



**CONEXIÓN**  
Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas

N°18. Rosario. Septiembre 2023. ISSN: 2362-406X

Instituto de Enseñanza Superior N°28 "Olga Cossettini"

## **Abordagem Comunicativa e livros didáticos de português língua estrangeira na Argentina: retrospectiva e tendências**

**Natalia Ricciardi**

Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario)

[natalia.ricciardi@gmail.com](mailto:natalia.ricciardi@gmail.com)

### **Resumo**

A presente proposta surge no quadro da Licenciatura Plena em Português, Curso Universitário de formação de professores da Universidade Nacional de Rosário. A partir das reflexões que norteiam o desenvolvimento da disciplina Metodologia de Ensino da Língua Estrangeira, o artigo revisa as diferentes etapas do paradigma comunicativo a fim de analisar as noções de língua, competência comunicativa, unidade de ensino e comunicação e objetivos do processo de ensino e aprendizagem que subjazem a cada fase da abordagem. Desde o surgimento da abordagem comunicativa (Candlin, 1981; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978 e outros) em finais da década de 1960, seus pressupostos teóricos e metodológicos foram enriquecendo-se com as diferentes aportações das correntes pragmáticas, textuais, discursivas, interacionais e sociolinguísticas, dando lugar a derivações diversas (abordagem nócio-funcional, abordagem comunicativa clássica, abordagem acional, abordagem intercultural). Cada etapa da abordagem abraça concepções de língua, competência e texto que se materializam em técnicas e atividades específicas para o ensino da língua em sala de aula e nos materiais didáticos. Isto será ilustrado a partir de exemplos que surgem da observação de alguns dos livros didáticos para ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) mais utilizados nos últimos anos na Argentina (Rubio Scola, 2017). A análise realizada permite refletir sobre o vínculo indissociável entre o contexto sociohistórico de produção e as produções verbais efetivas (no caso, os livros didáticos). Cada manual reflete, a partir da observação dos textos e exercícios, as tendências epistemológicas sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e sua aplicação metodológica. Adicionalmente, destacamos a necessidade de incorporar os materiais didáticos em sala de aula de forma crítica e reflexiva, sabendo quais paradigmas epistemológicos sustentam cada um.

**Palavras-chave:** Abordagem Comunicativa, Interculturalidade Crítica, Português Língua Estrangeira, Livro Didático

## Resumen

La presente propuesta surge en el marco del Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Rosario. A partir de las reflexiones que acompañan el desarrollo de la materia Metodología de Enseñanza de la Lengua Extranjera, el artículo recorre las diferentes etapas del paradigma comunicativo con el objetivo de analizar las nociones de lengua, competencia comunicativa, unidad de enseñanza y comunicación y objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje que subyacen en cada etapa del enfoque. Desde el surgimiento del enfoque comunicativo (Candlin, 1981; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978 y otros) a finales de la década de 1960, sus bases teóricas y metodológicas se han ido enriqueciendo con los diferentes aportes de las corrientes pragmáticas, textuales, discursivas, interaccionistas y sociolingüísticas, dando lugar a derivaciones diversas (enfoque nocional funcional, enfoque comunicativo clásico, enfoque orientado a la acción, enfoque intercultural). En cada etapa se reconocen concepciones de lengua, competencia y texto que se materializan en técnicas y actividades específicas de clase para la enseñanza de la lengua y en los libros de texto. Proporcionaremos ejemplos que surgen de la observación de algunos de los manuales para la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE) más utilizados en los últimos años en Argentina (Rubio Scola, 2020). El análisis realizado permite reflexionar sobre el vínculo indisoluble entre el contexto sociohistórico de producción y las producciones verbales efectivas (en este caso, los manuales). A partir de la observación de los textos y ejercicios en cada manual es posible identificar las tendencias epistemológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y su aplicación metodológica. Finalmente, destacamos la necesidad de utilizar los materiales didácticos en la clase de forma crítica y reflexiva, con conocimiento de los paradigmas epistemológicos que se encuentran en la base de cada manual.

**Palabras-clave:** Enfoque Comunicativo, Interculturalidad Crítica, Portugués Lengua Extranjera, Manual

## 1. Considerações iniciais

As primeiras tentativas de implementação de ensino de português como língua estrangeira (PLE) na Argentina remetem à década de 1930 com a visita do então presidente Getúlio Vargas a nosso país e a posterior criação do Instituto Argentino-Brasileño de Cultura. Em 1942, a Lei 12.766 viabilizou a inclusão de PLE como disciplina optativa no último ano da escola secundária. Em 1954 cria-se o Centro de Estudos Brasileiros como órgão cultural da Embaixada do Brasil no país e no mesmo ano inaugura-se o primeiro curso de *Profesorado* (Licenciatura) de Português, no Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas. Não obstante, não é até a criação e consolidação do MERCOSUL, na década de 1990, que o ensino de PLE ganha importância no país e a publicação de livros didáticos de PLE aumenta substancialmente, especialmente no Brasil (Diniz, 2008; Ramos e Marchesan, 2013). De acordo com Franzoni (1999), o ensino da língua portuguesa não contou com uma oferta importante na Argentina até 1991. Anteriormente, os cursos de português eram optativos e se limitavam a algumas poucas instituições públicas e privadas. Na década de 2000 se fortalecem ainda mais as políticas linguísticas como parte das políticas de integração regional ao se oficializar o ensino do português na Argentina (Lei n.º 26.468/2009) e do espanhol no Brasil (Lei n.º 11.161/2005). A partir de então multiplicam-se os cursos de formação de professores e as seguintes instituições contam com propostas de formação de licenciaturas, bacharelados e tradutorados (Angelucci e Pozzo, 2018): Universidade Nacional de Rosario (Profesorado de Português, Licenciatura en Lengua Extranjera-Portugués e Traductor Publico en Portugués); Universidade Autónoma de Entre Ríos (Profesorado de Portugués); Universidad Nacional de Córdoba (Profesorado en Portugués); Universidad Nacional de Cuyo (Profesor Grado Universitario de Portugués); Universidad Nacional de la Plata (Profesorado en Portugués); e Universidad Nacional de Misiones (Profesorado en Portugués). A elas soma-se o Profesorado en Portugués da Universidade de Entre Ríos (UNER). Em termos didático-metodológicos, é possível afirmar que o aumento significativo do interesse no ensino de português como língua estrangeira na região tem convivido com o período do auge do paradigma comunicativo de ensino de línguas, o qual é possível de constatar em práticas de sala de aula e, sobretudo, em livros didáticos (LDs).

A Abordagem Comunicativa (AC) entende-se como uma ampla corrente de pensamento didático-linguística que surge a finais da década de 1960, e com muitas contribuições teóricas que foram se incorporando até nossos dias, ainda permanece vigente. Nesse sentido, mais do que analisar a AC como um método de ensino de línguas, podemos falar de uma perspectiva teórico-metodológica que, com as diferentes aportações das correntes funcionais, pragmáticas, textuais, discursivas, interacionais e sociolinguísticas, materializa-se em diversas fases ou etapas. Apesar de certos embasamentos epistemológicos acompanharem toda a evolução da AC (centralidade do sujeito e suas necessidades, papel subsidiário da gramática, foco na interação), cada etapa se caracteriza por uma concepção de língua e de competência na língua estrangeira, abraça certos objetivos do processo de ensino e aprendizagem e conceitualiza a unidade de

ensino e comunicação conforme as tendências da época. Propomos observar cada etapa do paradigma comunicativo (abordagem nócio-funcional, abordagem comunicativa clássica, abordagem acional, abordagem intercultural) a fim de identificar as noções teóricas subjacentes e sua materialização nas propostas metodológicas dos livros didáticos. Para efetivar nossos objetivos, realizamos primeiramente um breve percurso pelas etapas da AC para acompanhar uma discussão teórico-conceitual sobre língua, competência comunicativa e unidade da comunicação seguindo um modelo de análise descendente (Volóshinov, [1929] 2009) que salienta o condicionamento histórico e social dos fatos linguísticos. Por fim, trazemos exemplos representativos dos livros didáticos analisados para acompanhar as reflexões sobre a importância de considerar a influência do contexto social e ideológico nas práticas metodológicas e a necessidade de avaliar criticamente o material utilizado em sala de aula.

A AC surge com o declínio do Ensino Situacional da Língua na Inglaterra e da Abordagem Audiolingual nos Estados Unidos, ambos de tradição estruturalista - positivista com amplo desenvolvimento nas décadas de 1930, 1940 e 1950. O estruturalismo no ensino de línguas se caracterizava pelo foco na estrutura gramatical das sentenças, a importância dada à oralidade, à correção fonética e gramatical e pela prática sistemática da língua através da repetição de suas estruturas, pois se afirmava que a aprendizagem de uma língua não diferia de qualquer outro processo de aprendizagem, isto é, através da mecanização de hábitos (no caso, linguísticos). Essas premissas teóricas e metodológicas começaram a questionar-se a finais da década de 1960 em função de novas necessidades de comunicação e da incorporação de novas perspectivas teóricas. Começa então a consolidar-se um novo modelo didático que quebra com o paradigma estruturalista-positivista e introduz um novo conceito de língua e ensino, inaugurando assim o Ensino Comunicativo da Língua.

Resumidamente, é possível reunir e contrastar as características de ambos os paradigmas de ensino no seguinte quadro:

| PARADIGMA ESTRUTURALISTA   | PARADIGMA COMUNICATIVO   |
|--|--|
| Ênfase na forma e na estrutura.  | Ênfase no significado funcional.   |
| Apresentação da língua descontextualizada.                                       | Apresentação da língua em contexto.  |
| Uso de diálogos com foco na estrutura para serem memorizados.                    | Diálogos que focam nas funções comunicativas (cumprimentar, agradecer, despedir-se). |
| Procura-se uma pronúncia igual à de um falante nativo (culto).                   | Procura-se uma pronúncia compreensível.  |
| Priorizam-se as habilidades orais. As habilidades escritas apresentam-se depois. | As quatro habilidades desenvolvem-se desde o início.                                 |
| Evita-se a tradução e a explicação gramatical explícita.                         | Incorporam-se todos os recursos que contribuam com a aprendizagem.                   |
| Sequência determinada por princípios de complexidade linguística.                | Sequência determinada pelo interesse e necessidade dos alunos.                       |
| Desenvolvimento da competência linguística.                                      | Desenvolvimento da competência comunicativa.   |

Adaptado de: Richards, J y Rodgers, T. (1998), Cassany, 1999

Com a crise das abordagens britânica e americana de base estruturalista e condutista e o aumento de movimentos migratórios de trabalhadores dentro da Europa, o Conselho da Europa aumenta o investimento no desenho de políticas linguísticas e educativas e destina subsídios a estudos e pesquisas para dar resposta a novas necessidades de comunicação de sujeitos em circulação comercial e educativa. Estudiosos começam a salientar o valor funcional da língua enquanto instrumento de comunicação, o carácter social da linguagem e as variações inerentes a todas as línguas (Richard e Rodgers, 1998). A partir desse cenário e com a publicação de obras que passarão a ser referência necessária para a abordagem, consolida-se o ensino comunicativo de línguas (em inglês, *Communicative Language Teaching*) e se populariza como o enfoque nocional-funcional (em inglês, *Notional-functional Approach*) que reúne os estudos da linguística funcional britânica (Firth e Halliday), a sociolinguística americana (Hymes e Labov) e a pragmática (Austin e Searle).

## 2. Abordagem nocio-funcional:

Em 1972, Wilkins elabora um primeiro documento que estabelece as bases para o nocio-funcionalismo. Ao contrário do estruturalismo, que se centrava nos níveis de análise da língua e os conceitos tradicionais da gramática, o autor destaca os sistemas de sentido que subjazem aos usos da língua a partir do estabelecimento de duas categorias de significado: as noções (tais como as de espaço, tempo, tamanho, quantidade, frequência, etc.) e as funções (vinculadas ao uso concreto da língua para agradecer, solicitar, cumprimentar, reclamar, etc., por exemplo). Como resultado desse estudo preliminar, em 1976 publica-se o *Notional Syllabuses* que o Conselho da Europa incorpora através de especificações que delimitam o nível elementar de língua que um aprendiz deve atingir para comunicar-se eficientemente na cultura - alvo. Publica-se então, *The Threshold Level* (van Ek, 1975) traduzido ao português como Nível Limiar. Com a influência do funcionalismo, a noção de **língua** se enriquece, ultrapassa à de um sistema de elementos relacionados estruturalmente, próprio do estruturalismo, e passa a ser entendida como um sistema de estruturas, noções e funções que subjazem aos usos linguísticos.

Os programas de ensino começam a organizar-se então em torno das funções comunicativas<sup>1</sup> essenciais para cobrir as necessidades de comunicação em situações de interação cotidianas e o **ato de fala** passa a ser a unidade de ensino e de comunicação, acompanhando correntes linguísticas da época centradas na descrição dos atos de fala ou dos textos que materializam as funções da linguagem e os componentes do significado (Halliday, 1970, p. 145).

A partir de uma primeira reformulação do conceito de competência linguística

<sup>1</sup> De acordo com Leffa, “Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: “perguntando e dizendo o nome”, “oferecendo”, “aceitando e recusando ajuda”, “perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias”, etc. (Leffa, 1983, p.225)

inicialmente proposto por Chomsky (1965)<sup>2</sup>, Hymes (1978) propõe a noção de **competência comunicativa** afirmando que "há regras de uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis" (Hymes, 1978, p.278). A competência comunicativa é entendida assim como a habilidade do falante de produzir enunciados não apenas gramaticalmente corretos mas também, e sobretudo, socialmente adequados. Desde então, essa noção será a base para formular os objetivos de ensino de línguas e irá se enriquecendo com as diferentes contribuições teóricas e modelos subsequentes. Essa primeira etapa da AC centra suas atividades e tarefas na identificação de funções comunicativas e na aprendizagem de expoentes funcionais a través dos difundidos "diálogos pautados" ou "diálogos dirigidos" e a introdução paulatina de práticas contextualizadas em situações de comunicação-tipo, que respondem a necessidades próprias de cidadãos que viajam a turismo ou a negócios e precisam se comunicar pessoalmente ou por telefone e dominar os expoentes funcionais básicos da língua para interagir com cidadãos da cultura-alvo. Os objetivos de ensino e aprendizagem nessa primeira fase da AC estão orientados ao desenvolvimento de uma competência comunicativa que responda às necessidades comunicativas dos alunos.

### **3. Abordagem comunicativa clássica ou centrada na tarefa**

A AC se estabiliza nos anos 1980 e 1990 junto com consolidação dos processos de globalização e do crescimento das economias regionais. Também, do ponto de vista teórico e metodológico, o paradigma comunicativo se fortalece com a incorporação dos trabalhos de Widdowson (1978), Littlewood (1981), Savignon (1987) e outros, mas também as contribuições de linguistas como Canale e Swain (1980) e Canale (1983) que vieram enriquecer a noção de competência comunicativa; a consideração das variedades dialetais e socioletais através da sociolinguística (Hymes, 1972); as pesquisas em Linguística Textual (Beaugrande e Dressler, 1981) e em Análise do Discurso (Van Dijk, 1985). Também denominada Abordagem Centrada na Tarefa, essa etapa se caracteriza pela introdução da noção de "tarefa comunicativa" que Nunan (1989) define como "uma parte do trabalho da aula que faz com que os alunos compreendam, manipulem, produzam e se comuniquem na língua alvo centrando sua atenção mais no significado do que na forma" (Nunan, 1989, p.10). Para a abordagem centrada na tarefa os programas se organizam em torno a atividades que simulam usos reais da língua, distanciando-se assim dos programas nocionais-funcionais que se organizavam em torno de funções comunicativas e expoentes funcionais, aos quais subjazia uma determinada estrutura gramatical. A tarefa é considerada em termos didáticos, como uma parte do trabalho da aula que consiste na realização de atividades de uso da língua representativas daquelas que os alunos fariam fora da aula. Essas tarefas apresentam, de acordo com Cassany (1999, p.12), certas características: estão inseridas em um contexto comunicativo; partem da utilização de textos autênticos que apresentem características do mundo real (barulho de fundo nos áudios, por exemplo); possuem um propósito comunicativo; envolvem mais de uma habilidade (compreensão

---

<sup>2</sup> Propriedade biológica da espécie humana que lhe permite adquirir a língua. O falante possui uma gramática universal que lhe permite compreender e gerar infinidade de enunciados aplicando princípios gerais da GU a uma língua particular.

e expressão escrita e oral) priorizando o trabalho integrado de habilidades (como a resposta a uma carta recebida) e são tarefas de “vazio de informação” (*information gap*)<sup>3</sup>

Nesse sentido, **língua** equipara-se à comunicação: ela não existe fora do evento comunicativo que a constitui (Leffa, 2012, p.392). A língua é definida como instrumento ativo para a criação de significado (salientando-se, assim, seu valor instrumental-comunicativo) e não pode ser desvinculada de sua cultura, noção constitutiva dessa etapa da abordagem. A **cultura** é representativa de uma comunidade de falantes concreta, que partilha uma mesma concepção de mundo, um conjunto de conhecimentos referenciais, históricos e certas rotinas comunicativas estabelecidas. Em consonância com esta noção de língua e cultura, a unidade de comunicação e, portanto, de ensino e aprendizagem é o texto, que se apresenta associado a um gênero e realiza-se em certas circunstâncias espaciais, temporais e sociais. Na maioria dos casos, ele é reproduzido respeitando as características de seu contexto original de circulação (um jornal, uma revista, um guia de viagem) ou apresenta-se adaptado. Prioriza-se o uso de textos autênticos que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades e destaca-se a dimensão textual-discursiva, ultrapassando a dimensão gramatical e lexical. Prioriza-se o trabalho com mecanismos que garantem a coesão e a coerência do texto enquanto unidade da comunicação e a prática de estruturas que caracterizam certos gêneros textuais, como as fórmulas de início e encerramento nos diálogos (Cassany, 1999, p.5)

Com contribuições de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990), que desenvolvem novos modelos, a **competência comunicativa** passa a entender-se como o conjunto de conhecimentos (de ordem gramatical, sociolingüístico, textual, pragmático ou acional, estratégico e cultural) e a habilidades de uso desse conhecimento que permitem aos participantes de uma interação real, em um contexto determinado, agir de forma adequada conforme convenções socioculturais e linguísticas de uma comunidade. Em concordância com os estudos de Linguística textual da década de 1980, preocupados em sistematizar as regularidades internas dos textos e em classificar os tipos textuais (Conte, 1989, pp. 18-19), o **texto** é definido em seu aspecto puramente linguístico, estrutural, como um objeto abstrato que pode ser compreendido fora de sua situação de produção (Miranda, 2010). Os **objetivos** de ensino e aprendizagem nessa segunda fase da abordagem poderiam resumir-se em um: desenvolver a competência comunicativa dos alunos através da ativação de uma série de conteúdos e estratégias, nas quatro habilidades linguísticas e em situações de comunicação reais, a fim de estarem preparados para agir em um mundo globalizado.

#### 4. Abordagem acional

A finais do século vinte se consolidam os projetos políticos de integração regional que buscam uma maior capacidade de negociação perante o avanço do paradigma da globalização dos mercados. Em um mundo dominado por duas grandes economias (EUA e China) com duas línguas majoritárias (o inglês e o chinês mandarim), a União Europeia

---

<sup>3</sup> Nesse tipo de tarefas, se assume que, como na vida real, nunca falamos ou escrevemos para dizer o que já é conhecido, sempre haverá alguém que precise conhecer algo e perguntar um dado, como a localização de uma loja, em cujo caso deverá perguntar a quem possua essa informação.

segmentada política e linguisticamente em cerca de 50 países, apresenta uma clara necessidade de consolidação de uma identidade comum europeia com políticas que fomentem a cooperação baseadas em valores comuns e partilhados. Também, nos últimos anos do século vinte, se consolidam e multiplicam os exames de proficiência de idiomas (TOEFL, IELTS, DALF, DELE) cada um apresentando escalas diferenciadas para certificar os conhecimentos em línguas estrangeiras, o que impõe a necessidade de padronização nos processos de validação dos conhecimentos. Esse contexto acompanha a publicação, no ano 2001, do *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001), com tradução a mais de vinte línguas e com sua versão em português como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Apesar de não ser um documento prescritivo, ele recomenda uma série de orientações em políticas linguísticas com o objetivo de reconhecer e unificar os esforços desenvolvidos pelos diferentes países da Europa para o ensino, aprendizagem e avaliação em línguas através de uma base comum: “Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o QEQR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas” (Conselho da Europa, 2002, p.19). Desde sua publicação o QEQR tem direcionado metodologias de ensino de línguas e elaboração de materiais didáticos não só na Europa, mas também no resto do mundo. Um dos objetivos principais do QEQR é o de fortalecer o plurilinguismo e fomentar atitudes interculturais de respeito e tolerância entre cidadãos que habitam espaços pluriculturais, o que contribuiria com o fortalecimento da identidade comum europeia através do reconhecimento e respeito das múltiplas culturas que conformam o espaço. Se, por um lado, a União Europeia focaliza no plurilinguismo oficializando as 24 línguas de seus Estados, no cone sul da América se consolida o projeto de integração regional MERCOSUL e com ele o bilinguismo espanhol/português, materializado em diferentes leis nacionais de oferta obrigatória do espanhol no Brasil (Ley n.º 11.161/2005) e de português em países do sul do continente. Essas iniciativas de carácter regional convivem com projetos de internacionalização comercial e cultural, como o estabelecimento de grandes corporações da Espanha na América Latina (Telefónica e o Instituto Cervantes no Brasil) e o lugar de destaque que começa a ter o Brasil como líder e potência económica na região (Rubio Scola, 2017)

Em termos teórico-metodológicos o QEQR assume a metodologia orientada à ação: “os usuários da língua e os alunos que aprendem uma língua são atores sociais, ou seja, membros de uma sociedade que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico” (Conselho da Europa, 2002, p. 29). A **tarefa**, nessa acepção, ultrapassa seu significado didático e adquire um significado social, isto é, como ação realizada pelos sujeitos com certos propósitos, em contextos sociais determinados, sob certas condições, e para cuja resolução é necessário ativar toda uma série de competências vinculadas ou não com a língua. Diferentemente da fase anterior da AC, em que a tarefa apresentava uma acepção fundamentalmente didática (*task*, em inglês), a tarefa no QEQR entende-se em termos de ação social<sup>4</sup>. O **texto** será considerado em

<sup>4</sup> Em análise contrastiva entre a abordagem comunicativa clássica e o enfoque acional, Puren (2012).



sua dimensão discursiva e contextual, em sua forma falada e/ou escrita e sempre vinculado a um âmbito social e no quadro de seu processamento para a realização de uma tarefa. Nesse projeto político linguístico entende-se a **língua** em seu valor interativo e de conformação subjetiva mas também funcional, em tanto instrumento para a construção e consolidação de relações interpessoais e interculturais, sempre em termos de superação de preconceitos que dificultem a interação. Por sua vez, o conceito de competência comunicativa se enriquece ao incorporar a noção **competência plurilingue e intercultural**, entendidas como um conjunto de conhecimentos e habilidades que permite aos sujeitos comunicar-se em diversas línguas em diferentes graus e atividades da língua (compreensão e produção escrita e oral, interação e mediação) com o objetivo de estabelecer redes entre diferentes culturas, favorecendo atitudes de abertura perante os preconceitos e estereótipos. Essa competência capacitaria o indivíduo a agir em contextos plurilingues ao se expressar numa língua, ao passo que compreende outra ou a ativar o conhecimento parcial de certas línguas para compreender um texto, escrito ou oral, reconhecendo, por exemplo, certas palavras. Nessa esteira o **objetivo** do processo de ensino e aprendizagem de línguas é o de preparar cidadãos interculturais e tolerantes para inserir-se “nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria” (Conselho da Europa, 2001, p.22).

### 5. Abordagem Intercultural e perspectiva crítica

As primeiras duas décadas do século XXI consolidam uma série de movimentos sociais que já se configuravam nos finais do século vinte. Os Novos Movimentos Sociais ou NMSs (Boaventura de Sousa Santos, 2001) denunciam novas formas de opressão em face a uma articulação histórica que acentua as desigualdades sociais, caracterizada pela contradição globalização / localização. A partir da crítica à regulação social capitalista, os NMSs (ecologistas, feministas, antirracistas, pacifistas, veganistas e, com mais força na América Latina, os movimentos sociais de bairros periféricos, de povos originários, de imigrantes e refugiados, dentre outros), têm consolidado seus reclamos emancipatórios de reconhecimento de direitos. O aumento de manifestações de racismo e discriminação, especialmente em países do primeiro mundo, para com a população negra, latina, migrante, feminista e LGBTQ+, potencializou os movimentos de reivindicação dos direitos (humanos, territoriais, trabalhistas) e especialmente na América Latina os direitos linguísticos de povos historicamente subalternizados (Amorós- Negre, García Molins, Zimmermann, 2017). Nesse contexto se fortalece a promoção de novas políticas linguísticas que garantam os direitos linguísticos como direitos humanos (Moreno Cabrera, 2000, 2006), políticas que visam saldar históricos conflitos produto de séculos de opressão colonial.

Esse contexto dá surgimento às **pedagogias críticas** na esteira dos trabalhos de Paulo

---

estabelece uma distinção terminológica entre **tarefa didática** e **ação social**, afirmando que para a AC clássica o agir de referência é a simulação de uma situação real ao passo que para o enfoque acional o agir de referência é a própria atividade social real. Em consequência, “proponho 'tarefa' para a aprendizagem (em sala de aula) e 'ação' para o uso (na sociedade)” (Puren, 2012, p.52)

Freire (2012a, 2012b, 2014) entendidas como políticas educativas e culturais que ultrapassam a noção clássica do processo de ensino e aprendizagem e propõem superar a concepção eurocêntrica de transmissão de conhecimento: nessa visão disruptiva os saberes se constroem “siempre desde y con lxs de abajo como lugar, postura y apuesta políticas, epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo” (Walsh, 2017, p.11). Walsh desenvolve a noção de **interculturalidade crítica**, na esteira da pedagogia decolonial, como aquela que permite reconhecer que as relações interculturais que caracterizam a maioria das sociedades são controversas e problemáticas na medida em que são indissociáveis das relações de desigualdade e dominação históricas. Longe disso, a interculturalidade funcional reconhece e respeita a diversidade cultural mas não aprofunda nas causas estruturais da desigualdade social histórica; favorece o diálogo e a tolerância mas só como meio de incorporação das comunidades historicamente minorizadas ao sistema econômico capitalista. De acordo com a autora, a interculturalidade funcional aos sistemas capitalistas imperantes não tem como objetivo o desenvolvimento de sociedades mais igualitárias mas, pelo contrário, o de controlar o conflito étnico racial e fomentar a estabilidade social a partir da “inclusão” dos grupos historicamente subalternizados ao interior da matriz capitalista. Frente a isso, a interculturalidade crítica “entende-se como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói desde o povo -e com a demanda da subalternidade-, em contraste com a funcional, que é exercida desde cima” (Walsh, 2010, p. 4, tradução nossa). No caso do continente americano, historicamente tem existido um contato “intercultural” entre os povos originários, afrodescendentes e as comunidades brancas ou mestiças. Isso não quer dizer que as práticas de racialização sejam reconhecidas ou problematizadas ou que necessariamente se reconheça que existem relações de poder que desde sempre têm reproduzido as desigualdades sociais. Na perspectiva das pedagogias críticas **língua** é discurso, reconhece-se o carácter essencialmente político, social, ideológico e dialógico do uso da língua, pois ela vive no seio de sociedades politicamente organizadas. Os usos da linguagem refratam a “intersecção de interesses sociais de orientação mais diversa, dentro de um mesmo colectivo semiótico; isto é, a luta de classes” (Volóshinov [1929] 2009, p.50). O **texto** é considerado como produto de forças ideológicas e sociopolíticas, e como “local de luta, negociação e mudança” (Norton, 2007, p. 6). A dimensão contextual e social do texto se destaca a partir da importância dada ao gênero de texto em sua ancoragem social e cultural e em tanto ferramenta de apropriação da textualidade na medida em que permite a adaptação às situações de comunicação (Dolz e Gragnon, 2010). A competência comunicativa entende-se em termos de **letramento crítico** (Norton, 2007, Sardinha, 2018), isto é, como a habilidade de interpretar e produzir textos de forma ativa e reflexiva a fim de compreender relações de poder e desigualdade constitutivas de toda sociedade. O aluno aprende uma língua, seja materna, segunda ou estrangeira, para transformar-se e para transformar o mundo que lhe rodeia a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica. Em termos de Mattos e Valério, “Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC [Enfoque Comunicativo] se ocuparia do teor psico-social da comunicação, enquanto o LC [Letramento Crítico] se debruça sobre seu carácter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo” (Mattos e Valério, 2010, p.139). Essa noção se enriquece com a

incorporação do conceito de **multiletramento**, que visa à inclusão do aluno em todas as esferas de participação cidadã nas diferentes modalidades da linguagem: “O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente” (Mattos e Valério, 2010, p. 146).

Em resumo, um dos principais **objetivos** das pedagogias críticas (e fundamentalmente a interculturalidade crítica) é o de preparar cidadãos interculturais com consciência das relações constitutivas de poder que mediam as interações, focalizando na relação intrínseca entre as línguas e as ideologias.

## 6. Descrição do corpus e considerações metodológicas

A pesquisa aqui apresentada priorizou livros que respondessem aos seguintes critérios: 1) LDs voltados para o ensino de português como língua estrangeira para adultos; 2) Livros que representassem cada uma das quatro etapas da AC descritas; 3) LDs recorrentes nos cursos de PLE na Argentina.

Em enquete realizada em 2016 a 106 professores de PLE atuantes no território argentino, Rubio Scola (2017) identifica 5 dos LDs mais referenciados pelos professores como material utilizado em sala de aula<sup>5</sup>. Dos cinco livros elencados no referido estudo selecionamos dois: Novo Avenida Brasil (2008), e Brasil Intercultural. Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2 (2014). A fim de abranger o recorte histórico descrito acima, acompanham os mencionados títulos Fala Brasil (1998), como manual representativo das décadas de 1980 e 1990 e Novo Brasil Intercultural (2021), como o manual característico das tendências da última década, de publicação posterior à enquete de 2016.

Em consonância com uma abordagem metodológica descendente (Volóshinov, [1929] 2009), que reconhece a incidência do contexto social nas características semiolinguísticas dos textos, é necessário destacar os fatores que condicionam a elaboração de material didático. Por um lado, como pretendemos ilustrar nesse artigo, as tendências teóricas sobre ensino e aprendizagem de cada época vão impactar consideravelmente no desenho do material didático. Por sua vez, os livros didáticos costumam seguir padrões estabelecidos pela indústria editorial. Portanto, na procura de atingir um público massivo e, por sua vez, respeitar o direito autoral de textos e imagens, vale mencionar que os autores dos LDs nem sempre possuem autonomia absoluta para a elaboração do material.

Por fim, ao encontro da análise de material didático aqui proposta, incorporamos o trabalho de Miranda (2015, p.301) quem observa textos utilizados em livros didáticos de ensino de português e estabelece uma classificação que diferencia entre “textos

<sup>5</sup> PONCE, M. H. O. De et al., Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação, San Pablo: SBS, [1999] 2009. LIMA, E. E. et al. (Novo) Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros 1, San Pablo: EPU, [1986] 1991, 2008. BARBOSA, C. N.; DE CASTRO, G. N., Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2, Buenos Aires: Casa do Brasil, [2011] 2013. PONCE, M. H. O. De et al., Tudo Bem?, vol. 1 y 2, San Pablo: SBS, [1984] 2010. ANDRÉ S., SANTA MARÍA, M. M. Português dinâmico: curso de português para hispano-falantes, Nível Inicial e Intermediário, Vicente López: SIM, [2005] 2011.

simulados”, quer dizer, aqueles elaborados *ad hoc* com fins didáticos e “textos autênticos”, ou seja, aqueles textos que, com um maior ou menor grau de adaptação com respeito ao seu formato original, são incorporados ao material didático como amostras verídicas do uso da língua.

## **6. Análise. Os LDs de PLE na Argentina**

No ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), um LD característico da primeira etapa da AC está representado por “Fala Brasil. Português para estrangeiros” (Fontão e Coudry, 1989). O manual voltado para as necessidades de alunos de diferentes línguas é organizado em quatorze unidades temáticas. As sete primeiras, são identificadas em termos de funções comunicativas (“Cumprimentar”, “Pedir”, “Localizar”, “Falar no telefone”, “Fazendo compras”, “Consultando”, “Augando um departamento”, etc.) e de situações (“No aeroporto”, “No hotel”, “No restaurante”, “No cabeleireiro”, etc.), ao passo que as oito seguintes se organizam em torno a textos como base para a apresentação e desenvolvimento das estruturas gramaticais. Vários dos textos utilizados são crônicas de autores brasileiros (Rubem Braga, Fernando Sabino) ao passo que outros textos pertencentes a diversos gêneros acompanham o desenvolvimento de cada unidade (cartas, diálogos, anúncios classificados). Porém, a exceção dos textos literários, os exemplares se apresentam como textos simulados ou elaborados *ad hoc* para seu uso didático, isto é, sem dados de autoria, datas ou espaço original de circulação (como poderia ser um jornal). Isto remete a uma noção de texto como unidade linguística abstrata, com um formato (gênero) reconhecível, para cuja compreensão o acesso ao contexto de produção e/ou circulação é desnecessário. Abundam as propostas de prática sistemática da gramática embora os exercícios propostos priorizem “o caráter funcional da linguagem” (Coudry e Fontão, 1989). O livro é rico em diálogos dirigidos contextualizados no tema de cada unidade que contribuem com a prática mecânica de estruturas gramaticais, como o uso do futuro imediato (Fig.1)

Fig.1

II) Futuro formado com o verbo IR → Verbo IR no presente + Infinitivo


OBSERVE

Amanhã eu vou nadar.  
Amanhã eu vou passear.  
Amanhã eu vou comprar...  
Na semana que vem eu vou para a praia.  
No ano que vem José vai morar em Paris.

Esse é o *Futuro* com o verbo IR que usamos na linguagem falada.  
Não é fácil?

Verbo IR no presente + Infinitivo do verbo principal.

*Diálogos Dirigidos*



— O que você vai fazer no fim de semana?  
— Eu vou visitar um amigo em São Paulo, e você?  
— Eu não vou viajar. Vou ficar em casa.

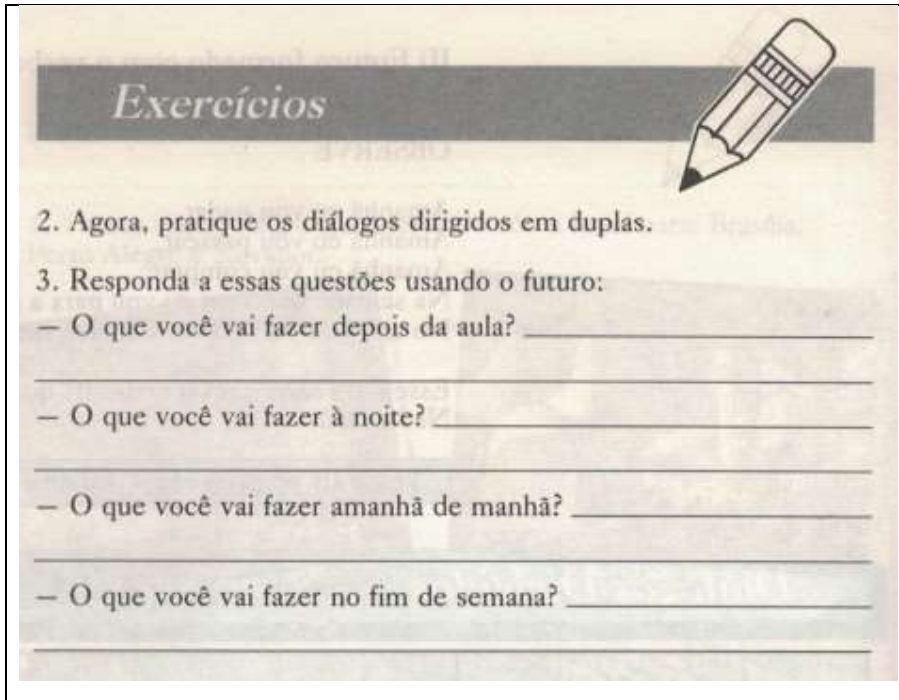
— Você acha que vai chover?  
— Não sei não... Eu acho que vai fazer sol.  
— Tomara, porque eu vou para a praia.

— Vocês vão almoçar fora?  
— Vamos. Você quer ir com a gente?  
— Não, obrigado. Eu vou esperar o Pedro.

*Futuro com verbo IR. Diálogos Dirigidos. Fala Brasil (1989)*

Fala Brasil representa muito bem a tendência funcionalista de primeira etapa da perspectiva comunicativa, articulada com a preocupação por apresentar a estrutura gramatical subjacente às funções comunicativas. Destacam-se as práticas sistemáticas de estruturas através de diálogos e exercícios em que se procura manter o carácter funcional da linguagem (Fig.2). Em palavras de Dell'Isola (1997), "Aliado ao estruturalismo, FB é material em que se propõe a contextualização dos exercícios dirigidos ao aluno estrangeiro, com o objetivo de favorecer ou mesmo viabilizar sua memorização" (Dell'Isola, p.105).

**Fig.2**



*Exercícios Futuro com verbo IR. Fala Brasil (1989)*

O índice gramatical no final do livro e as traduções ao inglês e ao francês de listas de itens lexicais e gramaticais demonstra a preocupação em atingir um público amplo embora, curiosamente, não se considere o espanhol, língua da maioria dos países vizinhos do Brasil. Alguns anos posteriores à publicação do livro, a consolidação do Mercosul e o fortalecimento de políticas de integração regional trarão um panorama diferente. Muitos são os materiais didáticos de PLE que proliferaram entre as décadas de 1990 e 2000, a pesar de que nem todos tenham se enquadrado na mencionada tendência de fortalecimento da integração regional.

O LD “Avenida Brasil” (Eberlein *et al.* 1991) se organiza em três volumes que respondem a três níveis (Básico, Intermediário e Avançado) e cada um se desenvolve em torno de situações de comunicação vinculadas a um público adulto, em situação de turismo ou moradia permanente no país (No restaurante, No hotel, Alugando uma casa, etc.). Com reedição em 2007, o Novo Avenida Brasil só atualiza, na nova versão, alguns dos textos e parte da terminologia (substituindo “carta” por “correio eletrônico”, por exemplo) mas mantém sua essência comunicativo-estrutural. Em sua introdução, os autores afirmam que “O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas. Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural” (Eberlein *et al.* 2008). As situações de comunicação são introduzidas a partir de diálogos-tipo, as explicações gramaticais se explicitam e são propostos exercícios de mecanização e sistematização contextualizados, em alguns casos, no tema da unidade. O elemento cultural é incorporado ao manual através de amostras artificiais (diálogos, publicidades) e de representações um tanto estereotipadas dos

brasileiros e sua diversidade, sem problematizar ou refletir sobre as amostras de cultura apresentadas (Fig. 3):

Fig. 3

**A5 Queremos convidar vocês ...**

25

- Queremos convidar você e seu marido para um almoço tipicamente brasileiro no domingo.
- Que bom! Como vai ser?
- Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. Vocês vão gostar.
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.
- Combinado.



**Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.**

*Feijoada. Novo Avenida Brasil (2008)*

O recurso a diálogos e textos simulados para ilustrar os temas de cada unidade, é frequente. Os textos se apresentam sem autoria e sem contextualização, a exceção de algumas letras de músicas (“O barquinho”, “Sinal fachado”) cujos autores são referenciados. É possível também identificar exercícios gramaticais de conjugação verbal, de completar frases e de relacionar, em cada unidade, que visam à prática sistemática de estruturas a través de modelos de frases nem sempre devidamente contextualizadas no tema da unidade. Novo Avenida Brasil assume-se como um LD comunicativo, se bem que, por momentos, priorize-se a aquisição da gramática como fim e não como um meio para desenvolver a comunicação.

O século XXI chega com uma tendência para o fortalecimento, ao mesmo tempo, da globalização como organização político social e de diversas alianças regionais, como o MERCOSUL ou a União Europeia (UE). A publicação do QECRL como projeto político linguístico que busca melhorar a qualidade da comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas consolida a comunicação intercultural como tendência para o ensino e aprendizagem de línguas. Nessa articulação político-social global e regional, o livro didático “Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros” se apresenta como uma das obras que melhor representa a terceira fase da AC. Primeiramente é publicado, em 2011, o Livro do Aluno e posteriormente se incorpora o Livro de Exercícios (2012). A obra se direciona a falantes de outras línguas e especificamente a falantes de espanhol e adota explicitamente uma abordagem pedagógica intercultural, com uma visão de língua em sua dimensão de interação e mediação entre sujeitos e culturas diferentes. A coleção completa é constituída por quatro volumes (Ciclo 1, Básico 1 e Básico 2; Ciclo 2, Intermediário 1 e Intermediário 2; Ciclo 3, Avançado 1 e Avançado 2; Ciclo 4, Avançado Superior 1 e Avançado Superior 2) e cada ciclo possui um livro-texto,

um livro de exercícios e um apêndice gramatical ao final de cada volume.

As atividades do livro se caracterizam por incorporar a interculturalidade através de elementos da cultura apresentados de forma mais flexível e menos estereotipada, sempre provocando o contraste reflexivo entre práticas culturais brasileira e as do país de origem (Fig.4)

Fig.4

Leia o texto abaixo e veja o que está mudando na mesa do brasileiro.

### Mesa do brasileiro

#### Menos arroz e feijão no prato

Em compensação, biscoito, refrigerante e cerveja vendem como água. O resultado disso é que a mesa do brasileiro está menos nutritiva.

*O brasileiro está reduzindo o consumo do prato básico da sua mesa, o famoso feijão com arroz. A redução ocorreu ao mesmo tempo em que a população passou a consumir mais refrigerante, biscoito e cerveja. Os dados fazem parte da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).*

*Elaboração: Brasil Inter, 2012*

1 Os alimentos feijão e arroz compõem o prato básico na mesa do brasileiro. O que não pode faltar de jeito nenhum em sua mesa?

2 Em sua opinião, por que esses alimentos vêm sendo substituídos por outros?

3 Esse fenômeno também acontece em seu país? Por quê?

Mesa do brasileiro. Brasil Intercultural (2012)

O livro prioriza amostras reais de língua: textos autênticos com referência à fonte, pertencentes a uma grande diversidade de gêneros textuais. Os textos são frequentemente contextualizados permitindo seu tratamento como unidades de comunicação com sentidos situados. A prática dos aspectos formais da língua é sempre derivada dos textos e, por vezes, limitada ao exercício de conjugação verbal no quadro de um texto autêntico, do qual foram extraídas as formas verbais para o aluno repor esses verbos conjugados corretamente. O texto situado apresenta-se, assim, como a unidade de comunicação por excelência. O aspecto comunicativo e interativo da aprendizagem linguística é sempre permeado pela reflexão intercultural a partir de temas de atualidade que fogem das clássicas situações de comunicação vinculadas ao turismo (tais como “No hotel” ou “No aeroporto”). Relações interpessoais, Uso das Novas Tecnologias, Redes Sociais, Vida moderna e rotina ou Viagens, representam algum dos temas incorporados no LD.



A nova versão do Brasil Intercultural, com edição 2021, representa muito bem a



tendência para a revalorização da pedagogia crítica e da abordagem intercultural crítica. O LD tem como princípio teórico metodológico a adoção de uma abordagem de ensino sensível às línguas e culturas em interação, destacando o uso situado da linguagem: “De acordo com essa orientação, pensar sobre a língua, refletir sobre a sua estrutura e funcionamento acontece sempre dentro de experiências de seu uso situado” (Nascente e Oliveira, 2021). O ciclo básico consiste em 8 unidades, e cada uma delas se organiza em torno de temas atuais (“Somos muitos e muitas”, “(Des)apegue!”, “Compartilho, logo existo”, etc.) que visam o desenvolvimento linguístico, cultural e humano do estudante de forma sensível e reflexiva. Com muitos dos temas retomados e ressignificados da versão de 2012, o Novo Brasil Intercultural incorpora uma visão crítica da interculturalidade ultrapassando as perguntas que visam à simples comparação e contraste entre práticas culturais de diferentes países e levando o aluno a refletir ativamente sobre gênero, raça, cor, preconceito e outros aspectos que atravessam as relações sociais desiguais. O texto, assim, é explorado não apenas em sua vinculação com o gênero textual e sua função social mas ele é entendido como realidade linguística, social e ideológica, portador de sentidos sociais e situados, e o aluno é levado a ler e interpretar de forma ativa e reflexiva, fomentando as práticas de letramento crítico, como é possível observar na figura 5:

Fig.5

10 Ouça a canção "Feijoada Completa" e depois faça as atividades que seguem.


**Feijoada Completa**  
Chico Buarque

|  |   |
|--|---|
| <i>Mulher, você vai gostar<br/>Tô levando uns amigos pra conversar<br/>Eles vão com uma fome<br/>Que nem me contem<br/>Eles vão com uma sede de anteaentem<br/>Salta a <b>cerveja</b> <b>estupidamente</b><br/><b>Gelada</b> pr'um batalhão<br/>E vamos botar água no feijão</i> | <i>Mulher, depois de salgar<br/>Faça um bom refogado<br/>Que é pra engrossar<br/>Aproveite a gordura da <b>frigideira</b><br/>Pra melhor temperar a couve mineira<br/>Diz que tá dura, <b>pendura</b><br/><b>A fatura</b> no nosso irmão<br/>E vamos botar água no feijão</i> |
|--|---|

a) No Brasil, em ocasiões especiais, é comum reunir amigos e familiares para comer feijoada. Em seu país, em quais situações as pessoas se reúnem para consumir algum prato tradicional? Qual seria ele? Comente.

b) Na canção, Chico Buarque dá orientações a uma mulher sobre como preparar a feijoada para os convidados. Em sua opinião, o que isso pode revelar sobre a relação entre homens e mulheres no Brasil? Em seu país, essa relação acontece da mesma forma? Comente.

c) Em sua opinião, tarefas domésticas, como cozinhar, estão relacionadas ao gênero das pessoas? Explique.



Feijoada Completa. Brasil Intercultural (2021)

O novo Brasil Intercultural destaca-se pelo recurso a textos autênticos devidamente referenciados e contextualizados e pelo uso de imagens representativas da diversidade. Os insumos utilizados contribuem para problematizar situações de grande relevo (como xenofobia e preconceito) fomentando a reflexão sobre diversas realidades do Brasil. Destaca-se uma maior preocupação para com a sistematização dos aspectos formais da língua a partir de exercícios de completar frases com pronomes, adjetivos, advérbios ou verbos (ultrapassando e complementando a prática de conjugar verbos em textos), o que, por vezes, ativa reminiscências da tradição comunicativa-estrutural da primeira fase da AC. Nesse sentido, o Novo Brasil Intercultural resulta interessante como proposta conciliatória das etapas da AC na medida em que reúne, de forma harmônica e equilibrada, amostras autênticas de língua através de textos situados que tratam de temas atuais e diversos, e os aspectos formais da língua apresentados de forma explícita e sistemática e praticados de forma contextualizada.

### **7. Considerações finais:**

A análise das diferentes etapas da abordagem comunicativa desde seu surgimento em finais da década de 1960 revela diferentes noções teóricas de língua, texto, competência comunicativa e dos objetivos da aprendizagem das línguas, diretamente vinculados às condições sociais e históricas de surgimento de cada etapa. Entendemos que essas condições direcionam orientações culturais e educativas e as metodologias de ensino de línguas. A tensão globalização / localização (mercado global / mercados regionais) que marcou o desenvolvimento social e econômico dos últimos cinquenta anos, se materializou em políticas educativas e linguísticas que ora visavam à formação e desenvolvimento de uma cidadania global, ora multiplicaram os esforços em delimitar blocos regionais e configurar cidadãos que se identificassem com valores culturais comuns. Nesse caminho, a AC foi se adaptando às necessidades de comunicação e a análise de cada fase permite identificar diferentes tendências para entender a língua, o texto e a competência comunicativa. Enquanto as primeiras fases da AC consideravam a língua e seu ensino como instrumento de comunicação em sua dimensão mais funcional ou interativa, para as pedagogias críticas a língua e sua aprendizagem empoderam o indivíduo e lhe permitem transformar-se e transformar seu entorno social. A pesar de a publicação do QECRL representar um marco importante na didática de línguas, o documento apresenta uma abordagem um tanto idealizada do plurilinguismo e da interculturalidade sem problematizar as relações de poder que atravessam as interações culturais e linguísticas. Pelo contrário, a abordagem intercultural crítica permite reconhecer que as relações interculturais que caracterizam a maioria das sociedades são controversas e conturbadas, pois são indissociáveis das relações de desigualdade e dominação históricas e propõe incorporar as demandas dos povos e culturas minorizados. Os materiais didáticos analisados refletem as diferentes tendências para a formação de sujeitos em PLE e fornecem diversas formas de apreensão do conhecimento linguístico e cultural. Cabe aos professores de português assumir o compromisso de incorporar esses materiais didáticos em suas aulas de forma crítica e reflexiva, sabendo quais paradigmas epistemológicos sustentam cada um e promovendo nos alunos atitudes de respeito e entendimento pelas culturas dos outros. Consideramos que a

língua é um instrumento de transformação social e que, como professores, temos o privilégio e a responsabilidade de construir conhecimento de forma conjunta através desse poder transformador.

### **Corpus**

Barbosa, C. N., Oliveira, D. (2021). Coord: Mendes, Edleise. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros*. Ciclo Básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil Escola de Línguas

Eberlein, E; Lima, O. F; Rohrmann, L ; Ishihara, T; González Bergweiler C; e Abirad Iunes S. (1991) *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: Ed. EPU.

Fontão, E e Coudry, P. (1989). *Fala Brasil: português para estrangeiros*. São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.

Moreira, A., Barbosa, C. N., e Castro, G. N. (2014) Coord: Mendes, Edleise. *Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros*. Ciclo Básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Casa do Brasil Escola de Línguas

### **Bibliografía:**

Amorós-Negre, C., García-Molins, Á. L., & Zimmermann, K. (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Onomázein*, (NE III), 1-15.

Angelucci, T. C. e E Pozzo M. I. (2018). O idioma português na universidade pública Argentina: modalidades e tendências. *Afluente*, 3, pp. 8-27

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford university press.

Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1-47.

Candlin, C. N. (ed.), (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.

Cassany, D. (1999) Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia).

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conte, M.E. (1989). *La linguística testuale*. Campi dil sapere/Feltrinelli

De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). London: Longman.

de Souza, L. M. T. M., e Mario, L. (2011). “Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação”. in: MACIEL, Ruberval Franco & ASSIS ARAUJO, Vanessa (organizadores), *Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial

Dell'Isola, R. L. P. (1997). Aprendendo português no Brasil: o comunicativo e o estrutural nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, 17(21), 99-113.

Diniz, Leandro Rodrigues Alves. (2008). Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Doctoral Dissertation. Campinas, SP : [s.n.].

Dolz-Mestre, J., e Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.

Franzoni P. (1999). Situación actual de la enseñanza del portugués. Actas de la I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. *Lenguas y Educación Formal*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística

Freire, P. (2012a) [1970] *Pedagogia do oprimido*. Madrid: Siglo XX

Freire, P. (2012b) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI

Freire, P. (2014) [1998] *Pedagogía de la autonomía*. Educación, 5(1), 67-74.

Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. In: J. Lyons (edit), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140-165.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In: Pride, J.B.y Holmes, J. (eds): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-93.

Leffa, V. (1983). Metodologia do ensino de línguas In: Bohn H. I; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 211-236.

Leffa, V. (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, 20(2), 389-411.

Littlewood, W., William, L., & Swan, M. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge university press.

Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Miranda, F. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *Revista EntreLínguas*, 1(2): 291-310.

- Mattos, A. M. D. A., e Valério, K. M. (2010). Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10, 135-158.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno Cabrera, J.C. (2006). *De Babel a Pentecostés: Manifiesto Plurilingüista*. Barcelona: Horsori Editorial
- Norton, B. (2007). Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 6-15. Disponible em: <http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>.
- Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press
- Puren, C. (2012). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional”. *Enunciación*, 5(17), 155-160.
- Ramos, A. G., & Marchesan, M. T. N. (2013). O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 12(2).
- Richards, J y Rodgers, T. (1998) [1986]. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (José M. Castrillo, trad.). Madrid: Cambridge University Press.
- Rubio Scola, V. I. (2017). Representaciones sociolingüísticas del portugués y del español como lenguas extranjeras en materiales didácticos de la escuela media en Argentina y Brasil. Disponible em: [http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/15961/Comunicacion\\_ClaGlo3\\_Rubio%20Scola.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/15961/Comunicacion_ClaGlo3_Rubio%20Scola.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Santos, B. D. S. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, (5), 177-188.
- Sardinha, P. M. M. (2018). Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, 20, 01-17.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative language teaching. *Theory into practice*, 26(4), 235-242.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Discourse and communication*. Berlin: W. de Gruyter.
- Van Ek, J. A. (1975). *The threshold-level*. Council of Europe: Pergamon Press.
- Volóshinov, V. N. ([1929] 2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: (los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje)*. Prólogo e Tradução de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (ed) (2017) *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Sede Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1972). *Grammatical, Situational and Notional Syllabuses*. Spons Agency Council of Europe, Strasbourg (France). Paper presented at the International Congress of Applied Linguistics (3rd, Copenhagen, Denmark, August 1972)