

Artigos

A produção de material didático de português para estrangeiros: um campo para a educação intercultural

The production of Portuguese teaching materials for foreign students: a field for intercultural education

Anelise Dutra*

Almiro Ébani de Mello Neto**

Viviane Raposo Pimenta***

RESUMO

Este artigo analisa a produção de materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Centro de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto. O objetivo é identificar as representações culturais nesses recursos e avaliar seu alinhamento com a educação intercultural. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho documental e exploratório, cujo corpus compreende oito unidades didáticas produzidas entre 2020 e 2025. A análise de conteúdo adotou as cinco dimensões da competência intercultural de Byram (1997) como categorias a priori. Os resultados revelam que, embora todas as dimensões coexistam, há predominância de “atitudes” e “conhecimentos”, indicando que o foco recai majoritariamente na apresentação de fatos culturais e na disposição para o contato. Em contrapartida, o desenvolvimento das habilidades de interação e da consciência crítica demanda mediação docente mais intencional e sistemática. O estudo conclui que a elaboração de materiais próprios constitui uma prática formativa essencial para o professor em formação, permitindo o exercício do descentramento e da reflexão política. Todavia, ressalta-se a necessidade de avanços na estrutura pedagógica para que os recursos promovam uma educação linguística efetivamente inclusiva, ética e voltada à agência crítica do aprendiz estrangeiro no cenário contemporâneo.

Palavras-chave: *português como língua estrangeira; educação intercultural; material didático; consciência crítica*

* Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mariana, Minas Gerais – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3251-620X>. E-mail: aneldutra@gmail.com

** Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mariana, Minas Gerais – Brasil. <https://orcid.org/0009-0006-1627-3806>. E-mail: almiroprofessor@gmail.com

*** Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mariana, Minas Gerais – Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0613-1901>. E-mail: viviane.pimenta@ufop.edu.br

ABSTRACT

This article analyzes the production of teaching materials for Portuguese as a Foreign Language (PFL) at the Outreach Center of the Federal University of Ouro Preto. The objective is to identify cultural representations within these resources and evaluate their alignment with intercultural education. Methodologically, it is a qualitative, documentary, and exploratory study, with a corpus comprising eight teaching units produced between 2020 and 2025. The content analysis adopted Byram's (1997) five dimensions of intercultural competence as a priori categories. The results reveal that, although all dimensions coexist, there is a predominance of "attitudes" and "knowledge," indicating that the focus relies mostly on the presentation of cultural facts and the willingness for contact. Conversely, the development of interaction skills and critical awareness demands more intentional and systematic teacher mediation. The study concludes that the development of original materials constitutes an essential formative practice for pre-service teachers, allowing for the exercise of decentering and political reflection. However, it emphasizes the need for advancements in the pedagogical structure to ensure that resources promote a linguistic education that is effectively inclusive, ethical, and oriented toward the foreign learner's critical agency in the contemporary landscape.

Keywords: *Portuguese as a Foreign Language; intercultural education; teaching materials; critical awareness*

1. Introdução

Em um cenário global marcado por intensas mobilidades humanas, fluxos migratórios e crescente diversidade cultural nos espaços educativos, torna-se urgente repensar os modos de ensinar línguas estrangeiras. Nesse contexto, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), sobretudo em contextos multiculturais, não pode restringir-se à mera transmissão de estruturas linguísticas e vocabulário. É preciso construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as identidades plurais dos aprendizes, para que se promova a educação significativa, comprometida com o diálogo, o respeito à diferença e a formação crítica quanto aos valores da sociedade. Nesse contexto, a educação intercultural desponta como uma abordagem que rompe com a homogeneização cultural e estimula a construção de significados a partir do encontro entre saberes diversos.

Nesse sentido, autores como Leão (2017) destacam que os professores precisam ser capazes de reconhecer diferentes perspectivas culturais e desenvolver habilidades para lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

De fato, estudos recentes reforçam que os professores de língua desempenham papéis importantes no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos e, em função disso, precisam atuar na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos que valorizem a diversidade (Cushner *et al.*, 2011). Contudo, como enfatiza Qin *et al.* (2021), nem todos os educadores se sentem preparados ou dispõem dos conhecimentos e ferramentas necessários para conduzir diálogos interculturais transformadores. Para esses casos, faz-se necessário um curso de formação inicial de professores que os prepare para atuar de forma competente e intercultural, de modo a capacitar seus alunos no mesmo sentido.

Nesse contexto, a produção de material didático, bem como a seleção de materiais de qualidade, faz parte da prática formativa. Uma proposta educativa voltada à interculturalidade exige, pois, recursos pedagógicos que considerem os repertórios socioculturais dos estudantes e que fomentem a reflexão crítica sobre normas, valores e práticas de diferentes culturas.

Este artigo trata da experiência de coordenação de um grupo de professores-bolsistas de PLE que, no exercício de suas funções, produzem materiais para suas aulas. Nosso foco foi a análise crítica desses materiais produzidos e utilizados no Curso de Português para Estrangeiros do Centro de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com o objetivo de identificar suas representações culturais e avaliar seu alcance e impacto, além de propor alternativas pedagógicas capazes de promover o diálogo entre diferentes culturas. Com isso, objetivamos que esses materiais sirvam de apoio ao desenvolvimento da competência intercultural de alunos e de professores em formação.

Este artigo visa contribuir para o debate contemporâneo sobre o papel social da educação linguística, com ênfase em práticas mais inclusivas, éticas e interculturalmente dialógicas no ensino de português para estrangeiros.

2. Revisão da Literatura

A interculturalidade em documentos oficiais

Esta seção destaca alguns pontos nas diretrizes de documentos oficiais relativos à educação intercultural. São apresentadas, primeiramente, iniciativas da União Europeia (UE), em particular de Portugal, seguidas

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil.

A promoção da competência intercultural no ensino de línguas estrangeiras encontra respaldo teórico e institucional em documentos de referência internacional, como o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001) e seu volume complementar, o *Companion Volume* (2017). Esses documentos reconhecem que aprender uma língua implica engajamento com outras culturas, valores e formas de ver o mundo, e isso requer domínio linguístico, postura crítica, reflexiva e abertura ao diálogo. O *Companion Volume* propõe que o ensino de línguas inclua a postura intercultural – o *intercultural stance* –, caracterizada por empatia, escuta ativa, consciência crítica e rejeição de estereótipos. Essa perspectiva converge com a taxonomia dos saberes interculturais proposta por Byram (1997), que define a competência intercultural a partir da articulação entre três dimensões: o saber (conhecimento sobre práticas e produtos culturais), o saber-fazer (habilidades de interpretar e interagir em contextos diversos) e o saber-ser (atitudes de abertura, curiosidade e descentralização cultural).

Em Portugal, as Metas Curriculares de Português não utilizam diretamente o termo “competência intercultural”, mas oferecem diretrizes para o seu desenvolvimento, especialmente no ensino de línguas em contextos multiculturais. A ênfase na educação literária, por exemplo, possibilita o contato com obras nacionais e universais e a exploração crítica de diferentes repertórios culturais. A dimensão “domínio do mundo” amplia o horizonte de referência dos alunos e aproxima-se do “saber” da taxonomia de Byram (1997), referindo-se ao conhecimento sobre práticas e valores culturais diversos. Nessas metas, a valorização da ética, da escuta e da convivência cidadã encontra ressonância com o “saber-ser” e se manifesta em atitudes de respeito, empatia e descentralização cultural. Essas práticas discursivas contribuem para o desenvolvimento do “saber-fazer”, e dão subsídios para a interpretação crítica e a capacidade de comparar discursos produzidos em contextos socioculturais distintos. As *Metas Curriculares*, portanto, visam criar condições favoráveis ao desenvolvimento da competência intercultural, especialmente quando aplicadas ao ensino de português como língua estrangeira (Basilio *et al.*, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira estabelece diretrizes que sustentam uma abordagem intercultural no ensino de línguas.

Entre as dez competências gerais, destacam-se aquelas que orientam para o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização das identidades dos sujeitos e o estímulo de condutas éticas, inclusivas e solidárias. A Competência Geral nº 9 propõe que o processo educativo promova o “respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades”, o que se alinha diretamente aos princípios de uma educação intercultural. Compreendemos que a educação linguística, de forma transdisciplinar, compartilha o objetivo da interculturalidade, independentemente da língua alvo. A habilidade EF09LI06, descrita na BNCC, por exemplo, propõe que os estudantes reconheçam e respeitem “a diversidade de culturas, identidades e visões de mundo, comparando aspectos socioculturais e linguísticos da língua inglesa e de outras línguas, incluindo do português brasileiro”. Para o ensino de PLE, essa orientação legitima práticas pedagógicas que incentivem a comparação entre culturas, a reflexão sobre valores e a escuta das experiências dos estudantes estrangeiros, que podem resultar em aprendizagem crítica, plural e sensível às diferenças. De maneira geral, ambos os documentos valorizam a diversidade cultural e a formação ética e inclusiva dos alunos.

É preciso considerar, todavia, que a mobilização da BNCC neste estudo justifica-se pelo fato de que, embora o PLE na extensão universitária possua especificidades, este documento é o que baliza a formação inicial dos bolsistas envolvidos na produção analisada. Assim, a BNCC atua orientando a percepção desses futuros docentes sobre competências éticas e estéticas (Pimenta; Mello Neto; Sousa Junior, 2023), as quais se materializam nos recursos didáticos produzidos.

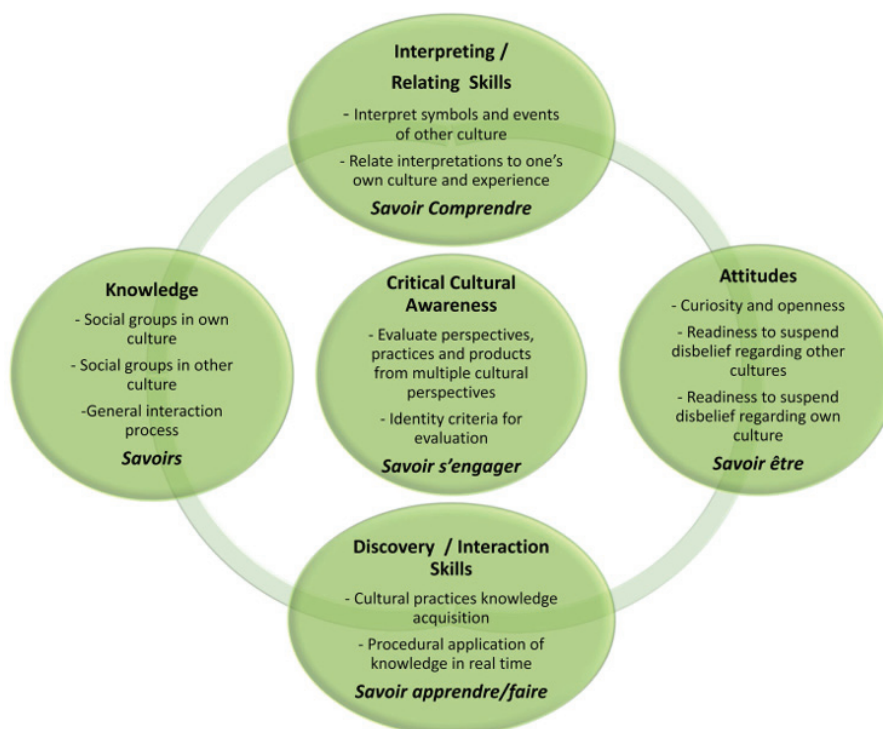
A educação intercultural e o desenvolvimento da competência intercultural

Byram (1997), referência no campo da educação intercultural, descreveu em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* um modelo de competência comunicativa intercultural. Para o autor, aprender uma língua estrangeira envolve mais do que adquirir estruturas linguísticas: trata-se de formar sujeitos capazes de agir como mediadores culturais. O modelo é composto por cinco dimensões interdependentes: (1) atitudes (curiosidade, abertura, disposição para relativizar os próprios valores culturais); (2) conhecimento (sobre as práticas sociais, instituições e produtos

culturais da própria cultura e de outras); (3) habilidades interpretativas (de interpretação e comparação de documentos e eventos culturais); (4) habilidades de interação (capacidade de se engajar em situações comunicativas reais, adaptando-se e negociando significados); e (5) consciência crítica (capacidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, as perspectivas culturais, práticas e produtos – próprios e de outras culturas). Essa estrutura articula língua, cultura e cidadania, e reforça o ensino de línguas como formador de sujeitos críticos, eticamente comprometidos com a diversidade e a convivência democrática.

Basílio *et al.* (2016) apresentam de forma mais clara o modelo de competência intercultural (Diagrama 1), desenvolvido por Byram (1997), pelo qual é possível visualizar os cinco saberes: saber, saber-ser, saber-compreender, saber-aprender e saber-comprometer-se e seus componentes.

Diagrama 1. Byram's Multidimensional Model of IC



Fonte: Basilio *et al.* 2016, p. 26.

Complementando essa perspectiva, a taxonomia proposta por Byram (1997) contribui com uma estrutura conceitual que influenciou diretamente políticas educacionais europeias, como o CEFRL. Ela se organiza em três eixos básicos: o saber, que corresponde ao conhecimento factual sobre a cultura própria e a do outro; o saber-fazer, que envolve habilidades de interpretação, comparação e mediação; e o saber-ser, que abrange atitudes de empatia, escuta e relativização cultural. Essa abordagem desloca o foco tradicional do falante nativo para o desenvolvimento do “falante intercultural”, sujeito capaz de lidar com diferenças culturais, questionar estereótipos e de estabelecer relações críticas e éticas com o outro.

A esses aportes, soma-se a contribuição de Deardorff (2006), que propõe um modelo de competência intercultural de base empírica. Sua definição centra-se na capacidade de interagir de forma apropriada em contextos culturais diversos, a partir de um processo contínuo que envolve o refinamento de atitudes, a ampliação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a expressão em comportamentos. Um dos principais diferenciais do modelo de Deardorff está em sua concepção dinâmica e processual da competência intercultural, estruturada em formato de espiral: a aprendizagem é entendida como uma trajetória não linear, em que os indivíduos ampliam progressivamente sua sensibilidade, adaptabilidade e consciência crítica diante das diferenças culturais. Quando se pensa na formação de professores e na produção de materiais didáticos orientados para a interculturalidade, essa perspectiva reforça a ideia de que a competência intercultural não é um estado alcançado, mas uma construção contínua que deve estar presente em todas as etapas do processo educativo.

Abordagem Comunicativa Intercultural

A partir das contribuições de autores como Canale e Swain (1980), Byram (1997), Byran e Zarate (1997), Deardorff (2006) e Almeida Filho (1993), Santos (2004) propõe uma abordagem que orienta as escolhas metodológicas e a elaboração de materiais didáticos por professores e demais envolvidos no processo de ensino. A essa proposta, a autora denomina Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). Santos (2004) a entende como

(...) uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um

diálogo intercultural. No entanto, ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim. (...) Por ser um esforço integrado que envolve modos de ser e de agir ao ensinar e aprender uma nova língua, não pode ser reduzido à simples eleição de conteúdos que assegurem a sua feição cultural (Santos, 2004, p. 155).

Santos (2004) destaca características importantes da ACIN para o planejamento de cursos e a preparação de materiais. A primeira delas é a indissociabilidade entre língua e cultura: a língua não é concebida como um código autônomo e abstrato, mas como um fenômeno social e cultural vinculado aos modos de ser, pensar e agir de uma comunidade. Assim, trata-se de uma *língua encarnada*, vivida e performada em contextos interacionais reais, e não de um sistema fechado de regras e estruturas.

Outra característica basilar é o foco no sentido, isto é, na construção compartilhada de significados em situações comunicativas autênticas. A prática se afasta do ensino descontextualizado de estruturas formais e privilegia a mobilização de recursos linguísticos de acordo com propósitos comunicativos reais. Nesse processo, os conteúdos trabalhados – culturais, sociais ou linguísticos – funcionam como meios para o acesso a experiências formadoras, intercâmbios simbólicos e ressignificações subjetivas.

A seleção e a elaboração de materiais didáticos compõem o rol de características da ACIN, segundo a proposição de Santos (2004). Os materiais devem funcionar como fontes culturais genuínas, sensíveis aos contextos de origem e aos interesses dos aprendizes, sem recorrer a moldes normativos, nem reproduzir uma cultura cristalizada. Esses recursos pedagógicos visam estimular os discentes a problematizar discursos culturais e a interagir com diferentes vozes sociais, por meio de tarefas que promovem a negociação de sentidos e, assim, ampliam a competência comunicativa em suas múltiplas dimensões.

A quarta característica da Abordagem Comunicativa Intercultural é o diálogo de culturas, visto como vivência concreta de alteridade e partilha de experiências. Nesse sentido, a aprendizagem da língua e da cultura envolve aspectos socioculturais, afetivos, identitários e cognitivos, que se entrelaçam na dinâmica da subjetividade dos aprendizes. Ensinar e aprender uma língua estrangeira envolve ressignificar a própria visão de mundo e a

compreensão do outro, por meio da intersubjetividade e da reflexão crítica sobre as referências culturais.

A quinta característica, a agência humana, atribui centralidade a professores e estudantes como sujeitos históricos, com capacidade crítica e responsabilidade ética diante da diversidade cultural. A aprendizagem constitui uma prática de atuação consciente, na qual os participantes da interação são instados a colaborar, a dialogar com postura receptiva e intervir ativamente no próprio processo de aprendizagem. O professor, nesse modelo, atua como mediador intercultural, preparado para estimular a escuta mútua, o pensamento crítico e a abertura para novas experiências (Dutra; Ferreira, 2024).

Na abordagem comunicativa intercultural, a avaliação assume caráter processual, formativo e reflexivo. Ela não deve se restringir à simples mensuração de desempenhos linguísticos e abarcar todas as dimensões da experiência educativa, como a autoavaliação do aprendiz, a apreciação do percurso metodológico e a análise crítica das estratégias pedagógicas. A avaliação, portanto, seria um espaço privilegiado de metacognição, autorregulação e reelaboração constante das práticas de ensino e aprendizagem (Dutra; Ferreira, 2024).

3. Procedimentos Metodológicos e Percurso Pedagógico

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho documental e exploratório (Ambrósio; Pimenta, 2025). Tal opção metodológica justifica-se pela necessidade de interpretar as representações culturais inscritas nos materiais didáticos produzidos, indo além da mera descrição de conteúdos.

A opção por essa modalidade justifica-se pela natureza do campo de Português como Língua Estrangeira (PLE) na extensão universitária, em que a produção de materiais didáticos próprios atua como registro privilegiado das práticas pedagógicas e das representações culturais em jogo. Sendo o PLE um campo marcado pela fluidez de contextos e pela necessidade de materiais que respondam a demandas interculturais específicas, a análise documental permite investigar como os docentes em formação materializam conceitos teóricos em propostas de ensino, revelando as tensões e os avanços no desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes

O *corpus* desta análise é constituído por 8 unidades didáticas produzidas para as disciplinas de Português como Língua Estrangeira (PLE). O período de produção compreende os anos de 2020 - 2025, fase em que os bolsistas de graduação atuaram sob supervisão direta na elaboração de recursos adaptados às necessidades específicas dos estudantes estrangeiros da UFOP

O estudo baseou-se na organização e revisão do acervo de materiais produzidos e utilizados nas aulas do Curso de Português para Estrangeiros, oferecido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com o objetivo de avaliar sua coerência interna, seu potencial pedagógico e, sobretudo, sua capacidade de fomentar a competência intercultural entre os aprendizes.

Inicialmente, realizaram-se a triagem e a organização dos materiais didáticos existentes, distribuindo-os de acordo com uma sequência lógica e progressiva, compatível com os níveis de proficiência definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Essa etapa envolveu a análise estrutural dos conteúdos, considerando critérios linguísticos, temáticos e culturais. Em seguida, procedeu-se à avaliação do potencial intercultural de cada unidade, com atenção à presença de elementos que favorecessem o diálogo entre culturas, à valorização da diversidade e à desconstrução de estereótipos.

A partir dessa análise, foram sugeridas intervenções nos materiais originais referentes ao nível Básico 1 (A1), a fim de ampliá-los ou adaptá-los a uma abordagem mais sensível às questões interculturais. Essa fase incluiu a reformulação de algumas atividades e a inclusão de outros textos, imagens, gêneros discursivos e propostas de reflexão, selecionados de acordo com a pertinência cultural e linguística para o contexto dos aprendizes. Com base nesse mapeamento, foram reunidas oito unidades didáticas e, quando necessário, adaptadas quando necessário, considerando a coesão interna do material e a progressão didática.

Por fim, todas as unidades foram compiladas em um volume unificado, que compõe uma apostila representativa do NucLi-UFOP. A compilação considerou aspectos técnicos de editoração e de *design* instrucional, visando facilitar o uso pelos docentes. O resultante é fundamentado teoricamente, elaborado com base em princípios de ensino e aprendizagem intercultural, e pode ser utilizado em formato impresso ou digital, conforme as demandas do contexto educacional.

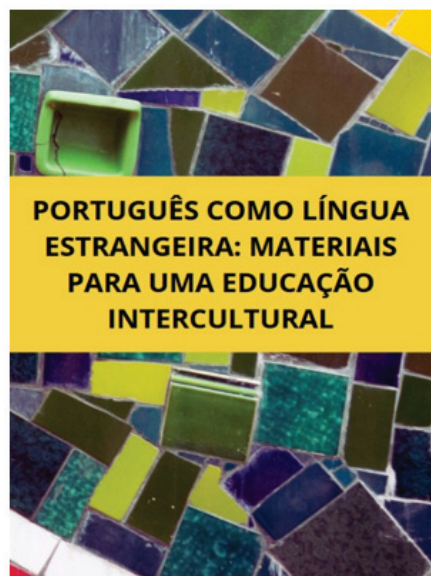
Dessa forma, a próxima seção tratará da análise e discussão das unidades didáticas produzidas, visando apresentar algumas alternativas pedagógicas propostas para fomentar o diálogo entre culturas e desenvolver a competência intercultural de alunos e professores em formação.

4. Análise e discussão

No que tange aos procedimentos de análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, fundamentada nas cinco dimensões de Byram (1997), que serviram como categorias de análise a priori. Esse rigor metodológico permitiu identificar não apenas o conteúdo explícito, mas as lacunas de mediação necessárias para o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes.

A proposta didática elaborada para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), materializada no *e-book Português como Língua Estrangeira: materiais para uma educação intercultural* (Figura 1), configurou-se como uma experiência pedagógica singular, pautada pela indissociabilidade entre linguagem, cultura e subjetividade.

Figura 1. Capa do ebook



Fonte: Dutra & Neto (2025).

A elaboração do e-book (Dutra; Neto, 2025) não é apenas uma tarefa técnica, mas um processo reflexivo-colaborativo (Dutra, 2010). Como apontam Pimenta, Mello Neto e Souza Junior (2023), o gênero aula e seus materiais funcionam como artefatos que podem transgredir o ensino tradicional, alinhando-se à Abordagem Comunicativa Intercultural (Santos, 2004). Essa produção busca superar a visão meramente instrumental da língua, integrando as dimensões propostas por Byram e Zarate (1997) para o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural.

Figura 2. Unidade 1 - *Identities*

- Em sua cultura, é comum mudar de nome em determinadas situações, como casamento ou adoção? Há algum ritual ou tradição relacionado a isso?
- Como a data de nascimento é expressa em seu país? O formato de escrita é o mesmo do português? Existem datas ou anos considerados especiais em sua cultura?
- Em sua cultura, perguntar a idade de alguém é algo comum ou pode ser considerado inadequado? Em quais contextos essa informação é compartilhada?
- Há idades específicas que representam marcos importantes em seu país, como a maioridade, aposentadoria ou outros ritos de passagem?

De modo a enriquecer ainda mais as trocas culturais relacionadas aos países dos alunos e o Brasil, o(a) professor(a) pode criar momentos de discussão e reflexão apresentando três curiosidades sobre os nomes no território brasileiro. Por exemplo:

a) A cultura dos apelidos

No Brasil, o uso de apelidos pode surgir a partir de características físicas, traços de personalidade, hábitos ou até mesmo por uma adaptação do próprio nome. Muitas vezes, os apelidos são criados de forma carinhosa e informal, sendo usados em círculos familiares, entre amigos e até mesmo no ambiente profissional, dependendo do contexto. Também é comum que apelidos sejam formados por reduções do nome original (como Fernanda tornando-se Fê) ou por associações inesperadas que fogem completamente do nome de batismo.

A articulação dos princípios teóricos de uma abordagem intercultural, dialógica e multimodal ao ensino de língua, conforme defendem autores como Byram (1997) e Candau (2012), possibilitou que a língua portuguesa se apresentasse como meio de expressão e mediação de sentidos plurais.

Em termos concretos, foram elaboradas oito unidades temáticas, organizadas por campos de uso da língua e estruturadas com base em situações comunicativas reais e representativas do cotidiano, como a apresentação pessoal, a descrição física, as relações familiares, os hábitos alimentares, a rotina, o transporte, a moradia e o lazer. A seguir, apresenta-se a análise de cada unidade, com ênfase nas inserções e adaptações realizadas em uma delas, de modo a favorecer o desenvolvimento da competência intercultural em sua acepção ampla, conforme proposta por Byram (1997), que compreende cinco dimensões articuladas: atitudes, conhecimento, habilidades interpretativas, habilidades de interação e consciência crítica.

Nas Unidades 1 a 8, observa-se uma estrutura bem definida que pode auxiliar no desenvolvimento das competências interculturais em múltiplos níveis. Ao final de cada unidade, apresentamos outros materiais produzidos por professores em formação inicial na Universidade Federal de Ouro Preto (por meio de links a serem acessados clicando no título de cada um). Esses materiais podem ser usados como mais uma possibilidade para trabalhar os temas explorados ao longo da unidade.

A Unidade 1, dedicada ao tema da identidade, convida os alunos a refletir sobre práticas de nomeação, sobrenomes, datas de nascimento e o uso de apelidos no Brasil e em seus países de origem. As atividades foram concebidas para estimular a curiosidade e o respeito por outras culturas, de modo a promover atitudes interculturais, além de possibilitar o acesso a informações socioculturais específicas (conhecimento) e incentivar a comparação de práticas distintas (habilidades interpretativas). Um ponto forte nessas unidades são as instruções voltadas para a troca de informações sobre nomes, apelidos (identidade), estado civil e sua relevância cultural, nacionalidades e a migração no Brasil.

A Unidade 2 é centrada na caracterização pessoal. Ela amplia essa perspectiva, explorando padrões de beleza, corporalidade e traços de personalidade, com propostas inclusivas, como a produção de audiodescrições. A unidade enfatiza a dimensão da consciência crítica e propõe reflexões sobre as representações do corpo e sobre a acessibilidade. Essa abordagem

trabalha, de modo transversal, valores como a empatia, a inclusão e o respeito à diversidade sensorial.

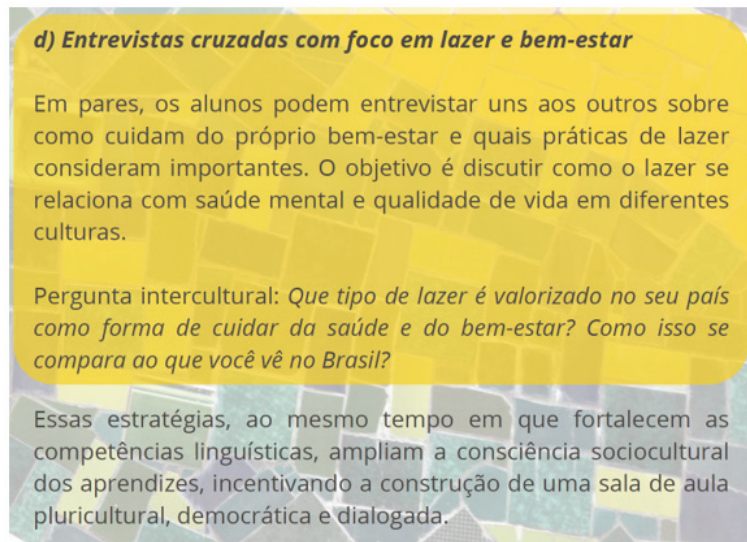
Nas unidades iniciais, o foco na apresentação pessoal e familiar estimula o que se define como *attitude awareness* (Häbler; Spernes, 2023). Ao solicitar que o aluno compartilhe sua realidade, o material promove a quebra de imagens recíprocas estereotipadas, processo fundamental na mediação intercultural (Simões; Araújo E Sá; Basílio, 2016). Esse movimento de ‘atitudes’ (*savoir être*) cumpre as diretrizes da BNCC (2018), que preconizam o reconhecimento da diversidade e o respeito às identidades dos sujeitos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

A Unidade 3, por sua vez, foi desenhada para estimular o diálogo e a escuta, tendo como referência a vida familiar e social. As atividades incluem a construção de um calendário intercultural e a discussão sobre rituais de passagem, estrutura familiar e celebrações típicas. Elas abrangem todas as dimensões da competência intercultural, com destaque para as habilidades de interação, pois propiciam o engajamento dos alunos em contextos comunicativos reais. Segundo os autores, “essas práticas, quando desenvolvidas com sensibilidade, criam um ambiente de respeito e partilha, favorecendo a construção de uma comunidade de aprendizagem crítica, inclusiva e linguisticamente rica.”

A Unidade 4 concentra-se em hábitos e lazer, com a proposta de incentivar a comparação entre as rotinas cotidianas e as práticas de bem-estar em diferentes culturas. Com o intuito de discutir hábitos cotidianos e práticas de lazer, sugere-se explorar as pluralidades culturais presentes no contexto da sala de aula, integrando a cultura dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem. O trabalho com mapas, entrevistas e gráficos comparativos tem como objetivo fortalecer habilidades interpretativas e ampliar a interação comunicativa.

A unidade ressalta a dimensão dos conhecimentos (*savoirs*). Aqui, a base teórica de Canale e Swain (1980) sobre a competência comunicativa é expandida para uma perspectiva intercultural. O material não se limita a ensinar o léxico da culinária, mas busca a identificação e avaliação da competência intercultural do estudante (Deardorff, 2006), permitindo que ele compare aspectos socioculturais brasileiros com os de sua origem, conforme sugerido pelo Quadro Europeu Comum de Referência (COUNCIL OF EUROPE, 2001; 2017).

Figura 3. Unidade 4. Hábitos e Lazer



Fonte: Dutra & Neto (2025).

A Unidade 5, voltada ao tema da educação e dos espaços escolares, apresenta tópicos indicativos e inclui uma seção de discussão intercultural detalhada, destacando a comparação entre sistemas educacionais e práticas escolares diversas, principalmente nas universidades. A proposta contempla também a compreensão de gêneros autênticos, como quadros de horários, organogramas, sites de universidades, e-mails institucionais e modelos simplificados de Currículo Lattes, favorecendo interações básicas em português em situações do cotidiano acadêmico.

A Unidade 6, dedicada à alimentação, configura-se como uma das mais completas em termos interculturais. Nela são examinados alguns tabus alimentares e seus significados simbólicos, rituais culinários, desigualdades sociais ligadas à alimentação, tradições gastronômicas e representações simbólicas da comida. Esses aspectos articulam todas as dimensões da competência intercultural, especialmente a consciência crítica, ao relacionar a alimentação a questões de classe e de identidade. Diferentemente de abordagens tradicionais de ensino de línguas globais, que muitas vezes focam na cultura de consumo, o material de PLE aqui analisado prioriza o português como língua de integração. Através de uma análise linguística situada (Bezerra, 2021), os exercícios de comparação de hábitos alimentares

evitam a ‘turistificação’ da cultura, incentivando o aluno a identificar marcas de subjetividade e valores sociais nas escolhas lexicais sobre o comer e o partilhar.

Figura 4. Unidade 6: Alimentação e refeições



Fonte: Dutra & Neto (2025).

A Unidade 7 trata dos temas lugares e transportes e propõe reflexões sobre moradia, mobilidade e organização espacial em diferentes culturas, além de incluir atividades como a produção de uma mostra multicultural de habitações. No que se refere aos meios de transporte, o professor convida seus alunos a refletirem sobre os modos de transporte mais utilizados em seus países de origem e as razões históricas, econômicas ou geográficas que determinam tais escolhas. Essas práticas dialogam diretamente com a proposta de formar um “falante intercultural”, capaz de interpretar, agir e comunicar-se de forma ética e sensível às diversas realidades. Ao propor tarefas práticas como anúncios de moradia e roteiros de lazer, o material fomenta habilidades de interpretação e relação. Esse tipo de interação guarda semelhanças com o desenvolvimento da competência intercultural observado em contextos de teletandem (Dutra; Ferreira, 2024), onde a língua é utili-

zada para resolver problemas reais de integração. Como ressalta Sanerini (2010), esse modelo de treinamento, ainda que em formato impresso ou digital, prepara o docente e o aluno para lidar com a diversidade humana em contextos educacionais (Cushner; Safford; McClelland, 2011).

Por fim, a Unidade 8, dedicada ao tema do lazer, consolida o percurso pedagógico ao incentivar a mediação intercultural por meio da exploração de espaços públicos e eventos culturais. Ao propor que o estudante estrangeiro interaja com roteiros de lazer locais, o material promove o que Simões,

Figura 5. Unidade 7: Transportes e lugares



Momento intercultural

O Momento Intercultural mediado pelo(a) docente deve promover a reflexão crítica e a valorização das experiências individuais dos estudantes estrangeiros. Por isso, é fundamental que o ensino não apenas veicule o léxico e as estruturas gramaticais desses campos semânticos, mas que também os situe em contextos comparativos significativos para os aprendizes, de forma a ampliar sua compreensão sociocultural e fomentar o diálogo entre realidades distintas.

No que se refere aos meios de transporte, por exemplo, o(a) professor(a) pode convidar os alunos a refletirem sobre os modos mais utilizados em seus países de origem e as razões históricas, econômicas ou geográficas que determinam tais escolhas.

Uma proposta criativa seria a construção de uma linha do tempo da mobilidade, em que os estudantes, em pequenos grupos, elaborem um poster com imagens ou desenhos de veículos característicos de seus países em diferentes décadas. Ao final, esse poster pode ser comparado com a evolução dos meios de transporte no Brasil. Algumas possíveis perguntas interculturais para essa seção seriam:

- Qual é o transporte mais comum em sua cidade? Por quê?
- As pessoas usam mais transporte público ou carro particular?
- Existe alguma diferença no modo como se locomovem as pessoas em áreas urbanas e rurais do seu país?
- No seu país, o transporte é barato ou caro? E no Brasil?

Fonte: Dutra & Neto (2025).

Araújo e Sá e Basílio (2016) definem como o ‘atravessar da ponte’ (*crossing the bridge*), onde as imagens recíprocas entre as culturas são confrontadas e ressignificadas. Essa abordagem retira o lazer de uma esfera meramente turística e o posiciona como um campo de mediação intercultural (Basílio; Araújo E Sá; Simões, 2016), no qual as habilidades de interpretação e relação (Byram, 1997) permitem ao aprendiz navegar na diversidade social com a ‘rigorosidade metódica’ e a liberdade criativa defendidas por Ambrósio e Pimenta (2025). Assim, a unidade cumpre as orientações da BNCC (2018) ao fomentar a autonomia e o respeito às diferentes formas de expressão cultural e lazer no cenário contemporâneo.

Um dos pontos fortes desse material produzido pelo Núcleo de Línguas da UFOP está no espaço dedicado às instruções ao professor, que refletem a teoria sobre a qual o planejamento se baseou. Essas instruções orientam a prática pedagógica de modo a articular a dimensão linguística com a reflexão intercultural. Elas sugerem perguntas abertas, comparações entre diversas práticas sociais e valorização das experiências pessoais dos alunos, isto é, deslocam o foco do trabalho docente de uma abordagem centrada em conteúdos gramaticais e conduzem a uma mediação crítica e dialógica. De modo explícito, indicam caminhos que fomentam debates, exploram tabus, valores e costumes e estimulam a consciência sobre diferenças culturais; implicitamente, atribuem ao professor o papel de mediador, capaz de ampliar o sentido das atividades e relacioná-las às realidades concretas dos aprendizes. Esse movimento retórico aproxima-se diretamente do modelo de Byram (1997), pois mobiliza atitudes de curiosidade e respeito, amplia o conhecimento sociocultural e incentiva a consciência crítica, consolidando o material como um espaço de formação intercultural.

O material apresentado demonstra consistência na articulação das dimensões da competência intercultural proposta por Byram (1997). A ênfase nas atitudes de abertura, no acesso a conhecimentos socioculturais e no estímulo a habilidades interpretativas coloca o material como uma ferramenta de suporte bastante eficiente. Embora as orientações ofereçam caminhos para o desenvolvimento da interação e da consciência crítica, sua efetivação depende do engajamento pedagógico e da postura intencional do docente. Assim, o conjunto insere-se em um arcabouço de educação linguística crítica e inclusiva, orientada à formação de aprendizes capazes de se posicionar eticamente diante da diversidade cultural e de construir diálogos reflexivos em contextos plurais.

5. Conclusão

Este artigo analisou a relação entre o ensino de línguas, a formação docente e a educação intercultural em fragmentos de materiais didáticos produzidos para o ensino de português como língua estrangeira. Este estudo teve como premissa que aprender uma língua transcende a norma linguística e implica a imersão em práticas, valores e uma visão de mundo diversos. Em virtude disso, pontua uma defesa de uma abordagem direcionada ao desenvolvimento da competência intercultural de aprendizes e de professores em formação.

A análise do material didático revelou propostas pedagógicas alinhadas às cinco dimensões da competência intercultural de Byram (1997): atitudes, conhecimento, habilidades interpretativas, habilidades de interação e consciência crítica. Constatou-se, contudo, que as dimensões de atitudes e conhecimentos são mais exploradas. O aprofundamento das habilidades de interação e da consciência crítica, por sua vez, exige a mediação docente e a intencionalidade pedagógica consciente em sala de aula, bem como no trabalho de elaboração de material didático.

A produção e a curadoria de materiais didáticos transcendem, portanto, a sua função como uma mera atividade pedagógica para se afirmarem como prática formativa para discentes e docentes. O processo de elaboração e avaliação dos recursos de ensino mostrou-se capaz de desenvolver a competência intercultural dos próprios professores-bolsistas. Essa experiência responde à inquietação de autores como Qin *et al.* (2021), que apontam a falta de preparo docente para conduzir diálogos interculturais. A produção desse tipo de material, orientado e dialogado, instrumentaliza os educadores em formação e capacita seus alunos a serem mais sensíveis às diversidades, como defendem Leão (2017) e Cushner *et al.* (2011).

Em conclusão, a análise das oito unidades revela um esforço para equilibrar as dimensões comunicativas (Almeida Filho, 1993) com a sensibilidade intercultural. Embora as dimensões de atitudes e conhecimentos sejam predominantes, a busca pela consciência crítica requer monitoramento contínuo da eficácia dessa comunicação (Qin *et al.*, 2021).

Assim, este estudo contribui para o debate contemporâneo sobre o papel social da educação linguística e aponta um caminho para a construção de práticas de ensino de PLE mais inclusivas, éticas e dialógicas. A articulação entre teoria, formação docente e produção de materiais, examinada no

contexto do Núcleo de Línguas da UFOP, reafirma o potencial da educação intercultural como um projeto pedagógico comprometido com a escuta, o respeito à diversidade e o exercício da cidadania.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica da UFOP – PIVIC/UFOP, no âmbito do edital 22/2023. Agradecemos a Alan Castelano Valente pela leitura e revisão primorosas do artigo.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Os autores aprovaram a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes.
- Ambrósio, M., & Pimenta, V. R. (2025). *Pesquisa qualitativa em educação: Entre as tramas da arte, a liberdade criativa e a rigorosidade metódica*. Pimenta Cultural.
- Basílio, D., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2016). Crossing the bridge: Foreign language students' reciprocal images in (inter)cultural mediation between Portugal and Turkey. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1114209>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (Ensino Fundamental)*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro08.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with new descriptors*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cushner, K. H., Safford, P., & McClelland, A. (2011). *Human diversity in education: An intercultural approach*. McGraw-Hill Education.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dutra, A. F. (2010). *O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
- Dutra, A. F., & Ferreira, M. J. O. (2024). O desenvolvimento da competência intercultural em alunos envolvidos em interação via teletandem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63(2), 476–489.
- Dutra, A. F., & Neto, A. E. M. (2025). *Português como Língua Estrangeira: Materiais para uma educação intercultural* [Manuscrito não publicado]. NLE-UFOP.
- Häbler, C., & Spernes, K. (2023). The novel has simply made me more aware of how I meet other people – attitude awareness in intercultural education. *Intercultural Education*, 34(5), 479–493.
- Leão, A. P. (2017). Interculturality in English Language Teaching – A small study with Portuguese teachers. *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, (8), 107–125.

- Pimenta, V. R., Mello Neto, A. E., & Souza Junior, P. (2023). Ensino de língua portuguesa como língua estrangeira: O gênero aula como artefato transgressivo para o ensino e a aprendizagem. Em R. C. M. Pereira, E. Baldissera, & V. L. L. Cristovão (Orgs.), *Gêneros textuais/discursivos: Conhecimentos, linguagens e culturas* (Vol. 1, pp. 568–585). Pontes Editores.
- Qin, X., Paul, A., Cheung, S. K. S., Ho, C. C., & Din, S. (2021). Evaluation of English intercultural communication ability based on machine learning and fuzzy mathematics. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40, 7259–7271. <https://doi.org/10.3233/JIFS-189552>
- Sanerini, M. (2010). Intercultural competence teacher-training models: The Italian experience. Em OECD, *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 185–201). OECD Publishing.
- Santos, E. M. O. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da UNICAMP.
- Simões, A. R., Araújo e Sá, M. H., & Basílio, D. (2016). Crossing the bridge: Foreign language students' reciprocal images in (inter)cultural mediation between Portugal and Turkey. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1114209>

Recebido em: 18.11.2025

Aprovado em: 06.04.2026

EDITORA GERAL: Marcia Veirano Pinto 