

IDENTIDADE BRASILEIRA TIPO EXPORTAÇÃO: ESTUDO DE CASOS NO ENSINO DE PLE

Sílvia Regina Ramos Sollai¹

RESUMO

A língua portuguesa vem se fortalecendo como um produto direcionado a aprendizes estrangeiros nas grades curriculares de universidades brasileiras e internacionais. Este artigo discute acerca das propostas de ensino e aprendizagem de Português como Segunda Língua (PL2) e de Português como Língua Estrangeira (PLE). Às vésperas da Copa do Mundo em 2014 e das Olimpíadas em 2016, a crescente demanda não permite mais amadorismo no manuseio de nossa cultura. Com uma abordagem etnográfica qualitativa (descrição cultural do grupo) em dois estudos de caso, exploramos os fatores não-cognitivos na negociação de sentido que contribuem para a formação de estereótipos culturais e de identidade nacional. Transcrevemos algumas atividades orais e escritas de alunos estrangeiros e professores nativos para a análise de percepção de mundo sob o olhar estrangeiro. Os resultados adquiridos apontam forte tendência de promover estereótipos culturais no ensino de nossa cultura e iminente necessidade de preparo do professor.

Palavras-chave: negociação de sentido, estereótipo cultural, identidade nacional, PLE e PL2.

ABSTRACT

Portuguese has gained more strength as a product aimed at foreign learners in university curricula nation and worldwide. This paper aims at reviewing proposals for teaching and learning Portuguese as a Second Language (PL2) and Portuguese as a Foreign Language (PLE). As we get closer to the 2014 World Cup and the 2016 Olympic Games, such a growing demand does not allow amateurish in handling our culture. By using an ethnographic qualitative approach (cultural description) in two case studies, we explore the non-cognitive

¹ Doutoranda em Multilingual and Multicultural, Learning and Cognition Program at the College of Education from Florida State University, Florida State, USA.

factors in meaning negotiation that contribute to the formation of cultural stereotypes and of national identity. Selected students' and teachers' oral and written productions were transcribed for analyzing the world perception under the foreigner's eyes. The results obtained indicate a strong tendency to promote cultural stereotypes when teaching our culture and an imminent need for teacher preparation.

Key-words: negotiation of meaning, cultural stereotype, national identity, PLE and PL2.

Projeção e Notoriedade

“Aprender uma língua estrangeira significa antes de tudo entrar em contato e em conflito com diferentes maneiras de produzir sentido.” (PATROCÍNIO, 1995). E quando a língua estrangeira é a nossa língua, ou seja, o português? No ensino de língua portuguesa como segunda língua (PL2) e como língua estrangeira (PLE), essa dualidade entre contato e conflito se dá quando o aprendiz passa a conhecer a cultura do outro. Desde o século XVI, a negociação de sentido no ensino e aprendizagem da língua portuguesa permeia as interações sociais e relações de poder.

A colonização do Brasil por Portugal, após o seu descobrimento em 1500, marcou início do primeiro processo de aquisição e aprendizagem, bilateral, de língua estrangeira no país dominado: tanto os índios aprendiam a língua portuguesa quanto os portugueses aprendiam a língua dos índios, o Tupinambá². Vale ressaltar que, de início, os portugueses eram a minoria diante da população indígena. Reflexos condicionados formaram os primeiros resultados do que, depois, se tornou base para a teoria da aquisição de linguagem em PL2 para as gerações seguintes. Estamos querendo dizer que o contato com o povo dominado foi a base empírica para o ensino do Português no Brasil. “O estudo da língua pelos jesuítas constitui um meio para se conseguir a conversão dos índios.” (NUNES, 1996:141). Com relação ao primeiro período da gramatização do Português modalidade brasileira, o autor afirma:

A Arte, de José de Anchieta foi a primeira gramática feita no Brasil e apresenta uma importância fundamental na história da gramatização das línguas indígenas brasileiras. (1996: 139).

² Tronco Tupi. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/linguas-gerais>>. Acesso em 10/07/10.

Essa produção esteve diretamente relacionada aos interesses de colonização: unidade política da colônia, civilização dos índios, mediação de conflitos. (1996:141)

Nunes (1996:138) ainda nos explica que o estabelecimento da Língua Portuguesa como língua do Brasil, como processo de apagamento de outras línguas, vem do século XVIII, quando o Governo Português obrigou o ensino da língua portuguesa nas escolas e estabeleceu que a língua do Brasil era o Português. Isto se produz inicialmente por uma carta régia, datada de 1727, de D. João V, que mandava os jesuítas ensinarem Português aos índios nas suas escolas. E depois por um ato do Marquês de Pombal, que expulsa os jesuítas em 1757 e oficializa o ensino do Português no Brasil.

O segundo período vai da segunda metade do século XIX até fins dos anos 30, com a fundação da Faculdade de Letras no Brasil. A *Gramática Portuguesa* de Julio Ribeiro (1881) corresponde a um distanciamento da influência direta de Portugal. Funda-se a Academia Brasileira de Letras com a finalidade de cuidar da cultura da língua e da literatura nacional.

O terceiro período, fundamentalmente ligado a questões relacionadas a um padrão literário e ao ensino, inicia-se nos anos 30 e segue até meados da década de 60, quando o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória no Brasil, para os cursos de Letras. *Princípios de Linguística Geral*, de Mattoso Câmara, é de 1941 e já traz a influência para a sua primeira gramática descritiva científica, a *Estrutura da Língua Portuguesa*, com registros, ainda, sobre línguas indígenas do Brasil.

O quarto período é pontuado por uma discussão teórica e descritiva fortemente política e militante. A partir de 1965 até os dias de hoje, trabalhos de Semântica, Sociolinguística, Linguística Histórica, Análise do Discurso e também trabalhos gramaticais analisam a especificidade da língua portuguesa modalidade brasileira.

Fundamentação teórica

Quem está interessado em estudar PL2 ou PLE? Por que o estrangeiro está estudando nossa língua? Um dos principais motivos é o espaço que conquistamos através do que Orlandi (2007:7) denomina Política de Línguas. Política de Línguas pode se referir ao planejamento linguístico, a práticas escolares e à organização da relação entre línguas. De acordo com a

leitura efetuada, entendemos Política de Línguas como a formação dos processos institucionais. Em PL2 e em PLE, referimo-nos, especificamente, à constituição de um saber metalinguístico através dos livros didáticos, da inclusão da língua portuguesa nos conteúdos escolares dos países da América Latina e do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) – desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em parceria com a Secretaria de Relações Internacionais, para avaliar e certificar, em um exame único, os níveis intermediários e avançados de proficiência na língua portuguesa.

Outros motivos são os processos de integração desencadeados pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), isto é, a união aduaneira de livre comércio intrazonal e política comercial comum de cinco países da América do Sul: Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, que abriram espaço para a língua portuguesa. A esse respeito, ressalta Almeida Filho:

Todos esses esforços poderiam ganhar um grande impulso com políticas de investimento em projetos por parte das instituições e órgãos governamentais, além de iniciativas macroestruturais para apoiar e ordenar o desenvolvimento do ensino de português no Exterior (como o que ocorre nesta década com o ensino do Espanhol e do Português no contexto de integração dos países do MERCOSUL). (1992:8)

As associações de política linguística permitem a exploração das vantagens de proximidade entre o Português e o Espanhol, com a total adequação de um planejamento que Almeida Filho (2009:45) classifica como “evolutivo”, em que a experiência de aprender línguas torna-se parte de uma experiência maior de aprender outras coisas, os conhecimentos de outras disciplinas como ciência, história, artes etc:

Nada poderia se apresentar como mais vantajoso no ensino de português a falantes de espanhol, principalmente no contexto do Mercosul, uma vez que os protocolos de acordo assinados entre os países membros trata de uma integração que abrange vários segmentos (economia, educação, cultura etc.). Assim, cursos e problemas diversos desses países, apresentam-se como extremamente valiosos para viabilizar o tão desejado processo de integração. (2009:45)

O Brasil, como outros países em geral, é um país multilíngue: tem a sua língua oficial, muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc. Mas, ao lado da multiplicidade concreta de línguas, há, nos Estados, a necessidade da construção de uma unidade imaginária. A língua oficial serve como uma das representações de nossa unidade e

soberania em relação a outras nações. Orlandi (2007:59) explica que isto acontece mesmo em um momento como o atual, em que as questões de mundialização, nacionalidades e multilinguismo estão em destaque. O intercâmbio dos enunciados em espaços redivididos é uma prática política em um sentido muito preciso de pertencimento do povo ao povo.

A enunciação como o processo de produção de texto (GUIMARÃES, 2007:14) que viabiliza a interação é propriedade intrínseca do ser humano. Assim, a enunciação é atividade igualmente intrínseca numa aula de aprendizagem de língua estrangeira. É oportuno investigá-la neste ensaio porque, como língua estrangeira, tal processo é diferenciado, já que traz consigo negociações culturais e adaptações de estilo de vida, hábitos, costumes.

Salientamos que os instrumentos de institucionalização de uma língua permitem compreender de que modo uma sociedade constrói sua identidade no contexto das políticas plurilinguísticas contemporâneas, como afirma Silveira (1998:7):

No momento, tem-se dado, internacionalmente, grande importância às políticas linguísticas e à política de língua, tanto no que se refere ao ensino de língua materna quanto ao de línguas estrangeiras. As causas dessa importância, na transformação das comunidades humanas, são várias, entre elas a alta tecnologia das telecomunicações e os movimentos decorrentes do fenômeno da globalização que objetivam a formação e solidificação de comunidades internacionais, tais como a europeia, a do cone norte e a do cone sul-americano.

De modo geral, há três tipos principais de aprendizes estrangeiros:

1) um estrangeiro falante de sua língua nativa (que não seja o Português), que vem para o Brasil, por motivo profissional ou não, para aprender a língua portuguesa, compõe a modalidade Português como Segunda Língua (PL2);

2) um estrangeiro residente em qualquer país onde o Português não é a língua oficial e que estuda a língua portuguesa configura a modalidade Português como Língua Estrangeira (PLE);

3) um estrangeiro falante de uma ou mais línguas além de sua língua nativa (que não seja o Português) e que aprende o Português é denominado como estudante de Português para Falantes de Outra (s) Língua(s) (PFOL).

Uma quarta categoria engloba o nativo da língua espanhola e estudante de Português para falantes de Espanhol (PFE). Na verdade, o caráter recente da área de estudos pode ser o

responsável pela formação de novas nomenclaturas, como por exemplo, uma combinação entre o aspecto geográfico do item 1 e o número de línguas faladas do item 3 ou ainda para a nomenclatura Português como outra língua.

O Presente Estudo

Conhecemos nossa cultura suficientemente bem para ensiná-la ao aluno estrangeiro sem promovermos estereótipos culturais? Esta questão nos levou a investigar o que vem sendo feito no ensino da língua portuguesa e cultura brasileira. Nosso objetivo foi constatar se há a presença de estereótipos culturais sobre o Brasil e sobre o brasileiro no professor nativo e no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) ou no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). Acreditamos que, desta forma, traremos informações destinadas a professores e profissionais da Linguística Aplicada a fim de minimizar tais estereótipos que podem impedir uma comunicação intercultural.

Assim, partindo da hipótese de que estereótipos culturais estão presentes na maioria das leituras de mundo, perguntamos-nos quais são os estereótipos da cultura brasileira presentes na aula de PL2 ou PLE? Essa questão nos sugeriu o título deste trabalho como *Identidade Brasileira Tipo Exportação*, justamente porque vamos abordar a alteridade: a imagem que o aluno estrangeiro faz de nossa cultura; sua interpretação sobre a manifestação cultural da língua-alvo.

Metodologia e Amostras

Apesar de contarmos com uma amostra pequena de representação da população de dois cenários diversos de ensino, esta pesquisa qualitativa pôde explorar as relações culturais pertinentes ao ensino de língua estrangeira e a formação de estereótipos culturais: o primeiro grupo é formado por seis alunos estrangeiros (uma mulher e cinco homens) de PL2 em São Paulo, Brasil, e o segundo grupo é formado por quinze alunos norte-americanos (sete mulheres e oito homens) de PLE na Universidade de Mississippi, E.U.A. A fim de focar a cultura, mais especificamente a segunda cultura e a cultura do estrangeiro, desenvolvemos os seguintes passos metodológicos: contextualização do cenário de aula com pesquisa de campo e coleta de

informação (participantes, relatórios, critérios de avaliação e carga horária), seleção de texto e/ou transcrição de material autêntico, em que a habilidade oral foi privilegiada como integrante do *corpus* e, por fim, verificação do componente cultural (identidade, estereótipo) por intermédio da análise de dados e de resultados. Os participantes foram avisados do seu direito de desistência a qualquer momento.

A pesquisa de campo, financiada pelo Fundo de Pesquisa Mackenzie, aconteceu em Novembro de 2010. A fim de observar aulas do Programa de Português como Língua Estrangeira da Universidade do Mississippi, na cidade de Oxford, EUA, informações pertinentes à abordagem, método e técnicas foram registradas para posterior análise e comparação. Examinamos com interesse a confluência entre competência comunicativa e *desestrangeirização* de Almeida Filho (2008). Segundo o pesquisador, a abordagem contemporânea para ELE toma o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Aprender uma LE é aprender a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza* gradativamente.

Análise

A primeira análise vem do estudo de caso em São Paulo com professor nativo de PL2. Podemos considerar que nos apoiamos em categorização para entendermos o mundo. A partir daí, criar estereótipo e generalizar pode ser muito mais frequente e espontâneo do que imaginamos. Não se trata somente do estrangeiro generalizando o brasileiro. O professor brasileiro pode encontrar em estereótipos subterúgiopara explicar uma cultura que não domina. Assim, com o objetivo de explorar a incidência de estereótipos não somente para aprender, mas também para ensinar a nossa cultura, analisamos a abordagem do professor que utiliza os quinze primeiros minutos da aula para expor informações sobre a cidade de Paranapiacaba. Com o auxílio de imagens coletadas na internet, o professor fala sobre dados históricos, clima, população e atividades sociais para incluir História e Geografia Nacional e Herança Cultural, tal como propostos por Byram, Morganet *al.* (1989) na seleção de material autêntico para o ensino de segunda língua:

Vocês sabiam que há uma influência britânica muito perceptível **na cidade**? Vocês entendem a palavra perceptível? Fácil de notar, vem do verbo perceber. Tem até um relógio parecido com o *Big Ben*. Isso mesmo... Então dá para perceber a influência britânica, entenderam?

Outra coisa interessante é que **Paranapiacaba**, em tupi-guarani, significa “de onde se avista o mar”. Algumas palavras muito grandes vêm da língua indígena porque são empréstimos para nomear a fauna e a flora desconhecida pelos colonizadores.

Paranapiacaba, na verdade é um distrito do município de Santo André, no estado de São Paulo. Surgiu como centro de controle operacional e residência para os funcionários da companhia inglesa de trens São Paulo Railway – de ferro que possibilitava o transporte de cargas e pessoas do interior paulista para o porto de Santos e vice-versa. Ao escolher a palavra **cidade** para definir Paranapiacaba, notamos falta de pesquisa por parte do profissional. Há, por outro lado, indícios e tentativas de utilizar a interdiscursividade com a referência feita ao relógio *Big Ben* em Londres, Inglaterra e conceitos sobre o discurso fundador com a explicação para o significado do nome do distrito, **Paranapiacaba**. Para reiterar a associação entre o nome do distrito e o discurso fundador, retomamos o conceito de discurso fundador como aquele que sustenta o pressuposto de que determinados fatos e acontecimentos inauguram uma cena histórica (SOUZA, 2002:58). Detectamos, também, uma tentativa de *desestrangeirização*, com a referência à raiz tupi-guarani do nome Paranapiacaba.

A segunda análise vem do estudo de caso em São Paulo com aluno estrangeiro de PL2 e explora as esferas de aprendizagem acionadas pelo aprendize que emprega múltiplas ferramentas de compreensão, inclusive a generalização. Um comercial televisivo veiculado por muitos anos seguidos fez história no seu país de origem. De qualidade baixa, *jingle* pegajoso e de orçamento provavelmente restrito, o comercial de suco de laranjas brasileiras *Ta Bom* é conhecido em todo o território sul-coreano. A sequência começa com um *take* aéreo de uma vasta plantação de laranjas. Sul-coreanos e brasileiros avaliam as frutas nas árvores e espremem uma laranja diretamente no copo. Quando o empresário sul-coreano experimenta o suco natural, ele imediatamente aprova seu sabor apontando seu polegar para cima juntamente com o agricultor brasileiro. A cena seguinte se passa em uma feira livre. Os transeuntes começam a dançar, alegremente, ao som de samba após um feirante (com feições ocidentais) oferecer suco de laranjas brasileiras *Ta Bom* (bordão explicando que *Tá Bom* em Português

significa *aprovado* em coreano) a uma compradora que pergunta qual é o melhor produto da barraca. Tomaremos essa peça publicitária como nosso aspecto intercultural e interdiscursivo para compreender a indignação do aprendiz ao escrever a redação a seguir, em que ele expõe suas dificuldades de compreender a mensagem refratada. *Tá bom* implica concordância na sua formação do “já-dito” adquirido pelo comercial, porém deve conter um outro sentido na prática. Observemos a produção do aprendiz que apresenta interdiscursividade.

A fim de investigar ícones como representações pictóricas da cultura brasileira na visão de um estrangeiro, notamos que a imagem de identidade nacional transmitida pelo professor e captada pelo aluno estrangeiro não se restringe a categorização por estereótipos. Para a aula que tem o privilégio de ser inserida geograficamente na cultura-alvo, ou seja, a aula de PL2, observamos o contrário: na amostra recolhida no Brasil, é o aluno se encaixa no estereótipo de estrangeiro:

Eu encontrei uma imobiliária de Rafael e Alex. Braço do Rafael tem tatuagem que está escrito em Chinês. Essa tatuagem significa "Saúde e Força" Pra nós este tipo de tatuagem é muito engraçado. La na Coréia podemos ver estrangeiros vestidos com camisetas escrita "Estrangeiro". Situação é parecido para mim.

Ainda, compondo a segunda análise, a observação sobre o braço tatuado do corretor de imóveis é relatada pelo aluno com base em sua construção de sociedade, isto é, de discurso fundador que se estabilizou como referência na construção da memória nacional e que funciona como referência básica no imaginário constitutivo desse país, dessa sociedade. O diferente passa a ser muito engraçado, nas palavras do aprendiz. Novamente em tom instrutivo, esse texto ensina como um estrangeiro deve se portar ao tentar se relacionar com brasileiros: “Mas Brasileiro (sic) e muito comunicativo. Fica (sic) relaxa e tenta (sic) conversar com eles”.

Dentre professor e estudantes de PL2, observamos que todos citaram seu país como ponto de partida para explicar a outra cultura; um aluno fez uma observação sobre imagem e tatuagem que pode nos levar à questão do estereótipo; e, dois alunos citaram aspectos relacionados à identidade nacional ao utilizarem imagens sobre esportes favoritos e hábitos alimentares. Concluimos que a configuração dos textos se deu em busca da comparação entre culturas materna e alvo.

Já na amostra de PLE, ou seja, na análise realizada da observação de aulas do Programa de Português como Língua Estrangeira da Universidade do Mississippi, a presença de estereótipos da cultura brasileira é também materializada. Sem possibilidade de experimentar as “festas populares” propostas no calendário escolar, o professor utiliza os cinco sentidos para enriquecer o tema: é a sinestesia como técnica de ensino:

Gente, olha o que eu trouxe hoje! Brigadeiro! Este é o docinho mais famoso em todos os tipos de festas. Não tem quem não goste! Vamos lá... vocês têm que provar. A Missy vai comer um. Ela já morou no Brasil, né Missy? E sabe como é bom! Ah, agora vocês provam, né?

O que mais nos chamou a atenção foi a espera por uma aprovação, por uma das alunas, para que os outros se propusessem a compartilhar uma nova experiência. Lemos essa reação como baixa competência estratégica, com falhos graus de acesso. A inserção cultural estava presente, porém não houve o enfoque prévio em crença e comportamento e identidade nacional. Sim, consideramos aqui o brigadeiro como ícone de representação da cultura brasileira! Ao menos no exterior, onde o acesso aos ingredientes pode não ser igual ao Brasil.

Constatamos, através das análises, que nada poderia ser feito sem a distinção total entre os dois cenários de aula: curso de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) e curso de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). De fato, o ritmo acelerado de informação na aula de PL2 é fator determinante, mas não o único. É necessária a distinção entre os dois tipos de cursos porque o objetivo do cliente, a técnica do professor e a disponibilidade de material também diferem entre si. No Brasil, o aluno estrangeiro “respira” Brasil, vai a qualquer restaurante típico, compra ingredientes de nossa culinária em qualquer supermercado. Isso acelera o processo de ensino e aprendizagem. No exterior, o aprendiz conta com uma vaga ideia, retratada em um livro didático, sobre arte, cultura, culinária e clima. O relato sobre o docinho brigadeiro retrata esse valor da experiência compartilhada. Na sala de aula da Universidade de Mississippi, o aluno norte-americano só arriscou provar depois que o aluno mexicano disse ter vindo ao Brasil, onde teria provado o referido docinho e adorado.

Considerações finais

Observamos que há uma diferença entre os dois exemplos expostos acima: há maior incidência e ênfase na cultura da diferença na redação do aluno sul-coreano (com as instruções para se utilizar um telefone) que na apresentação da aluna norte-americana (sobre como abrir uma empresa no Brasil). Acreditamos que esse fato se dá porque, no primeiro caso, trata-se de uma cultura oriental em contato com a cultura brasileira e, no segundo caso, ambas as culturas (norte-americana e brasileira), materna e alvo respectivamente, são ocidentais. Vale ressaltar que não estamos generalizando ou afirmando que todo caso de comparação entre as culturas ocidental e oriental partirá sempre dos defeitos detectados na cultura-alvo e sim que as negociações de sentido são cognitivas, apesar da absorção geográfica típica de PL2. Observamos que, o fato de estar inserido na cultura-alvo alterna momentos de saliência e de reconhecimento da diferença, conforme os estágios de choque cultural.

Os produtos brasileiros destinados à importação, tais como café, calçados e laranja têm uma qualidade superior aos produtos destinados ao comércio nacional para atender os pré-requisitos exigidos pelos países consumidores. Desde a embalagem, passando pela seleção criteriosa da matéria-prima, o produto final *tipo exportação* é visivelmente superior àquele destinado ao consumo doméstico. Nossa hipótese, levantada no início deste trabalho, afirma que isso também ocorre no ensino de PLE. É de conhecimento geral que o melhor artigo não permanece no Brasil, ele é exportado. E a melhor imagem do nosso país também é exportada, mesmo que, em sala de aula haja necessidade de certas adaptações. Há programas de intercâmbio internacional que incluem turismo na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, com hotel de luxo, ingressos e transporte inclusos³.

Enfim, diante das análises realizadas, pudemos concluir que a constituição da identidade nacional e do estereótipo não é alheia às condições histórico-sociais de aproximação em que essa se reproduz. Ao contrário, “o conhecimento da diferença, dos fatos que se explicam na evolução da cultura-alvo, da compreensão e da tolerância (...) podem ser integradores na equação afetivo-ideológica de muitos aprendizes em vários contextos” (ALMEIDA FILHO, 2002:213).

³ Revista Época, 2003. Disponível em:
<http://epoca.globo.com/especiais_online/2003/08/25_epuc/17favela2.htm> Acesso em 06/05/2010.

Resta saber como avaliar essa absorção de cultura brasileira em um exame destinado ao aluno estrangeiro. Um caminho para a continuidade desta linha de pesquisa: o instrumento de avaliação de dados culturais e identidade nacional brasileira quantificado. Que nota dar? Como representar em números o conhecimento cultural-alvo adquirido por um aluno estrangeiro?

O presente artigo espera ter podido incentivar outros professores de PL2 e de PLE. Afinal, quando surgirem propostas de ensino à distância para a nossa área, como acreditamos ser possível em breve, quem sabe, possamos no Brasil ou em qualquer parte do mundo, ensinar e aprender a língua e a cultura brasileira em tempo real e com material eficiente.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2002.

_____. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. & LOMBELLO, L. (Orgs.). *Identidades e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

BYRAM, M. & MORGAN, C. *Teaching-and-learning-language-and culture*. Inglaterra: Multilingual Matters, 1994. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=b56ViQxUtTkC&printsec=frontcover&dq=byram&hl=ptbr&ei=838TLcKBIT78Aa2uMmqDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 13/07/2010.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. *Cultura e ensino de português língua estrangeira*. Boletim CEB Notícias, nº 3. Fevereiro, 1995.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. A gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996, 139-150.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

SILVEIRA, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, M. de. Discurso fundador, história e subjetividades. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 12, p. 57-64, dez. 2002. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214142624.pdf>. Acesso em 02/05/2011.