas. Continuo sempre em (trans)formação!

Por fim, um enorme agradecimento a todos os professores desde a educação infantil até a universidade. De uma forma ou de outra, vocês fizeram toda a diferença.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado do trabalho de investigação científica do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas na área de Linguística Aplicada, voltada à análise de um livro didático (LD) de português como língua estrangeira (PLE) para hispanofalantes e conduzida sob uma perspectiva crítica e da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2000; ROJO, 2013), vinculadas a uma visão sociointeracional de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998, 2001) e à teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (1986, 1997). Visando problematizar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de PLE, especificamente refletir sobre a articulação entre pressupostos teórico-metodológicos de cunho crítico e intercultural (GARCIA-CANCLINI, 2005; MAHER, 2007) e sua materialização em livros didáticos, o objetivo deste estudo é analisar o primeiro volume da “Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, da editora argentina Casa do Brasil, em relação às visões implícitas e explícitas de cultura (KRAMSCH, 1996; KUBOTA, 2001) e como estas são trabalhadas por meio das atividades propostas. É objetivo também observar em que medida essas questões são tratadas sob uma perspectiva crítica, levando-nos a analisar se e como ocorreu um trabalho ligado ao letramento crítico (LUKE, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE-MÓR, 2010, 2013).

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Interculturalidade; Letramento Crítico.

ABSTRACT

This research is the result of scientific research work in the Licentiate Degree, Course of Letters at the University of Campinas in the area of Applied Linguistics, focusing on the analysis of a textbook (TB) of Portuguese as a Foreign Language (PFL) for Spanish-speakers and conducted using a critical perspective and the Pedagogy of Multiliteracies (KALANTZIS; COPE, 2000; ROJO, 2013), linked to a socio-interactional view of learning (VYGOTSKY, 1998; 2001) and the theory of genres by Bakhtin (1986, 1997). Aiming to discuss issues related to the teaching-learning of PFL, specifically reflecting on the link between theoretical and methodological assumptions of critical and intercultural nature (GARCIA-CANCLINI, 2005; MAHER, 2007) and its materialization in textbooks, the goal of this study is to analyze the first volume of “Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, from the Argentine publishing house Casa do Brasil, in relation to the implicit and explicit visions of culture (KRAMSCH, 1996; KUBOTA, 2001) and how these are dealt with through the proposed activities. It is also aimed to observe the extent to which these issues are addressed in a critical perspective, leading us to consider if and how the work was connected to critical literacy (LUKE, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE-MÓR, 2010, 2013).

Keywords: Portuguese as Foreign Language; Interculturality; Critical Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 Objetivos e questões de estudo	12
1.2 Metodologia	13
1.2.1 Natureza do estudo	13
1.2.2 Objeto de análise e contexto do qual foi extraído	14
1.2.3 Procedimentos de organização e critérios de análise	16
1.3 Divisão do trabalho	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 O lugar do PB, a área de PLE e hispano-falantes	20
2.2 Visões de língua(gem) e aprendizagem	24
2.3 Paradigmas epistemológicos	28
2.4 Material didático	37
2.4.1 LD, conceitos e importância no ensino de língua estrangeira.....	38
2.4.2 Orientações para material e livro didático.....	41
2.5 Cultura	43
2.5.1 Uma introdução: como a cultura funciona?	44
2.5.2 Interculturalidade	46
2.5.3 Abordagem intercultural e crítica.....	49
3 ANÁLISE: <i>Brasil Intercultural</i>	52
3.1 Descrição do LD	53
3.2 Análise de dados	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia trata de um trabalho de conclusão do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Linguística Aplicada, voltado à análise de um livro didático de português como língua estrangeira (PLE) e conduzido sob uma perspectiva crítica (Luke, 2001) e da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS, COPE, 2000; ROJO, 2013), vinculadas a uma visão sociointeracional da aprendizagem e à teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (1997).

Foi a partir de minha experiência como professora de PLE, em contextos informais de ensino, que este estudo nasceu e tornou-se relevante pessoalmente. Minha experiência docente deu-se a partir de uma disciplina sobre ensino-aprendizagem de PLE ministrada na Graduação do curso de Letras, a qual tinha por objetivo promover reflexões acerca dos vários métodos e abordagens de ensino, além de colocar os professores em formação inicial em contato com intercambistas da universidade para ministrarem aulas de PLE. Fui motivada pelas leituras feitas e discussões promovidas em sala, naquela ocasião, na disciplina de “Ensino do Português Segunda Língua/Língua Estrangeira”, ministrada por Cláudia H. Rocha, orientadora desta pesquisa.

Nas condições de ensino-aprendizagem supramencionadas, em minhas vivências com um aluno peruano e falante de espanhol, fizeram-se presentes algumas questões e reflexões impulsionadas pelos relatos pessoais do aprendiz em relação à sua aprendizagem. As narrativas do aluno¹, nascido em uma comunidade mais periférica e ainda tradicionalmente ligada à cultura do povo Quechua, com pais falantes de Quechua como língua materna, contam os embates linguístico-culturais ocorridos ao mudar-se para a capital, Lima. O aprendiz relata o preconceito limenho contra o “feio e errado espanhol dos quechua-hablantes” e o desprezo pelas culturas indígenas, tidas como ultrapassadas e antiquadas para vida urbana e moderna da capital.

As questões de estudo se puseram, num segundo momento, a partir de minhas reflexões acerca da cultura, do PLE e sua relação com as práticas sociais no mundo contemporâneo e globalizado em que vivemos. Interessavam-me reflexões e leituras sobre o constante fluxo de pessoas, a dinamicidade das trocas de bens materiais e imateriais, a

¹ A identidade do aluno foi preservada. Os relatos que trago para a pesquisa são recortes superficiais das discussões, que tive com o aprendiz, para apenas marcar o tema de meu estudo.

crescente internacionalização de instituições de ensino superior e conseqüente aproximação e contato de diferentes povos e culturas. A globalização, um processo, mas também fato dado da contemporaneidade, consiste em um movimento acelerado de pessoas, mercadorias e ideias, e em um aumento das relações e transações entre as diferentes nações, a qual têm influências econômicas, tecnológicas, sociais, culturais e políticas (MATTOS, 2011).

Conforme Thomaz (2010) e Savedra (2009), podemos entender que o sistema capitalista seja parte integrante desse funcionamento do mundo atual que em conjunto com as políticas de Estado resultam em acordos e tratados político-econômicos bi e/ou multilaterais, os quais influenciam diretamente a integração entre regiões e países e as políticas linguísticas relacionadas. Esse é o caso, por exemplo, do Mercosul, responsável pelo aumento da demanda pelo português na América do Sul e que proporciona um novo mercado para a produção de livros didáticos (doravante LD) de PLE para hispano-falantes (DINIZ et al., 2009).

A este respeito, observa-se que a maioria dos LDs ainda é produzida no exterior (Ibid.). Desse modo, esses materiais parecem não contemplar as necessidades específicas dos aprendizes de PLE falantes de espanhol, apresentando limitações teórico-metodológicas, principalmente no que diz respeito às concepções de língua e cultura abordadas (DINIZ et al., 2009). De modo geral, segundo as análises de Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), os LDs produzidos fora do Brasil dificilmente levam em conta as especificidades do ensino de português para hispano-falantes (questão que será discutida mais adiante neste trabalho) e há uma falta de livros didáticos específicos para universitários, visto que eles são a maioria dos interessados em aprender português (número que tem aumentado atualmente com o crescente investimento nos programas de intercâmbio, PEC-G² e PEC-PG³).

Mais especificamente em relação ao tratamento dado à cultura, os autores notam que os LDs o relegam ao segundo plano no ensino da língua, sendo a cultura tomada como componente ou acessório da língua e, conseqüentemente, do ensino. Por exemplo, apresentam-na como informação turística ou como conhecimento histórico-geográfico (Ibid.). Desta maneira, por conta das lacunas e restrições metodológicas, problematizar as visões de

² “O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 (...), oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.” (Retirado de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em 10 de dezembro de 2014).

³ “O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado oficialmente em 1981, oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.” (Retirado de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>. Acesso em 10 de dezembro de 2014).

cultura contidas e difundidas pelos LDs e vinculadas às suas visões de linguagem torna-se, então, importante.

Neste estudo, ao abordarmos cultura, também estaremos pensando em língua e sociedade. Por esse motivo, não seria viável, na perspectiva aqui adotada, considerar um ensino de língua dissociado de cultura, conforme dizem Andrighetti e Schoffen (2012), pois “aprender uma língua está relacionado com a compreensão de estruturas de organização em uma determinada comunidade e com o que é considerado como esperado/adequado em determinadas situações de fala pelos participantes desta comunidade” (ANDRIGHETTI, SCHOFFEN, 2012, p. 19).

Assim, neste viés, é coerente considerar que os significados se dão na interação, de acordo com os padrões culturais, os participantes, as situações de comunicação, os contextos de produção dos discursos, aspectos estes que são sociais. Então,

quando os interlocutores (inter)agem por meio da língua em um determinado contexto sócio-histórico, eles compartilham suas experiências culturais, influenciados, obviamente, por esse contexto. Ou seja, se língua é concebida como inseparável da cultura, logo a interação pela língua pressupõe um processo de inter-relação cultural. (GAROFALO, S. 2014, p. 47).

Desse modo, falar em *cultura* apenas não basta, “é fundamental que esse entendimento [das crenças e comportamentos] seja sócio-historicamente localizado, porque a cultura não é só pensada, ela é vivida” (MAHER, 2007, p.262). Devemos também considerar que o mesmo termo nos remete a diversas visões e concepções, a maioria delas muito amplas e por vezes, divergentes. Portanto, é preciso esclarecer com qual conceito de cultura estamos lidando neste trabalho.

Cultura está sendo entendida, em consonância com Maher (2007), como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que no cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.” (MAHER, 2007, p.261). Está sendo pensada também, junto com Garcia Canclini (2005), de forma plural e diversa, considerando-se sempre a existência de culturaS, sendo assumidas como processos, dinâmicas em suas dimensões sociais, políticas, históricas, etc.

Além disso, o espaço *entre* as culturas, de acordo com a perspectiva multicultural e crítica atrelada ao ensino de línguas (ROJO, 2013; ROCHA, 2012; KUBOTA, 2001) adotada, é essencial para compreender os processos culturais envolvidos nos contatos e nas fronteiras (não somente espaciais) de culturas. Para tanto, o conceito de *interculturalidade*

(MAHER, 2007; GARCIA-CANCLINI, 2005) torna-se um dos pontos centrais dessa pesquisa. O conceito é aqui entendido como as relações que as culturas estabelecem entre si, caracterizando-se por ser um processo de trocas e de diferenciação intercultural e intracultural (dentro da própria cultura), ou seja, são “processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos” (GARCIA-CANCLINI, 2005, p. 49).

O que nos interessa, neste trabalho, portanto, é observar como essas questões são tratadas em livros didáticos de PLE, devido à lacuna já evidenciada. Isto se torna importante, também, porque o livro didático tem um grande papel no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele um importante recurso mediacional, já que “o LD é o material essencial por meio do qual se estabelecem as interlocuções professor/aluno e o conteúdo disciplinar” (DIAS, 2009, p.199). O LD exerce influência sobre o que é ensino e como se ensina, podendo determinar o planejamento das aulas, os objetivos de ensino, quais e como as competências serão trabalhadas, os conteúdos, as atividades e as formas de avaliação.

Entendemos que o LD já foi investigado sob várias perspectivas e que, portanto, para este estudo, é suficiente nos pautarmos nas definições e considerações acerca de materiais e livros didáticos de Dias (2009), Ramos e Roselli (2008) e Tílio (2008), cujas reflexões serão contempladas e articuladas mais adiante, uma vez que o foco da pesquisa não é discutir o papel do LD, a partir de uma pluralidade de olhares, mas sim reiterar sua importância no processo educativo.

Ao levarmos em consideração as condições envolvidas na globalização e, conseqüentemente, na crescente aproximação entre pessoas, povos, comunidades e culturas, vê-se a seguinte situação, segundo Scheyerl (2012): Ao mesmo tempo em que, no mundo moderno e integrado, vê-se uma complexa heterogeneidade de comunidades e grupos em contato, o que pode gerar situações conflituosas de choques culturais, também se observa uma dominante homogeneidade cultural, pois as culturas acabam se (con)fundindo na cultura consumista do capitalismo. Acrescido a essa situação, de acordo com uma perspectiva que toma a língua como discurso, percebe-se que a expansão de uma língua ocasiona a circulação de vários discursos junto com ela.

Por esse motivo, ainda uma outra questão me motivou a realizar esta pesquisa nesse viés até então destacado: a preocupação de como e quais seriam as representações do Brasil e a investigação sobre qual ou quais dentre os vários Brasis seriam contemplados no LD, tendo em vista que este é um país de dimensão continental, bastante plural e diverso e também muito desigual. Em 2010, a ONU publicou seu primeiro relatório do Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre América Latina e Caribe⁴, no qual foi concluído que a região é a mais desigual no mundo, estando o Brasil entre os três piores índices de desigualdade. Ainda que este relatório não seja atual, pesquisas mais recentes⁵ da organização confirmam a estabilidade dos índices de desigualdade mesmo com o crescimento econômico do Brasil.

De todo modo, o evidente crescimento do país segue acompanhado de visibilidade internacional. Perguntamo-nos, porém, o que é mostrado e visto de lá de fora, pois a desigualdade de que falamos não está restrita apenas ao âmbito financeiro, tanto em relação ao crescimento econômico do país quanto à distribuição de renda e recursos, mas sim está igualmente imbricada em outros âmbitos de cunho político e social, já que se percebe que os indicadores de desigualdade permanecem por volta dos mesmos níveis, conforme indicam pesquisas realizadas pela ONU. Nesse sentido, pobreza e desenvolvimento humano não estão apenas relacionadas a fatores econômicos, uma vez que as desigualdades de raça, gênero e etnia continuam a ser reproduzidas em diversas instâncias.

Sendo uma dessas instâncias a educação, seja ela institucionalizada ou não, voltamos à preocupação inicial sobre as representações culturais e discursos que se propagam na expansão internacional de uma língua, no caso, o português brasileiro. Por isso, é preciso pensar numa pedagogia para o ensino de línguas (mas não só para ele), chamada por Scheyerl (2012) e outros teóricos de pedagogia crítica, que dê valor para as culturas de origem dos aprendizes, que problematize a relação entre estas e as culturas da língua-alvo e que coloque em questionamento as relações de poder instituídas. Ou seja, é preciso ter em mente a importância de uma abordagem e um posicionamento crítico e ter, como objetivo de ensino, o trabalho com letramentos críticos e protagonistas, de modo a desenvolver conjuntamente e colaborativamente com os alunos um pensamento crítico e democrático, dentro do qual se questiona e problematiza os discursos hegemônicos e reprodutores de desigualdades.

Por pensamento *crítico* (Monte-Mór, 2010, 2013; Jordão, 2013a, 2013b), entende-se, aqui neste estudo, um processo de percepção e exercício hermenêutico sobre a produção dos sentidos e construção das visões de mundo que problematiza os sentidos e as visões já consolidadas. Desse modo, pode-se dizer que a característica principal desse pensamento é o fato de “desestabiliza[r] as certezas [...], abrindo espaço para a construção crítica” (MONTE-

⁴ O documento pode ser visto em <<http://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/05/idhalc2010.pdf>>. (Acesso em 21 de março de 2015).

⁵ <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/08/brasil-avanca-mas-e-quarto-pais-mais-desigual-da-america-latina-diz-onu.html>>. (Acesso em 21 de março de 2015).

MÓR, 2013, p.39). Em relação ao ensino, esse espaço de construção pode ser desenvolvido, dentre outras vertentes, na prática do letramento crítico, o qual se vale da perspectiva de linguagem como prática social, pois enxerga a natureza política da linguagem por conta das relações de poder existentes nela.

Além do desenvolvimento da leitura crítica na prática pedagógica, a qual funciona da maneira como explica Menezes de Souza (2011) na citação abaixo, a formação dos aprendizes por meio do letramento crítico visa o “desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção do conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa” (MONTE-MÓR, 2013, p.45).

Ler criticamente implica, então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132).

O motivo pelo qual o ensino de língua estrangeira pode se engajar com a criticidade reside no fato de que, como bem pontua Luke (2001), tradicionalmente os programas de estudo têm sido alvos de projetos colonialistas e imperialistas de poder e na constatação de que, em muitos países e em muitos contextos educacionais, dentro da sala de aula são reproduzidas as dinâmicas sociais de hierarquia de poder e desigualdade, fazendo com que diversos grupos de alunos vivam à margem da sociedade.

Por isso mesmo, “uma das características da criticidade é se engajar em relações sociais e discursivas outras, que sejam céticas e de ruptura, além daquelas dominantes, convencionais e existentes em certos âmbitos sociais e mercados linguísticos” (LUKE, 2001, p. 26 – tradução minha)⁶. Dessa forma, poder-se-á pensar na possibilidade de uma prática educacional que trabalhe contra tal dominação, contra a homogeneidade cultural operada pelas forças centralizantes, conforme disse acima com base em Scheyerl (2012).

Todas essas problematizações possibilitadas pela perspectiva crítica são de extrema importância para uma abordagem didática que trabalhe a partir das relações entre língua e cultura e de relações entre as culturas e processos de hibridação cultural (Garcia-

⁶ Original: “One of the characteristics of the critical is to engage in disruptive, skeptical, and “other” social and discourse relations than those dominant, conventionalized, and extant in particular social fields and linguistic markets” (LUKE, 2001, p. 26).

Canclini, 2005, 2006). O fenômeno da hibridação de culturas não é uma homogeneização, como um processo desqualificador da diferença, mas sim uma transformação enriquecedora que ocorre através do contato intercultural.

Tanto para dentro da sala de aula quanto para a vivência no mundo, precisamos buscar formas de interação que “não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139), justificativa fundamental para se defender um ensino crítico em vistas para a interculturalidade, pois “aprender uma LE é abrir-se para esta outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos.” (JORDÃO, 2013a, p. 82).

1.1 Objetivos e questões de estudo

Visando problematizar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de PLE, mais especificamente refletir sobre a articulação entre pressupostos teórico-metodológicos de cunho crítico e intercultural e sua materialização em livros didáticos, a proposta desta pesquisa é analisar um livro didático de português (como Língua estrangeira) para hispanofalantes em relação às visões implícitas e explícitas de cultura e como estas são materializadas e trabalhadas por meio das atividades propostas. É objetivo deste trabalho, ainda, observar em que medida essas questões são tratadas sob uma perspectiva crítica, levando-nos a analisar se e como ocorreu um trabalho ligado ao letramento crítico.

O livro selecionado foi o primeiro volume da “Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros” (correspondente tanto ao livro do aluno quanto ao livro do professor⁷) devido à sua ampla utilização em escolas e instituições argentinas⁸, à sua atualidade e, sobretudo, à explicitação, por parte de seus elaboradores, de adoção de uma abordagem intercultural.

Nesse sentido, retornando às reflexões de ordem mais geral mencionadas acima, ficam assim estabelecidas as perguntas que operacionalizam os objetivos indicados:

- 1) Com quais noções de linguagem e cultura(s) opera, de forma implícita e explícita, o LD analisado?

⁷ Para os professores, é oferecido *on-line* um manual referente a cada volume de LD. Está disponibilizado no site da coleção desde maio de 2015: http://www.brasilintercultural.com.ar/c_basico.php. Acesso em 02 de julho de 2015.

⁸ Segundo a relação de instituições que adotaram a coleção, que pode ser conferida no próprio site do *Brasil Intercultural*: <http://www.brasilintercultural.com.ar/institucionesqueutilizanbi.php>. Acesso em 02 de julho de 2015.

- 2) Em que medida e de que modo a interculturalidade é nele trabalhada?
- 3) Há evidências de uma perspectiva crítica na proposta didático-pedagógica do material analisado? Em caso afirmativo, de que modo essa perspectiva é materializada?

1.2 Metodologia

Nesta seção, abordo a natureza da pesquisa e explico os procedimentos e critérios de análise.

1.2.1 Natureza do estudo

Levando em conta a classificação de pesquisas proposta por Gonsalves (2003), este trabalho caracteriza-se por ser, sobretudo, de natureza documental, na medida em que o estudo se dá sobre uma fonte primária, neste caso, um “documento”, que se enquadra no domínio de “materiais que ainda não receberam tratamento analítico” (GONSALVES, 2003, p. 32).

Desse modo, o documento pode ser considerado a fonte de geração de dados, a partir das propostas didático-pedagógicas nele contidas, de sua fundamentação teórico-metodológica e das visões acerca de língua e cultura que emergem desses elementos. O documento, em toda a sua complexidade, passará a ser objeto de análise, a partir dos focos e objetivos particulares já elencados neste trabalho. Assim, o olhar para o objeto a ser analisado não é feito de maneira aleatória, pois ele é, de fato, guiado pelos propósitos do estudo, os quais norteiam a metodologia estabelecida.

Nesse sentido, os objetivos e as questões deste trabalho estão relacionados com a escolha do objeto, o livro didático em questão, e com o foco que será estabelecido sobre a cultura, na medida em que a perspectiva adotada na pesquisa norteia a escolha e o desenvolvimento dos aportes teórico-metodológicos, conforme explica André e Lüdke (1986) em relação a uma pesquisa do tipo documental. Sobre isso, Lankshear e Knobel (2008) dizem que “o tipo de análise textual empregada deve ser coerente com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador que, por sua vez, deve ser coerente com a estrutura conceitual e teórica do problema da pesquisa” (p. 106).

Além de documental, o trabalho é também de natureza bibliográfica, pois envolve fontes de informação secundárias, as quais, segundo Gonsalves (2003), “remetem para as

contribuições de diferentes autores sobre um assunto” (Ibid., p. 32). Desta maneira, para que a análise possa ser fundamentada e realizada, é necessário que seja desenvolvido um levantamento de referenciais, considerados aqui materiais bibliográficos, conforme defende Gonsalves (2003), a partir de trabalhos publicados sobre o tema da pesquisa e que, portanto, contribuem para a base teórica desta. Os procedimentos e critérios de análise documental advêm destes referenciais, conforme será explicitado mais adiante.

Pode-se dizer, ainda, que o estudo é de cunho interpretativo/interpretativista (Erickson, 1986), pois não tem como proposta fazer generalizações, mas sim tratar os dados, neste caso, o documento e objeto de análise, a partir de um contexto específico, ou seja, do ensino de PLE para falantes de espanhol, e a partir de perspectivas também particulares, aqui delineadas por meio do referencial teórico privilegiado no estudo.

Os procedimentos de análise documental ocorrem, segundo André e Lüdke (1986) e Lankshear e Knobel (2008), principal e geralmente, em duas etapas: uma descritiva e uma analítica, segundo as quais se constrói indutivamente a interpretação, conforme ocorre neste estudo. O processo interpretativo é, neste caso, conforme indicam André e Lüdke (1986), o foco do tipo de metodologia aqui adotado, já que o objetivo central recai em interpretar indutivamente o documento, com ênfase na compreensão do conceito de cultura emergente de suas propostas, como também de sua aproximação ou distanciamento de uma perspectiva educacional crítica.

Assim sendo, podemos ainda caracterizar a natureza desta pesquisa como qualitativa, já que seu objeto não é aqui analisado por um viés quantitativo, mas sim indutivo, sem, portanto, pressupor a necessidade de que hipóteses sejam levantadas previamente para serem comprovadas ao final do estudo, conforme estabelece Gonsalves (2003).

Por fim, vale dizer que a pesquisa segue uma linha exploratória, conforme também indica Gonsalves (2003), no sentido de que não pretende esgotar a questão colocada para análise. Isto reitera o caráter não generalizável do estudo, evidenciando sua contribuição no sentido de seus resultados se mostrarem abertos e propícios a serem complementados por outros trabalhos, futuros ou já existentes, como também úteis como referência para outras pesquisas dessa ordem.

1.2.2 Objeto de análise e contexto do qual foi extraído

Diante das especificidades impostas por trabalhos no âmbito da conclusão de curso, tais como dimensão e tempo, restringiremos a análise a um livro didático, apenas. Ela

não será feita sobre uma gama de livros e volumes, comparando-os e chegando a conclusões mais gerais e abrangentes, na medida em que o estudo é de ordem exploratória, conforme já indicado.

O objeto de estudo deste trabalho, portanto, será o primeiro volume da “Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros” da editora argentina *Casa do Brasil*, instituição que é também uma escola de línguas especializada em ensino de português (do Brasil) como língua estrangeira.

O status da referida escola de línguas no país e o papel que ela desempenha no quadro de ensino de português num país estrangeiro têm marcante importância para justificar a seleção da coleção, pois “o ensino de PB como PLE na Argentina, excluído o contexto do MERCOSUL, é promovido pela *Casa do Brasil*, em Buenos Aires” (CORRÊA, 2013, p.39). A instituição é, também, um dos postos aplicadores do exame Celpe-Bras⁹ no país desde 2010 e é, segundo González (*online*),

referência para o ensino e a difusão da língua portuguesa ao oferecer à comunidade cursos de língua, cultura e, também, no plano da Formação Docente Continuada, congressos (como o Congresso SIPLE no ano 2008), seminários e cursos para professores (GONZÁLEZ, *online*).

A coleção, além de ser utilizada pela própria escola, foi adotada por várias instituições argentinas: escolas de formação integral (como a Escuela Argentina Modelo e a Escuela Modelo de Educación Integral), colégios (por exemplo, Colegio Santo Tomás de Aquino) e universidades (Universidade Nacional de Córdoba e Universidade Nacional de Misiones). Estas informações foram, ainda, úteis para a escolha de tal livro, pois se torna importante para a análise o fato de que ele não apenas esteja no mercado, mas que seja de fato adotado e desenvolvido nas salas de aula de diversas instituições. A atualidade do LD, visto que sua confecção e publicação são recentes, também serviu como critério para a seleção da coleção.

Uma descrição dos componentes da “Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros” é necessária, porém será feita de forma mais detalhada

⁹ “O Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.” (Informações retiradas de: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em 27 de agosto de 2014).

na seção de análise dos dados deste trabalho. Por ora, é suficiente dizer que é dividida por ciclos e níveis, sendo que cada um dos volumes destina-se a dois níveis do curso (Ciclo Básico: níveis 1 e 2; Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4; e Ciclo Avançado: níveis 5 e 6). Um livro do curso e um livro de exercícios compõem cada volume, o qual não conta com volumes especiais destinados apenas aos professores, mas sim com um manual do professor disponível *on-line*. Sendo assim, docentes e alunos utilizam a mesma versão do livro do curso, com exceção de que o professor pode fazer uso das orientações e sugestões presentes no manual do professor. Nesta pesquisa, somente o primeiro volume, correspondente ao ciclo básico, será analisado, sem foco no livro de exercícios ou no manual de orientações.

Por último, esclareço o ponto essencial da escolha, o qual está diretamente ligado ao questionamento central deste trabalho. O critério decisivo baseia-se na afirmação e explicitação, por parte dos autores e organizadores na apresentação (anexo 2) da coleção, da adoção de uma abordagem intercultural, como pode ser visto no trecho a seguir: “A abordagem pedagógica adotada pela Coleção é intercultural” (MOREIRA *et al*, 2013). Entendo que tomar a interculturalidade de modo explícito implica o compromisso de trabalhar dentro dessa perspectiva, o que despertou meu interesse em relação a esta coleção, de modo mais específico.

1.2.3 Procedimentos de organização e critérios de análise

Uma vez que este trabalho é do tipo documental, se propondo a analisar um documento, no caso, um LD, conforme já devidamente explicitado, mostra-se importante indicar com maior detalhamento as categorias utilizadas para organizar e orientar a análise.

A partir do referencial teórico orientador deste estudo, alguns conceitos foram entendidos como pertinentes para compor os critérios teórico-analíticos desta pesquisa. Entre eles podem ser citados, a noção de aprendizagem como co-construção de sentidos, oriunda da visão sociointeracional (VYGOTSKY, 1998, 2001), atrelada à natureza discursiva da linguagem cuja organização se pauta por gêneros discursivos, representada pela visão bakhtiniana. O conceito de letramento crítico (LUKE, 2001; JORDÃO, 2013a, 2013b) também se evidenciou como um importante aspecto balizador do estudo, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, bem como a abordagem intercultural em LE (KUBOTA, 2001), cujo objetivo é desenvolver a compreensão intercultural dos alunos, tendo em vista o caráter heterogêneo das práticas culturais, conforme proposto por Maher (2007) e Garcia Canclini (2005).

Além destes, compõem os critérios teórico-analíticos as categorias relativas a cultura proposta por Kalantzis e Cope (2008) a partir dos três paradigmas epistemológicos (mímese, síntese e reflexividade) que os autores compõem para explicar três momentos (da modernidade recente até então) de produção, consolidação e difusão de saberes, conhecimentos, noções de verdade e suas respectivas práticas. Os paradigmas engendram visões de cultura específicas: na mímese, cultura é objetificada, então corresponde a um produto; no paradigma sintético, funciona a perspectiva do multiculturalismo liberal; e, na reflexividade, o foco da cultura está nela enquanto processo. Estas visões bem como os paradigmas terão atenção especial em seções seguintes deste trabalho.

Lembro que, como foi dito na introdução, este estudo se orienta, entre outras perspectivas consonantes, mas principalmente a partir da Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2000). Os multiletramentos são compostos por duas facetas, dois aspectos constituintes, a multiletramento e a multiculturalidade. Vale acrescentar a ressalva, então, de que, apesar de os multiletramentos não aparecerem em destaque nesta pesquisa, é neles em que me baseio para poder focar na multiculturalidade, sem esquecer que ela se materializa através da linguagem em suas mais diversas manifestações, expressões e sistemas semióticos.

A organização da análise será desenvolvida com base em propostas já estabelecidas por autores da área para a análise de LD. Nesse sentido, para responder as perguntas colocadas neste estudo e analisar o LD em questão, busco amparo no agrupamento de questões apresentados por Ramos e Roselli (2008, p. 68).¹⁰ O esquema proposto pelas autoras colabora, no que diz respeito à análise das visões de linguagem e de ensino-aprendizagem, auxiliando o procedimento de análise, uma vez que as perguntas e tópicos propostos pelas autoras cobrem diretamente esses aspectos, conforme ilustrado no item 2.

Além disso, a lista de tópicos proposta traz um outro ponto importante para o desenvolvimento do estudo: o alcance dos objetivos propostos pelo material. Entre os tópicos desenvolvidos por Ramos e Roselli (2008), encontram-se perguntas sobre as atividades e objetivos do LD, as quais se revelam importantes já que pretende-se investigar em que medida os objetivos e visões explícitas no material são consonantes ou não com as visões e objetivos implícitos.

¹⁰ RAMOS, R. de C. G; ROSELLI, B. R. “O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças”. In ROCHA, C. H; BASSO, E. A (Orgs.). Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores, São Carlos: Claraluz, 2008, p. 63-84.

Isto é, o objetivo desta pesquisa é abordar o LD na perspectiva de sua proposta de ensino intercultural, conferir se ele está, de fato, cumprindo com os objetivos por ele propostos em consonância com a abordagem por ele explicitada e analisar as visões que se revelam e se materializam a partir das atividades presentes no LD. Por conta disso, o estudo da apresentação da coleção (anexo 2) conjuntamente com o material se torna importante, de modo que se possa analisar a coerência entre o que o livro propõe e o que ele efetivamente realiza por meio de seus textos, tarefas e atividades.

As categorias indicadas por Ramos e Roselli (2008) sofreram adaptações para que pudessem mais bem atender aos objetivos delineados neste estudo. O agrupamento sugerido pelas autoras pode ser visto na íntegra no anexo 1 (um) deste trabalho. É preciso pontuar que há, incluída nos procedimentos de análise, a tentativa de identificação e compreensão das visões explícitas e implícitas presentes no livro didático. Portanto, os referenciais teóricos privilegiados neste estudo orientam as perspectivas de linguagem e de ensino-aprendizagem a partir da qual o material é visto, analisado e interpretado.

A partir das questões e pontos propostos por Ramos e Roselli (2008), as adaptações foram feitas buscando delimitar perguntas em torno dos aspectos priorizados nos objetivos e questões de pesquisa delineados neste estudo. Assim sendo, procura-se seguir os critérios de organização elencados para a análise do LD em foco, os quais foram desenvolvidos na forma de perguntas, como propõem as autoras citadas:

1. Quais as visões de língua e linguagem explícitas (na apresentação da coleção) e implícitas (depreendidas a partir das propostas didáticas) do LD?
2. Quais as visões de ensino-aprendizagem explícita e implicitamente presentes no LD?
3. Quais as noções de cultura explícitas e implícitas apresentadas pelo LD?
 - a) Como o livro aborda essa questão e de que maneira ele materializa tais noções por meio de suas atividades?
 - b) Qual o tratamento e o papel da interculturalidade no livro?
4. As perspectivas adotadas pelo material têm como objetivo o desenvolvimento da criticidade e/ou colaboram para um ensino crítico?
5. De modo geral, há coerência entre as visões explícitas e implícitas apresentadas pelo material?

6. O material atinge os objetivos explicitamente propostos por meio de seu projeto didático-pedagógico?

Vale ressaltar que os critérios elaborados pelas autoras que não foram contemplados na lista de questões adaptada para esta pesquisa (elencadas acima), tais como público-alvo, o que o material tem em termos de conteúdo, autenticidade dos textos, etc., não serão deixados de lado, pois serão considerados como integrantes da parte descritiva do trabalho sobre o LD.

1.3 Divisão do trabalho

Após ter situado o trabalho em relação ao contexto da pesquisa no que diz respeito tanto a condições e relevância pessoal do estudo quanto a sua conjuntura mais global, foram fixadas as questões da pesquisa e os objetivos que se pretende atingir com elas, bem como os procedimentos que orientarão a análise do objeto de estudo, o qual também foi estabelecido na introdução. Deste momento em diante, iniciam-se outras seções do trabalho.

Primeiramente, o referencial teórico será contemplado, passando por questões da área de PLE, mais especificamente no que se refere ao ensino de português para hispanofalantes (CORRÊA, 2013; DINIZ et al., 2009; SCARAMUCCI, 2013); dando destaque às visões de linguagem (BAKHTIN, 1986, 1997) e às teorias de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1998, 2001), além da ênfase às noções de cultura (GARCIA-CANCLINI, 2005; LARAIA, 1985), ligados ao ensino de LE (COPE e KALANTIZIS, 2000, 2008; ROCHA, 2012; KRAMSCH, 1996; KUBOTA, 2001) e aos conceitos de interculturalidade (MAHER, 2007) e criticidade (JORDÃO, 2013; LUKE, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE-MÓR, 2010) para, depois, pensar nas relações entre PLE e um ensino intercultural crítico.

Antes de partir para a análise de dados, com as respectivas descrição e interpretação, a conceituação sobre materiais e livros didáticos será necessária (DIAS, 2009; TÍLIO, 2008). Em seguida, serão construídas as conclusões acerca do LD aqui analisado juntamente com uma retomada dos objetivos propostos e perspectivas futuras para este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme foi explicitado na introdução do presente trabalho, trataremos, nesta próxima seção, da parte bibliográfica da pesquisa. A partir dos objetivos e contexto de pesquisa apresentados no capítulo anterior, serão aqui resenhados os autores de referência, bem como os conceitos e teorizações que se mostram pertinentes, dentro das bases e perspectivas teóricas deste estudo. Assim, os conceitos norteadores, sobretudo os que são balizadores para os critérios de análise do livro didático *Brasil Intercultural*, serão pontuados, explicados e articulados entre si.

O percurso a ser realizado se dará da seguinte forma: contextualizaremos o português brasileiro (PB) por um olhar geopolítico e a partir das políticas linguísticas em funcionamento; percorreremos um breve histórico da área de português como língua estrangeira (PLE) no que se refere, sobretudo, aos hispano-falantes; falaremos, apoiados em Vygotsky (1998, 2001) e Bakhtin (1986, 1997) sobre as visões de linguagem e de aprendizagem em questão na pesquisa; entraremos nas questões sobre material e livro didático, teorizações acerca dele e sua importância para o contexto de ensino-aprendizagem; trataremos das visões de cultura pelo viés da interculturalidade e da criticidade bem como das teorias de ensino e aprendizagem de LE para, por fim, concluirmos a perspectiva aqui adotada de um ensino intercultural e crítico para PLE.

2.1 O lugar do PB, a área de PLE e hispano-falantes

Ao analisar o caso do português no MERCOSUL, dando enfoque para a situação da Argentina, país em que se encontra a escola *Casa do Brasil* e onde é produzido o livro didático *Brasil Intercultural*, Leda Corrêa (2013) observa que há “dois espaços geopolíticos inter-relacionados” (p. 33) para se falar sobre o português, o da lusofonia e o do MERCOSUL. A autora diz que, primeiramente, deve-se olhar para o status do português brasileiro, para sua situação linguística, diante de outras variedades do português, como o português europeu (PE), por exemplo.

A referida autora olha, então, para órgãos criados com a finalidade de gestar o sistema lusófono, como a CPLP¹¹ (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e o IILP (Instituto Internacional de Língua Portuguesa), os quais planejam e orientam várias medidas a serem tomadas para a difusão da língua no mundo e o estabelecimento da presença de seus

¹¹ “Foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros”. Estados-Membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. (Informações retiradas de: <http://www.cplp.org/id-115.aspx>. Acesso em 18 de outubro de 2014).

países no cenário internacional. Um exemplo de uma das ações da CPLP é o Acordo Ortográfico de 1990, que entrou em vigor no Brasil a partir de 2009.

As iniciativas pensadas e promovidas por esses órgãos encontram-se bem resumidas e podem ser entendidas de forma clara no “Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão, e a Proteção da Língua Portuguesa” estabelecido pelo IILP em 2010. Algumas de suas cinco diretrizes são:

[...] 2) fortalecimento do PLE por meio do investimento na formação e capacitação de professores, na publicação de materiais didáticos e no ensino presencial e a distância; 3) unificação ortográfica dos países lusófonos; 4) difusão pública da língua portuguesa na mídia eletrônica, impressa e televisiva (CORREIA, 2013, p. 35).

É neste espaço que entra a situação de valorização da variedade brasileira em detrimento das outras, pois o Brasil acaba por superar os outros países, inclusive Portugal, em relação à “publicação de obras em português, na tradução de obras estrangeiras, na imprensa escrita, na produção de filmes, e na qualidade e poder de irradiação de suas emissoras de televisão” (Ibidem, p. 36). A crescente divulgação e importância do português brasileiro estão sendo reconhecidas, por exemplo, por meio do aumento do número de alunos que estudam português em países estrangeiros, como os EUA, conforme aponta o novo estudo da Modern Language Association¹².

Quanto ao âmbito do MERCOSUL¹³, no qual são feitos acordos de cooperação internacional dentro das esferas política, social e econômica, o Brasil é o único país de língua portuguesa em meio ao restante de Estados integrantes do bloco, que são de língua espanhola. Fazem parte das ações e dos planejamentos acordados entre os países programas de política e planificação linguística, nos quais, conforme explicam Schlatter e Carvalho (2011), “política corresponde à proposta para modificar a realidade linguística, e planificação à implementação dessa proposta.” (p. 262).

O peso do PB no MERCOSUL oficialmente é o mesmo do espanhol, apesar do fato de o Brasil estar liderando, no quadro nacional e internacional, o mercado linguístico em expansão através de várias iniciativas. Segundo declara Savedra (2009),

Ambas [línguas portuguesa e espanhola] permanecem como línguas oficiais e como línguas de ensino no bloco e ainda ganham incentivo no que se refere ao fortalecimento da política de ensino dessas línguas, em especial

¹² Noticiado em: <<http://observador.pt/2015/02/13/portugues-e-terceira-lingua-com-maior-crescimento-nas-universidades-dos-eua/>>. Acesso em 21 de março de 2015.

¹³ Mercado Comum do Sul, bloco econômico do qual fazem parte Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela como Estados Partes. A Bolívia passa, neste momento, por um processo de adesão como Estado Parte. Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname integram o bloco como Estados Associados.

para a melhoria da formação de professores de português e espanhol e na elaboração de exames de proficiência nestas línguas (SAVEDRA, 2009, p. 178).

Em relação às medidas elaboradas e promovidas pelo bloco, pode-se citar dentro do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), a criação, em 2005, e o lançamento do *Protocolo para a promoção e o ensino do espanhol e do português como segundas línguas*, assinado pelo Brasil e pela Argentina.

O protocolo firma a intenção de implementar programas de formação de ensino de idiomas, e estabelecer trabalho conjunto entre especialistas argentinos e brasileiros nas áreas de currículo, formação docente, educação a distância e elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos. (SCHLATTER e CARVALHO, 2011, p. 275).

Tem-se, como um dos exemplos de destaque das diversas medidas tomadas por parte do Brasil, incentivadas e proporcionadas nacional e internacionalmente, o exame de proficiência Celpe-Bras, a partir do qual consequências se sucederam no ensino de PLE ao ter um efeito retroativo na formação de professores de línguas, na produção e na seleção de materiais e livros didáticos. Além disso, ele acabou se tornando parâmetro para a elaboração de outros exames de proficiência, como o CELU (Certificado de Español – Lengua y Uso, da Argentina).

Vale ressaltar que, de acordo com as leis acordadas e promulgadas, a obrigatoriedade de ensino das línguas oficiais do bloco nos países acontece de duas formas: a partir do ensino primário em áreas de fronteira, onde elas são tidas como segunda língua (fazendo parte do programa PEIBF¹⁴) e a partir do ensino secundário em áreas não-fronteiriças, em que são línguas estrangeiras.

Nesse sentido, pode-se considerar o espaço geopolítico do MERCOSUL, “cujo sustentáculo é a integração econômica e comercial dos países do bloco, intensificada pela via de educação e da construção do bilinguismo e da interculturalidade pelo ensino dos idiomas oficiais” (CORRÊA, 2013, p. 44), em conjunto com a esfera da lusofonia, os lugares em que o PB atua por meio de leis educacionais e de políticas de valorização da língua e da cultura brasileiras.

Os acordos firmados entre Brasil e Argentina quanto ao ensino de línguas tornam-se especialmente importantes para este estudo na medida em que nos localizamos na condição de relação entre os países, uma vez que o LD *Brasil Intercultural* que se pretende analisar aqui é produzido e publicado na Argentina por uma escola de idiomas especializada em

¹⁴ Projeto Escola Intercultural Bilíngua de Fronteira

português brasileiro. A *Casa do Brasil* é, ainda, um posto aplicador do Celpe-Bras e considerada líder na difusão e promoção do ensino do PB paralelamente ao contexto do MERCOSUL.

Neste ponto de consolidação da importância da variedade brasileira do português no mercado de línguas e da afirmação do valor geopolítico e econômico do Brasil, lidamos com a crescente demanda por livros e materiais didáticos e por professores. Vejamos, porém, que não há carência de LDs e professores circulando no mercado, mas sim há escassez de livros e professores formados especificamente para as particularidades desse ensino (DINIZ et al., 2009), uma vez que a política linguística do MERCOSUL instaura um novo espaço de relacionamento e funcionamento das línguas envolvidas¹⁵.

Por conta disso, a pesquisa na área de Português Língua Estrangeira tem se tornado cada vez mais ampla e frutífera, bem como a formação de professores de PLE tem se expandido. Scaramucci (2013), em entrevista para o Simpósio de Ensino de Português para Falantes de Espanhol (Sepfe), discute a questão dessa área de pesquisa e ensino no Brasil, sobretudo voltada para os hispano-falantes.

Em adição ao que acabou de ser pontuado aqui, ela diz que:

a área de ensino e pesquisa em Português Língua Estrangeira (PLE), iniciada nos anos 60 e bastante revigorada nos últimos anos, ainda é uma área relativamente pequena e o PFE¹⁶, como subárea, é ainda menor e tem pouca visibilidade. O que não deveria acontecer, dada a localização geográfica do Brasil na América do Sul e o aumento crescente das relações econômicas, políticas e culturais entre os países do continente latino-americano, principalmente a partir da criação do Mercosul. (SCARAMUCCI, 2013, p. 1).

A referida autora expande suas considerações a partir de pesquisas e levantamentos realizados, que são relevantes para o contexto deste estudo. Segundo os dados apresentados em seu trabalho, os falantes de espanhol formam o maior número de aprendizes do PB e o ensino, no Brasil, concentra-se principalmente nas universidades públicas e particulares, sendo que estas últimas estão em menor número. Além disso, os cursos em sua maioria não chegam a níveis mais avançados, ficando apenas nos níveis básico e intermediário.

Por fim, Scaramucci (2013) nota algo que será de grande importância para este trabalho mais adiante: “em muitas das disciplinas específicas para FE, entretanto, os materiais

¹⁵ “Este espaço de línguas é um espaço configurado pela presença de outras línguas em funcionamento. De um lado as línguas indígenas e o espanhol, além de seu contato com a Língua Portuguesa, e de outro as línguas indígenas, as línguas africanas e o Português, além de seu contato com o espanhol” (GUIMARÃES, 2006, p.23).

¹⁶ Português para Falantes de Espanhol.

usados ainda são os mesmos que aqueles utilizados para falantes de outras línguas, pois há uma carência enorme de materiais.” (p. 6). Portanto, tendo em vista o cenário de contato entre português e espanhol na América do Sul, gerido e materializado em algumas políticas apresentadas acima, conclui-se que tem implicações importantes no ensino de PLE, inclusive na produção de materiais e livros didáticos, um dos focos deste estudo.

Com isso, os objetivos específicos desta pesquisa, que têm como foco a investigação dos pressupostos teórico-metodológicos de cunho crítico e intercultural e sua materialização em livros didáticos e do tratamento destas questões de modo crítico, se relacionam diretamente com a lacuna no ensino de PLE aqui apontada, a ser: a escassez de materiais didáticos apropriados para o contexto de ensino-aprendizagem em questão, pois “o ensino de línguas faz parte da política linguística de um país e deve estar atento às questões relativas à geopolítica do momento em que seu povo se encontra” (RAJAGOPALAN, 2012, p.78)

Portanto, ao olhar para o contexto do Mercosul e para as políticas linguísticas de ensino de LE/L2 dele advindas, é necessário considerar as necessidades e as especificidades locais de cada país e cada comunidade, tendo em mente suas realidades linguísticas e culturais. Por exemplo, estar atento aos contextos de bilíngüismo e plurilingüismo nas fronteiras, levar em consideração as línguas indígenas, não apenas olhar para as línguas oficiais de cada país e, quando as olhar, prestar atenção às variedades da mesma língua e ter cuidado na adoção de uma norma linguística.

2.2 Visões de língua(gem) e aprendizagem

Neste primeiro momento, baseio-me em Rocha (2006, 2012), pois, assim como a autora, pretendo aqui traçar um paralelo entre as teorias de Bakhtin (1986, 1997) e de Vygotsky (1998, 2001), uma vez que ambos partilham de uma perspectiva sócio-histórica e “concebem o homem com[o] sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento e, assim, essencial para a (trans)formação do indivíduo.” (ROCHA, 2006, p. 101). Nesta seção, primeiramente iremos pontuar e explicar as noções bakhtinianas que mais se fazem pertinentes para o ensino de língua estrangeira na perspectiva intercultural crítica, explicitando a congruência que os conceitos bakhtinianos têm com as teorias vygotskianas. Lembrando que, apesar dos autores terem muitas semelhanças em suas considerações teóricas, esses não têm os mesmos interesses, pois focam em diferentes aspectos da vida humana.

Fundamentada nas teorias de Bakhtin (1986, 1997), enxerga-se aqui a linguagem através de um ponto de vista enunciativo numa concepção sócio-histórica e dialógica. O enfoque enunciativo faz-se necessário para dar conta do funcionamento da linguagem na sociedade, sem que permaneçamos com visões limitadas de língua e linguagem e sem que continuemos a trabalhar apenas com práticas sociais e educacionais valorizadas e tradicionais. Visto que as relações humanas são materializadas nas práticas sociais, isto é, nos modos de se relacionar e de (inter)agir no mundo, pela linguagem, pensar em uma perspectiva dialógica permite que enxerguemos a natureza contextual, situada e discursiva da mesma e das relações humanas.

Da mesma forma que Bakhtin trata da natureza social e histórica do indivíduo, constituído como sujeito através da linguagem, focado no processo de formação da consciência humana e na organização e estruturação simbólica da vida e práticas humanas, Vygotsky (1998, 2001) também o trata, dessa vez centrado na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem. Vê-se que, então, a relação entre linguagem e pensamento está estabelecida em ambas as teorias, pois esta origina aquele, molda o pensamento no sentido de propiciar a estrutura necessária para dar forma aos processos mentais.

A linguagem, enquanto sistema de signos constituído socialmente, funciona de acordo com a interação humana e as atividades sociais, já que é na língua e pela língua que os humanos agem e se relacionam. “Língua é (...) espaço de construção de sentidos e de representação de mundo e de pessoas. Os sentidos não são pré-existentes nem independentes das interpretações que fazemos das coisas; eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua” (JORDÃO, 2013, p.41). Ou seja, língua é o lugar no qual as práticas sociais se materializam concretamente em enunciados, construindo e atribuindo sentidos e significados de forma situada.

O estudo vygotkiano concentra-se no entendimento e na descrição da formação dos processos mentais superiores, a ser: memorização, raciocínio, uso da linguagem verbal e conceitual, imaginação, entre outros. Para Vygotsky (2001), tais processos mentais e cognitivos são culturalmente formados por meio da interação social, a qual é, ao mesmo tempo, mediada pela linguagem e origem da mesma. O conceito de *mediação* é importante para se entender que a linguagem simbólica é o que medeia e permeia a relação entre os indivíduos e o mundo externo, sendo ela própria resultado da interação entre os sujeitos.

Diante dessas considerações, pode-se argumentar que a construção e a transmissão do conhecimento e da cultura humana depende da linguagem, já que esta é um produto

cultural, mas também aquela que (re)produz as culturas. Deste modo, é possível dizer que os saberes das culturas são construídos e consolidados socialmente e herdados historicamente, como artefatos simbólicos são herdados historicamente. Isto quer dizer que o aprendizado, ou seja, a apropriação por parte dos indivíduos dos artefatos culturais, é social e coletivo, situado num contexto sócio-histórico.

Uma vez que a interação social é parte constitutiva da realidade da linguagem, retornamos ao pensamento bakhtiniano a partir daqui, toda manifestação e materialização linguística apenas obtém sentido por ser situada sócio e historicamente. Pode-se dizer, então, que, segundo Bakhtin (1986), língua é discurso e, portanto, ideológica, pois é definida pelas relações sociais e constituída culturalmente, não podendo ser separada do contexto social.

Ligada às condições de enunciação e de comunicação e aos acontecimentos sociais, a língua é um processo criativo que se materializa através das enunciações, tendo como “produto” o enunciado. Tal produto é determinado pelas suas condições de produção, como tempo e lugar em que ocorre, papéis dos interlocutores, posições que estes ocupam, imagens que um tem do outro, relações sociais, objetivos da interação, etc. Isto significa que é a dimensão social da linguagem que dá sentido aos enunciados, além do dialogismo que eles mantêm entre si, pois “não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido” (RODRIGUES, 2005, p.160).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 1997, p. 282 – grifo no original).

O uso da língua, então, dá-se em forma de enunciados, os quais são concretos e únicos, unidade a partir da qual os gêneros do discurso se compõem e provenientes das esferas da atividade humana. “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...], mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Os gêneros, numa perspectiva discursiva e dialógica da linguagem, são práticas de linguagem que se constituíram, se organizaram e se estabilizaram historicamente através da atividade humana, por isso funcionam e são elaborados de acordo com as esferas sociais de atividade às quais estão correlacionados, com cada esfera possuindo seu repertório de gêneros de acordo com sua função e finalidade, suas características e situações sociais que engendra.

Bakhtin (1997) ainda distingue os gêneros em dois tipos: gêneros primários e secundários. Aqueles primeiros caracterizam-se por serem mais simples, pertencentes à esfera do cotidiano (âmbito privado, familiar, etc.) e a situações de comunicação mais “imediatas”, onde circula a ideologia do cotidiano; estes, por sua vez, são mais complexos, originários de situações de interação mais sistematizadas e formalizadas, por onde circula a ideologia de forma mais consolidada. Vale ressaltar que a tipificação de gêneros feita deste modo não indica que são categorias estanques, visto que os gêneros são dinâmicos e heterogêneos e “muitos gêneros secundários, no seu processo de formação, absorvem e reelaboram diversos gêneros primários. Muitos gêneros nascem de hibridismos de outros gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 169).

O conceito de gêneros do discurso é relevante para este trabalho na medida em que engloba as mais diversas e variadas formas de comunicação e interação, estando profundamente ligados às situações de uso da língua, objeto de estudo num contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, conforme explica Rodrigues (2005), “os gêneros englobam forma histórica, são “produtos” culturais, “modos sociais de dizer” (Faraco, 2003), mas não antes uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão de mundo).” (p. 166).

Essas informações são igualmente importantes para esta pesquisa, uma vez que se pretende buscar as ideologias e as visões de mundo e de cultura que estão presentes e circulam no LD analisado, um gênero escolar. É pertinente lembrar também que os gêneros, ao dar sentido e significado para as práticas sociais, não o fazem apenas com intuito regulador, pois eles se atualizam dialogicamente a cada nova interação.

Por fim, gostaríamos de explicar mais um desdobramento da teoria desenvolvida por Vygotsky a fim de explicitar as características de um ensino que tenha como base uma teoria sociointeracional da aprendizagem. O processo de desenvolvimento das habilidades necessárias para o ensino-aprendizagem se dá, conforme sua teoria, através da interação, seja por meio da instrução na relação professor-aluno ou pelo trabalho coletivo com os companheiros de estudo, dada a ênfase na importância da interação para todo o processo. Nesta concepção sociointeracionista, o professor funciona como estímulo e auxílio para o aluno na tarefa de desenvolver e amadurecer as tais habilidades citadas, as quais ainda não foram internalizadas e consolidadas. O aprendiz, por sua vez, pode se colocar como protagonista do próprio aprendizado, ao passo que o professor assume a tarefa de promover a

aprendizagem, e ser ativo nesse processo. Essa mesma perspectiva poderá ser vista presente na pedagogia reflexiva, sobre a qual falaremos na subseção seguinte.

2.3 Paradigmas epistemológicos

Muito se fala nas metodologias adotadas por livros didáticos de LE em geral e nas abordagens empregadas por professores em sala de aula, mas pouco se analisa as condições de produção que levam a tais métodos. Isto é, raramente e de modo restrito se olha para o domínio epistemológico para entender e se indagar sobre os pensamentos ontológico-filosóficos que designam e validam as práticas pedagógicas. Por esse motivo, nessa pesquisa, pretendemos ir além da investigação sobre as abordagens e metodologia adotadas pelo LD *Brasil Intercultural* para, nesse sentido, refletir sobre como as orientações epistemológicas em funcionamento possuem impacto na metodologia.

As transformações ocorridas de tempos em tempos, durante a modernidade, nas formas de trabalho e nos moldes produtivos, na vida cívica perante a sociedade e na vida privada, três âmbitos que se relacionam no funcionamento social, dos quais nos falam Kalantzis e Cope (2000), caracterizam-se por serem mudanças de paradigma que têm grande impacto na escola (sobretudo na educação institucionalizada), pois tais paradigmas trazem consigo novas epistemologias e, portanto, novas e diferentes formas de educação.

Estas novas maneiras distintas de *pensar e fazer* educação diferem entre si pela maneira com que cada uma lida com a variação e a diversidade de vidas sociais dos alunos e professores desde seus pressupostos: se elas afetam ou não o processo educativo, produzindo diferentes resultados, até o modo de envolvimento através do qual educação e vida social estão ligadas. Isto é, as várias formas de educação distinguem-se pela variação dos graus de importância e inclusão da vida social no processo educativo. Pelo fato de as traduções¹⁷ em português variarem entre si, vale pontuar que estamos nos referindo ao termo “lifeworld” em inglês quando dizemos “vida social”, sendo esta última a opção mais adequada e coerente para este trabalho. Vale lembrar também que o termo está vinculado ao âmbito privado da vida, isto é, ao mundo de experiências pessoais e inter-relações vividas pelos sujeitos.

Então, sentimos a necessidade de discutir epistemologias (visões de mundo e de verdade) que direcionam as propostas metodológicas e, ao mesmo tempo, são construídas por meio dos recursos mediadores do processo de ensino. Para isso, nos baseamos, em primeiro

¹⁷ Todas as traduções para o português das citações e trechos dos trabalhos de Kalantzis e Cope (2000 e 2008) são de minha responsabilidade.

lugar, em Kalantzis e Cope (2000 e 2008), os quais distinguem e analisam três principais paradigmas de conhecimento para educação - **mímese, síntese e reflexividade**. Estas, apesar de serem pensadas em relação ao campo educacional nesse caso, são categorias que englobam os pensamentos norteadores de nossas práticas, valores e perspectivas, que não estão desligados da metodologia.

Consideramos este breve histórico dos paradigmas educacionais juntamente com a análise das respectivas conjunturas sócio-políticas que os orientam, feitos pelos autores, pertinentes para a discussão que se pretende desenvolver aqui sobre os pressupostos teórico-metodológicos norteadores do LD *Brasil Intercultural* e importantes para o estabelecimento de categorias para a investigação das questões de pesquisa fixadas anteriormente, uma vez que partilhamos das ideias de Kalantzis e Cope (2000, 2008).

Inicialmente, algumas breves definições são necessárias para situar a perspectiva da nova aprendizagem (“new learning”) com a qual os autores mencionados acima trabalham. É fato que a educação funciona como uma promessa de mobilidade social, estando a alfabetização no centro da perspectiva de futuro, pois saber ler e escrever opera como um capital simbólico, ou seja, “como a forma predominante de manipulação de signos que faz com que as coisas sejam feitas nos tempos modernos e como um marco simbólico de ‘ser educado/estudado’” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 117). Em relação ao mercado de trabalho, a educação é uma porta de entrada para o mundo do trabalho, principalmente na questão de melhores “oportunidades” de remuneração, sendo a educação um patamar de alcance a formas de trabalho (fonte de riqueza) que permitam a aquisição de bens materiais e capital, caminho comumente seguido na tentativa de se conseguir a referida mobilidade social.

Para Kalantzis e Cope (2008), a educação é um processo de aprendizagem que foi conscientemente projetado e desenvolvido através de vários conceitos, noções e ações educacionais e pedagógicas que foram pensadas e organizadas sobretudo em duas dimensões: pedagogia e currículo. Aquela é, para eles, “uma série de atividades conscientemente projetadas para promover a aprendizagem – a criação do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades de conhecimento” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 201) e este “amarra as micro-sequências da pedagogia conjuntamente às estruturas mais amplas ou as macro-sequências do projeto de aprendizagem que chamamos de curso ou matéria/conteúdo” (Ibidem, p. 193), ambos sendo categorias a partir das quais os autores analisam os três paradigmas.

No primeiro dos paradigmas supracitados, a mímese, localizado temporalmente no passado mais recente, mas que é visto em atividade ainda hoje, a pedagogia funciona basicamente como uma transmissão do conhecimento, o que Paulo Freire chama de “educação bancária” (Freire, 1987). Segundo Kalantzis e Cope (2008), a pedagogia mimética pode ser empiricista, na qual se apresenta o conteúdo para o aluno como fatos dados do mundo, sendo que a prova de que ele aprendeu consta em apresentar corretamente os fatos de volta para o professor, e também pode advir do racionalismo, no qual são ensinadas teorias em formas de regras, provando que se aprendeu por meio da aplicação e repetição da regra.

Para as aulas de língua (seja materna ou estrangeira) que se organizam a partir desse paradigma, a mímese resulta na visão de língua enquanto sistema, proveniente das teorias estruturalistas de linguagem, as quais postulam que as línguas são códigos organizados estruturalmente em sistemas fixos, abstratos e fechados.

Portanto, os métodos de aprendizagem utilizados se limitam à memorização, recitação, rotina de pergunta-resposta (respostas exatas e fechadas), testes de múltipla escolha, etc, a fim de o aprendiz absorver e internalizar o novo conhecimento a ser apreendido. Quanto à relação professor-aluno, o aprendiz se encontra numa posição passiva de receptor do conhecimento e o professor, por sua vez, exerce sua relação autoritária como detentor do conhecimento, porque, por detrás dele, existem a instituição, textos canônicos e todo um corpo de conhecimento que validam e legitimam sua autoridade de maneira dogmática.

O paradigma mimético assim se dá, pois, quando surgiu e foi desenvolvido, o funcionamento social no campo das relações produtivas era o fordismo, o qual está baseado em um sistema de produção por linha de montagem e em massa, e o pensamento filosófico predominante era o racionalismo, o qual postula que o conhecimento do real só se dá por meio da razão. A produção fordista contava com divisão rígida do trabalho nas etapas de produção, com cada empregado sendo responsável por uma tarefa fixa, a qual correspondia a uma pequena parcela de todo o processo produtivo, realizando-a repetidamente. Por esse motivo, acabou por imperar na educação mimética a repetição e a linearidade (KALANTZIS; COPE, 2000). Esta divisão do trabalho realiza-se também através de relações hierárquicas de subordinação e controle entre os empregados, notadamente similar à relação professor-aluno na pedagogia mimética.

Para atingir e suprir as demandas do consumo em massa, a produção massificada de produtos previa e reproduzia a cultura da uniformidade e da homogeneidade entre os sujeitos. Não se reconheciam as diferenças, na medida em que todos os indivíduos eram vistos

como iguais, pois se assumiam que as demandas, os interesses e desejos eram universais. Outro aspecto da configuração social dessa mesma época, relacionado à vida cívica e às identidades dos sujeitos, é a vigente ideologia nacionalista. O Nacionalismo parte da criação de uma narrativa histórica que gera um senso de pertencimento ao Estado-nação em questão.

No mito fundacional da nação, estão incluídas a origem do povo, o estabelecimento do mesmo em uma delimitada região geográfica, suas raízes culturais e suas tradições. Dessa forma, pela visão nacionalista, as pessoas são definidas geograficamente, recebendo um status de acordo com sua localização, isto é, assume-se que a vida social de todos é igual por conta da nacionalidade (KALANTZIS; COPE, 2000; MAIA, 2009; VIEIRA, 2009). É um processo, assim como o consumo em massa e a cultura de massa também o é, de homogeneização dos indivíduos em todos os aspectos, inclusive e principalmente culturais, levando à padronização (por exemplo, a língua nacional).

A tentativa de uniformização se realiza de tal forma que, neste período, há a consolidação do modelo do “homem padrão” em comunhão com a identidade nacional, o qual, por consequência, passa a ser a base de formação e constituição dos sujeitos. Assim sendo, diante da padronização, o Nacionalismo possui dois modos de lidar com a diferença: um funciona através da exclusão daqueles que não “se encaixam” no padrão estabelecido e outro, através da assimilação daqueles considerados “estrangeiros” e alheios ao Estado-nação (KALANTZIS; COPE, 2000). Portanto, para a cultura e sua abordagem em sala de aula, objeto de estudo dessa pesquisa, cabia objetificar, transformando-a em um produto homogêneo, rígido e imutável, e propor uma abordagem de exotização do outro, do diferente.

A partir disso, podemos pensar, então, a influência que esta configuração acima descrita exerce na escola, sobretudo no domínio curricular, pois falamos de uma época em que o ensino foca em tudo que é oficial e nacional, privilegiando algumas formas de escrita e alguns conteúdos em detrimento de outros. Como quem determina as áreas, as disciplinas e os assuntos a serem ensinados é uma agência oficial externa à escola, o professor, na verdade, se torna um interlocutor entre os alunos e a autoridade do sistema educacional responsável pelo currículo. Além disso, tais determinações para o currículo acabam por ficar estáveis e imutáveis durante um longo período.

Os autores dizem que a visão mimética de conhecimento opera da seguinte maneira:

“Há fatos dados no mundo. Estes não estão acessíveis aos aprendizes num formato educativo. Mas eles podem ser compartimentados e encaixotados de forma digerível, assim como um livro ou apostila que abrange o conteúdo do curso” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 195).

Vê-se, então, que a fonte do conhecimento é externa à sala de aula e, para poder ser apresentado e ensinado, o conteúdo é trazido no modo de abstrações, generalizações e sínteses, advindas do formalismo e do racionalismo. A tendência da pedagogia mimética, conforme apontam Kalantzis e Cope (2008), é a uniformização e a nivelação dos aprendizes, visto que ela não leva em conta o contexto social e cultural de onde provêm os alunos e onde estão inseridos. Dessa maneira, os professores, livros e apostilas permanecem contando e ensinando os fatos do mundo afora de maneira distante e distinta, distanciando ainda mais a escola da realidade do mundo.

Em contrapartida, na síntese, segundo paradigma analisado por Kalantzis e Cope (2008), o aluno já não ocupa mais uma posição tão passiva como na mímese, pois este tipo de pedagogia permite que o aprendiz tenha espaço para se envolver ativamente na aprendizagem e para se apropriar do conhecimento. Por isso, podemos dizer que se caracteriza por ser uma pedagogia mais centrada no aluno, provinda do Construtivismo, de Jean Piaget. Sob esta perspectiva, o ensino está baseado na lógica e nos princípios dos conteúdos na medida em que o aprendiz constrói seu próprio conhecimento e suas habilidades cognitivas, progredindo de um estágio de desenvolvimento cognitivo a outro.

A mudança do paradigma epistemológico da mímese para a síntese está imbricada na transformação das relações produtivas e da força de trabalho, visto que estas estão agora atreladas ao sistema de produção pós-fordista, em que há uma relativa descentralização da produção, visando às demandas locais e momentâneas e trabalhando com a ideia de flexibilidade produtiva. Tal modificação se tornou possível, pois, durante o período de transição entre o Fordismo e o Pós-fordismo, a tecnologia avança de forma a ser integrada na produção e auxiliá-la com sistemas que permitem troca e armazenamento de informações em rede e em tempo real (KALANTZIS; COPE, 2000).

Dessa maneira, foi possível que a produção passasse a ser em pequena escala e flexível, com trabalhadores especializados em certas habilidades, mas também flexíveis, pois devem ser capazes de realizar multitarefas, além de terem múltiplas habilidades para tal. Somado a isso, os empregados são responsáveis pelo controle do seu próprio processo produtivo, deslocando a centralidade da administração para formas menos hierarquizadas. Mais uma vez, a estrutura dos moldes produtivos é reproduzida em sala de aula, com os alunos e professores ocupando papéis e desempenhando funções análogas às dos trabalhadores.

Apesar de a pedagogia sintética focar a desconstrução e a reconstrução do conhecimento por parte dos estudantes, ainda assim as respostas e soluções para as atividades e problemas propostos são únicas e fechadas e o corpo definido de conhecimento a ser ensinado continua rígido e regular. Nesse caso, os autores dizem que o professor ocupa o papel de manipulador, pois “conduz os aprendizes às suas respostas enquanto evita dizer-lhes as respostas diretamente” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 200).

Em relação às perspectivas de língua e linguagem atreladas à lógica desse paradigma, tem-se a abordagem comunicativa, uma metodologia de ensino-aprendizagem de LE a partir da qual língua é vista como meio de comunicação. O foco deste método são os contextos e as funcionalidades linguísticas ligadas a cada situação comunicativa, isto é, os usos adequados da língua e as estruturas necessárias para cada contexto de comunicação e para a transmissão e recepção dos sentidos. (JORDÃO, 2013a). Saber do que se trata essa metodologia e quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LE é de grande importância para este estudo, sobretudo na parte analítica do trabalho, pois será muito referida durante a análise.

Além disso, por conta da relação com a perspectiva construtivista, o processo de aprendizagem é visto de forma linear e demasiadamente atrelado ao cognitivo por meio das habilidades e operações cognitivas necessárias à construção do conhecimento. Conseqüentemente, a pedagogia sintética não deixa de tentar uniformizar os alunos ao pressupor que todos eles passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, seguindo a mesma sequência. O projeto pós-fordista, pois, opera de maneira assimilacionista, já que funciona melhor para aqueles cuja vida social está “mais próxima da cultura de controle/comando/gestão, que por sua vez reflete a natureza da vida social daqueles que estão em uma posição de poder” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 124).

Dessa forma, também acaba por favorecer alguns aprendizes em detrimento de outros, pois privilegia aqueles que entendem mais facilmente a lógica de funcionamento do processo de aprendizagem requerido, uma vez que estes não vêm de uma cultura com diferentes formas de construção de conhecimento. Isto é, este tipo de educação dá-se como uma imposição cultural, de visões de mundo e valores de verdade, mesmo dizendo-se uma pedagogia democrática, pois, ainda que reconheça as diferenças entre os alunos, não se atenta às relações estruturalmente desiguais.

Juntamente com o Pós-fordismo, a política da diversidade, neste mesmo período, era encarada nos níveis local e global. Em contraposição à consolidada identidade nacional no

paradigma anterior, as identidades, a partir de então, estão cada vez mais divididas, uma vez que as diferenças locais se intensificam e se aprofundam com a globalização, atingindo o ponto da fragmentação. A ideia da diversidade é celebrada, de modo a alcançar uma “retratação subcultural” (KALANTZIS; COPE, 2000), porém atinge também o surgimento de comunidades isoladas e fechadas em si mesmas, com cada subcultura falando sua própria língua, seu próprio dialeto e com seus discursos. Dessa maneira, as comunidades tornam-se cada vez mais divergentes e menos inteligíveis entre si, resultando em separatismos e relativismo cultural.

Frente a essa conjuntura social, as escolas se reformulam de variadas e alternativas maneiras, deixando de lado a singularidade de seus propósitos e, com ela, a coerência institucional. De acordo com Kalantzis e Cope (2000), os currículos passam a se assemelhar a “shopping mall”, dando a idéia de multiplicidade de escolhas. Isto é, o currículo tende a ser mais aberto e flexível do que o vinculado à mimese, porque é delineado e criado visando às necessidades e particularidades dos alunos e de sua comunidade (KALANTZIS; COPE, 2008). Desse modo, há uma negociação entre aprendizes, comunidades e professores sobre as disciplinas e assuntos que seriam apropriados e relevantes para aquele local.

O currículo, apesar de oferecer a possibilidade de maior envolvimento por parte dos alunos, não emprega forças para aumentar suas capacidades intelectuais, nem expande seus horizontes de conhecimento, pois

“Eles desconstroem o conhecimento, mas apenas para reconstruí-lo mais ou menos na mesma forma que receberam. Isto não é o suficiente para uma sociedade que atualmente dá muito valor ao discernimento, à criatividade, à inovação, à responsabilidade e à participação” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 201).

Por último, falaremos do paradigma da reflexividade, no qual Kalantzis e Cope (2008) enxergam um espaço frutífero para o que chamam de *nova aprendizagem* (new learning), a qual, em se tratando da abordagem reflexiva para o ensino, “envolve uma prática dialógica, um processo de co-construção do conhecimento que se vale de uma grande gama de recursos e usa um repertório amplo dos processos de aprendizagem e conhecimento” (Ibidem, p. 201).

Novamente, para entender epistemologicamente este paradigma que rege os princípios pedagógicos, é preciso pensar nas relações produtivas e no arranjo social contemporâneo. Substituindo cada vez mais o esquema de produção pós-fordista, entra em cena o sistema da diversidade produtiva (KALANTZIS; COPE, 2000), no qual a demanda do mercado dá-se a combinar a diversidade local, já trazida à tona no paradigma anterior, com a

conectividade global, também já em ocorrência, mas agora de maneira mais intensificada. Ou seja, as diferenças começam a aparecer em mercados locais ao mesmo tempo em que se relacionam de perto por meio da globalização, tanto econômica quanto das tecnologias de transporte e comunicação.

Assim sendo, o setor industrial e de serviços têm a possibilidade de levar em consideração as necessidades e expectativas dos clientes, levando a uma relação cada vez maior de customização e personalização. Na tentativa de combinar e conciliar a diversidade emergente, a política da diferença de então acontece através do pluralismo cívico. Este viés, na dimensão temporal, requer consciência sócio-histórica sobre a desigualdade de vidas sociais e de privilégios e sobre a discriminação advinda de relações desiguais de força; e, na dimensão espacial, requer que as diferenças sejam consideradas pelas medidas regionais e locais.

A criação e o efetivo uso de espaços de auto-governo seria uma das dinâmicas de funcionamento para atuar na sociedade de maneira pluralista, pois “o governo precisa se tornar cada vez mais um árbitro neutro das diferenças”, “personalizando os serviços públicos para atender às necessidades específicas de diferentes vidas sociais” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 134). Isto posto, vê-se que há uma busca por uma política pluralista que integre os sujeitos e as comunidades por meio de suas diferenças, proporcionando trocas e benefícios mútuos, apesar da complexidade e dos conflitos, resultando, portanto, em influência mútua, hibridização e dinamismo cultural (interculturalidade).

Nos termos da abordagem pedagógica reflexiva, pretende-se que o aluno assuma a posição de construtor e criador do conhecimento, tendo em vista que todo conhecimento, apesar de ser socialmente amplo em suas origens ao ser visto de uma perspectiva global, é também novo em sua aplicação local (KALANTZIS; COPE, 2008). Isto é, os aprendizes podem, para além de receberem passivamente um pacote fechado de conhecimento ou tentarem deduzir um corpo fixo de conhecimento, ser eles mesmos criadores de seus saberes, uma vez que estarão sempre reinventando e recriando “o mundo nas modulações de suas vozes e o conectando com seus próprios entendimentos e experiências singulares” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 202).

Isto significa, segundo Kalantzis e Cope (2008), que a pedagogia reflexiva está conectada com o lado de fora da sala de aula, pois tem uma prática situada, ou seja, as atividades e os conteúdos propostos são significativos na medida em que são tão realistas e complexos quanto a vida. Na reflexividade, é dada ainda atenção para o processo de

aprendizagem e pensamento, partindo do pressuposto que ele se torna mais eficiente e efetivo se houver uma reflexão paralela e um monitoramento explícitos sobre o próprio modo de aprender e pensar (“meta-conhecimento”).

Além disso, ela contempla e emprega a diversidade de mídias e de modos de representação e comunicação, trabalhando com a multimodalidade na sala de aula. Isto se torna possível e essencial, em comparação com os outros paradigmas e suas respectivas noções de língua e linguagem, porque, na lógica reflexiva, língua é discurso e toma forma nas práticas sociais, é “espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013a p. 73).

Como está inserida em um paradigma que busca o diálogo, a discussão e a problematização, além do fato de os âmbitos econômicos e do trabalho se definirem pelo uso de redes de relacionamento interligadas e sobrepostas (por intermédio de associações e grupos, colaboração e alianças), esta abordagem encoraja o diálogo e o trabalho colaborativo a fim de promover a co-construção do conhecimento. Por conta disso, é necessário que esteja aberta para variações de um aluno para outro, tendo sempre em vista que atividades grupais são enriquecidas pelas diferenças que se complementam.

Por sua vez, o currículo, assim como a prática pedagógica reflexiva, são em si mesmos constantes diálogos e negociações, estabelecendo diversos caminhos alternativos para atingir os objetivos sociais da educação e da aprendizagem, os quais variam de estudante para estudante, mas que, na verdade, devem ser comparáveis. Comparável, de acordo com os autores (KALANTZIS; COPE, 2008), no sentido de que a função e a aplicação social da aprendizagem possa ser equiparada entre os alunos, sendo assim: “sua capacidade de oferecer oportunidades para trabalhos bem-remunerados, para participar da vida cívica e para se desenvolver no dia-a-dia de sua comunidade” (Ibidem, p.207).

A escola, por fim, deve desenvolver nos alunos novos tipos de competência, entre elas: a habilidade de se envolver em diálogos árduos, que fazem parte do processo de negociação da diversidade; comprometimento; habilidade para se expressar e representar suas identidades multifacetadas; ampliação de repertórios culturais de acordo com a gama de contextos nos quais a diferença tem de ser negociada; disposição para trabalhos colaborativos e relações de complementaridade. Isto porque “a ética e a pragmática do pluralismo, das divergências que se complementam e que em sua diversidade criam produtivas e novas inter-relações, se tornou a nova missão de prática cívica e moral da educação” (KALANTZIS; COPE, 2000, p. 143).

Ao finalizar as considerações sobre os três paradigmas de conhecimento que influenciam o ensino nos domínios pedagógico e curricular, faço das reflexões de Kalantzis e Cope (2008) a minha conclusão, pois, como eles dizem, talvez seja preciso conectar a sala de aula e o mundo afora de modo mais íntimo e particular, sobretudo “para aqueles aprendizes que não compreendem de imediato as relações entre o formalismo presente na educação e as aplicações do saber escolar no mundo real” (KALANTZIS; COPE, 2008, p.197). Para isso, talvez também seja necessário trazer a subjetividade dos alunos mais para perto, engajando-os com o campo da educação e levando-os a refletir conscientemente sobre os processos envolvidos na pedagogia educacional e na construção de currículos.

2.4 Material didático

Após termos inspecionado o domínio epistemológico e distinguido os pensamentos ontológico-filosóficos que definem os currículos escolares e determinam as práticas pedagógicas, torna-se possível, então, discutir de maneira mais concreta sobre como as orientações epistemológicas influem a metodologia. Isto é, podemos investigar mais de perto de que modo os recursos mediadores do processo de ensino, o livro didático nesse caso específico, são impactados pelas epistemologias que direcionam as propostas metodológicas.

Tendo em vista que o objeto de análise desta pesquisa se trata de um livro didático de PLE, faz-se necessário conceituá-lo, procurando definir aqui a noção com a qual trabalharemos o LD *Brasil Intercultural*. Para além de conceituações, é preciso que seja discutido, com base em Tílio (2008), o papel do livro didático nos contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. As questões que o autor coloca em jogo vão mais a fundo do que debater a importância do LD, pois ele também analisa o status do LD perante a sociedade no cenário contemporâneo do ensino e investiga suas características a partir de aspectos pedagógico, econômico, político, social e cultural.

Tais aspectos são fundamentalmente importantes para este estudo, pois, diante da visão de língua adotada, a qual é vista como prática social em uma concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem (BAKHTIN, 1986, 1997), não é possível desvinculá-la de um contexto mais amplo, ou seja, desses aspectos econômicos, socioculturais, políticos e ideológicos mencionados anteriormente. Da mesma forma, ao partir de uma visão sociocultural de aprendizagem, segundo a qual o aprendizado se constrói de maneira social e coletiva, pois o ensino é de natureza social e histórica (VYGOTSKY, 1998), não é possível também desvincular desse mesmo contexto os processos que integram tais práticas sociais,

como o de ensino-aprendizagem e seus recursos mediadores, por exemplo, materiais e livros didáticos.

Antes de tudo, porém, gostaríamos de destacar que livro didático neste estudo é entendido como, conforme apontam Ramos e Roselli (2008), “uma entre as muitas formas de Material Didático, aparece em forma impressa e é criado exclusivamente para fins pedagógicos” (p. 66). É, pois, um conjunto de materiais didáticos escolhidos e alinhavados de acordo com certa abordagem, princípios, objetivos, etc. Vale pontuar que o termo “abordagem” é tomado aqui, de acordo com Leffa (1988), como a perspectiva que “engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (p. 212).

2.4.1 LD, conceitos e importância no ensino de língua estrangeira

Os questionamentos levantados por Tílio (2008) se fazem pertinentes para este estudo na medida em que discutem o LD “através de suas especificidades próprias, como um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias, e como um produto de consumo no mercado editorial de uma sociedade capitalista” (TÍLIO, 2008, p. 118). Desse modo, ao colocar em discussão a produção, os mercados editorial e consumidor e a indústria cultural, o autor abre possibilidades para se pensar questões culturais imbricadas nesses aspectos que acabam por se materializar no LD.

Primeiramente, Tílio (2008) traz as quatro características que Kramersch (1988) atribui aos livros didáticos em geral. A autora diz que: os LDs são orientados por princípios, assim como foi dito anteriormente, sendo elaborados de acordo com as teorias de linguagem e de aprendizagem que adotam; são metódicos, pois contêm divisões e classificações do seu conteúdo, numa espécie de organização do saber e do conhecimento que se dá de forma sequencial e cumulativa; são autoritários, uma vez que a eles é atribuída socialmente a voz da verdade; e são literais, formais e exatos. Ao longo desta seção, em que desdobraremos tais características, aprofundando-se em suas bases, será possível perceber que os livros didáticos são orientados, ainda hoje, pelas visões epistemológicas advindas do paradigma da mimese (KALANTZIS; COPE 2008), que explicamos em seção anterior.

É, inegavelmente, um recurso pedagógico muito utilizado nas práticas escolares, sendo ele um elemento-chave, pois muito influencia o processo de ensino-aprendizagem de línguas, caracterizando-se por ser uma fonte institucionalizada e autorizada do saber. Segundo Tílio (2008), auxiliar o ensino, proporcionar um arranjo organizado da disciplina que se está ensinando e tornar mais fácil o trabalho do professor em relação ao planejamento e à

condução das aulas são algumas de suas vantagens. Mas, pensando que não há LD perfeito e ideal, precisamos considerar as desvantagens que ele apresenta, como a desatualização, pelo fato de as informações tornarem-se ultrapassadas com o decorrer do tempo e a posição autoritária com a qual se dirige a seu interlocutor.

Quanto a esse último aspecto, o autor salienta que a apresentação do conteúdo do LD como fatos inquestionáveis e como verdades universais e absolutas faz com que o mesmo seja visto como o detentor de todo o saber, indo na contramão do processo de construção do conhecimento, já que ele é tomado como possuidor da sabedoria. Tal circunstância se agrava também quando o livro é o único material que o professor tem, o único recurso ao qual pode recorrer. O exercício dessa autoridade do LD, porém, não está restrito ao contexto da sala de aula, pois ela é autorizada e legitimada pelas instituições de ensino e pelo contexto social. Desse modo, podemos falar a respeito da centralidade do LD, uma vez que este participa da prática pedagógica de forma autoritária, passando, assim, o professor a assumir o papel de mediador entre o livro e os alunos.

É importante notar que, conforme a descrição do paradigma mimético, a forma com a qual a maior parte dos LDs lida com seu conteúdo é a mesma com a qual o professor da primeira metade do século XX tratava as matérias em sala de aula: o conteúdo ensinado ao alunado é transmitido como fatos dados do mundo, possuindo estatuto de verdade incontestável. Além disso – em conformidade com o que foi apontado sobre o professor estar na posição de mediador entre os alunos e a autoridade oficial responsável pelo currículo escolar, segundo a epistemologia mimética – nesse caso, o professor é colocado como mediador entre os alunos e o LD, que nada mais é do que a materialização do currículo que está por detrás da instituição escolar.

A “ditadura” do LD pode ser vista mais claramente em situações em que o programa de ensino não é planejado previamente ou, quando planejado, não é considerado, atribuindo ao próprio livro também o papel do programa a ser seguido. Em relação a isso, Tílio (2008) diz que “a função do livro didático deveria ser a de servir como uma ferramenta que auxilie o ensino dos conteúdos programáticos, e não atuar como o programa em si, ditando tudo aquilo que deve ou não ser ensinado.” (Ibidem, p. 124). Dessa maneira, o LD delimita e limita os conteúdos a serem ensinados, as metodologias a serem seguidas e a sequência a ser percorrida. Ou seja, com isto, o livro ajusta, regula e vigia a prática pedagógica bem como a atuação do professor em sala de aula.

Se olharmos para LD como um gênero discursivo, o qual comporta em seu conteúdo outros gêneros, pertencente à esfera escolar e traçarmos um paralelo com a análise que Rodrigues (2005) faz acerca do gênero artigo na esfera jornalística, é possível notar que, segundo a autora, “há o espaço de trabalho de mediação da esfera”, cuja função equivale à do livro, conforme concluímos no parágrafo anterior: “regulamenta” as diferentes interações nesse espaço, “filtra”, “interpreta” (impõe um acento de valor) e põe em evidência os fatos, acontecimentos e saberes, opiniões etc, que farão parte do universo temático-discursivo” (RODRIGUES, 2005, p.170-171).

Outra característica importante de tratarmos contemplada por Tílio (2008) é a enorme semelhança entre os diversos livros didáticos que existem. A maior parte dos LDs são praticamente iguais, por conta da ordem que seguem na disposição dos conteúdos, de sua linearidade e da repetição, atingindo um nível de padronização dos livros didáticos que estão no mercado. Pode-se, então, perceber que há um investimento maciço na “receita de sucesso” comercial dos livros (TÍLIO, 2008), levando em conta seu potencial de venda, visto que eles são uma das fontes de renda das editoras cujo objetivo é principalmente o lucro.

Além disso, assim como foi dito na introdução deste trabalho embasado em Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), a grande maioria dos LDs são produzidos internacionalmente com o intuito de abranger o mercado global. Conseqüentemente, pelo fato de serem direcionados para um público-alvo universal e idealizado, não se faz possível e viável considerar já na produção a realidade sociocultural do aluno, uma vez que o leitor concebido é genérico e não comporta em si as especificidades culturais dos aprendizes que irão adquirir e trabalhar com o LD (TÍLIO, 2008).

A universalidade e a abrangência do público-alvo aponta o “caráter homogeneizante” dos livros didáticos, conforme a análise de Tílio (2008). Em relação a isso, o autor identifica um processo de uniformização dos sujeitos por meio da abordagem adotada pelos LD, homogeneizando as diferenças, e assinala a propagação das ideias da lógica capitalista e a veiculação do pensamento de grupos mais privilegiados através dos princípios e conteúdos do livro, além do fato de sua comercialização estar inserida na lógica do mercado. Isto posto, vê-se que essa característica homogeneizante e o teor de uniformidade nos LDs é correspondente à relação que a pedagogia mimética estabelece com a diferença dos sujeitos e dos grupos sociais, ignorando-as na tentativa de atingir uma padronização. Deste modo, os LDs “contribuem para a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos

do mundo” (TÍLIO, 2008, p.132), na medida em que os aborda de maneira superficial e unívoca.

A partir do que foi dito logo acima, consideramos importante entrarmos nas ideologias culturais transmitidas e difundida pelos livros didáticos, pois “o LD desempenha um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas” (DINIZ et al., 2009, p. 290). Segundo Tílio (2008), todos os livros, com raras exceções, têm a proposta de abordar “conhecimento cultural relevante”, porém, na maior parte dos casos, acabam por tratar dos estereótipos culturais, mencionando somente hábitos, costumes e gastronomia da comunidade da língua estrangeira em estudo. Podemos ver, então, que normalmente trabalha-se com clichês e com construção de estereótipos.

Por último, outro aspecto fundamental em relação à cultura apontado por Tílio (2008), também estando de acordo com Kramsch (1988), é que os LDs não devem se esquecer da(s) cultura(s) dos aprendizes. No entanto, o autor se pergunta como os livros poderiam de fato cumprir tal requisito se eles são, na verdade, voltados para um público universal e não para um grupo cultural específico. Diante disso, Tílio (2008) aponta para uma solução coerente: “a produção de livros para o ensino de língua estrangeira nos países onde a língua é ensinada” (TÍLIO, 2008, 139), sendo este o caso de *Brasil Intercultural*, LD que se pretende analisar neste trabalho.

2.4.2 Orientações para material e livro didático

A partir das reflexões sustentadas por Tílio (2008) em seu texto e das questões postas em destaque pelo autor, das quais as mais pertinentes para este estudo foram resenhadas na seção anterior, podemos estabelecer desde já algumas categorias de análise para material didático que servirão de base para a investigação analítica desta pesquisa. De antemão, assim como todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até os métodos de avaliação, os materiais didáticos utilizados devem estar atentos às necessidades específicas e às expectativas do aluno ou do grupo de alunos. Por exemplo, nas circunstâncias de ensino de português como língua estrangeira, devem atentar para a importância e a necessidade de se pensar um ensino de PLE para hispano-falantes separadamente do ensino para falantes de outras línguas maternas.

Isto porque a proximidade entre os dois sistemas linguísticos traz vantagens e desvantagens para o aprendizado que precisam ser trabalhadas de modo a potencializar aquelas e diminuir o efeito destas. Como foi apontado por Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), as especificidades de se ensinar português para falantes de espanhol são:

(1) o alto grau de compreensão da L2 mesmo no início do aprendizado, 2) a fossilização prematura de uma interlíngua por causa de seu alto poder comunicativo, 3) o processo de aprendizado muito mais rápido quando comparado ao daqueles falantes de outras línguas, 4) a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a sua L1 e a L2 (Simões et al, 2004, p.20 apud Diniz et al., 2009, p. 274).

Para além da superação das dificuldades encontradas e do proveito que se pode tirar dos benefícios, outras ponderações se colocam em relação aos livros didáticos e seus conteúdos. O texto didático presente nos materiais tem de ser relevante e significativo para o aprendiz, de modo a levar em conta o que ele já traz de conhecimento consigo para a sala de aula e a haver inserção na vida social do aluno para que possa acontecer uma aprendizagem efetiva. Por esse motivo, não é coerente retratar nos LDs apenas a realidade de uma classe social, como foi dito acima acerca da difusão do pensamento da classe dominante, pois isto se torna uma forma de continuar a fazer vista grossa às diferenças, colaborando para o processo de uniformização dos sujeitos.

A maneira como o LD faz com que o aluno participe das atividades também se relaciona com esse último aspecto comentado, na proporção que as atividades se abrem para as múltiplas possibilidades de resolução ou se fecham em si mesmas e na medida em que dão espaço para que o aluno exerça suas individualidade e identidade ou não (Tílio, 2008). Quanto a isso, Tílio (2008) salienta a relevância de se diferenciar as atividades fechadas cujas exigências se limitam apenas a operações cognitivas inferiores de atividades mais abertas que demandam operações cognitivas superiores.

Dessa forma, podemos pensar ainda se tais atividades incentivam e promovem a participação dos aprendizes na construção do conhecimento, de modo que eles sejam estimulados a se engajar no seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, é importante que haja, por parte do livro didático, esclarecimento da natureza e do propósito das atividades a fim de que haja, por parte dos alunos (e também dos professores), entendimento e consciência dos seus objetivos. Não podemos nos esquecer, afinal, como uma categoria de análise, de um dos fatores determinantes para as questões culturais que serão analisadas neste trabalho: o LD levar em consideração a cultura do aprendiz, permitindo diálogos interculturais imbricados nos processos de ensino-aprendizagem.

Todas estas orientações e indicações para materiais e livros didáticos apresentadas por Tílio (2008) e contempladas aqui apontam para a metodologia dos LDs cujas bases ditam quais práticas estão envolvidas no uso de certo material em um determinado contexto de ensino e como fazê-lo, dado que o discurso autoritário dos LDs quanto às suas propostas metodológicas têm sido muito investigado e levado em conta nas análises e avaliações de materiais didáticos. Porém, pouco ou superficialmente se aborda a posição autoritária do LD em relação a quais discursos sobre língua e cultura são postos em circulação a partir do trabalho proposto por esse livro. Isto é, falta problematizar quais são as visões de língua e cultura impostas pelo LD ligado à prática do professor e como elas funcionam no contexto geopolítico em questão.

2.5 Cultura

A partir daqui, para que possamos tecer as articulações entre a perspectiva intercultural e a perspectiva crítica para o ensino de língua estrangeira no contexto desta pesquisa, isto é, o ensino intercultural crítico, apresentaremos as teorizações acerca do conceito de cultura, pelo qual esta pesquisa está orientada, bem como as considerações sobre em que consiste a interculturalidade, assim será possível explicitar as visões e características de um ensino plural que tem como objetivo o desenvolvimento da criticidade no aprendiz.

Cultura, no sentido antropológico e material da atividade humana, pode ser vista como uma produção simbólica da ação humana no mundo, pois contém em si visões de mundo com seus respectivos sistema de ideias e valores sobre todo e qualquer tipo de prática social. Importante é considerar, em consonância com a visão situada de linguagem adotada neste estudo (Bakhtin, 1986; 1997) que as culturas são produzidas e existem em contextos sócio-históricos e políticos específicos, por isso, para além dos fenômenos culturais existentes e produzidos, há “a necessidade de relacioná-los a contextos e processos históricos e socialmente marcados pela organização social dos grupos” (SETTON, 2010, p. 16).

A cultura, nesse entendimento, não representa apenas os símbolos, a moral e as imagens de uma sociedade, como sua música, seus ditados populares ou sua bandeira. A cultura é muito mais do que isso, pois expressa *um conjunto de condições sociais de produção de sentidos* e valores que ajudam na *reprodução* das relações entre os grupos, que auxiliam na *transformação* e na *criação* de novos e outros sentidos e valores. (Ibidem, p. 19 – grifo no original).

Ou seja, não apenas está relacionada aos bens materiais, aos objetos, aos símbolos físicos e concretos, aos **produtos** de uma dada sociedade, mas também, de modo mais complexo, está relacionada ao **processo** de diferenciação de sentidos, relações, valores e usos

que os sujeitos (re)produzem e consomem dentro da comunidade, estando ligados aos sistemas de representações de identidades e diferenças resultantes da produção simbólica e discursiva de uma determinada cultura.

Nesse sentido, gostaríamos de lembrar que cultura é constitutiva também dos discursos (língua é cultura, como dissemos na introdução do trabalho), produzindo, reproduzindo, veiculando e propagando sentidos e significados. “Os discursos e significados veiculados (...) têm o potencial de modelar nossas práticas, podem orientar nossas condutas e, ao mesmo tempo, justificar projetos e interesses dos outros” (SETTON, 2010, p. 21), isto é, podem exercer um poder simbólico capaz de “inculcar valores e comportamentos, categorias do conhecimento do mundo, (...) de impor uma visão de mundo” (Ibidem, p. 26).

Tendo isso em vista e pensando nessa realidade para o contexto de ensino, Scheyerl (2012) nos aponta a “necessidade de se desconstruir a estrutura hierárquica de uma educação que continua a privilegiar o homem branco, o modo americano e europeu de pensar e saber” (p. 46). Por esse motivo, faz-se necessária uma educação plural e crítica, para que o processo de ensino-aprendizagem não seja totalitário, não tenha um papel doutrinador, nem seja acrítico, e, para além disso, que busque “formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p.115).

Antes de partirmos para a descrição e reflexão sobre os modelos de educação multicultural existentes e a pedagogia crítica do multiculturalismo (ou interculturalidade, proposta central deste estudo) em sua relação com o ensino de línguas, discorreremos sobre cultura e determinados aspectos de seu funcionamento social de acordo com uma perspectiva antropológica (LARAIA, 1986), visão que posteriormente dialogará com a perspectiva intercultural adotada neste trabalho.

2.5.1 Uma introdução: como as culturas funcionam?

Ao fazer um panorama sobre as teorias modernas acerca dos conceitos de cultura, Roque de Barros Laraia (1986), em seu livro introdutório acerca de cultura como uma questão antropológica, utilizando um esquema elaborado por Roger Keesing (1974), aponta que existem teorias que consideram cultura como um sistema adaptativo, principalmente aquelas ligadas ao neoevolucionismo. De acordo com essas teorias, “culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos” (LARAIA, 1986, p.59).

Em seguida, aponta que há também as teorias idealistas de cultura, as quais, segundo Keesing (1974), estão divididas em três tipos de abordagem diferentes: a que vê a cultura como sistema cognitivo, outra que a considera como sistemas estruturais e aquela que a toma como sistemas simbólicos. Segundo a primeira abordagem, cultura é um sistema de conhecimento, sendo estabelecida, então, epistemologicamente. Em relação à segunda abordagem, pensada por Lévi-Strauss (1976), a cultura é um sistema simbólico que, diferentemente da terceira abordagem, está estruturado na mente humana de forma acumulativa. Já na última, desenvolvida principalmente por Clifford Geertz (1978) e David Schneider (1968), “cultura [...] é um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 1986, p.63), compreendendo categorias e regras dentro do sistema de significados.

Laraia (1986), então, após fazer um breve panorama do desenvolvimento do conceito de cultura, do qual aproveitamos aqui as ideias que compilou dos autores modernos, destaca cinco aspectos do funcionamento e da operacionalização da cultura, de acordo com os quais, inclusive, o autor divide a segunda parte de seu livro. São eles: 1) a cultura condiciona a visão de mundo do homem; 2) a cultura interfere no plano biológico; 3) os indivíduos participam diferentemente de sua cultura; 4) a cultura tem uma lógica própria; e 5) a cultura é dinâmica.

O primeiro aspecto diz respeito ao modo de ver o mundo, à visão que o homem situado na comunidade à qual pertence com sua(s) respectiva(s) cultura(s) tem da vida e de seu entorno. Por isso, Laraia (1986) diz que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (p. 67), lente esta que é uma herança cultural, passada de geração em geração por meio do contato social e da aprendizagem. Sendo uma maneira de enxergar os outros e a si mesmo, “há a propensão de considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 1986, p.72), constituindo a base do etnocentrismo, o qual é em si mesmo universal, pois é evidente que os grupos e comunidades irão olhar os outros a partir de sua própria perspectiva.

A visão etnocêntrica pode gerar casos extremos de intolerância e conflitos. Ela pode até se tornar, por vezes, o alicerce de comunidades e grupos para a definição do que é humano ou não. Nota-se, então, que a cultura, em suas dimensões simbólicas, sócio-históricas e políticas, interfere no plano biológico, segundo aspecto importante assinalado por Laraia para descrever e analisar o funcionamento da cultura, mas ao qual não nos deteremos, uma

vez que não é relevante conforme o foco dado neste trabalho. Por isso, passamos diretamente ao terceiro ponto.

Como diz o autor, os sujeitos têm diferentes participações culturais, pois “nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura” (LARAIA, 1986, p.80), nem de todos os círculos sociais. Isto significa que atuação dos indivíduos é limitada, uma vez que ninguém conhece por inteiro o seu sistema cultural. Ao mesmo tempo, porém, “é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Além disto, este conhecimento mínimo deve ser partilhado por todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos.” (Ibidem, p. 86).

Ao operar dentro do sistema cultural, percebe-se que os conhecimentos e significados funcionam de acordo com um procedimento de coesão interna, pois a cultura é ela mesma um processo de ordenação e classificação simbólica do mundo. Dessa forma, podemos dizer, sobre o quarto aspecto ressaltado por Laraia (1986), que todo e cada sistema cultural possui sua lógica própria. Por isso, “a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (Ibidem, p. 87).

O quinto e último ponto contemplado na obra do autor diz respeito à dinamicidade da cultura, uma vez que ela não é estática, a qual implica em constantes transformações no sistema. Há “dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro” (Ibidem, p. 96). Enfim, chegamos à conclusão das ideias de Laraia (1986) sobre o funcionamento e a operacionalização da cultura, que, apesar de terem sido percorridas brevemente neste trabalho, nos oferecem aspectos básicos por meio dos quais podemos pensar o conceito de cultura. Além disso, ao salientar o contato entre culturas como um dos motivos dos movimentos de mudança cultural, o autor chama a atenção para o espaço entre culturas, para a interculturalidade, noção importante para este estudo que será trabalhada em seguida.

2.5.2 Interculturalidade

Para falarmos sobre a relação entre as culturas, mais especificamente, da Interculturalidade enquanto perspectiva, baseamo-nos em Maher (2007) principalmente e em Garcia Canclini (2005). Ambos, assim como Laraia (1986), consideram a cultura como aspecto integrante dos processos sociais, a partir de uma “concepção processual e cambiante da cultura” (GARCIA-CANCLINI, 2005, p. 42), porém, ampliamos a reflexão não apenas

pensando a partir de um viés antropológico, mas também adotando a perspectiva intercultural no âmbito do ensino, na medida em que pensamos a educação como pluralismo (Kalantzis; Cope, 2000; 2008). Maher, em “A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo”, texto datado de 2007, traça um painel dos modelos acrílicos de educação multicultural para, posteriormente, descrever e analisar a pedagogia crítica de multiculturalismo, ou também chamada de Interculturalidade, perspectiva defendida pela autora e adotada nesta pesquisa.

Interessa-nos o panorama sobre as várias vertentes do Multiculturalismo, o qual será resenhado de maneira resumida aqui, pois, por detrás deles, reside um conceito de cultura que a trata “como “coisa”, como um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, 2007, p. 261). Ainda que não compartilhem desta última noção de cultura, também nos é interessante tê-la trabalhada neste estudo pelo fato de oferecer possibilidades para a análise das visões de cultura explícitas e implícitas no LD, objetivo da pesquisa. Então, de modo a identificar os modelos de educação, os conceitos de cultura e o pensamento crítico que estarão ou não presentes no livro didático *Brasil Intercultural*, consideremos o que cada perspectiva multicultural tem a dizer sobre a pluralidade cultural.

Primeiramente, Maher (2007) apresenta o Multiculturalismo Conservador, única perspectiva multicultural dentre todas que vê o múltiplo como negativo, pois defendem a hegemonia de certos conhecimentos, crenças, línguas, valores e etc. Isto é, seus adeptos são a favor da supremacia do modo de pensar e das práticas escolares eurocêntricas, atribuindo a eles superioridade e estatuto de verdade em relação a outras lógicas do pensamento e formas de construção do conhecimento. Nesse sentido, as diferenças seriam prejudiciais e, por isso, os diferentes modos de viver, pensar e agir deveriam, dentro dessa abordagem, ser incorporados e assimilados pelo modelo hegemônico.

Em seguida, a autora expõe o Multiculturalismo Liberal, sublinhando a existência de dois grupos da mesma perspectiva com enfoques diferentes. O primeiro deles lida com a universalidade, uma vez que enfatiza a igualdade e está baseado na meritocracia individual, como se todos os sujeitos pudessem competir em pé de igualdade dadas as mesmas condições. Na visão desse grupo, as culturas minoritárias são fetichizadas, pois elas acabam por simbolizar o exótico quando são pensadas como culturas fechadas e congeladas. Dessa forma, tal grupo defende uma tolerância que se dá de maneira superficial, criando a ilusão de igualdade. O segundo grupo, por sua vez, coloca em questão a diferença, já que apostam nas especificidades de cada cultura, essencializando as diferenças entre elas e determinando as

experiências culturais como autênticas e legítimas ou não. Portanto, no Multiculturalismo Liberal, enquanto um lado propõe a universalização, o outro incentiva o separatismo.

Vale ressaltar, assim como o faz Maher (2007), que, ao lidar com a pluralidade cultural, precisamos pensar nas relações de força que estão em funcionamento e (re)produzem desigualdades, pois há questões de poder imbricadas nas diferenças culturais, uma vez que “não há como dissociar a diferença das relações de poder: são essas últimas que criam e preservam a primeira” (MAHER, 2007, p. 260). Ainda, antes de partir para a abordagem multicultural crítica, é importante refletirmos, junto com a autora, sobre o que são as culturas.

As culturas são construções discursivas, que operam no plano simbólico e se materializam nas mais diversas formas e modalidades de linguagem, são produzidas e reproduzidas sócio-historicamente, reunindo em si uma multiplicidade de discursos (Maher, 2007). Segundo Garcia Canclini (2005), a “cultura abarca *o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social.*” (p. 41). Elas não são fixas, nem unas e homogêneas, não são imutáveis e puras, nem possuem fronteiras estabelecidas e sólidas, são, na verdade, dinâmicas e permeáveis entre si. Porém, vale lembrar que o processo de interpenetração cultural não acontece de forma simétrica e harmônica entre duas ou mais culturas, pois dentre suas relações existem forças em disputa, isto é, relações de poder. É neste sentido, então, refletindo principalmente sobre este aspecto mencionado, que a pedagogia crítica de multiculturalismo atua.

O Multiculturalismo Crítico ou Interculturalidade leva em consideração o “caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não-hierarquizável das culturas” (MAHER, 2007, p.264). Sua proposta tem como foco a promoção do diálogo entre as culturas e a negociação das relações de poder, uma vez que o diálogo intercultural tende a ser difícil e repleto de tensões, caracterizando-se por ser uma constante disputa e negociação de sentidos. Por esse motivo, concordamos com Garcia Canclini (2005) quando o autor diz que é preciso “relacionar a análise intercultural com as relações de poder para identificar aqueles que dispõem de maior força para modificar a significação dos objetos” (p.43).

Assim sendo, dentro de uma abordagem intercultural, o ensino, tendo em vista o caráter heterogêneo das práticas culturais, visa à emancipação em relação à cultura do outro por meio do desenvolvimento da compreensão intercultural dos alunos, pois “a diversidade se alcança e ganha sustentabilidade à medida que se consegue a gestão autônoma de cada cultura na articulação solidária com muitas outras” (GARCIA-CANCLINI, p. 393, 2006). Nos termos de ensino-aprendizagem, isso significa “conseguir fazer dialogar conhecimentos e

comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2007, p. 258).

2.5.3 Abordagem intercultural e crítica

Para que se possa construir um espaço de diálogo e de interlocução entre diferentes grupos sociais, comunidades e culturas, sobretudo dentro da sala de aula, enxergamos como necessária uma abordagem intercultural crítica cuja visão de língua dialogue com as perspectivas bakhtnianas aqui adotadas. Isto é, cabe, nesta pesquisa, falar sobre o desenvolvimento do letramento crítico num ensino intercultural, pois parte-se da mesma noção de linguagem eminentemente política e ideológica. (Bakhtin, 1986, 1997).

Primeiramente, vale destacar a importância de se considerar a multiplicidade de sentidos como positiva e produtiva, segundo Jordão (2013) ao falar sobre letramento crítico numa perspectiva inter e multicultural de ensino, uma vez que, a partir dessa multiplicidade e pluralidade, o professor pode ensinar (e também aprender juntamente com) seus alunos a articular e construir sentidos alternativos diante das diversas possibilidades, chamando atenção para procedimentos interpretativos e para o processo de hierarquização dos saberes e conhecimentos.

“Com seu foco em desmitificar o saber hegemônico e em desmanchar uma hierarquia social, racial e econômica, a educação multicultural crítica envolve todos os aprendizes, incluindo aqueles com privilégio racial e econômico” (KUBOTA, 2001, p. 40 – tradução minha¹⁸). Nesse viés, os conflitos são vistos também como produtivos, pois “o choque entre perspectivas ou visões de mundo oferece uma oportunidade de transformação de representações e de procedimentos interpretativos que de outro modo se manteriam estabilizadas” (JORDÃO, 2013b, p. 43).

Isso significa que, se bem trabalhada, dentro da sala de aula, a percepção de que existem múltiplas perspectivas possíveis, várias epistemologias em jogo, que nenhuma delas comporta a verdade absoluta e que algumas terão mais legitimidade do que outras por conta dos sistemas de valores em voga na(s) sociedade(s), conseqüentemente, faz-se possível o desenvolvimento de atividades pedagógicas e práticas de ensino desestabilizadoras e transformadoras.

¹⁸ Original: “With its focus on demystifying hegemonic knowledge and dismantling a social, racial and economic hierarchy, critical multiculturalism education involves all students, including those with racial and economic privileges” (KUBOTA, 2001, p. 40).

Desestabilizadoras porque questionam os discursos hegemônicos, os quais promovem a manutenção das relações de poder instituídas e imbricadas nas diferenças e reproduzem a desigualdade, e transformadoras porque, a partir do questionamento, é possível objetivar a formação crítica de um alunado que responda ativamente a eles, buscando estar num movimento contra-hegemônico. Estando, portanto, diante do contato entre diferentes perspectivas e entre sistemas sócio-culturais diversos,

cabe a todas as classes *compreenderem* os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes *negociarem* seus sentidos e procedimentos interpretativos, construírem bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e preconceituosas (JORDÃO, 2013b, p. 44 – grifo no original).

Apenas assim há de se conseguir desenvolver, no processo de ensino-aprendizagem, reflexões acerca das representações sociais e culturais, bem como dos processos de construção, distribuição, reprodução e transformação de sentidos envolvidos em diversas sociedades, além de atentar para as intersecções e para diferenças entre elas, tomando estas últimas como possibilidades de ação, ou seja, como um espaço que dê vazão para o potencial agentivo e crítico do aluno. Para tal, a "pluralização da língua-alvo e dos códigos culturais precisa ser alcançada através de análise crítica sobre como a norma regula e limita as possibilidades para pessoas marginalizadas e como as vozes de oposição podem criar novas possibilidades" (KUBOTA, 2001, p. 46 – tradução minha¹⁹).

Isto mesmo, essas novas possibilidades, o potencial transformador dessa pedagogia e o potencial agentivo dos aprendizes, segundo Kubota (2001), é a própria meta de uma educação orientada para a criticidade: “formar a consciência crítica dos alunos sobre as várias formas de dominação e opressão e ajudá-los a se tornarem mais ativos enquanto agentes da mudança social” (KUBOTA, 2001, p. 37 – tradução minha)²⁰. Para a formação desta consciência crítica, consideramos fundamental trazer para a educação crítica, conforme proposição de Monte-Mór (2010) para o ensino de língua estrangeira no EJA (Ensino de Jovens e Adultos), as noções das três dimensões: pessoal, comunitária e global.

Embora a autora esteja falando de EJA quando teoriza os níveis (ela os chama de “perspectiva”), suas teorizações podem ser adaptadas ao contexto dessa pesquisa por meio de

¹⁹ Original: “Pluralization of target language and cultural codes needs to be achieved through critical scrutiny of how the norm regulates and limits possibilities for marginalized people and how oppositional voices can create new possibilities” (KUBOTA, 2001, p. 46).

²⁰ Original: “[...] to raise students’ critical consciousness about various forms of domination and opression and to help students become more active agents of social change” (KUBOTA, 2001, p. 37).

uma expansão do pensamento de Monte-Mór (2010), uma vez que detenho o foco na perspectiva crítica adotada por ela, apropriando-me do que é relevante em sua concepção crítica de ensino-aprendizagem. Vale justificar também que, mesmo que a autora esteja pensando essas categorias para o ensino de inglês, sua maneira de abordar língua, linguagem e criticidade contempla as línguas estrangeiras de modo geral, não apenas o inglês, nos permitindo pensá-las também para PLE.

Por isso, em concordância com as orientações didáticas para o ensino de línguas estrangeiras para EJA, pensa-se aqui numa concepção de ensino e aprendizagem que, ao lidar com seus objetivos educacionais, linguísticos e culturais, trabalhe pedagogicamente com três perspectivas: a pessoal, a comunitária e a global. Na primeira, o enfoque se dá na relação entre identidade e alteridade, ou seja, na percepção e compreensão de si mesmo a partir do relacionamento com o outro, o próximo, ao pensar sobre as semelhanças e diferenças (de valores, costumes, opiniões, pensamento, linguagem e atividades) de cada um.

Já a segunda amplia a sensibilização do aluno para meio e grupos sociais a que este pertence e para o fato de que tais semelhanças e diferenças estão a eles ligadas, uma vez que os indivíduos são membros de coletividades sociais maiores (sexo, faixa etária, classe econômica, bairro, profissão, nação, etc) e não estão desvinculados do social. A visão comunitária traz consigo, portanto, a conscientização de que “todo cidadão é um sujeito socialmente constituído” (*Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira*, 2010, p.46), sendo importante ressaltar que a influência do contexto social na constituição do indivíduo não se dá como fator externo e determinístico.

A terceira perspectiva, por sua vez, visa a expandir o olhar do aluno para a diversidade, heterogeneidade e multiplicidade entre os povos e grupos das mais variadas culturas e nações e refletir sobre as interações entre o local e o global. De acordo com o *Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira*, trata-se de

desfazer estereótipos culturais; perceber que cada grupo maior – como nações, culturas, raças – constitui-se por grupos menores, que são plurais e diversos e que podem conflitar entre si; reconhecer a inter-relação dinâmica entre os grupos grandes (globais) e os grupos menores (locais) que os compõem (2010, p. 52).

Nesse sentido, pensando no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, buscamos no LD analisado uma organização pedagógica que parta, portanto, da intersecção entre estas três perspectivas com a abordagem de temas contemporâneos. Vale salientar que trabalhar a linearidade das perspectivas progressivamente, para a perspectiva deste trabalho, não é indicada e que a seleção de qual ou quais delas serão focadas em cada

atividade/tarefa depende de sua importância para o tema em questão e para as habilidades e os conhecimentos linguísticos postos em funcionamento.

3 ANÁLISE: *Brasil Intercultural*

Dedicaremos esta próxima seção à análise de dados propriamente, os quais foram criticamente e previamente analisados, recortados e organizados de acordo com os objetivos e questões deste estudo e com o aporte teórico que sustenta este trabalho. Procederemos da seguinte maneira: visando refletir sobre o primeiro volume de livro didático da coleção “Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, retomaremos aqui as questões de análise propostas em forma de perguntas (segundo o esquema de Ramos e Roselli (2008) adaptado para os objetivos desta pesquisa) acerca das visões explícitas e implícitas de cultura presentes e materializadas em suas atividades bem como do trabalho com criticidade e com o desenvolvimento do letramento crítico.

Em seguida, responderemos às perguntas na ordem em que foram feitas, à efeito de organização, na medida em que suas respostas e os dados envolvidos estão relacionados e imbricados entre si. Vale lembrar que isto não significa que estamos pressupondo uma certa linearidade inerente às questões, mas sim que estamos postulando critérios para serem seguidos sequencialmente para melhor organizar os dados e visualizar a análise, tendo em vista a complexidade das questões investigadas neste estudo. Ao buscar responder às perguntas postas, tentaremos categorizar o tratamento da cultura no LD em dois aspectos: adotando perspectivas culturais essencializantes e, então, sendo ela vista como *produto*; e/ou partilhando de visões mais pluralistas ao pensar a cultura como *processo* (intercultural), conforme as considerações desenvolvidas na seção sobre cultura.

Ainda procurando categorizar as noções de cultura presente, como também as visões de língua e linguagem e as teorias de ensino-aprendizagem implícitas e explícitas do LD, faremos dos três paradigmas epistemológicos teorizados por Kalantzis e Cope (2008), explicados durante a fundamentação teórico-metodológica deste trabalho (ver seção 2.3), critérios de análise a fim de compreender as orientações epistemológicas do livro *Brasil Intercultural* e suas conseqüentes abordagem e metodologia. Retomamos as categorias, isto é, os paradigmas educacionais, por meio da tabela criada pelos próprios autores e disponível nos anexos (ver Anexo 3).

Além disso, para analisar se há ou não a presença de uma perspectiva crítica ao longo do LD e como ela é trabalhada, articularemos as perguntas do estudo com as três dimensões (pessoal, comunitária e global) propostas por Monte-Mór (2010) no *Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira*. Bem como a consideração das perspectivas expostas no referencial teórico (ver seção 2.5.3) para se pensar com que dimensões da vida social o LD trabalha, quais ele contempla e, ainda, como ele as inter-relaciona a fim de desenvolver a criticidade no aluno, o cruzamento entre as perguntas de pesquisa e as categorias aqui criadas auxiliam na análise.

3.1 Descrição do LD

Conforme foi dito na seção de apresentação do objeto de análise, é necessária uma descrição breve dos componentes do primeiro volume do LD *Brasil Intercultural* para melhor visualizarmos a estrutura organizacional do livro, suas unidades, seções e divisões diversas que sistematizam significativamente seu conteúdo, tendo em mente que o aspecto descritivo da análise também faz parte de sua natureza interpretativa. Como foi dito, cada volume corresponde a dois níveis de curso com um total de 8 unidades, sendo as quatro primeiras destinadas ao Nível 1 e as quatro restantes ao Nível 2, a ser: 0- Conhecendo o Brasil, 1- Interagindo em português, 2-Quebrando a Rotina, 3- Descobrimo o mundo, 4- Infância, 5- Sonho de consumo, 6- Notoriedade, 7- Túnel do tempo. O interior das unidades apresenta outras divisões por blocos de acordo com os assuntos mais específicos abordados dentro do tema mais amplo da unidade, por exemplo: na unidade 4, intitulada “Infância”, temos os blocos “Lembranças”, “Brinquedos & brincadeiras” e “Personagens” respectivamente, porém os blocos não constam no sumário.

O próprio sumário do livro divide seus conteúdos em “pontos de partida”, “interação” e “análise linguística”. A parte da análise linguística diz respeito aos aspectos mais formais da língua, como gramática, ortografia, aquisição de vocabulário (de acordo com o tema em específico) e fonética. A “interação”, como explica o LD, está relacionada aos “gêneros textuais: leitura, compreensão oral, produção oral e escrita”, os quais são diversificados, mas que se tornam repetitivos ao longo de todo o livro e não contam com gêneros textuais mais complexos. Já “pontos de partida” pode conter qualquer princípio que o LD julgue adequado, necessário ou instigador para as atividades e tarefas, desde uma pergunta estimuladora (“Qual é a imagem que você tem do Brasil?”), o título da atividade (“Vamos ao cinema?”), o título dos textos, o próprio gênero textual (E-mail, árvore genealógica, etc), o

tópico do vocabulário (cores, estações do ano, números, etc) ou o aspecto fonético, ou seja, é uma verdadeira miscelânea no aspecto das classificações do que pode vir a ser o elemento propulsor da atividade.

Além disso, o livro proporciona categorias para as tarefas e atividades por meio de ícones: “tricotando” (produção oral), “lendo o mundo” (leitura e interpretação de textos/imagens), “pondo a mão na massa” (resolução de exercícios e produção escrita), “em outras palavras” e “vocabulário”, “pesquisa”, “fonética”, “pensando sobre a língua” (gramática), “música”, “áudio/vídeo na Web” (indica conteúdos disponíveis online), “Você sabia?” (curiosidades) e “português e espanhol em contraste”. Ao final do LD, há ainda um apêndice gramatical com um resumo de toda a gramática vista ao longo do curso, sobretudo conjugações dos verbos, e um apêndice fonético. Feita a descrição, partiremos à análise.

3.2 Análise do LD *Brasil Intercultural*

Nesta seção, retomo mais uma vez as questões de pesquisas que permitirão o desenvolvimento da análise, iniciando as considerações pela pergunta que abrange as concepções de língua e linguagem.

1. Quais as visões de língua e linguagem explícitas (na apresentação da coleção) e implícitas (depreendidas a partir das propostas didáticas) do LD?

De início, para os autores do material, segundo a apresentação da coleção extraída do próprio LD (que pode ser vista na íntegra no Anexo 2 deste trabalho), língua “não significa apenas forma ou sistema” (MOREIRA et al., 2013, sem núm.), pois ela é também cultura (uso do substantivo composto “língua-cultura brasileira”). O trecho a seguir, retirado da apresentação, demonstra de modo exemplar com qual visão explícita de língua os autores trabalham, a ser:

como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. [Língua é] um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem. (Idem).

Explicitamente, a visão de linguagem trazida pelo livro não é de base estruturalista, uma vez que veem a língua como um lugar onde se dão as interações e as relações entre os sujeitos e culturas, como um espaço de construção de sentidos e significados. Veja, ainda, que, segundo os autores, o português do Brasil está “ambientado

dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela” (Idem), chamando atenção para o papel da cultura na constituição da materialidade linguística e discursiva. Desse modo, podemos dizer que, ao tratar a língua como um sistema simbólico constituído sócio-historicamente, a noção explícita de língua e linguagem do LD se assemelha à visão adotada neste estudo, em conformidade com o enfoque enunciativo (BAKHTIN, 1997) e com o paradigma da reflexividade (KALATZIS; COPE, 2008).

Por outro lado, ao olhar criticamente para o material, seus tópicos linguísticos, atividades, exercícios e semelhantes, percebe-se que, na verdade, as noções de línguas adotadas pelo material se aproximam de língua enquanto código e também de língua enquanto atividade comunicativa, pois tanto a abordagem gramatical e quanto um certo tipo de abordagem mais comunicativizada são predominantes por todo o livro. Procuraremos, então, identificar e ilustrar como se dão essas abordagens no LD a fim de trazer sustentação para análise.

Pode-se perceber, em um primeiro momento, através do olhar atento ao sumário/índice (ver figura 1 e 2), que os princípios organizadores das atividades são, ao invés de temas transversais contemporâneos (como pontuam os autores do LD), funções comunicativas e tópicos gramaticais, acompanhados de vocabulário e sistema fonético; e, em um segundo momento, por meio de uma análise mais aproximada das atividades, que a escolha do tema das unidades se articula com o tópico linguístico, pois ele determina as estruturas gramaticais e sintáticas que serão ensinadas, requeridas e avaliadas durante as unidades.

Unidade 2: Quebrando a Rotina		
Pontos de Partida	Interação <i>(Gêneros textuais: leitura, compreensão oral, produção oral e escrita)</i>	Análise Linguística
30 <i>Parem de Falar Mal da Rotina</i>	Poema	Vocabulário: Expressões do cotidiano, dias da semana, meses do ano, datas comemorativas, estações do ano, horas, países e nacionalidades, refeições, alimentos, meios de transporte 31 Fonética: [s], [z], [l] e [w] 38 Verbos no Presente do Indicativo relacionados à rotina 38 Gerúndio 44 Futuro Imediato
31 <i>Fonética: [s], [z], [l] e [w]</i>		
32 <i>Áudio: Agenda de Gláucia</i>	Diálogo (formal)	
33 <i>Cotidiano</i>	Canção	
34 <i>Dias Comemorativos</i>	Seleção de informações (lista)	
35 <i>Festa Junina</i>	Artigo	
36 <i>Estações do Ano</i>	Texto informativo	
37 <i>Horas</i>	Texto informativo	
39 <i>Vida Cotidiana dos Países</i>	<u>Agenda de viagens</u>	
42 <i>Países e Nacionalidades</i>	Seleção de informações (lista)	
44 <i>Vamos ao cinema?</i>	Convites	
45 <i>Mesa do Brasileiro - Menos Arroz e Feijão</i>	Notícia	
46 <i>Tudo gostoso!</i>	<u>Cardápio</u>	
48 <i>Santa Rotina no Trabalho</i>	Texto informativo (jornalístico)	
49 <i>Áudio: Como é a sua Personalidade no Trabalho</i>	Quiz	

Figura 1 – Índice do LD: Unidade 2
 Fonte: Moreira et al. (2013, sem pág.)

Unidade 3: Descobrimo o mundo		
Pontos de Partida	Interação <i>(Gêneros textuais: leitura, compreensão oral, produção oral e escrita)</i>	Análise Linguística
51 <i>Descobrimo o mundo</i>	Citação	<i>Vocabulário: Relativo a lugares, viagens, comidas, atividades de lazer</i>
52 <i>Viajar é Preciso</i>	Reportagem	
54 <i>Fonética: [ã] e [ãw]</i>		54 <i>Fonética: [ã] e [ãw]</i>
56 <i>Benditas</i>	Canção	55 <i>Verbos no Pretérito Perfeito do Indicativo</i>
57 <i>Viagem - Com o pé na estrada</i>	Texto informativo (jornalístico)	
58 <i>Áudio: Viagem de Elaine</i>	Diálogo (informal)	
60 <i>Fonética: [dʒ] e [ʃ]</i>		60 <i>Fonética: [dʒ] e [ʃ]</i>
61 <i>Pacotes Turísticos</i>	<u>Roteiro, relato/diário de viagem</u>	64 <i>Comparativos: Igualdade, Superioridade e Inferioridade</i>
62 <i>São Paulo: a cidade mais interessante do Brasil</i>	Artigo de opinião	
63 <i>Sampa</i>	Canção	
66 <i>Depoimentos de viagens</i>	<u>Relato de experiência vivida/diálogo argumentativo</u>	
Unidade 4: Infância		
67 <i>Meus oito anos</i>	Trecho do poema de Casimiro de Abreu	<i>Vocabulário sobre cores, brinquedos e brincadeiras populares no Brasil.</i>
68 <i>Ai que saudades da minha infância querida</i>	Entrevista coletiva	
72 <i>A palmada como medida paliativa</i>	Vídeo - Reportagem do Jornal Hoje	70 <i>Pretérito Imperfeito</i>
73 <i>Ai que saudades</i>	Paródia do poema "Meus oito anos"	
74 <i>Brinquedo sem preconceito</i>	Texto informativo (jornalístico)	
75 <i>Brinquedos</i>	Seleção de informações (lista)	
76 <i>Brincadeiras</i>	Seleção de informações (lista)	76 <i>Advérbios de lugar</i>
77 <i>Dia da criança</i>	Texto informativo (jornalístico)	
78 <i>Aquarela</i>	Canção	78 <i>Português e espanhol em contraste: diferentes acepções do verbo assistir</i>
79 <i>Cores</i>	Seleção de informações (lista)	79 <i>Fonética: [b] e [v]</i>
79 <i>Fonética: [b] e [v]</i>		
80 <i>Menino Maluquinho</i>	História em Quadrinhos	
81 <i>Personagens de desenhos animados</i>	Imagens (ilustração)	

Figura 2 – Índice do LD: Unidades 3 e 4
Fonte: Moreira et al. (2013, sem pág.)

Isto significa que, no lugar da visão de língua como espaço de interlocução entre sujeitos situados sócio-historicamente, aparece efetivamente, nos momentos de instrução consciente, o PB enquanto estrutura e código materializado na apresentação do sistema linguístico através de regras e descrição de seu funcionamento, visão de língua muito comum no paradigma mimético advinda do estruturalismo (KALATZIS; COPE, 2008). Em relação a este tipo de abordagem, as atividades desenvolvidas no LD são as que aparecem em menor quantidade e as explicações e os exercícios se mantêm da forma já conhecida (porque muito presente nos livros didáticos), ou seja, as instruções linguísticas se dão majoritariamente por meio de tabelas (como na figura 3) e os exercícios focam no emprego correto das formas aprendidas (preenchimento de lacunas de texto com os verbos faltantes conjugados corretamente, descrição de imagem fazendo uso dos advérbios de lugar indicados, aquisição de vocabulário, treino dos sons do PB, entre outros).

Presente do Indicativo

Na língua portuguesa, os verbos apresentam três conjugações (verbos terminados em AR, ER e IR). No Presente do Indicativo, os **verbos regulares** se flexionam utilizando as desinências **destacadas** abaixo, de acordo com a conjugação à qual pertencem.

VERBOS REGULARES

	TRABALHAR	COMER	ASSISTIR
Eu	<i>trabalho</i>	<i>como</i>	<i>assisto</i>
Você	<i>trabalha</i>	<i>come</i>	<i>assiste</i>
Ele / Ela	<i>trabalha</i>	<i>come</i>	<i>assiste</i>
A gente	<i>trabalha</i>	<i>come</i>	<i>assiste</i>
Nós	<i>trabalhamos</i>	<i>comemos</i>	<i>assistimos</i>
Vocês	<i>trabalham</i>	<i>comem</i>	<i>assistem</i>
Eles / Elas	<i>trabalham</i>	<i>comem</i>	<i>assistem</i>
Tu	<i>trabalhas</i>	<i>comes</i>	<i>assistes</i>

Os verbos irregulares são aqueles que não correspondem à regularidade da conjugação a que pertencem, como nos exemplos anteriores. As irregularidades podem aparecer no radical ou na desinência. Vejamos os verbos ser, estar e ter: (*)

VERBOS AUXILIARES

	SER	ESTAR	TER
Eu	<i>sou</i>	<i>estou</i>	<i>tenho</i>
Você	<i>é</i>	<i>está</i>	<i>tem</i>
Ele / Ela	<i>é</i>	<i>está</i>	<i>tem</i>
A gente	<i>é</i>	<i>está</i>	<i>tem</i>
Nós	<i>somos</i>	<i>estamos</i>	<i>temos</i>
Vocês	<i>são</i>	<i>estão</i>	<i>têm</i>
Eles / Elas	<i>são</i>	<i>estão</i>	<i>têm</i>
Tu	<i>és</i>	<i>estás</i>	<i>tens</i>

(*) Você poderá consultar mais verbos no apêndice gramatical.

Figura 3 – Análise linguística: explicação gramatical por meio de tabelas.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 19.)

20 Leia o texto e preencha com os verbos indicados.

Santa rotina no trabalho

Ter um ritmo de trabalho vai deixar você liberado para ser mais criativo e lidar melhor com os imprevistos da agenda

"Não tenho tempo." É isso o que o consultor Paulo Kretly _____ (ouvir) da maior parte dos executivos quando pergunta por que eles não planejam seu dia. "As pessoas gastam mais tempo _____ (apagar-gerúndio) incêndios do que _____ (dedicar-se-gerúndio) a questões que ainda não são urgentes porque há tempo para fazê-las", diz Paulo. Fazer todo dia tudo sempre igual _____ (ser) mais inteligente - e libertador - do que parece. "Já pensou ter que inventar sua semana toda segunda-feira?", _____ (dizer) o psiquiatra Paulo Gaudêncio, que _____ (fazer) o que ele chama de "terapia do papel profissional".

Há coisas que são absolutamente previsíveis, como as reuniões de segunda para verificar o andamento do projeto ou a atualização quinzenal da planilha de custos. Se é assim, por que você deixa tudo para a última hora e _____ (irritar-se) com o que faz parte de suas atribuições? Resposta: porque está pensando só na tarefa, sem considerar o que ela representa no contexto. Para o consultor de aconselhamento profissional, Rubens Gimaël, a rotina deve ser um meio para você conseguir o que _____ (desejar) e não um fim".

Figura 4 – Exercício com foco no emprego correto das formas verbais do presente do indicativo e gerúndio.

Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 48)

Nota-se que a aparição dos tópicos gramaticais ao longo do livro se dá de acordo com a tradicional "ordem de complexidade" há muito consolidada, por exemplo: os verbos do português começam sendo apresentados pelo infinitivo, passando ao tempo presente do indicativo, depois ao gerúndio, em seguida ao futuro imediato e assim por diante, conforme vemos no índice (figura 1 e 2). O mesmo acontece com tópicos relacionados ao campo nominal da língua ao supor que algumas categorias são inerentemente mais simples do que outras e, portanto, devem aparecer antes das mais complexas.

É evidente que, de fato, algumas estruturas e construções têm um nível de complexidade elevado para serem aprendidas ou dependem de alguma outra estrutura como pré-requisito para serem estudadas, porém isto não necessariamente se aplica a todos os alunos, a falantes de todas as diversas línguas e a todos os contextos de ensino-aprendizagem.

Aqui, no caso de um LD voltado para falantes de espanhol, o teor de complexidade poderia ser um pouco maior mesmo em um curso de nível básico pelo fato de a intercompreensão inicial entre as línguas ser facilitada pela proximidade entre o PB e o espanhol (DINIZ et al., 2009).

Ainda pensando nas visões implícitas de língua e linguagem depreendidas do material didático, é necessário nos determos na noção de língua enquanto atividade comunicativa, a mais presente no livro. As tarefas e as atividades do LD “parecem retratar oportunidades de comunicação genuínas, não obstante, elas seguem padrões tradicionais de pergunta-resposta e produção escrita/oral direcionada ao uso de determinados conteúdos linguísticos” (GONZÁLEZ, *online*).

As atividades que contemplam as habilidades de recepção (seja oral ou escrita) estão voltadas para leitura e interpretação de textos, áudios e vídeos com os exercícios concentrados em busca, localização e reprodução de informação, além de posteriores perguntas de opinião (de caráter mais livre) para os alunos responderem (ver figura 4). Já as atividades relacionadas às habilidades de produção se voltam para a troca de informação entre os aprendizes, produção escrita de gêneros textuais, resposta ao questionário de opinião mencionado anteriormente e desempenho de papéis (*role-playing*).

A questão sobre o tipo de atividades interpretativas e do questionário de opinião será abordada a fundo mais à frente quando nos detivermos na pergunta de pesquisa acerca do desenvolvimento da criticidade nos alunos, contudo, o que requer a atenção no momento são os exercícios de produção que marcam o que dissemos acima: o tema propulsor das atividades se relaciona com o tópico linguístico abordado cujo objetivo é o uso do vocabulário e da gramática vista; e a função comunicativa é o princípio organizador predominante para a prática oral e escrita.

Gostaríamos também de chamar atenção para o fato de, neste trabalho, caracterizarmos o LD como perpassado por uma abordagem **comunicativizada**. Analisamos e nomeamos dessa maneira por conta da tentativa do livro em se aproximar da abordagem comunicativa e, por meio dela, estruturar suas atividades, mas não o fazer efetivamente, permanecendo distante de suas visões e métodos. Ao invés de focar a língua enquanto comunicação e priorizar o estudo das habilidades/competências comunicativas e dos contextos linguísticos, típicos da abordagem comunicativa, o material se limita a conciliar funcionalidades comunicativas da língua com suas estruturas gramaticais. Vale acrescentar

que uma abordagem que consideramos comunicativizada está situada entre os paradigmas da mimese e da síntese (KALATZIS; COPE, 2008)

Na imagem a seguir, podemos ver um exercício típico em que o que é pedido (lembrar-se de uma época passada da vida e contá-la aos colegas) está voltado para o emprego do pretérito imperfeito do indicativo, apresentado logo na página anterior. Ou seja, mesmo que a atividade tenha proposto um trabalho em pares, ainda assim seu objetivo principal é pôr em uso o tempo verbal aprendido, afastando, assim, qualquer possibilidade deste exercício se aproximar da abordagem comunicativa, pois o foco não está na interação, mas sim na gramática. Além disso, a proposta da atividade trabalha com uma visão de gênero feminino e masculino estereotipada e muito restrita ao determinar e descrever sobre quais assuntos o “aluno A” - uma menina - e o “aluno B” - um menino – conversariam (para ela, ficam determinados tópicos relacionados a moda, casa e estudos; já para ele, atividades de lazer, como música e gastronomia).

Vejam também, na figura 6, um exemplo de uma das muitas atividades de produção oral que têm foco situacional (isto é, priorizam a situação de comunicação: cumprimentar, convidar, ordenar/pedir, etc).

3 A partir dos textos discutidos, procure se lembrar da época que lhe traz mais saudades em sua vida e converse com seu/sua colega. A seguir, faça anotações sobre o que ele/ela comentou com você e as apresente para o (a) professor (a) e colegas.

ALUNO A
Fale sobre:
a) brincadeiras favoritas
b) estudos
c) moradia
d) moda

ALUNO B
Conte sobre:
a) comidas
b) principais atividades
c) família
d) música

Figura 5 – Exemplo de exercício com emprego do tópico gramatical
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 71)

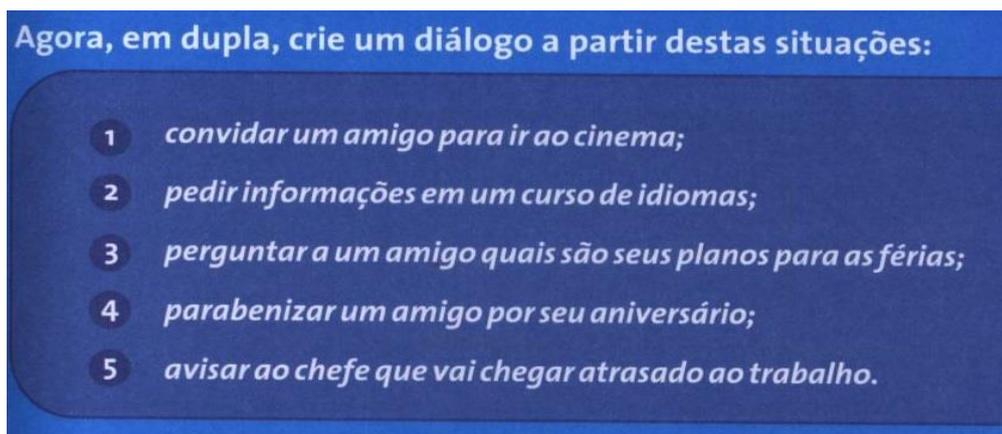


Figura 6 – Exemplo de atividade baseada nas funções comunicativas.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 17)

Como dissemos, o LD também apresenta “atividades que estão mais próximas de tarefas comunicativas de interação social como desempenhar papéis (debate) e compartilhar e contar” (GONZÁLEZ, *online*). Nesses tipos de tarefas, as que se destacam são as de produção escrita, que, em geral, pedem a produção de um determinado gênero textual a partir de uma certa situação de comunicação dada, e oral, que geralmente requerem um exercício de pesquisa sobre determinado assunto/tópico e um posterior compartilhamento com o colega ou a sala. Nelas se pode ver mais claramente uma tentativa de maior aproximação do método da abordagem comunicativa, percebendo que a língua, a partir dela, é um meio de comunicação que adquire sentido a partir do contexto linguístico.

Por exemplo, na atividade que se segue, na qual é pedida que se escreva um *post* de um blog, nota-se que o central, segundo a orientação dada pelo livro, são as informações e os tópicos que o texto deve contemplar, em vez do gênero discursivo ao todo, para o qual importa não só o conteúdo temático e as informações que ele mobiliza, mas também o estilo e sua composição.

“Entre as atividades de sua rotina, está a prática semanal de escrever em seu blog. Nesta semana, você deve redigir um texto falando sobre a vida cotidiana de seu país (práticas rotineiras, aspectos da vida em sociedade, etc), tendo como objetivo chamar a atenção dos turistas que desejam visitá-lo.” (MOREIRA ET AL., 2013, p. 41).

Diante desse panorama de como se organizam as atividades propostas pelo LD, é possível concluir que o livro coloca em circulação não apenas uma única noção, um único discurso, sobre língua e linguagem, mas vários, porque, o livro didático não é um produto fechado em si mesmo, à parte dos aspectos socioculturais, econômicos, políticos e

ideológicos, como dissemos na seção sobre material didático com base em Tílio (2008). Os materiais didáticos concentram em si os discursos e as práticas que fazem e adquirem sentido de acordo com o contexto de produção em que estão inseridos.

"Depois de anos de euforia comunicativa, alguns professores de línguas estão se tornando insatisfeitos com os usos puramente funcionais da linguagem. Alguns estão clamando por complementar a tradicional aquisição de "habilidades de comunicação" com algum "conteúdo" cultural intelectualmente legítimo e orientado por um viés humanista." (KRAMSCH, 1996, p.1 – tradução minha²¹)

Talvez seja esse o motivo pelo qual o LD *Brasil Intercultural*, ou melhor, seus idealizadores e seus autores, tenham sentido a necessidade de compor um livro de abordagem intercultural, de mudar os princípios metodológicos do material. Porém, acabam por não realizá-lo de modo efetivo porque um ensino que se pretenda crítico e intercultural não se pauta apenas por uma metodologia diferente das tradicionais, mas também é orientado em suas fundamentações por toda uma outra pedagogia e outros pressupostos, isto é, por diferentes epistemologias.

Quando a língua é tratada pelo LD como estrutura organizada dentro de um sistema fechado, vê-se de maneira marcante a lógica do paradigma mimético (KALATZIS; COPE, 2008) nesse aspecto, pois se apresenta o português por meio de regras, como se a língua e o seu sistema fossem fatos dados do mundo, e os exercícios materializam essa noção quando requerem meramente a aplicação da regra que foi ensinada. Ou seja, são vistos exercícios, ainda que em menor quantidade, guiados por repetição e também por linearidade, de acordo com o que foi mostrada da ordem linear e progressiva de apresentação dos conteúdos gramaticais, além da língua aparecer por meio de generalizações e sínteses, práticas e métodos estes advindos dos modos de produção fordista, do racionalismo e do formalismo.

Encontra-se também em manutenção no material analisado algumas poucas características da síntese, paradigma em que se vê maior abertura para a atuação do aluno diante da situação de ensino-aprendizagem e diante dos conhecimentos estudados, pois as atividades propostas, dessa vez em menor número, são mais abertas e flexíveis, no sentido de que tanto suas orientações, como sua execução e suas soluções não são únicas e fechadas. Para além do formato das atividades, o fato de pensarem um livro voltado para hispanofalantes mostra uma preocupação com as necessidades específicas de determinados grupos,

²¹ Original: "After years of communicative euphoria, some language teacher are becoming dissatisfied with purely functional uses of language. Some are pleading to supplement the traditional acquisition of "communication skills" with some intellectually legitimate, humanistically oriented, cultural "content". (KRAMSCH, 1996, p.1).

expandindo os horizontes educacionais ao não considerar o alunado como universal. Tal preocupação será melhor explorada, exemplificada e analisada na resposta à pergunta de pesquisa seguinte.

Entretanto, apesar dessa relativa abertura em suas visões teórico-metodológicas, o conteúdo e os conhecimentos a serem ensinados ainda assim continuam regulares, como no paradigma anterior, e provavelmente pré-definidos de maneira rígida. Há muitas outras implicações que o funcionamento dentro desses paradigmas traz para o LD no geral, sobretudo no que diz respeito às noções de cultura e interculturalidade, as quais serão devidamente abordados nas questões de pesquisa que se seguem.

Sigo agora para a análise das concepções de ensino-aprendizagem:

2. Quais as visões de ensino-aprendizagem explícita e implicitamente presentes no LD?

Implicitamente, prosseguindo com a análise a partir dos paradigmas epistemológicos de Kalantzis e Cope (2008), está presente no LD, quando operando dentro dos moldes da mimese, a visão de ensino-aprendizagem tipicamente como transmissão do conhecimento. Pelo fato de o material trabalhar com a noção de língua, entre outras, enquanto estrutura e um sistema fechado dado como um fato do mundo, a pedagogia que orienta o ensino-aprendizagem coloca o aluno em uma posição passiva e receptora dos conteúdos que ele desconhece e o professor, por sua vez, em uma posição ativa, em que ele (e o livro didático) detém e conhece as formas linguísticas.

Já vimos de que maneira o conteúdo gramatical é passado do LD ao aluno quando tratamos de sua forma de apresentação na primeira pergunta de pesquisa sobre as concepções de língua e linguagem envolvidas (por meio de tabelas com instruções formais – ver figura 3), porém, identificamos também um outro tipo de atividade em que o processo de ensino-aprendizagem se dá a partir da ideia de transmissão do conhecimento: tarefas de pesquisa nas quais o que é requerido do aluno é coleta de informações e posterior compartilhamento com a turma. Nos trechos selecionados abaixo, pode-se perceber que a atividade de pesquisa fora da sala de aula consiste apenas em busca por informações (superficiais, poderíamos dizer), materializando a forma de conhecimento e seus modos de produção que o LD prioriza.

“(9) Pesquise sobre algumas datas comemorativas brasileiras e apresente para seus/suas colegas e professor(a).” (MOREIRA ET AL., 2013, p. 36).

“(10) Apresente para seus/suas colegas a previsão do tempo para os próximos dias em sua cidade preferida e fale sobre as atividades que poderão ser feitas durante esse período.” (Idem).

Ao mesmo tempo, operando de modo relativamente próximo à lógica do paradigma sintético, na qual é concedida maior abertura e autonomia para os aprendizes, retirando-os daquela posição passiva fixa e os colocando como participantes do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, o LD possibilita relações menos hierarquizadas entre professor e alunos e entre os alunos, por exemplo, propondo atividades em pares ou em grupos. Ainda assim, as tarefas a serem desenvolvidas em grupo são demasiadamente escassas, sendo os exemplares da figura 8 e 9 a seguir umas das poucas presentes no livro todo. Além destas, todas as outras propostas de atividades em duplas se limitam a entrevistas com o colega de sala a fim de buscar informações pessoais ou opinativas (como na imagem 10), ou seja, colocando-o como objeto de pesquisa em vez de como mais um participante no desenvolvimento da tarefa e na construção do aprendizado, sem contar as atividades que envolvem toda a sala, nas quais ela é meramente público da apresentação de determinado aluno.

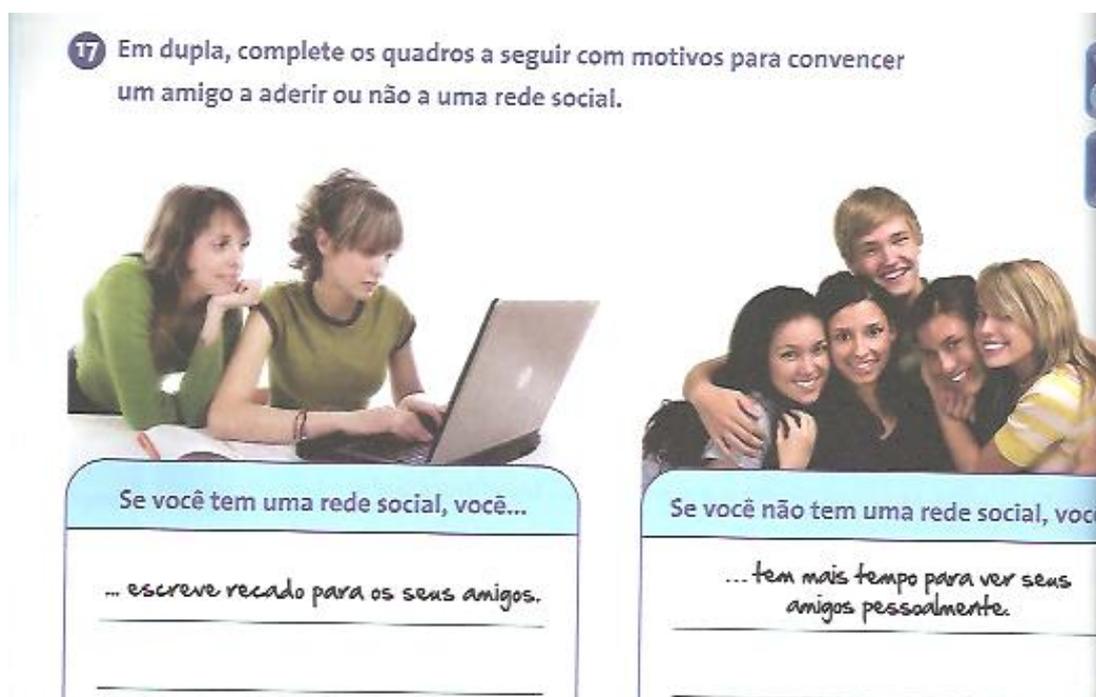


Figura 8 – Exemplo de atividade em pares
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 28)

10 Em trios, imagine que você e seus/suas colegas foram selecionados para vivenciar uma experiência igual à dos estudantes retratados na reportagem. Vocês devem produzir as mensagens e decidir quais objetos escolheriam para depositar na cápsula do tempo, que será aberta daqui a 100 anos.



Figura 9 – Exemplo de atividade em trios
 Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 125)

4 Entreviste seu/ sua colega sobre as pessoas que ele/ ela admira. A seguir, compartilhe as respostas obtidas com o grupo e descubra com quem você tem mais afinidades.



Campo	Personalidade	Motivo da admiração
Música		
Cinema		
TV		
Esporte		
Literatura		
Política		
Religião		
Outros		

Figura 10 – Exemplo de atividade em dupla
 Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 102)

Além de o material não ter o foco nas habilidades cognitivas, conforme acontece na pedagogia construtivista característica da síntese, o percurso de ensino-aprendizagem viabilizado no livro é linear, de acordo com o que já dissemos na questão anterior cujo exemplo enfatizou a presença, no LD, da tradicional “ordem de complexidade” dos conteúdos gramaticais (e ilustrado na figura 1). Esta linearidade acaba por uniformizar a ideia que se tem

dos aprendizes, pois se pressupõe que todos passam pelas mesmas fases de desenvolvimento na mesma sequência. Tal uniformização trará consequências para o tratamento da cultura e será contemplada na questão seguinte.

Em contrapartida ao que foi falado até então, na apresentação da coleção, a visão de ensino-aprendizagem explícita diz que o aluno exerce um papel ativo na sua aprendizagem enquanto o professor assumiria o papel de mediador, o que se confirma em consonância até certo ponto com um aspecto específico das noções implícitas e em consonância com a perspectiva de ensino-aprendizagem adotada neste trabalho com base em Vygotsky (1998 20010. Segundo os autores, há a preocupação em se “considerar o(a) aluno(a) sujeito ativo, que constrói a sua competência interacional juntamente com o(a) professor(a), que exerce o papel de orientador(a) e mediador(a) no processo geral de ensino e aprendizagem.” (MOREIRA et al., 2013, sem núm.). Além disso, durante esse processo, “professor(e)(a)s e aluno(a)(s) passam a ser mediador(e)(a)(s) culturais, sujeitos ativos e conscientes de seus papéis” (Idem) com o objetivo de construir uma “competência interacional”.

De acordo com abordagem comunicativizada predominante no LD e as respectivas atividades que desenvolve, se houvesse o objetivo de construção de alguma competência ao longo do processo de ensino-aprendizagem, seria mais uma habilidade considerada funcional (em relação ao sistema gramatical da língua) do que a competência comunicativa ou ainda a competência que os autores chamam de interacional, uma vez que não se vê muita preocupação no material em trabalhar com os alunos sua formação enquanto sujeitos agentes e a conscientização de seus papéis, posições e lugares que ocupam nas relações que vivenciam.

A partir da perspectiva de ensino-aprendizagem de que compartilhamos neste estudo (VYGOSTKY, 1998, 2001), o processo é aberto, dinâmico, heterogêneo e descontínuo, podendo ser até conflituoso, em consonância com a visão de ensino-aprendizagem relacionadas com a pedagogia reflexiva (KALATZIS; COPE, 2008). O aluno, nesse viés, é visto como um sujeito que ocupa um espaço discursivo particular, espaço este que precisa ser levado em conta e trazido à consciência para a reflexão durante a aprendizagem. A falta de cuidados com esses pontos não trabalhados influenciará no trabalho da percepção crítica dos alunos, como veremos mais adiante.

Os heterotônicos são palavras em português e espanhol que se escrevem de forma semelhante ou igual, mas que trazem a sílaba tônica diferente. Vejamos alguns heterotônicos:

Português	Espanhol
Academia	Academia
Álcool	Alcohol
Alergia	Alergia
Alguém	Alguien
Atmosfera	Atmósfera
Burocracia	Burocracia
Cérebro	Cerebro
Diplomacia	Diplomacia
Elogio	Elogio
Epidemia	Epidemia
Euforia	Euforia
Fobia	Fobia
Gaúcho	Gaúcho
Hemorragia	Hemorragia
Herói	Héroe
Imã	Imán
Imbecil	Imbécil
Límite	Límite
Magia	Magia
Míope	Miope
Nível	Nível
Nostalgia	Nostalgia
Ortopedia	Ortopedia
Oxigênio	Oxígeno
Pântano	Pantano
Paralisia	Parálisis
Parasita	Parásito
Polícia	Polícia
Protótipo	Prototipo
Psicopata	Psicópata
Periferia	Periferia
Rubrica	Rúbrica
Sarampo	Sarampión
Sintoma	Sintoma
Telefone	Teléfono

Figura 9 – Lista de cognatos heterotônicos
 Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 118)

As lacunas do material estariam, então, primeiramente, na ausência de um espaço maior para a relação entre a língua materna dos aprendizes e a língua-alvo estrangeira, pois é a partir da língua que eles já falam, que têm seus conhecimentos linguísticos e culturais construídos, pela qual eles vivenciam e experienciam o mundo, que eles construirão os aprendizados sobre a língua estrangeira, suas práticas e culturas. Mesmo que o livro seja voltado para hispano-falantes, para atender as necessidades e expectativas específicas desse alunado (como falamos anteriormente), e que declare que “aprender português significa viver experiências culturais e linguísticas em uma nova língua, pensando sobre ela e sobre a própria língua materna do(a) aprendiz” (MOREIRA et al., 2013, sem núm.), ainda assim, ele deixa a desejar na proposta de considerar a língua de origem dos alunos, trazendo-a apenas em momentos de comparação de vocabulários entre o português e o espanhol (como a lista de cognatos da figura 9) e estudo e treino das especificidades fonéticas do português (fonemas e realizações sonoras que não estão presentes no sistema fonético do espanhol, como os ditongos nasais). Isto é, dá lugar a ela apenas em relação a conteúdos e contexto mais formais, deixando de lado os processos de significação e da construção de sentido na língua materna, na língua alvo e as diferenças entre elas.

Isto significa que, se o LD está trabalhando dentro da perspectiva de ensino-aprendizagem que diz, ficam lacunas no que se refere: a levar em conta o que o aprendiz já sabe, o conhecimento que ele já tem construído e internalizado em sua língua materna e em suas culturas; e a levar em consideração que a transmissão e a construção do conhecimento, com o processo de ensino-aprendizagem aí incluso, é também um processo cultural dependente da interação, ou seja, que o aprendizado é social e coletivo e, portanto, acontece na interação.

Nessa medida, faltam atividades no material que priorizem trabalhos em pares e em grupo (para além das atividades de pesquisa e de conversação – *role-playing* - em dupla) e que, mais do que isso, coloquem os membros como participantes ativos de sua realização a fim de que possam coletivamente concluir a tarefa e, com ela, aprender. Não podemos deixar de notar que falta também, para o LD, a presença de e a preocupação com instruções claras e esclarecimentos sobre os objetivos de cada atividade e sobre as habilidades que nelas estão em jogo de modo a permitir que o aluno se torne consciente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Dando seguimento às perguntas de pesquisa, detenho-me, a partir de agora, na questão sobre cultura e interculturalidade.

3. Quais as noções de cultura explícitas e implícitas apresentadas pelo LD?

a) Como o livro aborda essa questão e de que maneira ele materializa tais noções por meio de suas atividades?

b) Qual o tratamento e o papel da interculturalidade no livro?

As noções de cultura explícitas no LD, prévia e brevemente abordadas ao falarmos sobre as visões de língua e linguagem, se aproximam de uma perspectiva intercultural e crítica (*sic*), pois os autores do livro marcam, na apresentação do LD, que “o contato entre línguas e culturas diferentes é construído através do diálogo e da constante reflexão crítica sobre as proximidades e diferenças que as caracterizam” (MOREIRA et al., 2013, sem núm.). Conforme é dito na abertura, o objetivo do material é, por consequência, pensar a cultura brasileira em relação a outras, sobretudo as que junto com ela constituem a(s) identidade(s) latino-americana(s), e suas atividades “visam a desenvolver a formação não só linguística do(a) aluno(a), mas também a sua formação cultural e humana, visto que abordam diferentes aspectos que revelam elementos sociais, históricos e políticos que caracterizam a diversidade cultural brasileira. (Idem).

Assim sendo, os autores dão destaque explicitamente ao aspecto processual da cultura, isto é, ao movimento constante de trocas entre uma cultura e outras, ao espaço *entre* elas, uma vez que elas estão sendo vistas em contato. Por esse motivo, a ideia de interculturalidade se coloca como central no material. Declaradamente, o papel da interculturalidade é decisivo para todo o processo de ensino-aprendizagem (“intercultural” aparece já no título da coleção), pois dizem adotar uma abordagem intercultural, parecendo ser o fio condutor das unidades que, conforme a apresentação, buscam tematizar questões contemporâneas.

Dentro desse quadro, a lacuna teórico-metodológica da abordagem supostamente intercultural que o livro adota reside no fato de o LD pensar a cultura no **singular**, de olhar para a cultura brasileira como uma única e sobretudo relacionada diretamente à cultura dita nacional. Apesar de, durante o material, as diferenças culturais serem reconhecidas bem como a necessidade de se estabelecer uma comunicação entre as culturas, a concepção implícita de cultura e de interculturalidade acaba por recair sobre uma incoerência com as visões explícitas e os objetivos propostos.

Então, para começarmos a tratar das noções relacionadas à cultura comportadas pelo livro, trago Kubota (2001), que explicita de maneira clara e sucinta a lacuna teórico-metodológica encontrada no LD: “Comunicação intercultural presume a existência de diferenças culturais entre os grupos e explora como fazer uma ponte entre as diferenças de comunicação. Sendo assim, assume uma cultura homogênea e estável que forma um único estilo de comunicação em cada cultura” (p. 45 – tradução minha)²².

Isto significa que, apesar de os autores do livro tentarem priorizar a construção dessa ponte de diálogo, por meio da qual se trabalharia sobre as diferenças interculturais, o conceito de cultura com que desenvolvem o material e suas atividades ainda se aproxima de visões mais essencializantes e menos pluralistas da cultura, pois não a veem como um processo, que é intrinsecamente dinâmico e heterogêneo, mas como um produto homogêneo de um sistema fechado (assim como consideram implicitamente a língua e a linguagem).

Pudemos analisar que a maior lacuna nesse aspecto da cultura se dá pelo fato de a relacionarem à cultura nacional de um país (no caso, do Brasil e dos demais países hispanofalantes a que os alunos pertencem), reforçando a noção de cultura diretamente ligada à ideia de Estado-nação e fechando os olhos para as diferenças sócio-culturais intraculturais e

²² Original: “Intercultural communication presumes the existence of cultural differences between groups and explores how to bridge communication differences. As such, it assumes a homogeneous and stable culture that forms a unique communication style in each culture.” (KUBOTA, 2001, p. 45).

existentes dentro do próprio país (mesmo o livro tendo reconhecido que o Brasil é um país muito diverso, por exemplo). Na figura 11, temos um exemplo de atividade que ilustra o que foi dito.

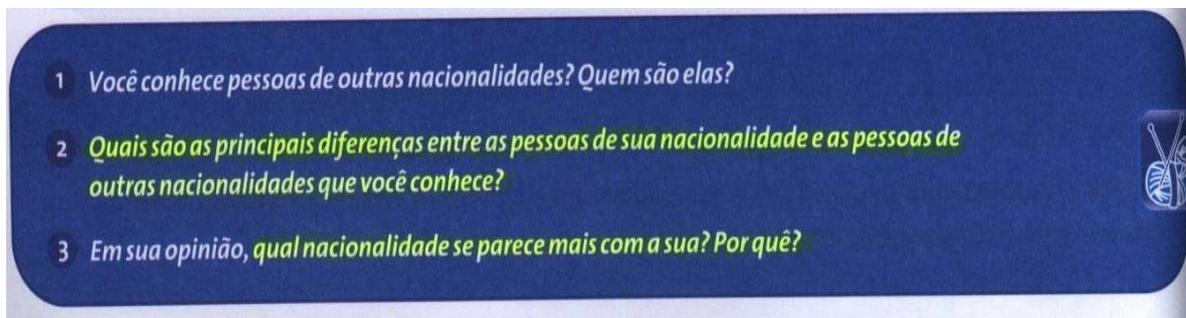


Figura 11 – Exemplo de atividade focada nas culturas e suas relações
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 42)

Desse modo, a visão implícita de cultura apresentada pelo LD define tanto a cultura quanto os sujeitos pelo aspecto geográfico, uma vez que eles pertencem ao Estado-nação e, conseqüentemente, ao território em que este se encontra. Ou seja, as pessoas, suas vidas sociais e suas culturas recebem um status de igualdade por conta de suas nacionalidades.

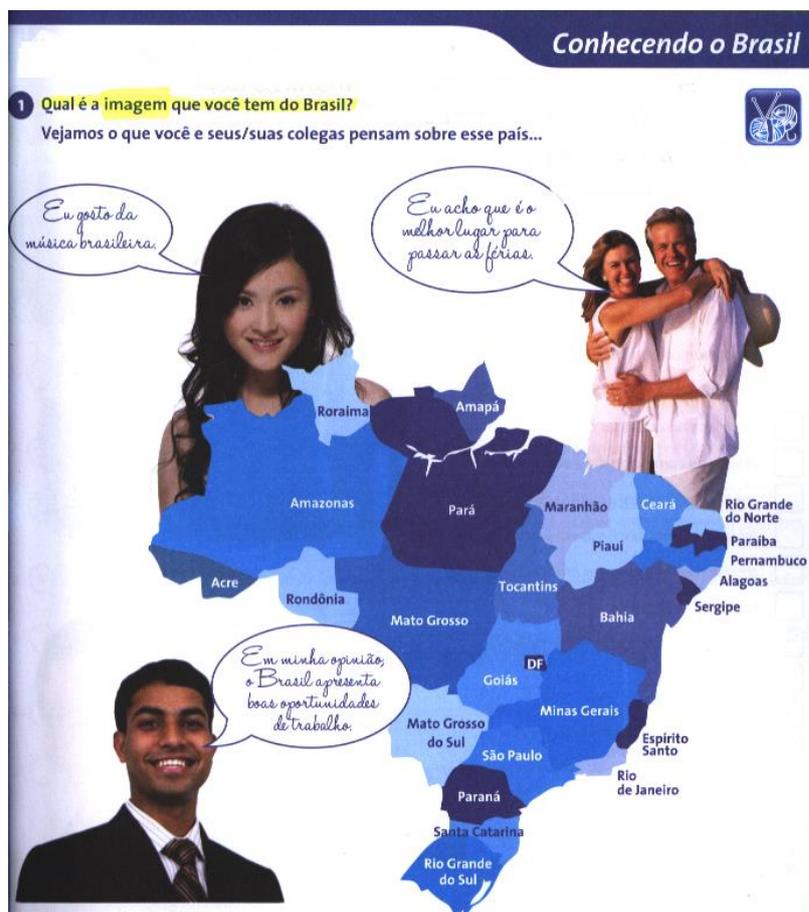


Figura 12 – Brasil e cultura(s) brasileira(s) ligados ao Estado-nação e à sua territorialidade.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 5)

Unidade 3
Ciclo Básico

Boa Viagem!
www.agenciaboaviagem.com.br

Brasil

SERRA GAÚCHA
10 dias e 9 noites

O que está incluso

Transporte aéreo: ida e volta.

Traslado: aeroporto / hotel / aeroporto.

Hospedagem: 9 noites de hospedagem com completíssimo café da manhã e refeições (jantares).

Passeios: Visitas a Gramado (Lago Negro, Parque Knorr, passeio Raízes Coloniais), Canela (Parque Caracol, Castelinho e Fazenda Casa da Serra), Nova Petrópolis (típica cidade alemã), Caxias do Sul (circuito da uva e do vinho), Bento Gonçalves (visita à Vinícola Aurora, com degustação e passeio de maria-fumaça, passando por Garibaldi), Carlos Barbosa (visita à Tramontina), Porto Alegre (Rio Guaíba, Murais da Av. Mauá, prédios históricos da Praça da Alfândega, Usina do Gasômetro, Praça da Matriz, Palácio Piratini, Teatro São Pedro, Catedral Metropolitana, Praça Conde de Porto Alegre e Parque Farroupilha).

BONITO
4 dias e 3 noites

O que está incluso

Transporte aéreo: ida e volta.

Traslado: aeroporto / hotel / aeroporto.

Hospedagem: 3 noites de hospedagem com café da manhã.

Passeios: Visita à Gruta do Lago Azul - Caminhada por uma breve trilha na mata até a impressionante entrada da caverna.

Estância Mimosa: Aventure-se pela floresta do Rio Mimosa em meio a árvores centenárias e animais silvestres.

É possível se refrescar nas várias piscinas naturais das cachoeiras que se encontram na estância.

Recanto Ecológico Rio da Prata - caminhada pela mata ciliar do Rio da Prata, através de uma trilha com inúmeras árvores, orquídeas e bromélias. Há boas chances de se observar aves e animais silvestres.

Buraco das Araras: lugar que diversos pássaros, principalmente as araras vermelhas, adotaram como habitat natural.

PORTO SEGURO

Figura 13 – Recorte do Brasil enquanto país turístico.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 71)

Ainda que a conjuntura da sociedade Ocidental atual, decorrente da globalização, tenha enfraquecido a ideia de Estado-nação e a sua relação com a identidade nacional, pois está “visivelmente abalada com o processo de globalização que enfraquece os atributos básicos do Estado-nação: territorialidade, soberania e autonomia (Vieira, 2001)” (VIEIRA, 2009, p. 67), é possível identificar que tais noções de cultura postas em circulação pelo livro didático correspondem a um resquício do pensamento nacionalista, típico do paradigma mimético (KALANTZIS; COPE, 2008).

Primeiramente, para falar de identidade nacional, ou melhor, de identidade em geral, assim como coloca Maia (2009), precisamos ter como referências duas dimensões: uma interpretativa e uma normativa. A primeira está relacionada com a auto-percepção que um certo grupo tem de si e com o sistema de valores com o qual vive, ou seja, como ele enxerga e

interpreta os fatos da vida. A segunda, por sua vez, se trata de uma posição essencialista e naturalista pelo grupo postular normativamente traços definidores e julgadores do outro a partir da própria identidade.

A identidade nacional, em conformidade com os ideais nacionalistas, de acordo com o que já explicamos na seção 2.3, é uma construção, uma criação, segundo Liszt Vieira (2009) que cita Anderson (1996) ao falar da “comunidade imaginada”. A identidade nacional e a sensação de pertencimento ao Estado-nação é um mito, uma narrativa construída com bases no surgimento da nação, enfatizando as origens em comum, a tradição (passada de geração em geração como uma herança) e, sobretudo, apagando e amenizando os conflitos iniciais com o intuito de se obter a “sensação” de unidade. Porém, na verdade, o que se faz é suprimir as diferenças, sejam elas de classe, étnicas, de gênero, religiosas, etc.

Esse mito não está presente apenas no plano subjetivo, na questão da interiorização, por parte do povo, das características que o identificam como membros daquela nação, mas também apresenta suporte objetivo (Maia, 2009) e material, como monumentos, histórias de folclore, símbolos (bandeiras, brasões, etc). Isto é, a construção dessa identidade não está apenas relacionada à produção discursiva em torno da cultura nacional, mas também possui aporte principalmente nos produtos e nos bens materiais que concentram em si a simbologia da identificação.

Não deixa de ser uma identidade coletiva, com a qual um grande grupo de pessoas se identifica e possui o sentimento de pertencimento, mas não é a única em dimensões nacionais, pois há muitas identidades culturais. Cada vez mais, há o surgimento e o fortalecimento de identidades e comunidades culturais que antes estiveram esquecidas e/ou sufocadas. “Esse ressurgimento de identidades culturais se dá paralelamente ao enfraquecimento (e não desaparecimento) do nacional e, simultaneamente, ao fortalecimento do local” (VIEIRA, 2009, p. 67). O reaparecimento de culturas locais é inversamente proporcional ao domínio da nacional porque a manutenção dessa identidade ocorre por meio de forças centralizadoras, que operam suprimindo as diferenças e os conflitos.

É importante dizer que a narrativa da história nacional possui o status de oficial, mas, apesar disso, foi escrita por um grupo restrito da sociedade, não contemplando a voz de todos sobre quem se impõe. O conceito de identidade nacional apresenta em si mesmo uma perspectiva de identidade e cultura monolítica, pois supõe uma homogeneidade pacífica e democrática. Vemos, nesse sentido, que é um viés reducionista, o qual problemáticamente o *LD Brasil Intercultural* adota.

“Existem, é claro, patamares de homogeneidade, como a língua, por exemplo. Mas a existência de múltiplas identidades invalida a noção de cultura nacional unificada” (Ibidem, p. 64). Gostaria, porém, de fazer uma ressalva para este exemplo dado por Vieira, pois, nem mesmo a língua é por inteira igual e homogênea, a não ser que estejamos considerando a língua padrão – também idealizada. Vejamos, por exemplo, os dialetos, as diferenças regionais, as várias línguas presentes dentro de um mesmo país (indígenas, imigrantes, entre outras).

De acordo com Maia (2009), a sociedade brasileira é “herdeira de um processo de colonização cujo Estado nacional é fruto de um processo histórico cultural recente, formação social marcada por assustadores níveis de exclusão social” (MAIA, 2009, p. 89). Por esse motivo, analisamos como profundamente problemática esta lacuna apresentada pelo material que toma a interculturalidade e o desenvolvimento da percepção crítica como propostas centrais para o desenvolvimento das atividades do LD.

Concluimos, então, que o livro *Brasil Intercultural* articula duas perspectivas de certa forma paradoxais ao tentar trabalhar a cultura e a interculturalidade. Se, por um lado, eles tratam a cultura como um produto homogêneo, estanque, uniforme e imutável de determinada nacionalidade, visão que leva a homogeneização dos indivíduos e à padronização, cujas consequências de adoção para a pedagogia conduzem para um sistema de exclusão e/ou assimilação daqueles que são “estrangeiros” à nação. Por outro lado, os autores trazem à cena a noção de cultura também presente no paradigma da síntese (KALANTZIS; COPE, 2008) pelo reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças e da necessidade de descentralização, de se adotar uma política da diversidade. No entanto, mesmo reconhecendo as diferenças entre os grupos, as comunidades, as culturas e as sociedades, mesmo se colocando como uma maneira democrática de se ensinar e aprender e incentivando a tolerância (como pode ser visto na atividade da figura 14, tanto no trecho do texto destacado quanto nas perguntas de interpretação de texto), esse tipo de pedagogia ainda concentra o processo de imposição cultural, pois não dá atenção para as relações de poder, para o fato de que as diferentes visões de mundo e os valores de verdade em circulação se relacionam de maneira estruturalmente desigual.

35 “Em uma viagem assim, além de aprendermos sobre outras culturas, conhecemos muito sobre nós mesmos”, diz Grace. “**Tive** de aprender a conviver com a saudade”, conta Grace. No caminho, o casal também **abandonou** os preconceitos, aprendendo a respeitar o que é diferente. E **viram** que, para ser felizes, precisam de pouco: algumas roupas e o mínimo de supérfluo.

A curiosidade de Grace e Rob e a vontade de viver culturas diferentes são o que levam muitas pessoas a sair de sua

40 **fronteira** e a desbravar novas terras. E **foram** relatos de viajantes como eles que **transformaram** o Ocidente e nossa forma de compreender o mundo.

Se hoje aceitar e respeitar as diferenças é um de nossos valores é porque, um dia, os viajantes **saíram** para ver o mundo e **voltaram** contando que ele é plural e diverso.

Fonte: ARAÚJO, Juliana. Viajar é preciso. Disponível em: <http://www.revistasorria.com.br/site/educacao/viajar-e-preciso.php>. Acessado em dezembro de 2012.



- 1 De acordo com o texto, por que viajar pode ser uma experiência inesquecível? Cite elementos do texto para justificar sua resposta.
- 2 De que maneira conhecer o mundo para Grace e Rob também representou **abandonar preconceitos e conhecer mais sobre si mesmos**?
- 3 Você concorda que viajar acaba sendo uma experiência mais ampla do que conhecer novos lugares? Por quê?



Figura 14 – Exemplo de texto e atividade que focam diferenças culturais, preconceitos e tolerância.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 53)

Nas tarefas em que há uma tentativa de exercício da competência intercultural, o que acontece é um incentivo de estabelecer uma analogia intercultural, como na questão 4 (da figura abaixo). Consideramos que este seja um tipo produtivo de atividade que, por ser aberta, em forma de perguntas, as quais suscitam a reflexão e o compartilhamento entre os alunos (é um exercício de produção oral em sala de aula), pode levar a debates mais detalhados e críticos no decorrer de seu desenvolvimento, podendo também chegar a questionamentos desestabilizadores e a respostas transformadoras.

1 A música “Cotidiano” retrata a rotina de um casal.
De acordo com a descrição apresentada, como é o relacionamento entre os dois?

2 Que palavras ou expressões evidenciam a ideia de rotina no texto?

3 Como podemos caracterizar a mulher do texto? Em sua opinião, hoje em dia, ainda há mulheres desse tipo? Que papel a mulher está assumindo nos dias de hoje e como era antes?

4 Em sua opinião, o que o compositor quis dizer com “me calo com a boca de feijão”? Se essa música retratasse o cotidiano de seu país, que elemento cultural estaria presente no lugar do vocábulo feijão?

Figura 15 – Exemplo de atividade contendo “analogia cultural”.

Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 33)

Entretanto, o percurso reflexivo a partir das questões do livro até a prática intercultural crítica de reflexão e argumentação que aqui defendemos fica, na verdade, nas mãos e a critério do professor, porque não se pode garantir que esse caminho seja efetivamente trilhado apenas a partir das atividades propostas no LD, que são frutíferas, sim, mas que, sem uma intervenção externa, estariam apenas tangenciando de forma superficial as visões pedagógicas a que os autores se propõem em seu projeto.

B Nossa vida está repleta de **hábitos culturais** que variam de lugar para lugar, de país para país. Vejamos informações sobre a vida cotidiana em alguns países:

Capital: Copenhague
A bicicleta é o **meio de transporte** mais utilizado.

Clima: Temperatura média -0,4 graus no inverno (janeiro) e 16,6 graus no verão (julho).

Comércio: das 9h00 às 17h30

Bancos: das 9h30 às 16h00

Feriados/Festas: Shows de abril a setembro, reapresentados na semana do Natal, em Copenhague.

Pratos Típicos: O smørrebrød - tradicional sanduíche aberto - é o prato nacional. Pratos à base de porco, pães e derivados de leite são excelentes, assim como os pastries-espécies de pão doce. **Para beber,** o típico Aquavit (aguardente escandinava feita de batata e grãos).

Dinamarca

Figura 16 – Cultura e hábitos culturais enquanto práticas da vida cotidiana.

Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 39)

Além da lacuna teórico-metodológica encontrada em relação aos conceitos de cultura e interculturalidade, isso que foi descrito acima acontece devido à falta de entendimento e consideração de que as imagens que construímos e são (re)produzidas (pelo LD, por exemplo) de si mesmo, de nós e do outro não são neutras, muito menos óbvias, a

ponto de serem naturalizadas. Essas imagens são representações construídas discursivamente, adquirem sentido a partir de seu contexto sócio-histórico, político e cultural em que estão inseridas, e convivem em relações desiguais de poder (Kubota, 2001). Tal lacuna confere perdas ao desenvolvimento da criticidade por parte do aluno, questão de pesquisa à qual me dedico a partir de então.

4. As perspectivas adotadas pelo material têm como objetivo o desenvolvimento da criticidade e/ou colaboram para um ensino crítico?

Segundo consta na apresentação do livro, os autores afirmam que o objetivo é conduzir “o(a) aluno(a) ao desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar e ouvir, de modo crítico e intercultural.” (MOREIRA et al., 2013, sem núm.), estando inclusos e relacionados a este objetivo os outros já explicitados nas questões anteriores. Porém, como viemos até então analisando, sabe-se que isso não se realiza por completo. De fato, o material tem como objetivo a colaboração para um ensino crítico, mas a efetividade do desenvolvimento da criticidade não está assegurada, no sentido de que ela está presente no projeto didático-pedagógico, todavia aparece comprometida durante o LD por conta das visões, noções e discursos outros de língua, linguagem, ensino-aprendizagem, cultura e interculturalidade que coloca em jogo e em circulação.

Estas visões dificultam a prática do ensino crítico e do letramento crítico, porque são incoerentes com os próprios pressupostos de uma pedagogia que se pensa crítica. De que maneira o livro poderia explorar realmente a multiplicidade de sentidos como produtiva se, quando se trata da língua(gem), ela é única, abstrata e desconhecida pelos alunos? De que forma o material poderia tentar levar em consideração a realidade social dos aprendizes, suas culturas, seus repertórios, suas vivências se estão todos eles escondidos embaixo do guarda-chuva da cultura nacional? De que modo os autores poderiam aprofundar as questões das representações sociais e culturas e das diferentes interpretações que surgem no livro e na sala de aula se deixam de lado as hierarquias existentes, as disputas e os conflitos entre grupos e culturas?

Estamos à frente de um impasse. Principalmente quando nos deparamos com exercícios de interpretação de textos que se concentram em busca de informações do texto, reprodução das mesmas e perguntas de opinião. Veja, a seguir, um exemplo deste tipo de atividade muito frequente no LD:

- 1 De acordo com o poema, quais são os aspectos positivos da rotina?
- 2 Por que, segundo o eu lírico, é impossível que a rotina seja repetitiva?
- 3 Para o eu lírico, o destino já está traçado ou depende da ação de cada um? Você concorda com isso?
- 4 Como é o seu dia a dia?
- 5 O que você faz para fugir da rotina?
- 6 Em sua opinião, a rotina é algo necessário? Por quê?

Figura 17 – Exercícios de interpretação sobre o poema “Termos da nova dramática” de Elisa Lucinda.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 31)

Mesmo assim, não podemos deixar de notar o intuito de trazer o aluno para a reflexão, para a consideração do tema, para o debate, principalmente ao se observar muitas atividades de produção oral de fim aberto com questionamentos, como exemplificado na figura 18.

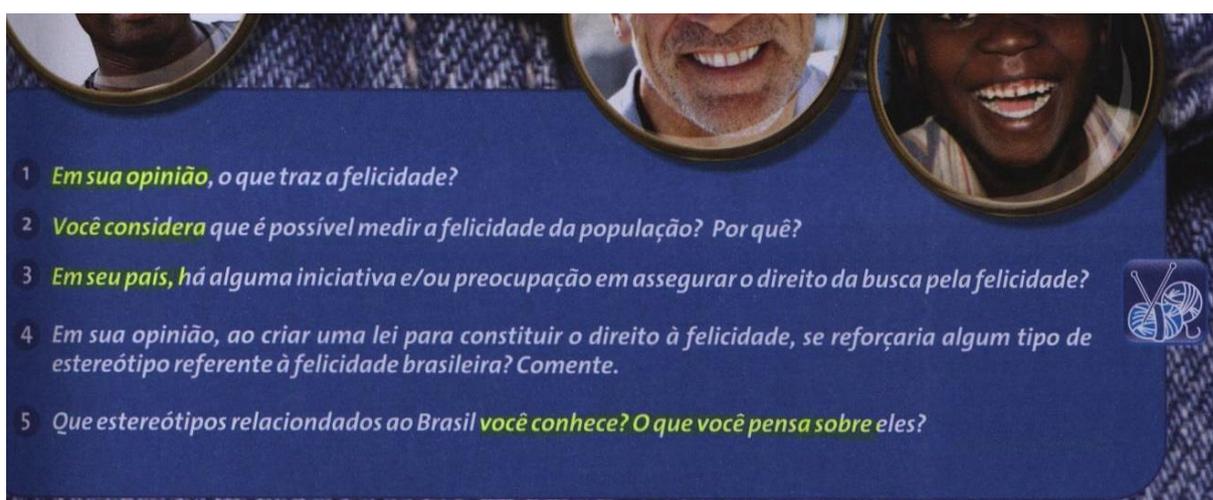


Figura 18 – Exemplo de atividade de reflexão.
Fonte: Moreira et al. (2013, pág. 9)

Contudo, apesar de o LD poder levar o aluno à reflexão a partir de diversas atividades, tal reflexão não promove um deslocamento de perspectiva por parte do alunado. O problema que se identifica em todas essas atividades é o caso de as perguntas se focarem apenas ao âmbito pessoal, limitando-se ao nível opinativo das questões envolvidas (“Você conhece?”, “O que você acha/considera?”, “Em sua opinião...”). Ou seja, no que diz respeito às três dimensões, ou perspectivas, que o ensino crítico deve contemplar (conforme desenvolvido por Monte-Mór (2010) – pessoal, comunitário, global), vê-se que essas atividades propostas no LD não saem da dimensão pessoal. Elas colocam sempre o aluno

como sujeito individual em relação a outras pessoas, outros costumes, outras opiniões, etc., o que já é um primeiro passo para se pensar as semelhanças e diferenças.

Porém, restringem-se apenas a este nível, sem ampliar os horizontes de reflexão e a sensibilização do aprendiz. Até existe uma atenção, por parte do material, para a conscientização de que os sujeitos pertencem a meios e grupos maiores e que as semelhanças e diferenças estão ligadas a estas coletividades, mas analisamos que não poderíamos caracterizá-la como referente ao âmbito comunitário, pois os sujeitos são vistos a partir da cultura nacional, uma dimensão maior e mais abrangente do que a comunitária e que atua de maneira determinística sobre os indivíduos.

Por fim, também não poderíamos caracterizá-la de forma paralela ao domínio do global, já que sua articulação no ensino plural e crítico não se dá apenas por sua dimensão, mas também porque se trata de

desfazer estereótipos culturais; perceber que cada grupo maior – como nações, culturas, raças – constitui-se por grupos menores, que são plurais e diversos e que podem conflitar entre si; reconhecer a inter-relação dinâmica entre os grupos grandes (globais) e os grupos menores (locais) que os compõem (*Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira*, 2010, p. 52).

Assim sabemos que não se sucede no livro didático *Brasil Intercultural*.

Seguimos, assim, como síntese do que foi discutido até então, para as duas últimas perguntas, cujas respostas podem ser dadas juntas, pois, se houve de fato coerência entre as visões assumidas pelo material e as visões latentes, o livro efetivamente atingirá os seus objetivos propostos em seu projeto didático-pedagógico em razão de a resposta da última pergunta ser consequência da anterior, guiando-nos, assim, a uma conclusão.

5. De modo geral, há coerência entre as visões explícitas e implícitas apresentadas pelo material?

6. O material atinge os objetivos explicitamente propostos por meio de seu projeto didático-pedagógico?

Conforme viemos dizendo durante toda a análise do material, pode-se perceber que não há conformidade entre as visões explícitas de língua, linguagem, ensino-aprendizagem, cultura, entre outras e suas respectivas noções implícitas veiculadas e materializadas por meio de suas atividades e tarefas. Por conta disso, o LD *Brasil Intercultural* não cumpre com suas propostas por completo, não atingindo, dessa forma, seus objetivos de ensino, principalmente pelo fato de não trabalhar dentro da perspectiva intercultural e crítica que assume para si.

Ainda assim, apesar das lacunas teórico-metodológicas encontradas e analisadas no decorrer da análise, consideramos a coleção *Brasil Intercultural* suficientemente adequada se comparada com outros materiais e livros didáticos que vêm sendo produzidos e usados em sala de aula, sobretudo aqueles que, operando dentro da lógica mais centralizadora do paradigma da mímese, continuam com métodos tradicionais, abordagens cognitivas e gramaticais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, então, a análise do LD *Brasil Intercultural*, a qual, mesmo sendo encerrada devido às limitações deste trabalho, não poderia ser considerada como definitivamente acabada, pois poderia ser continuada segundo outras perguntas de pesquisa e oferece a possibilidade de ser posteriormente expandida com desenvolvimentos outros. O quadro abaixo foi construído para melhorar a visualização das principais questões desta pesquisa e de suas respectivas respostas, materializando sucintamente as visões explícitas e implícitas de língua e linguagem, de cultura e de criticidade presentes no LD analisado.

Visões	Explícitas	Implícitas
Língua e linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - O conceito de língua abrange mais do que apenas a estrutura linguística. - Língua é espaço de construção de sentidos, lugar onde se dão as interações e as relações entre os sujeitos e culturas. - Princípio organizador das atividades: temas transversais contemporâneos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem gramatical: Língua enquanto código/estrutura materializada por meio de tópicos gramaticais, vocabulário e fonética. - Abordagem comunicativizada: Funções comunicativas e foco situacional. - Princípio organizador das atividades: funções comunicativas e tópicos gramaticais.

Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem intercultural. - Objetivo do material: pensar a cultura brasileira em relação a outras, sobretudo constituem a(s) identidade(s) latino-americana(s). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura brasileira no singular. - Relação direta com a cultura nacional. - Cultura e territorialidade.
Críticidade	O material tem o objetivo de colaborar para um ensino crítico e o intuito de levar à reflexão.	<ul style="list-style-type: none"> - A efetividade do desenvolvimento da críticidade não está assegurada, pois, apesar de algumas atividades promoverem a reflexão, não necessariamente promovem o deslocamento de perspectiva. - As reflexões ficam restritas ao âmbito pessoal.

Interpretamos, a partir das respostas que aqui tecemos, que língua e, por extensão, a linguagem ainda é ensinada como um sistema fechado composto de estruturas formais e de funcionalidades estritamente comunicativas. Tais abordagens comportam-se de acordo com uma visão neutra da linguagem durante a transmissão e produção do conhecimento e da cultura, inclusive em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso, situação esta que se passa no livro didático analisado.

Sucintamente, pode-se dizer, com base em Kramsch (1996), que o panorama geral do tratamento da cultura no ensino de LE se dá da seguinte forma: “A cultura é incorporada apenas na medida em que reforça ou enriquece, em vez de colocar em questionamento, as fronteiras tradicionais entre si e o Outro. Na prática, professores ensinam língua e cultura, ou cultura e língua, mas não língua **como** cultura” (KRAMSCH, 1996, p. 6 – tradução e grifo nossos)²³. Desse modo, cruzando a análise deste estudo e a explicação dada pela autora, é

²³ Original: “Culture is incorporated only to the extent that it reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture, or culture and language, but not language as culture” (KRAMSCH, 1996, p. 6).

possível concluir que, apesar dos avanços alcançados nos estudos sobre interculturalidade e multiculturalismo, apesar das mudanças nas políticas da diversidade (com o surgimento de políticas mais pluralistas), como vimos nas passagens entre um paradigma epistemológico e outro (até chegarmos no da reflexividade) e nas mudanças nas vertentes do multiculturalismo (Conservador, Liberal/Superficial e Crítico), o ensino-aprendizagem de LE ainda funciona segundo noções limitadas de língua, linguagem e cultura, as quais não dão conta do funcionamento das sociedades.

Por isso, para que a prática educacional, os materiais didáticos, os professores e os alunos possam se engajar em um ensino intercultural e crítico, é preciso que a perspectiva pedagógica adotada leve em consideração o papel mediador da linguagem na construção social da cultura, linguagem que marca a cultura e por ela é marcada, pois, assim, torna-se possível abarcar o fenômeno da materialização da cultura por meio da linguagem, justificativa pela qual, portanto, as questões culturais devem ser uma preocupação do ensino de línguas (Kramsch, 1996).

Diante dessas observações, interessa-nos, para esta reflexão final, dizer que, a análise não se trata de uma avaliação em termos de qualidade do LD, muito menos seu objetivo é de concluir pela adoção ou não do material em sala de aula. Vale pontuar que, mesmo com as lacunas teórico-metodológicas identificadas no LD analisado a partir das questões de pesquisa aqui estabelecidas, o livro pode ser adotado para o ensino, pois o material didático por si só não dá conta de todo o ensino, uma vez que há muitos outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o contexto de ensino, a atuação do professor, os alunos, o desenvolvimento que é dado ao conteúdo e às atividades do material didático, as línguas envolvidas, entre outros.

Chamamos atenção, portanto, ao fator **professor** em meio a esse processo, já que pensamos como central o papel do professor na manipulação do livro didático e na administração do seu uso, seus conteúdos, suas atividades e tarefas e seus discursos. Como já foi dito, apenas o material didático utilizado não basta para o ensino, então, a perspectiva pedagógica e a abordagem adotada depende mais significativamente do professor à frente da sala de aula do que do LD em si. Isto significa que são necessários professores e educadores formados e capacitados a, diante das lacunas e dificuldades apresentadas pelo LD usado, problematizá-lo.

O melhor a ser feito, então, é investir na formação de professores conscientes. Um professor que saiba utilizar e maximizar o potencial do livro didático será capaz (...) de estabelecer comparações entre a língua e cultura (sic) estrangeiras e a língua e cultura(s) maternas do aprendiz

tornando-o consciente e levando-o a pensar criticamente. (TÍLIO, 2008, 131).

Isto é, em uma educação orientada à criticidade, “o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo [do LD], caso isto seja necessário” (Ibidem, p. 122). Por esse motivo, consideramos pertinente a realização desta pesquisa, porque, para além de mais uma análise de livros didáticos entre tantas já existentes no meio acadêmico, ela oferece suporte teórico, metodológico e analítico para que professores em atuação ou futuros professores possam se engajar com o ensino intercultural crítico e, a partir dele, tecerem e desenvolverem suas próprias análises de materiais didáticos, das perspectivas de ensino-aprendizagem, língua(gem), cultura, interculturalidade e criticidade em jogo e de suas próprias práticas enquanto professores.

É pertinente comentar que, no início deste trabalho, fazia parte dos objetivos de pesquisa analisar não só o LD *Brasil Intercultural* como também o manual do professor feito pelos autores da coleção, pois, dessa maneira, seria possível ter maior proximidade analítica, por meio da análise das instruções e sugestões dirigidas ao professor, em relação a como as questões acerca de cultura e o ensino crítico seriam abordados e explicados para o professor que efetivamente usa o LD em sala de aula. Este objetivo não pode ser cumprido e, portanto, foi desconsiderado na pesquisa por conta da publicação tardia (maio/2015) do manual do professor por parte da editora *Casa do Brasil*.

Além disso, sendo a finalidade deste estudo impulsionar uma reflexão sobre a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos dentro de uma visão crítica e intercultural e sua materialização no primeiro volume do LD *Brasil Intercultural*, consideramos, por fim, que a análise pode ser ampliada, em trabalhos futuros, para outras questões relativas à cultura e ao letramento crítico que aqui não contemplamos, mas que poderiam ser produtivamente articuladas quando promovidas dentro das visões e perspectivas compartilhadas nesta pesquisa.

ANEXO 1

1. Público-alvo
2. Objetivos da unidade/do livro/ do curso
3. Visões de linguagem
4. Visões de ensino-aprendizagem
5. O que os materiais contêm em termos de:
 - a. conteúdo: conhecimento sistêmico, textual, etc.;
 - b. textos: gêneros, autenticidade, assunto, informações não-verbais, etc.;
 - c. atividades: objetivos, instruções, tipo, etc.
6. Como o material é explorado?
 - a. O que se quer que os alunos façam?
 - b. O que se quer que o professor faça?
7. O material atinge os objetivos propostos?
8. Diagnóstico final (sua interpretação do material)

(RAMOS; ROSELLI, 2008, p. 68).

ANEXO 2²⁴

“A Coleção Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros compõe-se de um conjunto de quatro volumes (livro do aluno e livro de exercícios) que cobrem os conteúdos de quatro ciclos de aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola. Cada um dos ciclos que estrutura o curso pleno em português organiza-se em dois níveis: Ciclo Básico; Ciclo Intermediário; Ciclo Avançado; Ciclo de Aperfeiçoamento.

Desse modo, cada um dos volumes da Coleção destina-se a dois níveis de curso. A partir dessa organização em Ciclos e Níveis, o material é destinado ao(à) aluno(a) que quer aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Nesse sentido, aprender o português através da Coleção Brasil Intercultural significa conhecer e viver a língua-cultura brasileira, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam a(s) identidade(s) latino- americana(s).

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

Ensinar e aprender uma língua de modo intercultural, como objetiva a Coleção, é transformar a sala de aula em um espaço sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação, no qual o contato entre línguas e culturas diferentes é construído através do diálogo e da constante reflexão crítica sobre as proximidades e diferenças que as caracterizam. Nessa perspectiva, aprender português significa viver experiências culturais e linguísticas em uma nova língua, pensando sobre ela e sobre a própria língua materna do(a) aprendiz. Também significa considerar o(a) aluno(a) sujeito ativo, que constrói a sua competência interacional juntamente com o(a) professor(a), que exerce o papel de orientador(a) e mediador(a) no processo geral de ensino e aprendizagem. Desse modo, professor(e)(a)s e aluno(a) (s) passam a ser mediador(e)(a)(s) culturais, sujeitos ativos e conscientes de seus papéis dentro do processo.

²⁴ MOREIRA, A; BARBOSA, C. N; CASTRO, G. N. de. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013, sem página.

As diferentes unidades que compõem cada nível da Coleção Brasil Intercultural são organizadas a partir de temas contemporâneos, que visam a desenvolver a formação não só linguística do(a) aluno(a), mas também a sua formação cultural e humana, visto que abordam diferentes aspectos que revelam elementos sociais, históricos e políticos que caracterizam a diversidade cultural brasileira. As atividades de cada Unidade, por sua vez, são desenvolvidas a partir de material autêntico, representado por uma diversidade de gêneros textuais (orais, escritos e multimodais), voltados para o desenvolvimento de experiências com a língua em uso, em situações reais e contextualizadas.

A focalização dos aspectos formais da língua está sempre relacionada às situações da língua em uso que estão em foco, seja a partir dos textos e atividades propostas, seja a partir das necessidades, interesses, dúvidas e questionamentos apresentados pelo(a)(s) aluno(a)(s), e, ainda, das observações do(a) professor(a) em sala de aula.

Ao final de cada volume, há um apêndice gramatical, no qual o(a) aluno(a) pode fazer consultas e tirar dúvidas, assim como o(a) professor(a) também poderá fazer uso dele para sistematizações e explicações sobre aspectos adicionais e relevantes do curso. Materiais de apoio adicionais, como exercícios complementares, arquivos de áudio e de vídeo, entre outros, podem ser encontrados no site da Coleção.

O Ciclo Básico tem como objetivo geral desenvolver as capacidades de comunicação e interação em nível inicial, na produção e recepção de gêneros orais e escritos de baixa e média complexidade, ou seja, visa a preparar o(a) aluno(a) para interagir em português em situações simples do cotidiano em diferentes contextos.

As Unidades que compõem este Ciclo são as organizadoras das atividades e experiências de uso do português, em sua variedade brasileira, conduzindo o(a) aluno(a) ao desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar e ouvir, de modo crítico e intercultural.”

ANEXO 3

Pedagogy, curriculum and education	Mimesis: The modern past	Synthesis: More recent times	Reflexivity: New learning
<i>Dimension 1: Pedagogy</i>	Acquiring received knowledge (facts, theories, literatures) and being able to repeat what one has acquired in a test.	'Understanding' as learners deconstruct and reconstruct knowledge and come up with the 'right' answers on 'their own'.	Shunting backwards and forwards between different things you can do to know, connecting with diverse learning experiences, creating deeper and broader knowledge, and reconnecting with the world in purposeful ways.
<i>Dimension 2: Curriculum</i>	Prescribed courses of study. A clear inside/outside distinction – outside knowledge copied inside the school.	School-based curriculum with a broader range of choice according to relevance, needs and diversity. Learner constructivism, the self-assembling individual knower; bringing in the outside of the school in a limited way through the recognition of differences, but often without addressing structures of inequality.	Alternative learning pathways to achieve comparable learning outcomes. Curriculum that supports a society in which agency has been rebalanced. Auto-production of knowledge; ubiquitous education.

Figura 7 – Paradigmas epistemológicos: mimese, síntese e reflexividade.
Fonte: Kalantzis e Cope (2008, p. 208)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIGHETTI, G. H.; SCHOFFEN, J. R. “Vivenciando língua e cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional”. In: SCHOFFEN, J. R. *et al* (Orgs.). **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986 [1929].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

GARCIA-CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, pp. 35-53.

GARCIA-CANCLINI, N. G. “Diversidade cultural”. In: SADER, E. et al (Coords.). **Latinoamericana**: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro/São Paulo: UERJ/ALPAC/Boitempo Editorial, 2006, p. 385-393.

CARVALHO, S. da C.; SCHLATTER, M. “Ações de difusão internacional da língua portuguesa”: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284.

CORRÊA, L. “Português como Língua Estrangeira no MERCOSUL: o caso da Argentina”. In: SILVA, K. A. da; SANTOS, D. T. dos (Orgs.). **Português como Língua (Inter)Nacional**: faces e interfaces. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 31-46.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

GAROFALO, S. **Português como língua estrangeira e tecnologias digitais**: uma experiência com o grupo de discussão *on-line* no contexto do PEC-G. 2004, pp. 31-50. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**: 3ª edição, Campinas: Editora Alínea, 2003.

GONZÁLEZ, V. A. “Resenha Crítica de Livro Didático”. Revista SIPLE. Edição nº 6. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290:resenh

[a-critica-de-livro-didatico&catid=69:edicao-6&Itemid=112](#). Acesso em 8 de setembro de 2015.

GUIMARÃES, E. “Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil”. In: OLIVEIRA, S. E. de (org.); SANTOS, J. F. dos (coorg.). **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

JORDÃO, C. M. “Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco?”. In: ROCHA, C. H; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013a, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. “Letramento crítico em 2.500 palavras, mais ou menos...”. In: JORDÃO, C. M. *et al.* **O PIBID nas aulas de inglês**: divisor de águas e formador de marés. Campinas: Pontes Editores, 2013b, p. 41-46.

KALANTZIS, M; COPE, B. “Changing the role of schools”. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

KALANTZIS, M; COPE, B. “Pedagogy and Curriculum”. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **New Learning**: Elements of a Science of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 181-209.

KRAMSCH, C. “The cultural component of language teaching”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 p. 1996. Disponível em: http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm. Acesso em 03 de agosto de 2014.

KUBOTA, R. “Critical multiculturalism and second language teaching”. In: B. Norton; K. Toohy (Eds.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 26ª impressão, 2014, 117 p.

LEFFA, V. J. “Metodologia do ensino de línguas”. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-236.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 103-125.

LUKE, A. “Two takes on the critical”. In: B. Norton; K. Toohy (Eds.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MAHER, T. M. “A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo”. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. do C. (orgs.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, S: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAIA, A. C. “Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e os seus desafios contemporâneos”. In: VIEIRA, L. (org.). **Identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009, p.87-118.

MATTOS, A. M. de A. “Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI”. In: JORDÃO (org). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol. 1, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. “Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação”. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MONTE-MÓR, W. “Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares”. In: ROCHA, C. H; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, pp. 31-50.

MOREIRA, A; BARBOSA, C. N; CASTRO, G. N. de. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

RAJAGOPALAN, K. “O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira”. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012 , p. 57-82.

RAMOS, R. de C. G.; ROSELLI, B. R. “O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças”. In ROCHA, C. H.; BASSO, E. A (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**, São Carlos: Claraluz, 2008, p. 63-84.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

RODRIGUES, R. H. “Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin”. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. “Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos”. In: ROJO, R. (Org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª Edição – São Paulo: Parábola, 2013.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final** – São Paulo: SME / DOT, 2010. 145p.

SAVEDRA, M. M. G. “O português no MERCOSUL”: Cadernos de Letras da UFF – *Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, nº 39, 2009, p. 175-184.

SCARAMUCCI, M.V.R. “A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil”. *Portuguese Language Journal volume 7 Fall 2013*. Disponível em: http://www.ensinoportugues.org/current-articles/?utm_source=Portugues+como+Lingua+Estrangeira+October%2C+2013&utm_campaign=October+2013&utm_medium=email. Acesso em 03 de outubro de 2014.

SCHEYERL, D. “Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística”. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012 , p. 37-56.

SETTON, M. da G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

TÍLIO, R. “O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira”. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, UNIGRANRIO*. Vol. VII, número XXVI, Jul-Set 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71>>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

THOMAZ, K. M. “A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças”. *Revista Línguas & Letras*, vol. 11, nº 21, 2º semestre de 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/3545>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

VIEIRA, L. “Morrer pela pátria? Notas sobre identidade nacional e globalização”. In: VIEIRA, L. (org.). **Identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2009, p.61-86.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.