

*Nascentes*

**CULTURA E INTERCULTURALIDADE  
NUMA PERSPECTIVA MATERIALISTA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Cecília Souza Santos Sobrinha\**

*Eduardo Lopes Piris\*\**

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos nossa reflexão acerca do conceito de cultura e de interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), considerando que, muitas vezes, a metodologia de ensino de línguas adotada, no contexto de ensino-aprendizagem, apresenta um descompasso em relação aos pressupostos elaborados, nas últimas décadas, na área das ciências da linguagem, sobre o que significa aprender e ensinar uma língua estrangeira na perspectiva intercultural. Para tanto, nos apoiamos no materialismo cultural, proposto por Raymond Williams (1969 [1958]; 1988 [1977]; 1992; 2011 [1973]), com o objetivo de apontar as contribuições que seus postulados podem oferecer para o ensino de língua estrangeira, tendo em vista a relação que se estabelece entre língua-cultura. Por meio de uma metodologia interpretativa, o trabalho também relaciona o estudo da cultura materialista com o ensino intercultural proposto por Kramsch (1993; 2017 [2013]), para repensar o lugar que a cultura deve ocupar no ensino de língua estrangeira. Por fim, este artigo defende três condições essenciais, na perspectiva do materialismo cultural, para repensar o conceito de interculturalidade no ensino de PLE, a saber: a cultura é ordinária; a cultura é um processo social, histórico e ideológico; a cultura desperta o sentimento de solidariedade na relação que o sujeito estabelece com o outro, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura; Ensino; Interculturalidade; Materialismo cultural; PLE.

### **Introdução**

Nos últimos anos, o ensino de Português como Língua Estrangeira (e Segunda Língua, Língua Adicional, Língua Não Materna) ganhou cada vez mais espaço e intensidade no contexto da oferta desse idioma e cultura brasileira em universidades do país e em escolas no

---

\* Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Faz parte do grupo de pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso” (Elad/CNPq). Ministrou aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), durante dois anos, na educação básica, na instituição de ensino privada “Saint Margaret School”, na província de Heredia, Costa Rica.

\*\* Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de Buenos Aires (UBA) e Universidade de São Paulo (Usp).

exterior.<sup>1</sup> Com a configuração do Mercado Comum do Sul (Mercosul), como novo espaço geopolítico transnacional – a partir da assinatura dos Tratados de Assunção, em 1991, oficialmente – a Língua Portuguesa passou a ocupar um novo espaço no mercado linguístico.

A importância crescente do Brasil e a criação do Mercosul, nos anos 1990, aprofundaram o interesse pela área de Português como Língua Estrangeira (PLE), situação que levou a elaboração de materiais didáticos e publicações voltadas para a formação de professor<sup>2</sup>.

De acordo com Castilho (2013), foi notório esforços empreendidos por universidades e por sociedades científicas na construção do conhecimento sobre o português como língua internacional na década de 1990. Para o autor, embora o ensino de português para falantes de outras línguas potencializou a investigação aplicada em alguns centros nacionais de pós-graduação, assim como potencializou publicações sobre os processos de ensino-aprendizagem- em particular sobre a questão da metodologia de ensino de línguas- o problema na área de PLE residia no fato de o ensino e a produção de material didático terem sido influenciados por abordagens e métodos de ensino de línguas que partiam da premissa de que aprender uma língua estrangeira é dominar a estrutura gramatical.

Desse modo, nos últimos anos, foram notórios os esforços empreendidos por pesquisadores e linguistas aplicados para que a perspectiva da cultura e, conseqüentemente, da interculturalidade se façam presentes no ensino de línguas estrangeiras<sup>3</sup>. No Brasil, em particular, há um crescimento significativo de estudos, pesquisas e iniciativas que se voltam para a inclusão da cultura e da interculturalidade no ensino de línguas, tendo em vista que já se entende a necessidade de trazer para o espaço da sala de aula discussões que envolvam a relação entre língua e cultura.

Na área de PLE, especificamente, destacam-se os estudos propostos por Edleise Mendes (2007; 2011; 2015) em relação à interculturalidade. A autora defende uma abordagem de ensino que incorpore a cultura e as relações interculturais na área de PLE, visto que é

---

<sup>1</sup> Além dos limites da América Latina, com a expansão do português como língua estrangeira, algumas das instituições de ensino superior (IES) disponibilizaram o ensino de português em seus cursos regulares, como, por exemplo, as universidades de Yale, Princeton, Cornell, Brown, Georgetown (EUA), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Estocolmo (Suécia), Aarhus (Dinamarca), Oslo (Noruega) e Salamanca (Espanha) (NÓBREGA, 2016, p. 419).

<sup>2</sup> Surge, em 1989, o primeiro livro teórico na área de PLE, *O ensino de Português para Estrangeiros*, de José Carlos Paes de Almeida Filho e Leonor Lombello. Nos anos 90, segundo Ortiz Álvarez (2011), algumas universidades começam a implementar em seus programas a área de PLE, como a Universidade de Brasília, com o Programa de Ensino e Pesquisa para falantes de outras línguas (PEPPFOL) e, posteriormente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, no final dessa década, a Universidade de Caxias do Sul.

<sup>3</sup> Há quantidade considerável de trabalhos que envolvem a discussão acerca da interculturalidade e seu papel no ensino de línguas estrangeiras (KRAMSCH, 1993; 2017 [2013]; KUMARAVADIVELU, 2003; MENDES, 2007; 2011; 2015; SERRANI, 2005).

necessário redirecionar outro olhar para a concepção de língua/linguagem no ensino de línguas estrangeiras. Filiada aos pressupostos da antropologia interpretativa de Clifford Geertz e da sociologia de Simon Schwartzman, Mendes (2015, p. 213) defende que “aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais do que tudo, um diálogo entre culturas”. Dessa maneira, para a autora, ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser um processo que envolva as duas culturas que estão ali em interação. Contudo, para Mendes (2007), essa discussão exige adotar novas posturas metodológicas e orientações para o ensino e formação de professor.

Diante dessa problematização apresentada, buscamos discutir sobre o conceito de cultura e de interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Pensar sobre esses conceitos significa (re)pensar a concepção de língua/linguagem. Por isso, neste trabalho, assumimos uma concepção de língua/linguagem baseada na perspectiva discursiva do quadro teórico dos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, porque entendemos que, nessa perspectiva, a linguagem abre espaço para o processo discursivo, histórico, ideológico e social.

Por sua vez, buscamos discutir o conceito de cultura na perspectiva do materialismo cultural – proposto pelo crítico literário Raymond Williams (1969 [1958]; 1988 [1977]; 1992; 2011 [1973]) – a fim de observar como o seu estudo contribuiu para compreender a cultura como um processo histórico e social. Williams não trata do ensino de línguas, contudo, o seu vasto trabalho sobre cultura, respaldado no materialismo cultural, traz contribuições fundamentais para (re)pensarmos a interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira. Portanto, em nosso trabalho, buscamos responder as seguintes indagações: O que é cultura? Que cultura ensinar? Que perspectiva intercultural é necessária adotar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?

Sendo assim, num primeiro momento, discutimos o conceito que a palavra “cultura” adquiriu no ensino de línguas estrangeiras, apontando a sua relação com a metodologia de ensino adotada nas aulas de idiomas. Também discutimos sobre o conceito de interculturalidade no ensino de línguas a partir dos estudos propostos por Kramsch (1993; 2017 [2013]). Num segundo momento, apresentamos os conceitos atribuídos à palavra “cultura”, observando como esse termo acompanhou as transformações sociais e históricas. Num terceiro momento, discorreremos sobre o conceito de “cultura”, na perspectiva materialista, apresentado pelo socialista e crítico literário Raymond Williams, bem como destacamos, nessa conceituação, elementos que julgamos imprescindíveis para refletir sobre a perspectiva intercultural no ensino de PLE.

## A cultura e a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras

A nossa discussão sobre o conceito de cultura, no ensino de línguas estrangeiras, assume como referência os estudos propostos por Raymond Williams, um dos principais fundadores dos Estudos Culturais<sup>4</sup>. O autor faz uma revisão dos fatos relativos à história cultural, destacando o conceito de cultura na sua relação com a vida social e com a história. Essa relação nos permite (re)pensar sobre o conceito de cultura no ensino de línguas estrangeiras, considerando que este termo ainda está associado à representação da literatura, da arte e da culinária como construção da identidade nacional de determinado país (KRAMSCH, 1993).

A discussão proposta por Raymond Williams, afiliada ao materialismo cultural, mostrará que o termo cultura vai além da representação desses elementos que estão arraigados em sua conceituação. O teórico apontará que a cultura é um processo social e histórico que se constrói a partir de uma relação de poder entre o homem e a sociedade. Para ele, essa relação se dá por meio da linguagem.

Mas, para isso, é importante, primeiro, compreender o sentido que a palavra cultura adquiriu no ensino de línguas estrangeiras. Para entendermos a importância de abordar a perspectiva intercultural, especificamente na área de PLE, precisamos compreender como o conceito de cultura foi difundido no ensino de línguas estrangeiras e como o seu conceito esteve relacionado à metodologia de ensino de línguas.

Segundo Kramsch (2017 [2013]), a palavra cultura ainda é uma questão que suscita debate no ensino de línguas, porque esteve, por muito tempo, ausente dos currículos de línguas estrangeiras devido ao método de ensino adotado nas aulas de idiomas. Para a autora, “os currículos escolares separaram as aulas de língua ensinadas na língua estrangeira (L2) daquelas de literatura ou cultura dadas na L2 ou na língua materna do aluno (L1)” (KRAMSCH, 2017 [2013], p. 135). Essa situação contribuiu, de forma significativa, para o apagamento de uma perspectiva intercultural no ensino de línguas estrangeiras que envolvesse a relação que se estabelece entre a língua e a cultura.

Leffa (2012) parte do mesmo ponto ao afirmar que o método de ensino contribuiu para o apagamento da cultura e, conseqüentemente, da perspectiva intercultural no ensino de línguas. Como exemplo, o autor aponta que os textos usados nas aulas de línguas estrangeiras faziam referência a literatura da língua-alvo, no entanto, a prática consistia meramente

---

<sup>4</sup> Segundo Glaser (2008), os Estudos Culturais, que se constituiu num amplo movimento intelectual, relativamente institucionalizado, têm sua origem em uma conjuntura teórica específica nos anos de 1950. Parte do princípio de que a cultura é um conceito crucial, que necessita ser reapropriado para usos mais democráticos, visto que a cultura é responsável por segregar grupos sociais e, conseqüentemente, determinar quem tem direito a ela.

em exercícios de tradução e de versão, conforme caracteriza-se o “Método da Tradução e Gramática”. Então, nesse contexto, aprender uma língua significava conduzir o estudante de um lugar para outro, “o que dá a ideia de que conhecer uma língua era trazer o significado para a L1, como se ele não pudesse existir na L2” (LEFFA, 2012, p.395). Consequentemente, os textos trabalhados eram vistos somente como representação da cultura, ou seja, a cultura apresentada por meio da literatura deveria ser apenas assimilada pelo estudante e a língua reproduzida por ele.

De acordo com o autor, as particularidades políticas, culturais e sociais que envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua não eram exploradas. Desse modo, não era possível discutir sobre as diferenças culturais, incluindo a cultura de língua materna.

A mesma situação se repetiu no “Método Direto”, o qual surgiu em oposição ao “Método da Tradução e Gramática”. Esse método, introduzido em nosso país na década de 30, estabeleceu um diálogo situacional, diferentemente do método anterior. Leffa (2012, p. 396) informa que em vez de usar o texto literário, com exercícios de tradução, o “Método Direto” tenta caracterizar o cotidiano em que o estudante está por meio de um diálogo recitado e dramatizado. Pequenos trechos de leitura são usados como ponto de partida para a prática oral. Em termos de escrita, dava-se preferência a questionários aos quais os estudantes deveriam responder (LEFFA, 1988). Nesse método, segundo Leffa (2012), o uso da língua materna do estudante deve ser evitado. Logo, ele não poderia trazer a sua experiência na língua materna, para aprender uma nova língua, uma nova cultura.

Nesse contexto, observa-se uma concepção de língua/linguagem que desvaloriza a relação que o estudante estabelece com a sua língua, com a sua cultura e com a cultura do outro. Segundo Pêcheux (1997 [1975]), a linguagem não se apresenta como um universo de signos linguísticos para aquisição da comunicação. A linguagem é discurso e, como discurso, abre espaço para outros discursos que se estabelecem na relação entre a língua e a cultura. Sob essa ótica:

Pêcheux recusa completamente a concepção de linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, isto é, ‘informações’. Esta teoria ou concepção da linguagem é, para ele, uma ideologia cuja função nas ‘ciências humanas e sociais’ (onde ela é dominante) é justamente mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer essa ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais. (HENRY, 1997 [1969], p. 25)

Desse modo, tomando como base os estudos pecheutianos, entende-se que o sujeito se constitui na e pela linguagem, na relação que se estabelece entre sujeitos no processo discursivo. Entretanto, o método adotado no ensino-aprendizagem de línguas desconsiderou

essa relação ao assumir uma concepção de língua/linguagem puramente instrumental, anulando o sujeito dos processos sociais e culturais que envolvem a linguagem.

Essa concepção pragmática em relação à língua(gem) afetou também a compreensão da cultura que, segundo Williams (1969 [1958]), era considerada como produto intelectual e de imaginação de determinada sociedade, representada diretamente pela arte e pela literatura. É essa concepção de cultura que se estabelece por muito tempo no ensino de línguas estrangeiras. Podemos afirmar, então, que tanto a língua quanto a cultura foram compreendidas por um viés positivista, ambas sendo consideradas reflexos diretos da realidade. O que caracteriza, portanto, essa problemática é que a língua e a cultura foram estudadas separadamente, sem relação com o processo sócio-histórico. A linguagem foi reduzida em torno da noção de comunicação.

Logo, devido à descrença em atividades centradas na forma e em trechos descontextualizados de amostras da língua (NÓBREGA, 2010), no final da década de 1970, “o maior impacto no ensino de línguas veio do que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa” (LEFFA, 2012, p.397), influenciando diretamente o ensino de PLE. No entanto, Nóbrega (2010) afirma que ainda era possível encontrar materiais didáticos usados, na sala de aula, baseados na forma/estrutura da língua.

Essa abordagem estava baseada em uma teoria linguística que considerava os usuários da língua e o uso da língua em contextos socioculturais. Canale (1995 [1989]) aponta que a abordagem comunicativa se tornou popular entre professores, investigadores e demais pesquisadores interessados nos estudos de linguagem, porque trouxe nova perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras no que diz respeito ao modo de compreender a concepção de língua/linguagem, sendo considerada como solução para o afastamento da visão de língua como estrutura linguística.

Contudo, de acordo com Canale (1995 [1989]), no campo da Linguística Aplicada, essa abordagem adquiriu, com o passar do tempo, inúmeras interpretações por parte de determinados autores, situação que ocasionou o desacordo no conceito de competência comunicativa no que diz respeito à sua investigação e à aplicação no ensino de línguas estrangeiras. Acrescido a isso, na abordagem comunicativa, a ênfase foi atribuída ao desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas, já que era necessário tornar o estudante comunicativamente competente em uma língua estrangeira. Em muitos casos, todavia, apenas a habilidade oral foi “explorada”. Portanto, os aspectos culturais foram reduzidos aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados de um povo, de uma nação.

Observando o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, a discussão em torno da interculturalidade ficou esquecida, já que não se pensava em ensinar uma língua estrangeira considerando as relações que se estabelecem entre culturas, entre línguas. Kramersch (2017 [2013]) afirma que a discussão em torno do termo interculturalidade somente surgiu, nas áreas de educação intercultural e da comunicação intercultural, na década de 1980. Então, nos anos de 1990, já é possível verificar inúmeros estudos entre linguistas aplicados sobre semelhanças e diferenças interculturais, com interesse de desenvolver a competência intercultural na aprendizagem de línguas. Nesse momento, verifica-se a busca do desenvolvimento da competência intercultural em documentos europeus, como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e a sua influência no desenvolvimento da competência intercultural em outros documentos, em particular, no Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE).

Diante disso, a autora aponta a necessidade de se discutir sobre o conceito de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras. Em seus estudos, Kramersch (1993) defende uma perspectiva de ensino que proporcione uma reflexão que envolva tanto a cultura-nativa (C1) quanto a cultura-alvo (C2) do estudante que está aprendendo uma língua estrangeira. Para a autora, é preciso considerar alguns pontos essenciais para uma perspectiva intercultural no ensino de línguas, a saber:

- 1) É necessário assumir um ponto de vista político ao trazer para a aula discussões que considerem as diferenças culturais que marcam uma cultura;
- 2) É necessário discutir sobre as variedades de culturas locais que existem dentro de uma cultura;
- 3) É necessário falar das relações de disputas que existem em determinada cultura;
- 4) É necessário considerar a relação que se estabelece entre língua-cultura.

Segundo Kramersch (1993), essa discussão será possível quando nos afastarmos de uma concepção de língua/linguagem meramente instrumental, uma vez que, para autora, é por meio da linguagem que o estudante pode reconhecer as relações de contrastes, de poder e de diferenças que marcam as culturas. Considerando a discussão proposta por Kramersch (1993), trazemos, então, a reflexão de Raymond Williams, com a finalidade de aprofundar a discussão em torno da perspectiva intercultural no ensino de línguas estrangeiras, especificamente no ensino de PLE.

## Concepções de cultura

Para falar sobre o conceito de cultura, recuperamos as contribuições teóricas do sociólogo e teórico da comunicação Raymond Williams. Em seus escritos, Raymond Williams (1969 [1958], p. 18) mostrará que a cultura esteve associada, no primeiro momento, “ao cultivo do que cresce naturalmente e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano”. Quanto ao primeiro conceito, cultura remete à relação do homem com a natureza, ao cuidado com a colheita, com a plantação, chegando a abarcar, segundo sua origem latina, o culto, ligando a cultura à religiosidade, ao divino.

Entretanto, com o desenvolvimento da sociedade, a palavra cultura “mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana [...]” (EAGLETON, 2011 [2000], p.10). Essa mudança desencadeia o segundo conceito mencionado por Williams (1969 [1959], p. 18): “cultura passa a corresponder a um processo que envolve a relação do homem com a sociedade”, conceito que será desdobrado pelo autor, posteriormente, com o reexame do materialismo cultural.

De acordo com Williams (1992), no século XIX, o termo cultura veio a designar, inicialmente, “um estado geral ou disposição de espírito”, no que diz respeito à perfeição humana. Temos o conceito de “cultura ideal”, ligada aos valores da humanidade. Em seguida, o termo passa a designar “estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade”. Mais tarde, corresponderia ao “corpo geral das artes” e da literatura, acepção elitista do termo. No final do século XIX, designa “todo o sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual” (WILLIAMS, 1992, p. 11). Dessa maneira, o autor afirma que a palavra cultura faz referência ao modo de vida global de determinado povo ou de algum outro grupo social.

Nessa perspectiva, o conceito de cultura apela ao sentido antropológico. Nessa acepção idealista do termo, de acordo com Williams (1988 [1977]), observamos o sentido de cultura como resgate dos valores morais, dos costumes e dos comportamentos tradicionais de determinado povo, na tentativa de se criar a ideia de uma cultura nacional que ajudasse a legitimar um Estado Nacional. Para o autor, as ideias iluministas contribuíram, significativamente, para a idealização de uma sociedade racional e do verdadeiro conhecimento. Com essa visão, houve exclusão do processo histórico que faz parte da cultura.

Contudo, o autor adverte que esse conceito de cultura é problemático, porque leva a concepção de cultura relacionada à erudição e, conseqüentemente, leva a segregação. Para Williams (1988 [1977]), se a cultura for uma forma de segregar as pessoas, não deve ser aceita, já que a “Cultura é de Todos”. É a partir dessa proposição que devemos começar a (re)pensar



sobre o significado da palavra cultura no seio social. Para ele, é necessário refletir sobre o conceito de cultura que não se restrinja aos monumentos e as artes, apenas ao modo de vida de determinada comunidade. É preciso pensar na cultura como um processo que se constitua na relação social que o homem estabelece com o outro por meio da linguagem.

Williams (2011 [1973], p. 53) afirma que “em qualquer sociedade e em qualquer período específico há um sistema central de práticas, significados e valores [...] dominante e eficaz” que é incorporado socialmente por determinado mecanismo de poder. Como exemplo de modo de incorporação dominante e eficaz, o autor menciona a própria instituição educacional como a principal forma de transmissão dessas práticas, significados e valores.

Nesse aspecto, Williams (2011 [1973]) discute a cultura da tradição seletiva, conceito fundamental para compreender a relação de poder que se estabelece no ensino de uma língua estrangeira. A tradição seletiva corresponde a uma prática determinada por uma tradição imposta socialmente. Williams (1969 [1958], p. 329) menciona que uma tradição opera sempre seletivamente por meio do interesse da classe dominante que está no poder. O autor afirma que a instituição escolar é responsável pela tradição seletiva ao escolher certos significados e práticas culturais do passado e do presente que serão abordadas em detrimento de outros significados e práticas que serão excluídas, negligenciadas ou esquecidas.

Considerando o que Williams (2011 [1973]) chama de tradição seletiva, podemos dizer que à proporção que a escola escolhe os aspectos culturais que serão trabalhados, valorizando uns e negligenciando outros devido à metodologia de ensino que está afiliada, torna-se responsável por essencializar e segregar a cultura, definindo o que é digno de ser perpetuado.

É pertinente apontar que os materiais didáticos, especificamente os livros didáticos, assumem essa tradição seletiva ao impor um discurso de verdade sobre determinada cultura que será “transmitida” ao estudante. Segundo Williams (1992), a tradição diz respeito à nossa herança cultural e mostra-se como processo de continuidade deliberada, ou seja, que determina o que deve ser perpetuado socialmente. Nesse ponto, a tradição assemelha-se à educação que “é uma seleção equivalente de conhecimento desejado e de modalidade de ensino e autoridade” (WILLIAMS, 1992, p. 185).

Nesse contexto, podemos trazer as reflexões de Celada (2008) sobre essa discussão. A autora aponta que o discurso do mercado de trabalho, por exemplo, submete a língua estrangeira a um processo de instrumentalização, reduzindo o ensino-aprendizado de língua ao ato de se comunicar, sem considerar a relação que se estabelece entre sujeito/linguagem. Com efeito, o ensino de línguas, ao atender à exigência do mercado, desconsidera as relações sociais e culturais que se estabelecem nesse processo. Tal visão acerca da língua ignora as

relações culturais que se estabelecem no encontro entre línguas, entre culturas (KRAMSCH, 1993).

As reflexões que até agora pontuamos nos permitem pensar o lugar que ocupa a cultura no ensino de línguas estrangeiras. Os estudos propostos por Williams nos permitem pensar que não podemos considerar a cultura apenas como um conjunto de saberes sobre um grupo social ou sobre seus padrões de comportamento. A cultura se faz presente na relação que cada sujeito constrói com o outro. Essa relação se estabelece por meio da linguagem, se pensarmos no conceito de língua/linguagem dentro do quadro teórico da Análise do Discurso.

Williams (1969 [1958], p. 305) adverte que a palavra cultura não pode ser usada de forma alguma como um sentido acabado ou fechado. Ao contrário, o seu surgimento corresponde a um processo sempre inacabado; afinal, está em constante transformação. Mas, para propor essa discussão, Williams (1969 [1958]) observa a cultura como um movimento histórico, a partir do que ele chamou de materialismo cultural, conforme entenderemos no ponto seguinte.

### **O materialismo cultural proposto por Raymond Williams**

De acordo com Glaser (2011), no prefácio do livro *Cultura e Materialismo*, Raymond Williams, por não ser um pensador da teoria, mas um defensor de uma política democrática-socialista de transformação social, procurou desenvolver um projeto intelectual pautado nas complexas questões prático-teóricas que envolvem o conceito de cultura. É importante mencionar que seu trabalho transitou entre a crítica e a produção literária, ao mesmo tempo em que ele se preocupou em discutir sobre a cultura que intervisse na sociedade contemporânea. Desse modo, os estudos de Williams concebem a cultura a partir do materialismo histórico.

No decorrer de toda a sua obra (CEVASCO, 2001), Raymond Williams questionará as posições advindas do marxismo, a fim de buscar a formulação para uma teoria da cultura como um processo produtivo, material e social. Para tanto, questionará a respeito do mecanicismo de base e de superestrutura proposto no marxismo ortodoxo por não o considerar satisfatório para compreender a relação entre cultura e sociedade.

Williams (1969 [1958]) afirmará que entre os marxistas pareciam haver uso inadequado do termo cultura, visto que eles entendiam a cultura, como afirmamos anteriormente, como produto intelectual e de imaginação de determinada sociedade, representada diretamente pela arte e pela literatura. Desse modo, na metáfora marxista, a cultura era considerada como um

produto secundário da sociedade, reproduzida por uma visão mecânica e econômica. Logo, não havia relação da cultura com a experiência social e individual dos sujeitos.

Nesse ponto, Williams (1958) aponta que considerar a cultura como reprodução imaginativa da arte e da literatura, torna-a prescritiva e distante da experiência social e individual dos homens.

Uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo. É estúpido e arrogante presumir que qualquer um desses significados pode chegar a ser prescrito: eles se constituem na vida, são feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão. (WILLIAMS, 1958, p.5)

Desse modo, segundo o autor, considerar a cultura como reprodução dos valores sociais corresponderia ao modo falho de usar o termo “superestrutura” para compreender a relação entre cultura e sociedade. Na verdade, o problema estava na interpretação marxista de não compreender a relação entre cultura e sociedade como experiência social e individual de cada um de nós.

De acordo com Cevasco (2001, p. 138), Williams reconhece a relevância e a contribuição dos estudos marxistas para entender a organização econômica da sociedade capitalista no século XIX. Como para todo marxista, a determinação última das relações sociais e culturais é a economia. O autor reconhece ser impossível separar a cultura das questões econômicas e políticas, conforme discutido no ensaio *A cultura é de todos* (1958). Contudo, para ele, o problema está no modo como as correntes teóricas marxistas compreenderam o significado de economia na relação entre a base e a superestrutura interferindo, significativamente, na relação entre cultura e sociedade. Essa questão é basilar para a discussão em torno de uma teoria marxista da cultura. Para o teórico, a interpretação da cultura não se difundiu no marxismo devido ao uso engessado do modelo base/superestrutura pelos marxistas ingleses dos anos 30, em particular, na Inglaterra.

A discussão proposta por Raymond Williams sobre a formulação de uma teoria marxista da cultura começará com um reexame das noções de base/superestrutura. Para isso, ele se afastará da ideia da base econômica como uma tópica, ou seja, como um lugar ou um espaço de onde é possível emanar as determinações das relações de produções e passará a considerá-la como força organizadora das relações socioculturais.

Conforme Williams (2011 [1973]), o conceito de superestrutura ficou subordinado ao conceito de base e, com isso, houve grande preocupação por parte do marxismo ocidental em qualificar a ideia de superestrutura. Após os estudos de Marx, o conceito de

superestrutura “adquiriu o sentido principal de uma ‘área’ unitária dentro da qual as atividades culturais e ideológicas poderiam ser colocadas” (WILLIAMS, 2011 [1973], p. 45).

Segundo Williams (2011 [1973]), a noção de superestrutura foi vista como “reflexo” ou a reprodução da realidade da base na superestrutura, de forma mais ou menos direta, impossibilitando compreender a cultura como produto da experiência social e da criação dos sujeitos. O desenvolvimento posterior do pensamento marxista considerou que a relação entre a base e a superestrutura se estabelece a partir de uma relação por “mediação” ou “homologia”. Todavia, essa relação continua considerando a análise da base determinando diretamente a superestrutura.

Williams (1988 [1977]) apontará que a metáfora formulada por base/superestrutura trouxe graves consequências para a descrição da arte e do pensamento, porque ambos foram considerados reflexos direto do mundo. Acreditava-se que a arte refletia a realidade, caso contrário, seria falsa e insignificante. Essa ideia surge a partir do pensamento positivista, sendo a metáfora do reflexo fundamental para sustentar tal concepção. A produção da arte foi incorporada a uma doutrina objetivista e estática, na qual a realidade, o mundo real, isto é, a base, poderia manter uma relação por meio da verdade científica e seus reflexos. O mesmo ocorreu com a linguagem que, segundo Williams (1988 [1977]), passou a ser considerada o modo de indicar a realidade, sendo compreendida como instrumento utilizado pelos homens para propósitos específicos.

Para Williams (2011 [1973]), compreender a cultura a partir dessa relação é entendê-la como reprodução da sociedade, ou seja, como objeto sem relação com as atividades humanas. O grave problema está em considerar a relação entre base e superestrutura a partir de uma visão fixa da realidade. A base ou infraestrutura não seria produto ou estado controlado por forças econômicas, mas um processo que se faz nas atividades sociais e culturais próprias do homem.

De acordo com o autor, se considerarmos a base como determinante ou como algo monolítico, estaríamos desconsiderando a ação humana, visto que tal ação já estaria prevista na estrutura abstrata que determina tudo. A partir dessa discussão, compreendemos que o pensamento marxista considerou a cultura como determinada pela base econômica da sociedade ao tomá-la como simples reflexo da infraestrutura socioeconômica.

Observamos, então, a preocupação de Williams em reexaminar a noção de base e de superestrutura para compreender a cultura como produto e produção de um modo de vida determinado e não como simples reflexo de uma base socioeconômica (CEVASCO, 2001),

já que, para ele, a cultura produz e não apenas reproduz a realidade, por conta das contradições e das variações inerentes a experiência social.

Em outras palavras, isso significa que a base socioeconômica da sociedade é mutável e contraditória. Assim, as práticas culturais são produções e criações dos sujeitos a partir de suas experiências com o meio social. Por esse ângulo, Williams (2011 [1973]) defenderá que é possível haver produção e criação, no campo da superestrutura, porque a cultura envolve a produção de significados e valores por determinadas formações sociais, sendo a cultura, portanto, um processo social.

Logo, segundo Williams (2011 [1973]), a cultura é um modo de vida complexo e não a reprodução ou determinação das condições econômicas. Nesse sentido, o autor discutirá o caráter ordinário da cultura. A reflexão proposta pelo teórico galês caminhará para o sentido de cultura como aquilo que é comum, habitual. Williams (1958) defenderá que a cultura é uma experiência ordinária, isto é, comum a todos nós. Por isso mesmo, o seu caráter ordinário determinará sua função na organização social, assim como tornará o seu estudo importante para a compreensão do funcionamento da sociedade. Por ser ordinária, a cultura é uma experiência social e pessoal, já dada no nosso modo de vida, e que se transforma a partir de nossa experiência individual e do contato com o outro.

Ao entender a cultura como processo, o autor a considera como todo modo de vida das relações sociais. Em outras palavras, Williams (1969 [1958]) nos leva a compreender a cultura como uma prática social compartilhada entre os sujeitos. Logo, considerar a cultura a partir dessa perspectiva inviabiliza as formulações mais tradicionais e hegemônicas, as quais restringem o sentido de cultura e a especializam (CEVASCO, 2001). Williams lutará, então, contra essa concepção de cultura, porque, para ele, a cultura se modifica no decorrer do tempo, acompanhando as transformações sociais. Por ser uma experiência social e pessoal, a cultura possibilitará ao sujeito a pensar o aprendizado de novas habilidades, as mudanças de relacionamentos, o surgimento de linguagens e de concepções de mundo diferentes.

Pensando nessa concepção de cultura, no ensino de línguas, Kramersch (2017 [2013]) reafirma a necessidade de compreender a cultura como o espaço de produção de sentidos, em que o homem se significa e produz sentidos, seja como sujeito ou membro de determinada comunidade, já que a cultura está sempre em expansão devido aos fatos relativos à nossa história.

Dessa forma, a discussão proposta por Williams sobre o termo cultura nos permite refletir sobre o que é ensinar cultura em uma aula de língua estrangeira, tendo em vista que o professor e o estudante estão em contato com diferenças culturais que interferem na forma

de olhar e entender a cultura do outro. Por isso, a sua discussão nos permite compreender a cultura como uma prática e um produto social, sem perder de vista os condicionamentos históricos existentes na relação que se estabelece entre o sujeito e a sociedade.

Nesse contexto, a linguagem continua a ser um ponto de partida chave para compreender a relação do homem com a história. De acordo com Kramsch (2017 [2013]), na relação entre língua e cultura, não é possível considerar a língua como um conjunto de formas linguísticas arbitrárias aplicadas a realidade cultural. Ao fazer esse movimento, estaremos desconsiderando o processo sócio-histórico que faz parte da linguagem e da cultura. Sem a linguagem, os fenômenos culturais não teriam significados. Os significados atribuídos à cultura somente são possíveis por meio da linguagem.

### **Contribuições do materialismo cultural para o ensino de PLE**

Como a proposta apresentada por Williams pode nos auxiliar a refletir sobre a perspectiva intercultural no ensino de PLE? O autor nos fornece uma reflexão que permite ampliar a nossa visão de cultura no ensino de PLE, especialmente quando sabemos que seu pensamento influenciou a Sociologia da Educação e os Estudos Curriculares.

O modelo teórico proposto por Williams parte da premissa de que a cultura estabelece uma relação de poder no meio social, uma vez que representa a síntese da economia, da política e da sociedade. Considerando a discussão proposta pelo autor, a cultura não pode ser mais vista como um simples objeto de consumo ou produção ligada especificamente à arte ou à literatura.

Nesse contexto, a partir da discussão promovida por Williams, passaremos a apresentar condições que, imprescindivelmente, podem ser contempladas no ensino de língua estrangeira, baseadas em uma perspectiva intercultural materialista, a saber:

- Considerar que a cultura é ordinária:

Mas, o que significa dizer que a cultura é ordinária? Na reflexão materialista proposta por Raymond Williams, considerar a cultura ordinária significa dizer que a cultura faz parte do nosso modo de vida, ou seja, a cultura está em toda a sociedade e transforma o meio social em que o sujeito está inserido a partir de suas relações sociais. Considerar essa reflexão no ensino de língua estrangeira, especificamente no ensino de PLE, permite que o estudante compreenda que a cultura é uma experiência que se transforma a partir de suas práticas sociais. Por isso, a cultura não deve ser descartada no ensino de uma língua estrangeira. É da cultura que emergem os conflitos e as interações sociais. Entendê-la, neste caso, é pensar que a cultura é uma espécie de tribunal que julga as relações sociais que são construídas. Dessas

relações, segundo Williams (2011 [1973]), emergem as diferenças culturais que se estabelecem dentro da própria cultura e na relação com a cultura do outro.

Trazer esse conceito de cultura ordinária para uma aula intercultural possibilita que o estudante de língua estrangeira compartilhe sua experiência social e pessoal com os demais companheiros da sala de aula, considerando suas vivências, tanto na cultura-nativa (C1) quanto na cultura-alvo (C2), a fim de discutir sobre as diferenças e as similaridades entre culturas, entre línguas, e como essas relações podem interferir no modo de pensar e agir em relação ao outro.

Olhar para as diferenças culturais, na perspectiva apresentada pelo materialismo cultural, ultrapassa a ideia de que a cultura está relacionada à troca de informações entre duas culturas. Em outras palavras, convocar as diferenças culturais para o ensino de línguas não se refere a discutir sobre os traços nacionais ou comportamentais de um povo. É levar o estudante a interpretar como as diferenças culturais podem marcar a segregação entre culturas ou a não aceitação do outro, o qual é sempre visto como o exótico, o diferente. É reconhecer a individualidade e a particularidade de cada cultura e as variações humanas possibilitando, dessa forma, o respeito às diferenças culturais no encontro entre culturas, no encontro intercultural (KRAMSCH, 2017 [2013]). É entender que as práticas sociais se misturam às formas de produção e de organização da sociedade, construindo as experiências entre os sujeitos.

Ampliar tais reflexões são essenciais para a proposta de um trabalho dinâmico e crítico, uma vez que possibilita ao professor questionar acerca de sua proposta de trabalho e refletir sobre a teoria e as atividades adotadas no ensino de línguas estrangeiras.

- A cultura é um processo social, histórico e ideológico:

O pensamento de Williams compreende a cultura dentro de uma luta por significados e valores. Dessa forma, é necessário compreender a cultura como uma prática social e histórica responsável por segregar um determinado grupo social em função de um outro grupo social que se encontra no poder. Permitir essa discussão, em uma aula intercultural, permitirá que o estudante reflita sobre a questão da superioridade cultural versus inferioridade cultural, que, por sua vez, está representada pelos valores, costumes (modo de vestir-se, arte, literatura, pintura, etc.) de uma cultura em relação à outra.

É importante ressaltar, segundo Pêcheux (1997 [1975]), que as filiações históricas nas quais se inscrevem os sujeitos são responsáveis por organizar o seu posicionamento na formação discursiva em que se encontra. Pensando no sujeito dentro do quadro teórico da Análise do Discurso, podemos dizer que a construção da identidade do sujeito ocorre por

meio de sua identificação, de seu posicionamento no lugar social em que se encontra. Essa identificação está sempre em construção, sempre em processo, porque o sujeito pode, em uma tomada de posição, assumir outra identificação.

Nesse processo, ele pode se identificar com determinada cultura devido ao posicionamento ideológico que assume. Então, é preciso discutir sobre como a cultura é também ideológica e influencia o modo de vida dos sujeitos, principalmente quando esse sujeito está em contato com outra língua. Questões como essas são fundamentais para se discutir, uma vez que desperta no estudante um posicionamento crítico sobre as relações sociais e de poder que constituem uma sociedade. É preciso que o estudante de língua estrangeira entenda que da palavra cultura emerge o conflito, seja ele social, político ou econômico.

- A cultura desperta um sentimento de solidariedade:

O sentimento de solidariedade só é possível diante de uma profunda identidade do sujeito com a sua cultura e a experiência dela vivida. Para Williams (1969 [1958]), a experiência é fundamental para ensinar o sujeito a compreender a sua cultura e a desenvolver outro olhar para outras culturas. O sentimento de solidariedade permitirá que o estudante compreenda que a vida de toda a sociedade está objetivamente interligada aproximando-o, assim, dos outros indivíduos. Em uma sociedade que desenvolva o sentimento de solidariedade, haverá sempre diferenças e desigualdades, na maneira de compreender uma cultura. Contudo, para o autor, será isto que permitirá desenvolver um sentimento de solidariedade. Para o desenvolvimento da solidariedade é necessário, também, saber como tratar a diversidade sem criar separações e isolamentos.

Como a solidariedade é um sentimento, Williams (1969 [1958]) pontua que está naturalmente suscetível a certas inflexibilidades, que podem ser perigosas em época de mudanças. Por isso, seja qual o ponto de onde partamos, devemos ouvir os outros que assumem posições diferentes da nossa. Precisamos considerar cada adesão ou crença, cada valor, cada posicionamento ideológico com maior atenção e respeito.

### **Considerações finais**

A reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira requer direcionar outro olhar para as suas bases epistemológicas, tendo em vista que muitos dos construtos teóricos que deram base ao ensino de língua materna e estrangeira, em um passado recente, precisam ser e estão sendo repensados. É necessário, com urgência, se afastar da perspectiva de que a linguagem funciona como um mero instrumento de comunicação e entender que a língua é um processo histórico, ideológico e cultural.



Nesse contexto, falta ao ensino de línguas estrangeiras o conhecimento que reflete as mudanças que estão ocorrendo na vida contemporânea, em direção a um projeto epistemológico com implicações sobre a vida social. Em outras palavras, falta ao ensino de línguas a compreensão sobre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a compreensão dos efeitos ocasionados pelo processo de mudança que estamos vivenciando, seu impacto sobre a linguagem e a identidade cultural do sujeito contemporâneo.

Por isso, discutimos sobre a proposta do materialismo cultural como uma possibilidade de trazer contribuições para o ensino-aprendizagem de PLE. Considerar a cultura no ensino de línguas estrangeiras como apenas a representação da diversidade cultural de uma nação restringe o sentido da palavra. Como vimos, a perspectiva do materialismo cultural nos possibilita trazer tensões e contradições do nosso mundo para o espaço da sala de aula, já que parte da premissa de que a sociedade está em movimento constante.

Assumir a interculturalidade num viés crítico e, conseqüentemente, numa perspectiva materialista traz para o ensino de PLE alternativas possíveis para compreender o momento de mudanças políticas, econômicas e sociais que estamos vivenciando, transformações as quais estão relacionadas com o processo cultural da sociedade contemporânea.

Considerar a discussão proposta por Raymond Williams, em torno da cultura, nos permite (re)pensar o lugar que a cultura deve ocupar no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso significa dizer que a cultura deve ser entendida como um processo social, histórico e ideológico que se transforma com a experiência de cada um de nós. É, nesse viés, que a cultura deve ser vista no espaço da sala de aula, no ensino intercultural.

Portanto, nós, pesquisadores e professores, precisamos redescrever nossos objetivos ao ensinar uma língua estrangeira, considerando que estamos lidando com a formação crítica, ética e social do sujeito heterogêneo, que se constitui na relação com outros sujeitos, por meio dos processos discursivos. Logo, o primeiro passo é repensar sobre a concepção de língua/linguagem adotada no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no intuito de tornar a prática de ensino mais adequada às mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que estamos vivenciando nos últimos anos. Segundo, é necessário que nós, pesquisadores e professores, afastemo-nos do aplicacionismo e da cientificidade que assola o ensino de línguas estrangeiras, porque essa visão reduz à concepção de língua/linguagem a descrição dos aspectos linguísticos.

## CULTURA E INTERCULTURALIDADE DESDE UNA PERSPECTIVA MATERIALISTA: CONTRIBUCIONES A LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS COMO LENGUA ESTRANJERA

**RESUMEN:** En este artículo, presentamos nuestra reflexión sobre el concepto de cultura e interculturalidad en la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE), considerando que, a menudo, la metodología de enseñanza de idiomas adoptada, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje, presenta un paso en falso en relación con los supuestos elaborados en las últimas décadas, en el área de las ciencias del lenguaje, sobre lo que significa aprender y enseñar una lengua extranjera desde una perspectiva intercultural. En tal sentido, nos apoyamos en el materialismo cultural, propuesto por Raymond Williams (1969 [1958]; 1988 [1977]; 1992; 2011 [1973]), con el objetivo de señalar las aportaciones que sus postulados pueden ofrecer a la enseñanza de lenguas extranjeras, en vista de la relación que se establece entre lengua-cultura. Luego, a través de una metodología interpretativa, el trabajo también relaciona el estudio de la cultura materialista con la enseñanza intercultural propuesta por Kramsch (1993; 2017 [2013]), para repensar el lugar que la cultura debe ocupar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, este artículo defiende tres condiciones esenciales, desde la perspectiva del materialismo cultural, para repensar el concepto de interculturalidad en la enseñanza del PLE, es decir: la cultura es ordinaria; la cultura es un proceso social, histórico e ideológico; la cultura despierta el sentimiento de solidaridad en la relación que el sujeto establece con el otro, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

**PALABRAS CLAVE:** Cultura; Enseñanza; Interculturalidad; Materialismo cultural. PLE.

## REFERÊNCIAS

- CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: \_\_\_\_\_. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tradução de Javier Lahuerta, Edelsa: Grupo Didascalía, 1995 [1989]. p. 63-81.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Desafios para a promoção e a internacionalização da Língua Portuguesa*. In: COLÓQUIO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE AÇÕES, 1., 2013. Mesa-redonda sobre “A língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI”. UFSC, 2013.p. 1-17.
- CELADA, María Tereza. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.
- CEVASCO, Maria Elisa Cevasco. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- EAGLETON, Terry. Versões de cultura. In: \_\_\_\_\_. *A ideia de cultura*. 2. ed. Trad. Sandra Castello Branco; Rev. Téc. Cezar Mortari. São Paulo: Ed.UNESP, 2011 [2000]. p. 9-50.
- GLASER, André Luiz. *Materialismo Cultural*. 2008. 236f. Tese (Doutorado em Literatura Inglesa e Norte-Americana) – PPG-Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Toni (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1997 [1969]. p. 13-38.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. Cultura no ensino de língua estrangeira. Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017 [2013].
- LEFFA, Wilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.
- \_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revistas de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389- 411, 2012.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

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

\_\_\_\_\_. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Entre Línguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

NÓBREGA, Maria Helena da. Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra. *Linha d'Água*, v. 23, p. 20-33, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3.ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1997 [1975]. p. 143-305.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota, Anísio Teixeira. Companhia editora nacional, 1969 [1958].

\_\_\_\_\_. *Marxismo y Literatura*. Tradução de Pablo di Masso. Barcelona: Ediciones Península, 1988 [1977]. p. 21-31.

\_\_\_\_\_. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Base e superestrutura na teoria da cultura marxista*. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e materialismo*. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011 [1973]. p. 43-68.

*Recebido em: 10/03/2022.*

*Aprovado em: 14/07/2022.*