

ARTIGO ORIGINAL

Gênero discursivo Diálogos Didáticos: por uma abordagem intercultural e decolonial

The Didactic Dialogue discursive genre: towards an intercultural and decolonial approach

Rodrigo Albuquerque¹ , Pedro Henrique Mendonça² 

1 Universidade de Brasília – rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com

2 Universidade de Brasília – pedrohms1999@gmail.com

Como citar o artigo.

ALBUQUERQUE, R.; MENDONÇA, P. H. Gênero discursivo Diálogos Didáticos: por uma abordagem intercultural e decolonial. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 2, AG1, 2025.

Resumo

Neste estudo, desejamos analisar de que forma cinco Diálogos Didáticos (doravante DDs) propostos em um livro de PLAC, por meio das sequências dialogais construídas nesse gênero discursivo, trazem vestígios de interculturalidade e de decolonialidade. No âmbito teórico, frisamos que o gênero discursivo *Diálogos Didáticos*, composto por sequências dialogais (Adam, 2011), deveria se associar a uma concepção genérica que – à luz das vertentes socio-histórica, dialógica (Bakhtin, 2010), sociorretórica e cultural (Miller, 1984; Bazerman, 2004) – integre princípios interculturais e decoloniais. No âmbito metodológico, elegemos, a partir de um enquadre epistêmico qualitativo, a Análise de Discurso Crítica como método, o que prevê não só articular texto, prática discursiva e prática social (Fairclough, 2001), mas também identificar dado problema, buscar elementos semióticos para a análise e voltar o olhar para a prática social (Bessa; Sato, 2018). No âmbito analítico, os DDs, mesmo com planos composicionais muito similares, apresentaram idiosincrasias quanto aos conteúdos temáticos, às manifestações estilísticas e às ações retóricas tipificadas. Assumimos que, além de focalizar os atributos formais e funcionais de cada DD, podemos, em sala de aula, abordar diferentes visões socioculturais, oferecer acessibilidade linguístico-textual, ressaltar as relações de poder, instigar a desnaturalização de narrativas hegemônicas e incentivar o posicionamento crítico.

Palavras-chave: Diálogos Didáticos. Sequências Dialogais. Abordagem Intercultural. Abordagem Decolonial.

Abstract

In this study, we aim to analyze how five Didactic Dialogues (hereafter DDs), proposed in a Portuguese as a Host Language textbook, reveal traces of interculturality and decoloniality through the dialogic sequences constructed within this discursive genre. In the theoretical scope, we emphasize that the discursive genre *Didactic Dialogues*, composed of dialogic sequences (Adam, 2011), should be linked to a generic conception that integrates intercultural and decolonial principles, through socio-historical, dialogic (Bakhtin, 2010), sociorhetorical and cultural (Miller, 1984; Bazerman, 2004) perspectives. In the methodological scope, we adopt a qualitative epistemic framework and select Critical Discourse Analysis as our method, which involves articulating text, discursive practice, and social practice (Fairclough, 2001), and identifying a specific problem, seeking semiotic elements for analysis, and focusing on social practice (Bessa; Sato, 2018). In the analytical scope, the DDs exhibited idiosyncrasies in thematic content, stylistic manifestations, and typified rhetorical actions, despite having highly similar compositional structures. Beyond focusing on the formal and functional

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver.

Data de recebido: 03 novembro 2024. Revisões requeridas: 21 maio 2025. Data de aprovado: 24 junho 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

attributes of each DD, teachers can explore different sociocultural perspectives, promote linguistic-textual accessibility, highlight power relations, encourage the denaturalization of hegemonic narratives, and foster critical engagement.

Keywords : Didactic Dialogues. Dialogical Sequences. Intercultural Approach. Decolonial Approach.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Talvez não seja nada inovador mencionar que o Brasil tem se tornando um país que, recorrentemente, recebe pessoas em situação de refúgio. É possível constatar, para além das estatísticas e dos trabalhos acadêmicos que se dedicam aos contextos de ensino de Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc), que essa já é (há um bom tempo) uma realidade bastante concreta. No dicionário eletrônico Aurélio, *acolhimento* significa consideração, hospitalidade, abrigo e, especialmente, “lugar em que há segurança” (Acolhimento, 2024, [s. p.]). A partir dessas associações, já esboçamos uma reflexão inicial: os livros didáticos de PLAc têm oferecido aos/as discentes segurança? Em referência à nossa discussão, essa segurança estaria relacionada aos insumos linguístico-textuais disponíveis nos livros didáticos – explorados (e extrapolados) pelo/a docente, a fim de que tais estudantes se valham da língua para (inter)agir com criticidade.

Como discutem Bizon e Camargo (2018, p. 713), são escassas “... as políticas educacionais que trabalhem por uma recepção culturalmente sensível...” às pessoas em situação de refúgio. Além disso, a aula de PLAc precisaria abarcar temas/gêneros discursivos relacionados com as práticas sociais das quais os/as alunos/as participam ou desejam participar (Perna; Andrighetti, 2019). Partindo dessas duas citações, sugerimos que o ensino de PLAc se beneficiaria de um trabalho pedagógico que, ao posicionar o texto em sua centralidade, contemplaria gêneros discursivos relacionados ao cotidiano desses/as alunos/as, valendo-se, ainda, de uma abordagem intercultural e decolonial não só para valorizar distintas práticas socioculturais na promoção da empatia interpessoal, mas também para ratificar vozes subalternizadas por narrativas eurocêtricas.

Neste estudo, desejamos analisar de que forma cinco Diálogos Didáticos (doravante DDs) propostos em um livro de PLAc, por meio das sequências dialogais construídas nesse gênero discursivo, trazem vestígios de interculturalidade e de decolonialidade. A partir desse objetivo geral, formulamos a seguinte questão de pesquisa: em que medida esses DDs (1) representam diferentes universos culturais; (2) promovem debates, efetivamente, interculturais; (3) desconstruem narrativas hegemônicas e (4) fortalecem vozes de culturas marginalizadas? Para isso, organizamos este artigo em cinco momentos. No primeiro deles (“Considerações Iniciais”), definimos inicialmente o que seria acolhimento; justificamos a inclusão do debate concernente ao gênero discursivo DD em uma abordagem intercultural e decolonial; e explicitamos tanto o objetivo geral quanto a questão de pesquisa.

No segundo (“Diálogos Didáticos no PLAc: por um olhar intercultural e decolonial”), definimos o gênero discursivo *Diálogos Didáticos* a partir de duas perspectivas teóricas convergentes – do legado de Bakhtin (2010) às contribuições de Bazerman (2004) e de Miller (1984) –, considerando-se que tal gênero contempla uma sequência textual dialogal (Adam, 2011) dominante. A partir do conjunto de atributos formais e, em especial, funcionais dos DDs – o que incluiria a configuração dessa sequência –, projetamos esse debate no âmbito da interculturalidade e da decolonialidade (Ramos, 2009; Walsh, 2010; Candau, 2011; Pérez, 2014). No terceiro (“Diálogos Didáticos no PLAc: por um caminho de pesquisa qualitativo”), inscrevemos a pesquisa em uma episteme qualitativa (Mason, 2002; Chizzotti, 2003; Pesce; Abreu, 2013) E Crítica (Fairclough, 2001; Magalhães; Martins; Resende, 2017; Bessa; Sato, 2018), elegendo, a partir dos critérios de inclusão propostos, cinco DDs. No quarto (“Diálogos Didáticos no PLAc: por uma análise intercultural e decolonial”), analisamos, com base em nosso enquadre teórico-metodológico, os cinco DDs. A partir de nossa análise, a quinta (“Considerações finais”) reúne reflexões que dizem respeito à abordagem desse gênero nas aulas de PLAc.

2 DIÁLOGOS DIDÁTICOS NO PLAC: POR UM OLHAR INTERCULTURAL E DECOLONIAL

O gênero discursivo *Diálogos Didáticos* surge de uma demanda muito particular dos livros didáticos. Sob o entendimento de que a linguagem não deve se dissociar das práticas sociais, esses livros contêm diálogos que, como insumos orais, congregam conhecimentos linguísticos e situações interacionais (Wildt, 2016). A esse respeito, Brown (2011) evidencia quatro tipos de insumos: genuíno (material original, não adaptado), alterado (significado preservado, com modificações em alguns aspectos), adaptado (material editado – por expansão ou por simplificação) e simulado (criado para fins didáticos, imitando-se o formato e o estilo do material genuíno). Evidentemente que textualizar dado diálogo (oral) em um livro (escrito) implica perdas.

No entanto, o livro deve (ainda que de modo simulado) representar – com todas as perdas implicadas – os sentidos emergentes das mais diversas práticas sociais, com vistas a situar os/as aprendizes na prática social convocada em cada um dos DDs propostos.

Acerca dessa transposição do oral para o escrito, evidenciamos que “a imitação da conversação oral leva a formas dialogais escritas que não poderíamos confundir com a oralidade autêntica” (Adam, 2011, p. 248). Assim, esse trabalho pedagógico de situar o texto transposto como uma espécie de representação constitui tarefa basilar do/a professor/a. Ancorado em postulados sociointeracionistas, Adam (2011) propõe que os diálogos, a partir dos sucessivos intercâmbios dos/as interlocutores/as, preveem (1) sequências fáticas (de abertura e de fechamento) e (2) sequências transacionais (o corpo da interação). No tocante às sequências transacionais, Adam (2011) descreve a pergunta, a resposta e a avaliação, frisando que esta pode ocorrer de forma explícita ou implícita. Em nossa leitura ao protótipo elaborado por Adam (2011) para a sequência dialogal, imaginamos que a avaliação é que traz *liga* à troca conversacional (pergunta-resposta), tendo em vista que, para perguntar/responder, precisamos avaliar o que o/a outro/a disse.

A partir do entendimento de que o gênero *DD* é composto por sequências textuais dialogais, poderíamos projetar tal gênero no conjunto teórico que anunciamos na seção anterior. Na concepção de Bakhtin (2010), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, os quais congregam: plano composicional (organização interna e estrutura do gênero), conteúdo temático (conteúdo/tema específico previsto no gênero) e estilo (escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais realizadas no gênero). No *DD*, o plano composicional é, *grossomodo*, organizado no formato pergunta-resposta; ou, conforme protótipo descrito por Adam (2011), prevê as sequências de abertura, de pergunta, de avaliação, de resposta e de fechamento. O conteúdo temático depende do assunto tratado nos *DDs*. No caso do *PLAc*, eles tendem a abordar temáticas que contemplam o cotidiano do/a aprendiz em situação de refúgio. O estilo varia do mais formal ao mais informal, conforme a temática do *DD*: quando comparamos, por exemplo, a entrevista de emprego e o pedido de informação, pressupomos que a primeira tenderia a ser mais formal do que o último.

Em sintonia com a visão sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2010), a vertente sociorretórica e cultural sugere que os/as interagentes coordenam, de modo típico, os próprios atos de fala. Para Bazerman (2004), agimos de modo típico, com a finalidade de que nossos/as interagentes reconheçam os nossos atos de fala como realizadores de certas ações em dadas circunstâncias. No que tange a essa tipificação, Miller (1984) evidencia que as nossas ações retóricas tipificadas são, então, oriundas de situações retóricas recorrentes. De maneira geral, cada *DD* versará sobre determinado tema, o que significa, por exemplo, que um diálogo que simule o atendimento em um restaurante contemplará ações retóricas tipificadas desse universo, tais como: perguntar se o estabelecimento tem cardápio físico/digital, se o/a cliente deseja mesa para quantas pessoas, se as pessoas querem fazer o pedido *etc.* O gesto com as mãos simulando a escrita em um papel tornou-se popular no Brasil para solicitar a conta (dado o recorrente uso desse sinal). Isto é, ele se tornou típico nos diálogos envolvendo situações em restaurantes, na medida em que tal uso se tornou recorrente. Logo, cada situação comunicativa contemplada no *DD* tende a prever específicas ações retóricas tipificadas.

Esse alinhamento do *DD* às propriedades genéricas formais e funcionais é, sem dúvida, indispensável. No entanto, isso não é suficiente. Não é suficiente prever, nos *DDs*, os atos de fala que são típicos, as ações que são recorrentes, o plano composicional que é esperado. Em nossa visão, tais diálogos devem abranger diversificados universos culturais, propiciar a interculturalidade plena, desconstruir narrativas hegemônicas e fortalecer vozes de culturas marginalizadas. Além de situar os/as estudantes na língua(gem) em uso – ou seja, em determinada prática sociocomunicativa –, precisaríamos prever personagens de diferentes origens étnicas; discutir normas socioculturais divergentes (por exemplo, em relação a cumprimentos, a elogios, a pedidos); promover a empatia a partir da compreensão intercultural; ilustrar situações de mal-entendidos culturais e debater caminhos para a resolução, buscando a harmonia; questionar estereótipos de qualquer ordem (etnia, gênero, religião...); criticar relações coloniais, problematizando dinâmicas de poder impostas pelo colonialismo; deslocar grupos sócio-historicamente marginalizados para posições centrais *etc.*

Em livros didáticos de *PLAc*, é uma constante o apelo que se faz a uma abordagem intercultural, dada a heterogeneidade do público-alvo – pessoas que, mesmo tendo uma condição similar (a de refúgio), teriam origens étnicas distintas. No caso da sala de aula de português para falantes de outras línguas (estrangeira, adicional ou acolhimento), a interculturalidade está posta. Todavia, será que ela é devidamente explorada, sobretudo nos textos (o que incluiria os *DDs*)? Kramsch (2013, p. 71) evidencia que “...cultura nos estudos da linguagem tem de ser compreendida como meio de produção de sentidos, que é relacional, histórica e, sempre, mediada pela língua(gem) e por outros sistemas simbólicos”. Sob esse viés, aspectos interculturais devem ser ressaltados na leitura e na produção de textos vinculados a distintos gêneros discursivos, o que, consequentemente, sugeriria não haver construção de sentidos sem considerarmos as diversificadas visões

socioculturais. Nos DDs, as trocas de turnos das personagens, a depender da ótica sociocultural, podem ser estranhas/familiares. A mediação do/a docente torna-se, nesse caso, imprescindível para a aprendizagem.

Especialmente no contexto de PLAc, o ambiente cultural suscita que tais DDs sejam flexíveis e sensíveis às necessidades comunicativas de cada estudante, o que acarretaria congregação da acessibilidade linguístico-textual à inclusão social. Nesse sentido, a língua não deve ser analisada como um item dissociado da cultura, haja vista que o enquadre sociocultural afeta e é afetado pela expressão linguística. Por um lado, a cultura molda a forma como usamos a língua, como compreendemos e interpretamos textos, como (inter)agimos nas diversas situações; por outro, a língua molda a cultura, na medida em que, ao *carregar* a história dessas pessoas, possibilita transmitir conhecimentos e, a partir disso, influenciar o modo como as pessoas pensam, se relacionam, percebem o mundo ao seu redor. O contato intercultural ocorre quando membros de dois ou mais grupos culturais interagem e, de alguma maneira, se influenciam reciprocamente (UNESCO, 2013). Dada a possibilidade de uma influência assimétrica, esse contato nem sempre é harmonioso.

Sob esse viés, Pérez (2014, p. 92) ressalta que a proposta intercultural, desde as origens, “...nem sempre garantiu um diálogo equitativo, respeitoso, democrático, tampouco em igualdade de condições...”. Com o tempo, esse *pacote* intercultural refletia diferentes matizes e diferentes interesses – nada neutros, nem isentos de intenções (Pérez, 2014). Por essa razão, não seria redundante o nosso apelo a uma abordagem, a um só tempo, intercultural e decolonial, visto que o rótulo *intercultural* nem sempre evocou uma postura decolonial, mesmo que a abordagem efetivamente intercultural implique o constante decolonizar-se. Para nós, uma abordagem verdadeiramente intercultural propicia, como destaca Ramos (2009), a desconstrução do etnocentrismo, dos estereótipos e dos preconceitos; a abertura para um novo modelo de comunicação, de negociação e de gestão da diversidade cultural; assim como a reflexividade no que diz respeito à postura de cada sujeito na construção de uma sociedade democrática e equitativa. Compreendemos, portanto, que a interculturalidade – historicamente – ora se aproxima, ora se distancia de uma perspectiva decolonial.

Em sintonia com essa percepção, encontramos em Walsh (2010) três perspectivas de interculturalidade: (1) a relacional, que se refere, de forma mais geral, ao contato e ao intercâmbio de culturas; (2) a funcional, que reconhece a diversidade e a diferença cultural, buscando promover uma convivência harmoniosa; e (3) a crítica, que pressupõe que a diferença se constrói sob bases coloniais, prevendo-se uma relação de poder racializada e hierarquizada, em que pessoas brancas e *embaquecidas* ocupam o topo, ao passo que povos indígenas e afrodescendentes se situam nos escalões inferiores. Frisamos não ser suficiente que quaisquer livros didáticos concebam a interculturalidade sob a ótica ingênua das duas primeiras perspectivas, tendo em vista que os contatos culturais mobilizam fatores político-ideológicos, o que nem sempre suscita a busca pela convivência harmoniosa. Nesse sentido, os DDs deveriam combater o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos, buscando-se não apenas representar grupos sócio-historicamente marginalizados, mas, especialmente, ampliar a capacidade crítica para que aprendizes em situação de refúgio possam questionar relações de poder que, cotidianamente, vulnerabilizam seu próprio povo. Em um mundo indiscutivelmente assimétrico e violento, os livros didáticos precisam convocar uma abordagem intercultural crítica.

Ratificamos, assim, que a abordagem intercultural crítica é, essencialmente, decolonial. Como enfatiza Walsh (2010, p. 92), a interculturalidade crítica e a decolonialidade seriam “...projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente..., [fazendo-nos] questionar, perturbar, agitar, rearmar e construir”, o que significa não ser suficiente que os livros didáticos de PLAc se restrinjam ao ensino de normas linguísticas e de fórmulas comunicativas, fomentando-se, assim, debates em torno da desconstrução de hierarquias linguístico-culturais e, por conseguinte, da valorização de cada repertório sociocultural. Na esteira desse pensamento, devemos romper com uma cultura escolar que, consoante Candau (2011, p. 241), “...prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”, seja ignorando as diferenças, seja rotulando-as como um *problema* a ser resolvido. Para além de celebrar as diferenças em sala de aula, precisamos – politicamente – fomentar espaços pedagógicos para, de fato, acolher.

Concebemos que o gênero discursivo DD em livros didáticos de PLAc deveria contemplar práticas sociais, de fato, decorrentes do mundo empírico, vinculando o/a estudante a situações concretas de uso da língua. Sob essa ótica, não deveríamos desassociar dessas práticas sociais aspectos linguístico-culturais e político-ideológicos, propiciando espaços pedagógicos para não apenas representar distintas culturas, mas também desconstruir posturas hegemônicas. Mais do que compreender, caberia questionar planos composicionais, conteúdos temáticos e estilos que, de algum modo, constroem estereótipos e vulnerabilizam quem deveria ser acolhido/a. Seria frutífero refletir, na sequência dialogal, sobre possibilidades mais condizentes com as práticas sociais desses/as aprendizes do que as perguntas, as respostas e as avaliações (Adam, 2011) que o livro contemplaria. Seria importante observar de que modo as situações retóricas recorrentes regimentam

a inclusão e a valorização (assim como a exclusão e a desvalorização). Afinal, pessoas em situação de refúgio deveriam exercitar práticas de linguagem adaptadas às próprias demandas socioculturais, rejeitando-se, a partir do reconhecimento das relações de poder implicadas, práticas pedagógicas que propaguem qualquer vestígio de violência.

3 DIÁLOGOS DIDÁTICOS NO PLAC: POR UM CAMINHO DE PESQUISA QUALITATIVO

No que concerne ao enquadre metodológico deste estudo, optamos, antes de tudo, por uma abordagem exclusivamente qualitativa, dado o nosso interesse absoluto por “... uma interpretabilidade relativamente estável, assumidamente subjetiva e completamente provisória...” (Albuquerque; Cavalcante, 2022, p. 109). Interessa-nos, igualmente, a ênfase nos sentidos percebidos pela atenção sensível do/a analista (Chizzotti, 2003); o caráter fluido, exploratório e flexível, a orientação para os dados, a sensibilidade para o contexto (Mason, 2002); e a refutação de verdades únicas (Pesce; Abreu, 2013). Sob esse guarda-chuva epistêmico da abordagem qualitativa, escolhemos a Análise de Discurso Crítica como método, tendo em vista o nosso foco analítico – dimensões linguístico-textuais, discursivas e sociais –, conjugando-se, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 33), “...o estudo textual-discursivo à crítica social”. Este estudo se ampara tanto no modelo tridimensional (Fairclough, 2001) quanto nas ações do/a analista (Bessa; Sato, 2018).

Relativamente ao modelo tridimensional de Fairclough (2001), (1) o nível do *texto* incluiria analisar de que modo os recursos linguístico-textuais presentes nas sequências dialogais disponíveis nos DDs trazem vestígios de interculturalidade e de decolonialidade; (2) o nível da *prática discursiva* envolveria analisar de que maneira as condições de produção, de distribuição e de consumo do texto entre sujeitos de distintas culturas se estabelecem, alinhando-se a uma perspectiva intercultural e decolonial; e (3) o nível da *prática social* englobaria analisar os aspectos ideológicos e as relações de poder que emergiriam dos DDs, o que, por sua vez, colaboraria com espaços pedagógicos de maior/menor inclusão social de aprendizes de PLAC. Quanto às ações do/a analista, Bessa e Sato (2018) recomendam: (1) identificar dado problema social com implicações para a ordem social (DDs deveriam se alinhar a uma perspectiva intercultural e decolonial); (2) buscar elementos semióticos para a análise (DDs oferecem tais elementos por meio da análise dos recursos linguístico-textuais disponíveis) e (3) voltar o olhar para a prática na busca pela compreensão (DDs podem trazer sentidos mais/menos alinhados às práticas socioculturais dos/as aprendizes).

A partir desse enquadre metodológico, elegemos cinco DDs do livro *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Oliveira *et al.*, 2015), sob a justificativa de que tal obra associa o gênero a ser analisado às tarefas comunicativas que, eventualmente, serão realizadas pelos/as estudantes. Os DDs relacionam-se com estes propósitos comunicativos: solicitar a emissão do Registro Natural de Estrangeiros (capítulo 1); apresentar a procedência (capítulo 2); conversar com um/a colega de sala sobre temas sociais (capítulo 3); abordar a temática *bullying* (capítulo 4); abordar o interesse das mulheres por jogos de futebol (capítulo 5); simular uma entrevista de emprego (capítulo 6); simular um atendimento em um restaurante (capítulo 7); simular uma consulta médica (capítulo 8); simular uma compra de bilhete para metrô (capítulo 9); tratar da liberdade de crença (capítulo 10); conversar com o professor brasileiro (capítulo 11) e combinar um encontro em uma cafeteria (capítulo 12). Em decorrência da extensão deste artigo e dos critérios de inclusão, selecionamos os DDs dos capítulos 1, 4, 5, 6 e 8.

Para que essa escolha fosse realizada, os DDs precisariam contemplar, pelo menos, um dos critérios de inclusão a seguir: (1) diversidade sociocultural explícita; (2) questionamento de estereótipos socioculturais; (3) representação de grupos sócio-historicamente marginalizados; (4) resolução de conflitos interculturais; (5) práticas socioculturais demandadas por pessoas em situação de refúgio (contextos de acolhimento); (6) valorização de saberes locais e (7) situações interacionais autênticas. A partir dessa seleção, buscamos, de alguma maneira, representar a progressão proposta pelo próprio livro no tocante às habilidades linguístico-discursivas envolvidas – das mais elementares às mais sofisticadas. Iniciaremos a análise por uma interação pautada em instruções diretas (capítulo 1), passaremos por duas temáticas sociais relevantes (capítulos 4 e 5) e chegaremos a duas simulações que demandam mais insumos linguístico-discursivos (capítulos 6 e 8).

4 DIÁLOGOS DIDÁTICOS NO PLAC: POR UMA ANÁLISE INTERCULTURAL E DECOLONIAL

Salientamos que a análise que empreenderemos nesta seção é resultante da articulação entre as noções teóricas e as orientações metodológicas adotadas neste estudo. No plano teórico, resgataremos as noções de gêneros discursivos, de sequência textual dialogal, de interculturalidade e de decolonialidade. No plano metodológico, conduziremos a análise a partir das dimensões do discurso (prática social, prática discursiva

e texto) e das ações do/a analista (identificar certo problema, buscar elementos semióticos e olhar para a prática). A seguir, exibiremos os DDs na ordem em que surgem no livro *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (Oliveira et al., 2015) – capítulos 1, 4, 5, 6 e 8. Vejamos como o primeiro DD aborda a emissão do RNE na análise subsequente.

1.1 DIÁLOGO

No posto da Polícia Federal, Alice aguarda atendimento para solicitar a emissão de seu RNE (Registro Natural de Estrangeiros). A atendente chama sua senha:

 Joana (A) Senha 247. Olá, tudo bem com a senhora? Qual seu nome?		 Alice (B) Tudo bem. E com você? Meu nome é Alice. Tenho o número do Formulário de solicitação do meu RNE.
(A) Comigo está tudo bem também! Para iniciar a solicitação de seu RNE, qual seu nome completo? (A) Como se escreve seu sobrenome? (A) Qual é a data e o local de seu nascimento? (A) Quantos anos você tem? (A) Qual nome da sua mãe? (A) Agora eu preciso de informações sobre o local em que a senhora mora. Qual CEP de sua residência e endereço? (A) Para finalizar, preciso do número de seu telefone residencial e telefone celular. (A) Pronto! A senhora deve retirar o seu RNE aqui mesmo neste posto em 10 dias úteis.	(B) Meu nome completo é Alice Schaim. (B) Meu sobrenome se escreve S-C-H-A-I-M. (B) Eu nasci em 27 de janeiro de 1968, na cidade de Homs, na Síria. (B) Eu tenho 47 anos de idade. (B) O nome da minha mãe é Kamila Schaim. (B) O CEP de minha residência é 01348-050. Rua São Judas Tadeu, número 31, apartamento 122, no bairro Vila das Primaveras, São Paulo. (B) Meu telefone residencial é 2356-8956 e meu celular é 95869-4587. (B) Muito obrigada, Joana.	

Figura 1. Atendimento para solicitar a emissão do Registro Natural de Estrangeiros (RNE)

Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 9)

O primeiro DD ilustra uma prática sociocultural muito demandada por pessoas em situação de refúgio, embora seja estruturado na mera instrução (solicita-se dada informação, explicita-se a informação pedida). Há sequências fáticas (abertura e fechamento) e transacionais típicas de atendimentos burocráticos dessa natureza, com o uso de fórmulas de polidez e com a coleta de dados específicos que parecem ter a função de somente exercitar estruturas comunicativas comuns em início de curso. No DD, são utilizadas fórmulas, de certo modo, pouco comuns em interações autênticas (é incomum que o/a interagente responda a essas perguntas repetindo a estrutura contida na pergunta). A interação, de que participam duas interagentes de dois universos socioculturais (brasileira e síria), não explora aspectos interculturais e decoloniais, tendo em vista seguir um roteiro padrão para a coleta de dados e, consequentemente, não oferecer espaço para que Alice expresse sua identidade cultural, ação que fortaleceria uma cultura, em certa medida, marginalizada. A imagem evidencia poucos traços das etnias abordadas. Talvez, por se tratar da primeira unidade, almejou-se apresentar insumos linguísticos básicos que servirão para outras interações, a fim de que os/as alunos/as possam, gradativamente, ter materiais linguísticos para analisar criticamente os textos. Nesse sentido, vale ressaltar que a ausência de distinção interétnica – seja nas imagens, seja no texto em si – parece intencional um trabalho pedagógico focalizado no par pergunta-resposta, evitando conduzir as leituras para uma esfera crítica, a fim de que as discussões não se direcionem para temas conflituos. Passemos à análise do segundo DD, que versará sobre *bullying*.

4.1 DIÁLOGO

Pedro: Oi, Carol. Tudo bem?

Carol: Mais ou menos. E você?

Pedro: Senti sua falta! Por que você faltou na semana passada? As férias são em julho!

Pedro: Sim, mas o Cássio não para de me chamar de gorda durante as aulas, então não quis vir.

Pedro: Você já conversou com a sua mãe sobre isso?

A professora precisa saber que isso está acontecendo para te ajudar.

Carol: Não falei porque eu tenho vergonha!

Pedro: Ele não pode fazer isso. Cada um tem um jeito de ser e não importa a sua cor, sua nacionalidade ou peso: todos nós somos iguais! Isso é *bullying*! Vou com você falar com a professora.

Carol: Muito obrigado pela ajuda, João. Você é como um irmão pra mim.



Figura 2. *Bullying*
 Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 33)

O segundo DD ilustra uma prática sociocultural muito comum: a conversa entre crianças. Embora não haja pistas textuais que indiquem se tratar de duas crianças de origens étnicas distintas, este DD tangencia uma temática altamente relevante no contato entre culturas: a discriminação no que diz respeito à origem, à cor e à aparência física. Quanto às sequências fáticas e transacionais, elas incluem a saudação (abertura), o agradecimento (fechamento), as preocupações de Carol e o apoio de Pedro (trocas conversacionais). No DD, são utilizadas fórmulas pouco comuns nas conversas entre crianças (como, por exemplo, *Você é como um irmão para mim*). Sem dúvida, o diálogo suscitaria um importante debate a partir da relação empática entre duas crianças negras, as quais fazem parte de universos culturais frequentemente marginalizados, o que possibilita, em sala de aula, questionar os estereótipos contidos no texto, valorizar a diversidade – bem como a individualidade de cada sujeito – e reforçar uma postura (crítica) inclusiva. O DD aborda a questão da gordofobia a partir da queixa apresentada por Carol, mas limita-se a representar *nacionalidade* e *cor* de forma superficial – seja pela imagem, seja pela menção genérica a esses termos na passagem *não importa a sua cor, sua nacionalidade ou peso*. Observamos, sobretudo no caso da nacionalidade, uma representação imagética pouco marcada, o que impossibilitaria evidenciar dois universos socioculturais. Tal escolha tende a neutralizar as distinções interétnicas, que, embora sugeridas, não são textualmente exploradas. A seguir, iremos analisar o terceiro DD, que tratará do interesse das mulheres por jogos de futebol.

5.1 DIÁLOGO



Maria: Mas futebol não é só para os homens?

Clara: Não. Hoje as mulheres podem praticar qualquer esporte, inclusive o futebol. Podemos assistir e acompanhar na TV também. Assim como os homens podem cozinhar, lavar louça, roupas. Aqui prezamos pela igualdade.

Maria: Que incrível! Então, vamos. Com qual roupa devo ir?

Clara: Uma camiseta, uma bermuda, meias e chuteira.

Maria: Perfeito. Estarei lá! Beijos. Até logo!



Figura 3. O interesse das mulheres por jogos de futebol
 Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 41)

O terceiro DD ilustra uma prática sociocultural muito comum: a conversa entre duas amigas. Aborda-se, nesse DD, o tabu de que o futebol seria um esporte exclusivamente masculino, discussão bem presente em práticas socioculturais brasileiras. A abertura e o fechamento (sequências fáticas) contemplam a questão problematizadora e o aceite do convite, havendo, nas sequências transacionais, a justificativa para a visão igualitária e a consulta quanto ao traje mais adequado. É importante destacar que a conversa gira em torno da construção de um ponto de vista comum que objetivaria romper com a ideia machista problematizada inicialmente. No entanto, essa construção de sentidos ocorre, na interação, de modo artificializado, já que Clara responde diretamente à pergunta de Maria com a afirmação genérica de que mulheres podem jogar futebol e homens podem executar tarefas domésticas; enquanto Maria, sem explicitar a própria opinião, limita-se a emitir dada avaliação (*Que incrível!*) e a aceitar o convite. Embora proponha a desconstrução de um tabu social, o DD aborda questões relacionadas a gênero de modo absolutamente tangente. O diálogo sinaliza a importância de combater estereótipos de gênero, mas demanda uma mediação pedagógica que amplie o debate, de modo a favorecer a desconstrução de narrativas hegemônicas relacionadas aos papéis sociais e a normalização do interesse das mulheres por assuntos historicamente associados a homens. Em seguida, examinemos o quarto DD, que focalizará o gênero discursivo *Entrevista de Emprego*.

6.1 DIÁLOGO

Em uma entrevista de emprego:

Andreia: Bom dia, Sr. Roberto!

Roberto: Bom dia, Sra. Andreia.

Andreia: Por favor, sente-se. O senhor trouxe o seu currículo?

Roberto: Sim. Aqui está.

Andreia: Muito obrigada. Então, o senhor é cozinheiro? Conte-me um pouco sobre a sua última experiência.

Roberto: Sim, no meu país eu era cozinheiro e tinha o meu próprio restaurante. Desde criança eu cozinhava com a minha família e até tenho um livro com receitas próprias.

Andreia: Nossa! Que interessante. Estamos com uma vaga aqui no restaurante e valorizamos os cozinheiros com receitas próprias. Além disso, o senhor sabe trabalhar em equipe?

Roberto: Sim! Eu acredito que o resultado do trabalho é sempre melhor quando feito em grupo.

Andreia: Ótimo! O senhor pode começar a trabalhar semana que vem?

Roberto: Posso sim.

Andreia: Certo, nos vemos semana que vem! Seja bem-vindo à equipe!

Roberto: Será um prazer. Até mais. Tchau!



Figura 4. A entrevista de emprego
 Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 49)

O quarto DD ilustra uma prática sociocultural bem comum: a entrevista de emprego. Dada a formalidade do gênero, ao contrário dos três DDs anteriores, acreditamos que as construções linguísticas se aproximam das situações autênticas. As sequências fáticas de abertura e de fechamento se alinham às ações típicas do gênero (cumprimento e despedida); e as sequências transacionais evidenciam perguntas e respostas típicas da entrevista (o pedido do currículo, a narrativa de experiências profissionais anteriores, a abertura para o trabalho em equipe e a contratação). Apesar de ser uma conversa entre pessoas de culturas distintas, esse DD não contempla experiências específicas do entrevistado em seu país de origem, tampouco expectativas da entrevistadora relacionadas ao cargo, o que poderia evocar alguma particularidade cultural. Percebemos que o intuito seria familiarizar o/a estudante com esse gênero. A partir desse DD, seria possível desconstruir duas ideias pautadas em estereótipos: um homem se candidatando à posição de cozinheiro (um papel que é tradicionalmente associado às mulheres em contextos domésticos) e uma mulher conduzindo a entrevista (uma posição de autoridade). Assim, seria possível iniciar um debate que desconstruísse as duas narrativas hegemônicas relacionadas a gênero, enfatizando-se a importância da valorização do trabalho doméstico e da liderança feminina. Embora o enunciado *no meu país eu era cozinheiro* sinalize que o entrevistado seja

estrangeiro, sua nacionalidade não é explicitada, o que, então, reduz a possibilidade de explorar dimensões interétnicas na interação. A ausência de referências mais específicas ao contexto sociocultural do candidato contribui para a neutralização das diferenças socioculturais, limitando, em certa medida, o potencial do DD para fomentar reflexões interculturais mais aprofundadas. Por último, fazemos a análise do quinto DD, que simulará uma consulta médica.

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.



Figura 5. A consulta médica
Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 65)

O quinto DD ilustra uma prática sociocultural muito comum: a consulta médica. Embora as construções linguísticas se aproximem bastante de situações autênticas situadas nesse gênero, é essencial destacar que o DD não parece contemplar uma interação da pessoa em situação de refúgio com o/a recepcionista e com o médico, considerando o texto verbal e o texto não verbal. Nesse DD, percebemos que a preocupação se dá com a familiarização do/a estudante com o gênero, sem qualquer intuito de desnaturalizar estereótipos; de representar um encontro, de fato, intercultural; de desconstruir narrativas hegemônicas ou de fortalecer vozes culturalmente marginalizadas. A sequência fática de abertura é típica do atendimento em um hospital (cumprimento e explicitação das necessidades do paciente); as sequências transacionais envolvem as ações de entregar documentos, preencher ficha, aguardar o chamado, ingressar no consultório e relatar o estado; e a sequência de fechamento parece não ocorrer (não há despedidas, por exemplo). Observamos que, além da mínima representatividade intercultural (somente o nome estrangeiro), há um reforço de papéis sociais hegemônicos: o médico (homem branco) e o/a recepcionista. A partir desse diálogo, seria possível explorar mal-entendidos culturais relacionados, por exemplo, com as distintas percepções sobre a medicina, o que, assim, demandaria a mediação de eventuais conflitos e o respeito à diversidade cultural dos/as pacientes.

Em síntese, o gênero discursivo *DD* acionou outros gêneros discursivos (atendimento para a emissão do RNE, conversa entre crianças, conversa entre amigas, entrevista de emprego e atendimento médico), que, conforme as expectativas interculturais de cada uma dessas atividades, contemplariam sequências textuais dialogais típicas do gênero (Adam, 2011), considerando-se, em especial, os/as interagentes convocados/as, o grau de (in)formalidade esperado e as convenções de cada universo cultural. Apesar de assumirem planos composicionais similares, os DDs apresentaram distintos conteúdos temáticos e manifestações estilísticas; bem como ações retóricas tipificadas particulares de nosso universo sociocultural. Para além de familiarizar o/a aprendiz em nossas práticas socioculturais, os diálogos trazem insumos linguístico-discursivos para que o/a professor/a possa abordar visões (inter)culturais consonantes/dissonantes, a acessibilidade linguístico-textual, as relações de poder, o posicionamento crítico e a desnaturalização de narrativas hegemônicas.

Em alusão ao modelo tridimensional de Fairclough (2001), observamos, na dimensão do texto, que cada DD adota construções linguísticas compatíveis com os graus de (in)formalidade esperados em cada prática comunicativa simulada. O três primeiros evidenciam uma troca conversacional pouco comum em situações autênticas, ao repetir o conteúdo da pergunta na resposta (primeiro DD), ao enunciar que o colega é como um irmão para Carol (segundo DD) e ao esboçar uma reação pacífica diante de um tema bastante polêmico (terceiro DD); enquanto os dois últimos – talvez por situarem a proposta nas cenas genéricas da entrevista de emprego e da consulta médica – mobilizam construções linguísticas mais próximas da língua em uso. A

abordagem dos temas propostos fica, por vezes, limitada à tentativa de representação imagética (como na diferença de tonalidades de pele no segundo DD) e à seleção lexical isolada (como na referência à cor e à nacionalidade no segundo DD; e na menção genérica ao estrangeiro no quarto e no quinto DDs). Ademais, o primeiro DD se vale de perguntas-respostas rigidamente estruturadas, com repetições pouco comuns; o segundo e o terceiro simulam uma oralidade marcada pela informalidade, que dispensaria, por exemplo, o uso de estratégias de polidez, ao contrário do quarto e do quinto, que lançam mão de tais estratégias, por serem textos que representam o funcionamento de gêneros discursivos mais formais. Mesmo que tais DDs não explorem aspectos interculturais e decoloniais, eles oferecem insumos para o/a docente abordá-los.

No tocante à dimensão da prática discursiva, os cinco DDs revelam-se como textos que recontextualizam gêneros em formato pedagógico, sendo produzidos por autoras de materiais didáticos que, possivelmente, partem das próprias experiências sobre como a interação deveria acontecer. Esses textos circulam em salas de aula de PLAc e, ao serem utilizados pelo/a professor/a, podem problematizar convenções socioculturais. Concebemos que o/a docente, no papel de mediador/a, deve focalizar as propriedades de cada um desses gêneros representados, o que envolve sensibilizar os/as discentes em relação aos papéis sociais que podem ocupar socialmente. Em nossa análise, o primeiro DD é produzido para ensinar estruturas linguísticas típicas de situações institucionais, com o objetivo de que os/as discentes possam usar o diálogo como modelo para uma eventual interação desse tipo, carecendo de reflexões atinentes a dissintonias interétnicas. O segundo e o terceiro são produzidos para sensibilizar os/as estudantes em relação a temas sociais relevantes, a fim de gerar reflexão sobre empatia e estereótipos de gênero, demandando verticalização em tais temas. Por fim, o quarto e o quinto são inspirados em interações autênticas, buscando equilibrar fidelidade ao gênero e simplificação didática, com vistas a preparar os/as aprendizes para um melhor desempenho nesses dois gêneros, requerendo, todavia, esforços do/a professor/a para evidenciar particularidades (inter)culturais.

Relativamente à dimensão da prática social, os cinco DDs acionam contextos socioculturais particulares, que são regidos por relações de poder (as)simétricas. O primeiro DD reforça a assimetria institucional entre a atendente (que apenas pergunta) e a estrangeira (que apenas responde), apagando a identidade cultural da pessoa em situação de refúgio e refletindo uma lógica de controle documental como forma de exclusão simbólica. O segundo DD tangencia as temáticas de racismo, de gordofobia e de xenofobia, abrindo espaço para que o/a professor/a situe a alteridade e a empatia como ações que se sintonizam com uma perspectiva plenamente intercultural. O terceiro DD propõe a desconstrução de estereótipos relativos à normatividade de gênero, tensionando papéis socioculturalmente naturalizados, o que oportuniza ao/a docente ressaltar que, em geral, esse tema permeia interações mais conflitivas (inclusive, entre mulheres). O quarto DD, por sua vez, permite questionar estereótipos de gênero, ao mostrar uma mulher em posição de liderança e um homem pleiteando o cargo de cozinheiro. Por fim, o quinto DD acaba por reafirmar modelos hegemônicos de interação ao não representar um contato intercultural autêntico, o que poderia resultar no apagamento simbólico de diferenças culturais e na invisibilização de vozes marginalizadas.

Os cinco DDs analisados trazem insumos simulados (Brown, 2011), o que implicaria reconhecer que eles não espelham os diálogos tal qual ocorrem nas práticas socioculturais, mas assumem a finalidade didática de representar situações comunicativas plausíveis no cotidiano. Ainda que tais DDs sejam textos simulados, eles, idealmente, deveriam abranger os efeitos decorrentes das diferenças inter-étnicas, incentivando-se o fortalecimento de culturas marginalizadas, a desconstrução de narrativas hegemônicas e o exercício pleno da interculturalidade (da sala de aula para o uso social). Acreditamos que o livro didático não pode se eximir da responsabilidade de oferecer insumos – textos e atividades propostas – para que o/a professor/a possa adotar uma abordagem verdadeiramente intercultural, que, aos moldes do que sugere Ramos (2009), deve desconstruir posturas etnocêntricas, estereotipadas e preconceituosas, assim como refletir acerca do nosso papel na construção de uma sociedade democrática e equitativa. Avaliamos que esses DDs se aproximariam da perspectiva da interculturalidade relacional (Walsh, 2010), à proporção que tematizam o contato entre culturas, aspecto que, para nós, deveria servir de ponto de partida para um trabalho pedagógico voltado à promoção da interculturalidade funcional e, sobretudo, da interculturalidade crítica (Walsh, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das propriedades formais e funcionais do gênero discursivo a ser abordado, concebemos que o/a docente poderia explorar, a partir de DDs, uma abordagem intercultural crítica e, portanto, decolonial. Sob esse viés, caberia não somente discutir as expectativas genéricas e a configuração das sequências textuais dialogais (cumprimentar, perguntar, responder, problematizar, consultar, contratar etc.), mas, em especial, abordar as (dis)sintonias interculturais no que se refere a tais expectativas e tais configurações – sobretudo

quando o eventual conflito intercultural gera estereótipos, constrói narrativas hegemônicas e silencia vozes de culturas recorrentemente marginalizadas. Além de refletir sobre os/as interlocutores/as convocados/as, o grau de (in)formalidade esperado nos DDs e as convenções de cada universo cultural, é preciso discutir, com responsabilidade social e pedagógica, as violências simbólicas pelas quais esses/as alunos/as passam.

Partindo de insumos simulados (Brown, 2011), acreditamos que esses DDs não somente se aproximaram das práticas socioculturais brasileiras, mas também oportunizaram evidenciar as relações entre sujeitos de distintos universos socioculturais. No entanto, notamos que o foco do livro incide na sensibilização dos/as estudantes quanto às situações comunicativas emergentes, valendo-se, para tanto, ora de pares adjacentes do tipo pergunta-resposta, ora de discussão acerca de temas sociais, ora de imersão em gêneros discursivos pertencentes ao universo sociocultural brasileiro. A tentativa de representar diferentes etnias nas imagens, a seleção lexical quase que isolada (como cor e nacionalidade) e a inclusão de frases prontas (como *hoje as mulheres podem praticar qualquer esporte e no meu país eu era cozinheiro*) revelam um esforço inicial de aproximação dos DDs com a diversidade sociocultural, mas ainda marcada por uma abordagem, por vezes, essencialista, o que poderia induzir os/as alunos/as a conceber a interculturalidade a partir de uma leitura pouco crítica, em que os sujeitos são definidos por traços identitários fixos e desvinculados de sua agência.

Na medida em que concebemos o livro didático como instrumento, entendemos que os DDs analisados trazem um insumo bastante adequado para que o/a professor/a possa explorá-lo e extrapolá-lo, com vistas a articular o ensino da língua (em dimensão comunicativo-interacional) ao desenvolvimento da consciência crítica e intercultural. Os DDs – assim como o livro didático – podem ser compreendidos como uma base (e não uma espécie de prescrição) a partir da qual o/a docente poderá tanto sugerir textos complementares quanto elaborar propostas de leitura, de produção textual (oral e escrita) e de análise linguística alinhadas às especificidades da turma. Por meio desse conjunto de ações, torna-se urgente discutir os distintos tipos de violência, como a gordofobia, a xenofobia, o racismo, a misoginia e o machismo. Mesmo que esses DDs tenham como foco o ensino de normas linguísticas e de fórmulas comunicativas (deixando de representar diferentes universos culturais, de promover debates interculturais, de desconstruir narrativas hegemônicas e de fortalecer vozes de culturas marginalizadas), o/a professor/a poderia se valer dos insumos disponíveis nesses DDs como ponto de partida para práticas pedagógicas que ampliem os sentidos dos textos e, a um só tempo, promovam o diálogo crítico com a realidade de cada aprendiz, associando os gêneros discursivos às atividades humanas, às ações retóricas culturalmente recorrentes e à luta por justiça social.

Por fim, afirmamos que o nosso intuito neste artigo não foi dirigir críticas ao material didático analisado, mas dar visibilidade a um caminho intercultural já trilhado por Oliveira *et al.* (2015) e abrir outros caminhos para que o/a docente possa ampliar as interlocuções a partir desses diálogos. Por meio das peculiaridades de cada DD, podemos desvelar conjuntamente os sentidos na aula de PLAc, colaborando com a visão crítica dos/as discentes quanto às múltiplas manifestações de violência (das mais sutis às mais evidentes) na vida em sociedade. Trata-se não apenas de detectar problemas sociais, mas também de agir socialmente. Trata-se de fazer jus ao que o estatuto linguístico-cultural *língua de acolhimento*, por essência, convoca.

REFERÊNCIAS

- ACOLHIMENTO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Gaus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acolhimento/>. Acesso em: 21 out 2024.
- ADAM, J-M. A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues et al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALBUQUERQUE, R.; CAVALCANTE, R. N. Lutas (meta)discursivas no gênero Carta/Nota de Repúdio: a (im)polidez nas instâncias da interação. *Letras em Revista*, v. 13, n. 1, p. 98-121, 2022.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BAZERMAN, C. Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-339.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (Org.). *Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Org.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

- BROWN, S. Listening myths: applying second language research to classroom teaching. Ann Arbor, NJ: University of Michigan Press, 2011.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora UnB, 2017.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. 2nd ed. London: SAGE, 2002.
- MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, [S.l.], v. 70, p. 151-167, 1984.
- OLIVEIRA, J. F. et al. *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: ACNUR, 2015.
- PÉREZ, A. Z. Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 20, p. 91-107, 2014.
- PERNA, C. B. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAC: o que nossas aulas têm a dizer. In: FERREIRA, L. C. et al. (Org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 141-170.
- PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa Qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *FAEEBA*, [S.l.], v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.
- RAMOS, N. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Educação em Questão*, [S.l.], v. 34, n. 20, p. 9-32, 2009.
- UNESCO. *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Org.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.
- WILDT, A. P. A. A (in)autenticidade de diálogos em livros didáticos de inglês e seus possíveis reflexos no desenvolvimento da competência interacional. *Entrelinhas*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 4-19, 2016.

Contribuição dos autores

Registramos, em conformidade com a Taxonomia de Contribuições de Autoria (CRediT), que o autor Rodrigo Albuquerque contribuiu com a conceituação, a curadoria dos dados, a administração do projeto, a metodologia, a investigação, a supervisão, a redação do manuscrito original e a revisão. Já o autor Pedro Henrique Mendonça contribuiu com a conceituação, a curadoria dos dados, a metodologia, a investigação e a redação do manuscrito original.