

# A POTENCIALIDADE INTERCULTURAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA<sup>1</sup>

Jakelliny Almeida Santos - UFS<sup>2</sup>  
Rayane Araújo Gonçalves - UFS<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem o objetivo de verificar a potencialidade de trabalhar com a interculturalidade (MENDES, 2011), explorando uma atividade de um livro didático utilizado no ensino da língua materna. Para isso, foi aplicada uma metodologia documental e exploratória, desenvolvida a partir da análise de exercícios do livro didático (LD) *Português: Linguagens* (2015), produzido por William Cereja e Thereza Magalhães, muito utilizado em turmas de 6º ano da rede pública brasileira. Para a análise dessa atividade, além de alguns critérios definidos, adotamos uma abordagem comunicativa em perspectiva intercultural (MENDES, 2011), a partir da ótica indisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), e embasamo-nos no conceito de intertextualidade (KOCH, 2008), o qual colaborou bastante para a reflexão desejada neste trabalho. Os resultados preliminares apontaram que ainda há uma necessidade de nos preocuparmos com o que os LDs retratam em suas atividades, além de salientar aos professores como fazer proveito do material que eles dispõem em mãos.

**Palavras-chave:** livro didático; interculturalidade; intertextualidade.

## 1. Considerações iniciais

A Linguística Aplicada (LA) é campo de estudo que se dedica a questões diversas de aplicabilidade da língua, incluindo os debates acerca do ensino da língua e cultura, formas de colaboração para os avanços do nosso sistema educacional, elaboração de materiais didáticos adequados para auxiliar o docente em sala de aula. Por isso, nos vinculamos a LA para tratar das questões acerca do livro didático em sala de aula e consideramos, neste trabalho, o ensino do português como uma prática educativa vinculada às sociabilidades humanas.

Compreendemos, tal como Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), que na sala de aula precisamos esquadrihar que as pessoas vivem e agem suscetíveis às mudanças socioculturais, políticas e históricas. Ao considerarmos esses fatores, estaremos possibilitando novos modos de pensar, como propôs o linguista aplicado por meio da ferramenta simbólica INdisciplinar. O prefixo *in* nesse vocábulo não sugere, como de costume no português brasileiro, oposição à disciplina. Na verdade, refletir a partir da lógica indisciplinar, significa refutar as visões preestabelecidas, questionar paradigmas e possibilitar novos caminhos e novos modos de pensar.

Como bem observa Moita Lopes (2009), o atual estágio da Linguística Aplicada tem se caracterizado por atravessar fronteiras, onde o foco deixa de ser, exclusivamente, o ensino/aprendizagem de línguas e passa a ser, também, os problemas relativos à linguagem e sociedade. Desse modo, outras questões recebem mais notoriedade, tais como as identitárias, de raça, de gênero e outras. Essas narrativas, seja no âmbito científico ou educacional, podem causar desconforto aos limites disciplinares, como aponta Moita Lopes (2006). Pensando nesse viés, contamos com os postulados teóricos e transgressivos, como os de Alastair Pennycook (2006), que observa como o mundo é distribuído por desigualdades sociais, étnicas, sexuais etc.

---

\*XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online.

\* Acadêmica em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Grupo de Pesquisa DInterLin-UFS (Diálogos Interculturais e Linguísticos). E-mail: jakellinyalmeida@hotmail.com

\* Mestranda em Estudos Linguísticos e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: rayanevoinho@hotmail.com

É nesse contexto que inserimos este trabalho, fruto de uma pesquisa realizada entre os anos 2018 e 2019, que teve o objetivo de verificar, em atividades do livro didático *Português: Linguagens* (2015) – 6º ano, a possibilidade de trabalhar com um material didático sob a ótica intercultural, mesmo que ele não assuma tal perspectiva. Desse modo, examinamos atividades de um livro didático e exploramos seu potencial intercultural, apresentando também, possíveis temáticas que podem ser abordadas durante a resolução das questões. No caso desse artigo, em apenas um exercício de análise, expomos diferentes formas de aproveitar as aberturas interculturais que a atividade em análise nos possibilitou, como é o caso do trabalho com a representatividade de gênero feminina. Vale ressaltar que, na atividade analisada, além de outras possibilidades e sugestões de trabalho, observamos abertura para discussão das questões de gênero, mas isso varia de atividade para atividade.

Procedemos das concepções propostas Judith Butler (2019) acerca da performance de gênero. Segundo a filósofa, de acordo com as especificidades da sociedade em que se está inserido, o indivíduo concebe atos de gênero os quais foram construídos historicamente e os reproduz repetitivamente. Essas performances, como denomina Butler (2019), constroem a ideia de gênero.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são construídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero [...] (BUTLER, p.244)

Desse modo, ser homem ou ser mulher é uma construção que determina os atos dos corpos envolvidos nesse processo. Portanto, não há uma identidade pré-estabelecida, gênero verdadeiro nem falso, reais ou irrealis; o que concebemos com as reflexões de Butler (2019) é que os gêneros são performances que rotulam os gêneros. E, ao considerarmos o *locus* sociopolítico da sociedade atual, predomina-se a heteronormatividade que controla outras possíveis formas de proliferações. Isso porque estamos inseridos em uma estrutura que regula os nossos atos, tornando determinadas performances aceitáveis e outras menos aceitáveis.

Para tanto, partimos de uma metodologia documental e exploratória, com base comunicativa e intercultural (MENDES, 2011), já que o ensino da língua está atrelado à cultura e mesmo na aprendizagem da língua materna há muito a ser aproveitado na relação de ensino-aprendizagem. A perspectiva intercultural e a concepção língua-cultura, adotadas por Edleise Mendes (2011), vão ao encontro dos pressupostos deste trabalho, que adota a interculturalidade como ferramenta de equidade social. As questões socioculturais que, por vezes, são desvinculadas do ensino dos conteúdos didáticos em sala, como aponta Mendes (2011), estão intrinsecamente vinculadas à língua do povo brasileiro. Por isso, enfatizamos a importância da utilização dessa abordagem ao assumirmos também que é com esse olhar que fizemos as análises das atividades, considerando se nelas há ou não uma abertura para um diálogo intercultural; e não havendo, questionamentos críticos podem ser levantados.

Ademais, utilizamo-nos do conceito de intertextualidade adotado por Koch (2008) como critério para seleção das atividades que poderiam compor nosso *corpus* de análise. Tendo isso em vista, nosso objeto de estudo ficou restrito às atividades que faziam diálogos com obras, livros, filmes, produções e afins. Esse fator se torna relevante quando subentende que a criança, educanda de 6º ano, terá conhecimento suficiente para relacionar a atividade com a referência que ela traz em si.

Considerando o que foi dito, esse tipo de atividade, então, caracteriza-se por criar suas expectativas em cima do seu receptor – o discente –, e não só isso, também acredita que o estudante faz parte de uma comunidade que compartilha certos conhecimentos, pois se não o

fizesse, não entenderia a referência contida na atividade. Isso, aliado à abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, além de nos permitir observar as questões didáticas contidas nos exercícios, possibilita-nos ir além, e nesse caso, investigar as questões de representatividade de gênero.

Como nosso foco foi observar atividades que continham aspectos intertextuais, as que não fizeram parte desse grupo foram descartadas. Por questões práticas, nosso trabalho aqui será exposto de forma breve. Nesse momento introdutório, já possibilitamos o acesso à metodologia e aos principais suportes teóricos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, demonstraremos, a partir da análise de apenas uma atividade, os dados gerados a partir do LD examinado e faremos as discussões pertinentes, considerando os aspectos interculturais e intertextuais presentes (ou não) no exercício, além das problemáticas que envolvem o uso do LD em sala de aula. Após isso, o trabalho se encerra com nossas considerações finais.

## 2. Desenvolvimento

Estudos recentes têm considerado o LD como um gênero do discurso como, por exemplo, o texto produzido por Ester Maria Souza e Layane Viana, publicado nos anais do SILEL, em 2011. Ele é um material produzido para um intuito específico, circula em um meio particular, tem características que colaboram para seu entendimento enquanto gênero do discurso – como a intercalação de gêneros –, e assume um papel social no meio que ele é utilizado, isto é, o LD se caracteriza por “um enunciado relativamente estável, cuja função social é (re)apresentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.”(BUNZEN, 2008, p.7-8)

Considerando o que pode ser oficialmente reconhecido ou autorizado, a atividade que analisamos foi selecionada por conter, de acordo com a nossa análise, a possibilidade de desenvolver uma educação intercultural. Sabemos que esse conceito é recente, quando tratamos do ensino da língua materna, mas seu entendimento básico está relacionado ao modo como será direcionado o ensino da língua-cultura. Por exemplo, assumindo que há certos preconceitos reconhecidos ou autorizados na sociedade, o docente pode aproveitar essa questão social para criar reflexões acerca disso, além de fazer uso de um conhecimento que o discente já possui. É esse tipo de abertura para a cultura que observamos e desejamos que as atividades que compõem o livro didático tenham. Observe a atividade abaixo:

Figura 1: Atividade com proposta intertextual

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados em um livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

O texto que segue é o início de um conto produzido por alunos do 6º ano. Lela-o.

**Troca de amores nos contos maravilhosos**

Num bosque distante existia um castelo de cristal, e nele vivia uma princesa chamada Cinderela. Ela era tão má e desobediente, que deixava a madrasta enlouquecida. Além disso, ela vivia tentando roubar os namorados das irmãs.

Certo dia, o príncipe Peter convidou as irmãs de Cinderela para ir ao baile real em seu castelo.

No dia do baile, Cinderela trancou as irmãs no quarto, dentro do guarda-roupas, e foi ao baile. Ela usou o vestido e o par de sapatinhos de cristal da irmã mais velha. Os pés de Cinderela eram menores, e o par de sapatinhos ficou grande, mas ela foi ao baile mesmo assim.

[...]

(In: Beatriz M. Garcia, Bruno A. A. Judic e Ingrid M. J. da Silva. *O mundo encantado – VII antologia de contos maravilhosos*. Taubaté-SP: Colégio Idessa, 2012, p. 122.)



Você notou como nesse texto a história de Cinderela é diferente da original? A ideia presente nas propostas a seguir também é essa, ou seja, brincar com a tradição dos contos maravilhosos. Para isso, você deverá modificar as histórias, adaptando-as para os dias de hoje, misturando personagens de histórias diferentes, e assim por diante. Enfim, a ideia é você se divertir reinventando os contos maravilhosos.

**1.** Escreva um conto maravilhoso, de acordo com estas orientações:

a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:

- menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
- Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
- Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
- João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
- Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
- Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
- Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile

b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.

**2.** Você já imaginou como seria a história *A Bela Adormecida* se a moça sofresse de insônia? Ou se em *Chapeuzinho Vermelho* o lobo fosse vegetariano? Ou se em *Branca de Neve* a moça odiasse maçãs? A exemplo do conto "O patinho bonito", escolha um conto maravilhoso e recrie-o, fazendo as alterações que quiser. Você poderá, por exemplo, inverter as características de uma personagem ou adaptar a história aos dias de hoje.

#### Planejamento do texto

Ao redigir seus contos, leve em conta as orientações dadas no capítulo 1, na página 21, adaptando-as à proposta que você irá desenvolver.

#### Revisão e reescrita

Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações dadas no capítulo 1, na página 21, adaptando-as à proposta que você desenvolveu.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2015, p. 38 e 39.

A atividade acima é apresentada com um trecho adaptado de um conto de fada por uma turma de 6º ano e duas questões relacionadas a ele. A primeira questão sugere que o estudante realize a produção de trechos como o que está no exercício, a fim de explorar a criatividade, com a possibilidade de mudar o rumo das histórias socialmente compartilhadas, o que chamamos de intertextualidade *stricto sensu* (KOCH, 2008). A segunda questão tem uma proposta parecida, mas a criança do 6º ano ganha mais liberdade para alterar os contos.

Partindo do enunciado, ressaltamos que a atividade destacada para fins de produção textual pode ou não ser executada. Embora o livro didático direcione o docente no processo de educação, sabemos que a realização dos projetos previstos pelos materiais está sujeita à realidade da escola. Essa é uma problemática de natureza política e, por isso, interessa à interculturalidade, contudo não aprofundaremos essa discussão para não desviarmos do foco deste trabalho.

Em seguida, o mesmo enunciado propõe a leitura de um conto que foi produzido por estudantes do 6º ano. Salientamos que apresentar a produção textual de um educando, de mesmo nível escolar, para outro educando, é um ato de introduzir capacidades linguísticas e sociais no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, trabalhar com o contexto [socio] cultural do outro possibilita intensificar o seu pertencimento à sociedade em que está inserido, como afirma Paraquett (2010), embora tenha se referido ao ensino de línguas estrangeiras.

O título, *O Mundo Encantado*, que se encontra abaixo do texto, não sugere pista acerca de sua fonte, mas informa que pode se tratar de um conto infantil. A linguagem não verbal transmite maiores informações, posto que representa uma mulher. Considerando a teoria da

performatividade de Butler (2019), concebemos os atos performativos apresentados na imagem como os de uma princesa. A vestimenta específica e a princesa que observa os próprios pés os quais estão calçados com um material que se assemelha ao cristal. Notamos, após a leitura do conto, que o nome da personagem principal é Cinderela. Essas informações, para nós, são suficientes para identificarmos que a intertextualidade é explícita, ou seja, a fonte foi apresentada (KOCH, 2008). Dessa maneira, identificamos que se trata de uma produção a partir do conto “A Cinderela”, também conhecido como “A Gata Borracheira” (GOMES, 2018). É nesse momento também que a atividade põe suas expectativas na criança do 6º ano, pois subentende que os contos de fadas é um conhecimento corrente na comunidade dela.

Destacamos as informações, que possibilitam a discussão intercultural, do tópico introdutório da proposta de produção textual: **I**-“brincar com a tradição dos contos maravilhosos”; **II**-“modificar as histórias”; **III**-“adaptar para os dias de hoje”; **IV**- “misturar histórias com personagens diferentes” e **V**- “a ideia é você se divertir reinventando os contos” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015). Ao identificarmos o trecho **I- “brincar com a tradição dos contos maravilhosos”**, consideramos a proposta da questão como uma possibilidade de estimular a imaginação, a escrita e os conhecimentos prévios dos estudantes que fazem uso deste livro didático. Identificamos a possibilidade de reconstrução de saberes a partir da desconstrução da tradição dos contos, embora saibamos que as versões as quais conhecemos na atualidade, inicialmente, foram produzidas com outras versões e que, na verdade, “o teor infantil dos contos de fada vai ganhar força a partir do século XVII com as publicações das versões de Charles Perrault para várias histórias, agora, voltadas para o público infantil e com a inserção de uma moral a ser ensinada para as crianças” (GOMES, 2018, p.2486).

Do mesmo modo ocorre com o trecho **II- “modificar as histórias”**, que promove a reconstituição de novas versões. Quanto a essa questão, Moita Lopes (2006) nos convida para refletir sobre os modos de pensar que estão instaurados na estrutura da sociedade. Esse convite se estende às investigações científicas, às nossas práticas sociais e comunicativas, à prática docente, aos materiais didáticos e outros. No caso dessa atividade, os novos modos de pensar estão direcionados ao que ocorre com o que é trabalhado/discutido na sala de aula, com a modificação das histórias, por exemplo, já não ocorre somente no âmbito educacional, mas ultrapassa as fronteiras, se os aspectos sociais que vão estar envolvidos no momento dessa produção textual forem levados em consideração. Da mesma forma que no texto adaptado da Cinderela, ela passa a ser uma pessoa má, poderíamos ter uma versão de uma Cinderela sem irmãs e madrasta, por exemplo, isso vai depender da subjetividade do nosso alunado diante das suas condições de produção.

O terceiro trecho destacado, para nós, deve causar inquietude aos docentes, a saber: **III- “adaptar para os dias de hoje”**. Esse tópico sugere uma infinidade de questionamentos, tais como a representação do gênero feminino no texto fonte, no texto apresentado pelo livro didático e como o estudante pretende representá-la em seu texto; a relação entre a versão mais conhecida, a qual apresenta a personagem principal como uma mulher que, ao encontrar um homem, realiza-se como pessoa, e a liberdade das mulheres na atualidade; as vestimentas tidas como roupa de princesa, e repensar, juntamente com os estudantes, como seria a princesa deles nos dias hoje etc. Todos esses questionamentos podem ser mencionados, ainda que de maneira sucinta, na sala de aula. Desse modo, há possibilidade de desenvolver uma discussão a partir dos aspectos culturais da linguagem.

Observando o exercício sugerido na primeira questão da atividade, ressaltamos a possibilidade de abordarmos a questão do gênero feminino em sala de aula, caso os discentes fizessem a escolha, dentre as possibilidades ali presentes na alternativa “a” para adaptação, dos contos que envolvem uma personagem feminina. Essa discussão poderia remeter, por exemplo, ao questionamento do entendimento de “roupa de homem e roupa de mulher” em

nossa sociedade e, desse modo, explorar as performances (BUTLER, 2019) que fossem apresentadas durante o diálogo entre professor e estudantes. Outra possibilidade intercultural é considerar as performances de gênero dentro dos grupos sociais em que esses estudantes estão inseridos, como os centros religiosos, no âmbito escolar e outras esferas sociais.

Em cada lista da alternativa “a” da questão, há um elemento surpresa para colaborar com um final diferente para o conto, mas nada que caracterize as personagens, o que sugere total liberdade da criança para construir a personalidade das suas personagens. Assim, seria possível, aproximando para os dias de hoje, e considerando a proposta da lista, uma Chapeuzinho vermelho com tatuagem de lobo nas costas e trabalhando como piloto de helicóptero, efetuando a entrega de alguns doces para a sua avó, que mora no bosque. Com essa simples suposição, já é observada a liberdade da mulher atual para fazer o que quiser com o corpo dela e para atuar em cargos ditos masculinos, como é o caso do piloto de helicóptero. Há uma subversão e é a partir dessas possibilidades que o professor tem a chance de observar que tipo de posicionamento sua turma tem em relação aos problemas enfrentados pela mulher na sociedade.

Com essa atividade também, o estudante tem a possibilidade de escrever de acordo com a realidade em que está inserido e expressar a sua ótica sobre o mundo que o cerca. Ao nos comunicarmos, não falamos apenas como homem ou mulher, ainda que de maneira subjetiva, a nossa fala parte de um *lócus* coletivo. Tendo isso em vista, ao nos comunicarmos nos expressamos como, por exemplo, mulher negra pobre, ou, homem branco rico etc.

Partindo desse viés estamos dialogando com as concepções mestiças e nômades da LA, as quais são de natureza indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009). Dessa maneira, se estamos questionando a estrutura desigual instaurada na sociedade, estamos trabalhando interculturalmente para promover uma educação transgressora (PENNYCOOK, 2006), isto é, estamos em busca de um ensino-aprendizagem que enxergue a cultura e não a veja como imutável, mas como um fenômeno em constante modificação; e, principalmente, uma educação intercultural que considere essas mudanças como reais e não as deixe submissas em detrimento dos paradigmas. Portanto, é necessário considerar que as mudanças sociais ocorrem e elas não devem ser mantidas às margens.

O próximo item apresenta o trecho **IV- “misturar histórias com personagens diferentes”**. Esses personagens diferentes, sugeridos nas questões 1 e 2, devem partir da mescla de personagens de outros contos. Entretanto, consideramos válida a liberdade no momento da introdução dos personagens para além dos contos. Embora o livro não faça uso do termo, com a prática *intertextual* é possível identificar que esse recurso é utilizado na atividade. Compreendemos que, no caso dos estudantes, não é necessário a menção do termo técnico por se tratar de uma adaptação da linguagem para o nível escolar em questão, mas fizemos uso do livro didático do professor e observamos que nas informações direcionadas ao docente também não constava. Assim, o trabalho com a intertextualidade é feito de maneira inconsciente.

Numa aula intercultural, aspectos intertextuais podem ser levados em consideração. Na atividade analisada, notamos essa realização em alguns potenciais pontos interculturais já destacados e discutidos. Retomando cada um deles, quando se fala em brincar com a tradição dos contos de fadas, observa-se que o objeto da intertextualidade vai ser esses contos e o conhecimento tradicional acerca deles corrente na sociedade. Quando propomos a modificação das histórias, a adaptação delas para os dias atuais e a mescla delas com personagens diferentes, reafirmamos os contos como o objeto intertextual. E não só isso, é essa intertextualidade que dá a abertura necessária para que o trabalho intercultural, nesse caso, relacionado às questões de gênero, seja feito em classe.

O ensino-aprendizagem de línguas a partir da abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, como ressalta Mendes, “seria mais do que dominar uma cultura de ilustração,

mas aprender a estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais...” (MENDES, 2011, p. 143). Para nós, “estar socialmente em português” reafirma a identidade cultural dos envolvidos nesse processo, ou seja, aproxima o estudante, como falante da língua materna, às culturas vinculadas ao português brasileiro (PARAQUETT, 2010).

O último tópico que destacamos, nesta atividade, foi **V- “a ideia é você se divertir reinventando os contos”**. Esse fator precisa ser considerado como fundamental, uma vez que a prática da produção escrita não deve ser encarada como uma tortura pelas crianças. Escrita é uma habilidade que se desenvolve de maneira paulatina e, neste caso, por se tratar de uma turma de sexto ano, a criatividade precisa entrar em vigor, afinal, são crianças que se encontram em fase de explorar o lúdico. Por fim, a atividade é concluída com a revisão textual, feita pelo docente, da produção dos educandos e, em seguida, a reescrita do conto. São etapas as quais consideramos relevantes para o processo de escrita, posto que a estrutura linguística não está dissociada da educação intercultural. Caso o estudante apresente inadequações em sua escrita, não haverá desvios da interculturalidade, e sim o oposto, o que se quer com a educação intercultural é introduzir as sociabilidades invisibilizadas pelo ensino tradicional predominante, isto é, inserir o sociocultural e, não, abolir o gramatical.

Desse modo, não é somente introduzir o cultural como conteúdo linguístico. Não pretendemos, ao analisar as atividades desse livro didático, elaborar temas e explorá-los deixando o gramatical em segundo plano. Nosso objetivo maior é promover novas leituras e novos olhares a partir do conhecimento contemporâneo do português brasileiro, das experiências de vida entre os estudantes e, apresentar que é possível uma leitura intercultural ainda que o material didático não adote essa abordagem. Entretanto, acrescentamos que não basta o material didático ser potencialmente intercultural é necessário que o professor também se construa dentro dessa perspectiva.

### 3. Considerações finais

Com este trabalho, buscamos avaliar a potencialidade intercultural em um livro didático (Português: Linguagens – 6º ano) que não assume tal perspectiva crítica e contemporânea e selecionamos, como modelo de análise, uma proposta de atividade que contivesse traços intertextuais para compor nosso *corpus*. Tendo em vista o espaço destinado para esse trabalho, restringimos nossa amostra de análise para apenas uma atividade, capaz de suportar todas as reflexões pertinentes a esse texto. Nela, traçamos alguns pontos de intertextualidade que deram a abertura necessária para o debate intercultural. Notamos que o livro didático, por vezes, não deixa explícito como abordar determinado tema ou conteúdo, por isso, o professor com o olhar mais sensível a essas questões culturais pode fazer uso do material como suporte para sua aula intercultural de língua materna.

Ao considerarmos que essa atividade é potencialmente intercultural, não estamos afirmando que a interculturalidade existe por si mesma nos materiais didáticos. Ela possui potencial precisamente porque é necessário que o docente adote a mesma perspectiva para que a interculturalidade seja contemplada. Em nossa análise, apresentamos também uma proposta de releitura do gênero conto de fadas a partir da perspectiva intercultural e acrescentamos a discussão acerca das performances de gênero, buscando reconstruir saberes e apresentar uma possibilidade interpretativa contemporânea. Neste espaço, estamos demonstrando que é possível e como podemos trabalhar com a educação intercultural, ainda que o livro didático não proporcione tal perspectiva. Além disso, quanto aos educandos, consideramos que uma leitura indisciplinar pode proporcionar novas óticas culturais.

## Referências

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUNZEN, C. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: *I SILID* (Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua materna e estrangeira), 2008, Rio de Janeiro. Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2CoKmvi> Acesso em: 11 ago. 2020.

GOMES, F. F. Das histórias infantis às telas do cinema: a adaptação do conto a gata borralheira de Charles Perrault para o cinema em lua de cristal. In: *XVI Encontro Abralic: Circulação, tramas & sentidos na literatura*, 2018, Porto Alegre Anais [...]. Porto Alegre, 2018, p. 2485-2496. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=2746>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

KOCH, I. V. Texto e Intertextualidade. In: Koch, I. V.; ELIAS, V. M. (org.). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p.75-96.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. PEREIRA, R. C. ROCA, P. (org.). *Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos*. 1. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: FABRÍCIO, B. MOITA LOPES, L. P. (org.). [et al.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção Explorando o Ensino*. v. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, C. S. e COSTA, E. G. M. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 137-157.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: FABRÍCIO, B. MOITA LOPES, L. P. (org.). [et al.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

SOUZA, E. M. F.; VIANA, L. D. C. Livro Didático como Gênero do Discurso Complexo. In: *SILEL* (Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística), 2011, Uberlândia. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2011. v. 2, p. 1-10. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1991.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

### Fonte do livro didático:

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens* (6). 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.