

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Sirlene Souza Duarte

TERRITORIALIDADES E BRASILIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLE:
um território de normas

Governador Valadares

2012

SIRLENE SOUZA DUARTE

TERRITORIALIDADES E BRASILIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLE:
um território de normas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nádia D. F. Biavati

Governador Valadares

2012

SIRLENE SOUZA DUARTE

TERRITORIALIDADES E BRASILIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS DE PLE:
um território de normas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Governador Valadares, 28 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Nádia Dolores Fernandes Biavati – Orientadora
Universidade Vale do Rio Doce

Prof^ª. Dr^ª. Maria Gabriela Parenti Bicalho
Universidade Vale do Rio Doce

Prof^ª. Dr^ª. Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro
Universidade Estadual de Santa Cruz/ BA

Dedico ao meu Deus amado. Ao meu pai Elias (in memoriam). A minha mãe. Ao meu esposo Gérson. E ao meu filho Wintter.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus amado e a Nossa Senhora de Aparecida, Aqueles que, nos momentos em que eu chorava, secavam as minhas lágrimas com o lenço da Sabedoria.

Sou grata a minha mãe pelos momentos de oração e pela força.

Ao meu esposo, meu incentivador, amigo, e amante paciente.

Ao meu filho querido pelos momentos em que ficou “sem mãe”.

A minha orientadora pela condução e pelo suporte, sempre que precisei.

A minha escola, Colégio Franciscano Imaculada Conceição, pela compreensão e disponibilização de horários, a mim, sempre que foram necessários.

A minha amiga Aline, companheira de estudo e de desabafos.

E a todos aqueles que participaram deste processo denso e de luta: a feitura do Mestrado.

Meus sinceros agradecimentos!

Muito obrigada!

"[...] a língua é o primeiro vetor identitário que testemunha a diversidade sociolinguística das comunidades humanas e a construção identitária não pára nos limites de um território, mas se inscreve numa história híbrida de línguas e culturas".

(CORACINI, 2003)

RESUMO

Nesta dissertação, procura-se analisar como se configura o livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE), no que diz respeito a um conjunto de territorialidades – ações baseadas nas relações de poder, relacionadas tanto à condição de aprendizado de língua estrangeira quanto a um conjunto de especificidades da Língua Portuguesa Brasileira –, visando compreender como se dão algumas representações brasileiras (brasilidades) nesse lugar, um território simbólico (aqui considerado o livro didático de PLE). Nesses termos, destaca-se especialmente a configuração do livro como um território de normas cujas territorialidades se materializam nos discursos nele presentes. Diante disso, busca-se averiguar como esses discursos se imbricam ou não e se eles apresentam tensões por meio de regularidades e de regramentos no ensino do Português Brasileiro, o qual busca a inserção (territorialização) tanto cultural dos sujeitos aprendizes, quanto daquela relacionada à escolarização/letramento desses estrangeiros. Tal análise será efetuada à luz da Análise de Discurso e da Análise de Discurso Crítica.

Palavras-chave: Livro didático. Território. Territorialidade. Discursos.

ABSTRACT

In this task, it is sought to analyze the Portuguese didactic book structure, as designed for foreign Language book. (ELB) concerning a set of territorialities – actions based on the relations of the power linked to foreign language learning as well as a set of specific difficulties of the Brazilian Portuguese Language. –, aiming the understanding of some Brazilian representations (The Brazilidades) come up, in this place, a symbolic territory (considered here as the didactic book – ELB). In these terms the focus is specially the layout of the book as a rules territory whose conceptions are actually within the discourses printed in it. Based on this, it is meant to check whether these discourses are built altogether and if they show a tense reality through rules or intentions of ruling the Brazilian Portuguese system of teaching and learning, which , searches for insertion (of all territory) as the culture knowledge development of the learners as the scholarship/ overall reading abilities of these foreigners. Thus this analysis shall be done under the view of the Discourse Analyses and the Critical discourse.

Keywords: Didactic book. Territory. Territorialities. Discourses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –.....	69
Figura 2 –	80
Figura 3 –.....	82
Figura 4 –	84
Figura 5 –.....	87
Figura 6 –.....	90
Figura 7 –.....	91
Figura 8 –.....	93
Figura 9 –.....	94
Figura 10 –.....	96
Figura 11 –.....	99
Figura 12 –.....	100
Figura 13 –.....	101
Figura 14 –.....	101
Gráfico 1 – Tipos de gêneros no livro "Tudo bem? Português para a nova geração"	67
Gráfico 2 – Tipos de gêneros no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros"	68
Gráfico 3 – Tipos de gêneros no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil.....	70
Gráfico 4 – Cruzamento de dados dos três livros analisados sobre tipos de gêneros.....	71
Gráfico 5 – Níveis de formalidade no livro "Tudo bem? Português para a nova geração"	72
Gráfico 6 – Níveis de formalidade no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros"	72
Gráfico 7 – Níveis de formalidade no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil"	73
Gráfico 8 –Cruzamento de dados dos três livros analisados sobre níveis de formalidade.....	74
Gráfico 9 – Assuntos abordados no livro: "Tudo bem? Português para a nova geração"	76
Gráfico 10 – Assuntos abordados no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros"	76

Gráfico 11 – Assuntos abordados no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil"	77
Gráfico 12 – Cruzamento de dados dos três livros analisados sobre assuntos abordados.....	78
Quadro 1 – Relações entre fala e escrita/Distinções em cada modalidade.....	47
Quadro 2 – Representação do <i>continuum</i> dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	48

LISTA DE SIGLAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

CELPE-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PL2 – Português como Segunda Língua

SESU – Secretaria de Educação Superior do MEC

SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

UFF – Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DISCURSO NA MODERNIDADE TARDIA.....	19
2. 1 OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS COMO FORMAS DE TERRITORIALIDADES	19
2.2 LINGUAGEM E CULTURA: FACES INDISSOCIÁVEIS DE UMA MESMA MOEDA	21
3 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES.....	23
3.1 TERRITÓRIOS SIMBÓLICOS E TERRITÓRIO DE NORMAS	23
3.1.1 Língua e Ensino.....	25
3.1.2 A historicidade do livro didático: alguns pontos cruciais	26
3.1.3 História do ensino de Língua Portuguesa: Língua Materna e PLE	30
3.1.3.1 Língua Materna	30
3.1.3.2 Português como Língua Estrangeira (PLE).....	33
3.2 AS TERRITORIALIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE: REGULARIDADES E REGRAMENTOS	37
4 GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO.....	41
4.1 TEXTOS COMO GÊNEROS DISCURSIVOS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM COMO EXERCÍCIO PARA O LETRAMENTO ESCOLAR	41
4.2 ORALIDADE E ESCRITA: MODALIDADES DE USOS DAS LINGUAGENS	45
4.3 CONCEITO DE “FORMALIDADE” NAS MODALIDADES DA LÍNGUA: CONSTITUIÇÃO DAS REGULARIDADES E DOS REGRAMENTOS	50
5 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: ASPECTOS TEÓRICO-METODÓLOGICOS	54
5.1 A ADC COMO RECURSO PARA COMPREENDER OS DISCURSOS NO ENSINO DE PLE	54
5.2 ENTENDENDO OS SIGNIFICADOS DO TEXTO A PARTIR DA VISÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA ADC.....	56
5.2.1 Significado acional	61
5.2.2 Significado representacional	62
5.2.3 Significado identificacional.....	63

6 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS: APARANDO ARESTAS	65
6.1 METODOLOGIA.....	65
6.2 ASPECTOS QUANTITATIVOS.....	67
6.2.1 Tabulações do número de gêneros em cada livro analisado.....	67
6.2.2 Tabulações dos níveis de formalidade no gênero “Diálogo”	71
6.2.3 Assuntos presentes nos livros: as realidades construídas nos livros didáticos	75
6.3 ASPECTOS QUALITATIVOS: A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA POR MEIO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS	79
6.3.1 O falante desejável representado ao aprendiz no livro de PLE	80
6.3.2 Territorialidades e brasilidades em construção no livro de PLE	86
7 CONCLUSÃO.....	104
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, época em que se vive num mundo globalizado, há contextos interculturais que possibilitam a troca de experiências e de conhecimentos cada vez mais heterogêneos. Nessa perspectiva, é preciso se pensar no ensino de Língua Portuguesa ao estrangeiro de uma forma em que sejam sempre levadas em conta a interação e a heterogeneidade, considerando-se o contexto social, pois ele é permeado por valores, instituições, crenças e costumes. Entender esse ensino de língua a partir de tal visão incide em percebê-lo não somente pelo viés da apreensão do código linguístico, uma vez que esse é apenas um dentre os diversos elementos constituintes dos eventos comunicativos em que a língua se materializa.

É necessário pensar esse ensino em suas especificidades, tendo em vista seu principal objetivo: levar o aprendiz a se comunicar e a interagir adequadamente nas mais diversas situações, isto é, permitir ao aluno o alcance da competência comunicativa¹ para que saiba escolher, entre as estruturas da língua, aquela que melhor se aplica às circunstâncias de interação. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ensino parta de uma abordagem que privilegie a interação por meio do estudo dos gêneros textuais, os quais materializam as práticas em que a linguagem é produzida.

Partindo dessa visão e, de acordo com os PCNs (1998, p. 20), ressalta-se que:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. [...] Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos.

A partir da ideia dos PCNs, pode-se afirmar que somente a análise das funções e dos significados de palavras na Língua Portuguesa seja algo insuficiente para que tal competência seja adquirida, visto que a aprendizagem linguística de um idioma estrangeiro só pode ser

¹ A partir do conceito de Almeida Filho (1997), a competência comunicativa, nesta dissertação, será compreendida como um conhecimento abstrato subjacente e como a habilidade de uso não só de regras gramaticais, mas também de regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.

alcançada nas situações de interação em que essa língua é utilizada, ou seja, nos contextos sociais. Assim, é interessante pontuar sobre um dos principais elementos das instituições escolares: o livro didático dedicado ao ensino do português ao estrangeiro (PLE).

Alguns autores, como Almeida Filho (2007) e Coracini (2003), fazem o uso das terminologias PLE e PL2 para se referir ao ensino do português como língua estrangeira e tal diferença, segundo eles, dá-se devido ao fato de PLE se destinar ao ensino da língua estrangeira a um aprendiz dentro da sua cultura, do seu próprio país, e PL2 ter a função de ensinar a língua estrangeira a um aprendiz que está imerso na cultura dessa língua que se aprende, no país onde essa língua seja a língua nacional utilizada.

Nesta dissertação, será utilizado o termo “PLE”, por se entender que, independente do contexto em que o ensino se dê, a língua aprendida é: “A língua estrangeira [...], a língua 'estranha', a língua do estranho, do outro” (CORACINI, 2003, p. 149); portanto, uma LE.

Ensinar uma língua estrangeira é, hoje, muitas vezes, quase sinônimo de se adotar e seguir os conteúdos e as técnicas de um livro didático (ALMEIDA FILHO, 2007). Dessa forma, esse livro pode ser visto como um importante suporte a ser analisado, pois ocupa um lugar discursivo no contexto de ensino de Língua Portuguesa Brasileira.

A hipótese com que se trabalha, nesta dissertação, é a de que o livro didático (LD) se apresenta como um território de normas, encenado com representações sobre saberes de língua, de fala, de comportamentos e de atitudes para os falantes aprendizes e para os professores. Isso significa que ele se apresenta como materialização de vários discursos e de representações identitárias de brasileiros (brasilidades). Esses discursos, por vezes, imbricam-se e apresentam tensões por meio de regularidades e de regramentos presentes no ensino do Português Brasileiro², o qual busca a inserção (territorialização) tanto cultural dos sujeitos aprendizes, quanto à escolarização/letramento desses estrangeiros.

A metodologia abordada é um estudo de caso de três livros, que apresentam a Língua Portuguesa Brasileira como linguagem em uso na comunicação dos brasileiros, do Português falado no Brasil.

Esta pesquisa observa a forma através da qual o ensino de PLE se materializa nos gêneros textuais e como esses gêneros apresentam as situações sociocomunicativas às quais o falante aprendiz está exposto. Além disso, desnuda como o idioma Português Brasileiro é

² Nesta dissertação, usa-se tal nomenclatura pelo fato de, a partir da colonização, ter havido a hibridização de culturas e povos aqui presentes, o que originou o português do Brasil, com suas particularidades (diferenças de grau (maior ou menor) com relação ao lusitano) e singularidades (total diferença).

apresentado ao estrangeiro e a maneira pela qual são representadas as brasilidades³ nos livros selecionados. Discute também como se configuram os livros didáticos de PLE, no que diz respeito a um conjunto de territorialidades, isto é, um aglomerado de ações/práticas/instruções de ensino-aprendizagem, norteadas pelas relações de poder e relacionadas tanto à condição de aprendiz de língua estrangeira quanto de especificidades da Língua Portuguesa Brasileira.

As territorialidades, neste estudo, são adotadas da visão de Sack (1986), como a tentativa de um indivíduo ou de um grupo de afetar, de influenciar ou de controlar pessoas, fenômenos e relações, através da delimitação e da afirmação do controle sobre uma área, seja ela geográfica ou simbólica, a fim de que posições reguladoras se estabeleçam pelos dizeres por meio de regularidades e de regramentos. Logo, ao se observar as territorialidades, observam-se, conseqüentemente, os sistemas de conhecimento e crenças, os valores e as práticas de consenso relacionados ao ensino de PLE, presentes no território de normas, visando compreender como se dão algumas representações de brasileiros nesse lugar.

Nesses termos, o livro é suporte e os gêneros são marcados pelo modo de ver uma realidade e pelo modo de disseminar como tais territorialidades devem ser vistas pelo aprendiz, a partir dos efeitos de sentidos, até certo ponto, controlados, no mecanismo de produção da prática discursiva.

No decorrer deste estudo, analisam-se as escolhas sobre valores e práticas para o ensino de PLE, as quais revelam discursos visíveis e outros silenciados. Investigam-se dois caminhos para a apresentação do modo de uso do Português Brasileiro e do modo de ser/viver/ensinar brasilidades, sendo:

1. Dominação, por meio da funcionalização⁴ desse espaço⁵, que é o livro de PLE, entronizando o idioma por meio de exercícios normativos sempre presentes em manuais. Isso tem a ver com regramentos.

³ Neste trabalho, entende-se "brasilidade" como os costumes, as crenças, os modos e os valores do povo brasileiro, apresentados aos aprendizes, e que podem contribuir para a construção das territorialidades desses falantes.

⁴ Para a presente dissertação, o termo é entendido a partir da visão de Lefebvre. Ao se referir à funcionalização do livro, faz-se alusão ao fato de o mesmo ser dominado pelos agentes que o manipulam e que apresentam nele a língua de forma idealizada, tornando, assim, por vezes, tal espaço, unifuncional. O que não apresenta ao aprendiz as várias possibilidades de uso dessa língua e pode dificultar sua apropriação por parte do falante aprendiz.

⁵ O termo "espaço", aqui presente, é aquele utilizado em Lefebvre, "[...] um espaço feito território" (1986 apud HAESBAERT, 2005), através dos processos por ele denominados de "apropriação" e de "dominação".

2. Apropriação, por meio da apresentação de situações comunicativas que interpelem o aprendiz de forma que, para ele, elas tenham valor de uso quando comparadas à realidade contextual. Isso diz respeito às regularidades.

A hipótese, como já foi dito anteriormente, é de que os livros de PLE visam à formação de um tipo idealizado de falante brasileiro em um território de normas (regramentos). Supõe-se, portanto, haver uma sobreposição dos regramentos no território do livro didático, abafando, por vezes, o conjunto de regularidades que representa na visão de Possenti (1996) e de Biavati (2009) não um conjunto de regras que deveriam ser seguidas, mas as regras que, de fato, são seguidas pelos falantes ao se observar aspectos que caracterizam o idioma.

Para que os termos “apropriação” e “dominação”, aqui utilizados, sejam melhor compreendidos, é preciso buscar em Haesbaert (2005) a ideia de que o território nasce com a conotação material e com a simbólica, e sempre se liga à noção de poder, mas não somente com o tradicional poder político. O poder a que o autor se remete diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto no sentido mais simbólico, de apropriação. Vale ressaltar que há uma distinção entre os dois vocábulos. Segundo Lefebvre (1986 apud HAESBAERT, 2005), a apropriação é tomada como um processo carregado de marcas do vivido, do valor de uso; e a dominação, de uma forma mais funcional, vinculada ao valor de troca:

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo. (LEFEBVRE, 1986, p. 411-412 apud HAESBAERT, 2005, p. 6775, grifos do autor)

Diante de tais concepções e procurando relacioná-las ao livro didático de PLE, é preciso pensar a dominação como um aspecto que subjaz os discursos presentes no livro, à medida que o mesmo é visto como unifuncional – no sentido em que esse território é uma forma simbólica de veiculação de ideologias que interpelam o sujeito a quem se ensina Português/estrangeiro pelo hábito de usar manuais para ensinar a língua, como se essa se apresentasse sempre da forma idealizada, padronizada, e também como sinalizador de

estereótipos relacionados a práticas, a crenças e a valores brasileiros, nos discursos presentes nas atividades comunicativas. No que diz respeito à apropriação, supõe-se que ela não seja a prioridade no ensino de Língua Portuguesa Brasileira presente nos livros de PLE, mesmo sendo esse o objetivo apresentado nos livros escolhidos para a análise nesta dissertação. Afirma-se isso, pois se sabe que tal apropriação pouco ocorre em espaços funcionalizados, manipulados por agentes, que tendem a mostrar o idioma de forma idealizada e não da forma real a que o aprendiz estará exposto em seu cotidiano. Portanto, pensa-se no livro didático a partir dessa perspectiva de poder: da dominação, por parte dos vários “agentes” que o manipulam (Estado, Editoras, Universidades, etc.), e que escolhem como deve ser ensinada a língua, e da apropriação, sugerida na apresentação dos livros escolhidos para a análise – o que motivou tal escolha.

De acordo com Biavati (2009), o poder simbólico, no exercício da língua, em geral, relaciona-se à busca do falar corretamente, “perfeito”, incentivo que parte das instituições que se ligam ao livro didático. Essa ilusão advém, também, do desejo desse aprendizado tornar o falante estrangeiro semelhante ao nativo, e dissemina-se quando se busca o domínio de um idioma por meio da feitura de atividades compostas de regras e de repetições presentes nos exercícios normativos do livro didático, que se ocupa do ensino de língua. Tal atitude pode acabar sendo um entrave aos sujeitos aprendizes no que diz respeito à apreensão do Português Brasileiro, visto que não fornece a eles as práticas de linguagem propícias ao letramento⁶ necessário para que possam desempenhar-se bem nas mais diversas situações comunicativas às quais estiverem expostos.

Nesse sentido, o poder é advindo das relações e, propriamente, do contato com o outro. Logo, o território indica a construção social marcada por poder e, as territorialidades, ações orientadas nas relações de poder. Ambas, construção e ação, materializam-se na forma como a língua é veiculada no território do livro didático.

Esta dissertação se organiza em cinco momentos. No primeiro, discorre-se sobre o discurso na modernidade tardia, época que, para Giddens (1991; 2002), é marcada pela radicalização dos elementos básicos da modernidade: a separação do tempo e do espaço; os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional. Todos eles contribuem para a inserção dos povos no movimento de globalização e fazem com que as culturas se misturem,

⁶ Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 1998, p. 47). De acordo com Marcuschi (2001, p. 21), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’[...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo”.

as pessoas se interajam e as trocas de informações sejam cada vez mais instantâneas e eficazes. Diante disso, justifica-se analisar como, em tal conjuntura, discursos hegemônicos evocam territorialidades, manifestadas por meio de formas discursivas nos livros didáticos de PLE. No segundo momento, abordam-se os conceitos de "território" e "territorialidades", percebidos a partir da perspectiva simbólica. Além disso, mostra-se um pouco da historicidade do livro didático e do ensino de Português, bem como do ensino de PLE. Já no terceiro momento, atem-se para a questão dos conceitos de "gêneros textuais" e de "letramento", no intuito de elencar aspectos relacionados à língua, como por exemplo, as modalidades oral e escrita e os conceitos de "formalidade" a elas relacionados, o que se constitui nas regularidades e nos regramentos, principalmente no que se refere à prática de ensino-aprendizagem de PLE. No quarto momento, com o auxílio da Análise do Discurso Crítica (ADC), objetiva-se avaliar os discursos presentes nos livros analisados através do estudo dos três tipos de significado constituintes das ordens do discurso: acional, associado a gêneros e a modos de agir; representacional, relacionado a discursos e a modos de representar; e identificacional, ligado a estilos e a modos de ser (FAIRCLOUGH, 2003). Esses significados perpassam os gêneros, que constituem os livros didáticos e, analisá-los, ajuda a compreender os discursos presentes nos gêneros dos livros de PLE, os quais foram selecionados para análise nesta dissertação. Os gêneros são entendidos aqui como práticas discursivas simuladas, com ações e valores, ou como identidades representadas, vistas sob a perspectiva do significado representacional. Nessa parte do trabalho, destacam-se ainda os estilos e o modo como esses gêneros revelam tendências do significado identificacional que circula nos livros analisados, bem como as implicações que sugerem a análise. Por fim, no último momento, mostra-se, em dados quantitativos, maior número de gêneros presentes em cada livro e seu grau de formalidade, configurando os significados acional e identificacional que perpassam os livros, passíveis de serem percebidos nos livros analisados por meio da análise discursivo-crítica. Destaca-se também uma análise qualitativa da pesquisa a fim de identificar as brasilidades a serem apreendidas, as territorialidades em construção nos livros e o aprendiz como falante desejável, o que configurará os significados representacional e identificacional. Cabe ressaltar que, tanto no olhar quantitativo, quanto no qualitativo, os resultados são visto à luz da percepção dos significados dos discursos postulados na visão da linguagem como prática social, por meio da análise textualmente orientada, baseada em Halliday, autor significativamente usado nessa forma de análise.

2 DISCURSO NA MODERNIDADE TARDIA

2.1 OS DISCURSOS HEGEMÔNICOS COMO FORMAS DE TERRITORIALIDADES

A Modernidade⁷ pode ser considerada um período de intensas e profundas transformações e conflitos na sociedade. As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente (HALL, 2006, p. 14), locais onde há a necessidade de se (re) inventar novos caminhos, que deem conta dos novos pensamentos surgidos diante das mudanças. Todas as modificações se dão por meio dos dizeres, os quais, por sua vez, servem para construir, sustentar ou simplesmente desconstruir valores, identidades e práticas. (FAIRCLOUGH, 2006)

Diante disso, a partir de um ponto de vista discursivo, a luta hegemônica entre padrões impostos pode ser enfocada pela sustentação de uma posição, seja ela de caráter material, mental, ou social. Tal sustentação, manutenção de poder, não requer somente recursos para o uso da força, mas também veiculação de ideologias para que a hegemonia se sustente. Segundo Fairclough (1997, p. 80):

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento – em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) – de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas [...] estão, implicitamente, associadas determinadas ideologias – crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática e relações específicas entre categorias de participantes.

A partir do exposto, um questionamento surge como forma de propor uma reflexão: como falar de discurso hegemônico na conjuntura da contemporaneidade?

Para que essa questão seja analisada, é preciso olhar a Modernidade e suas mudanças, sem se esquecer de alguns aspectos antecedentes – hoje, representados nos discursos advindos

⁷ “Modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 11).

de uma tradição⁸ enunciativa, a qual prima por um conjunto de dizeres que permeiam o passado, no caso desta dissertação, o passado relacionado ao modo como a língua deve ser ensinada aos aprendizes, sejam eles de origem estrangeira ou não. Em se tratando desse ensino aos estrangeiros, tendo em vista o histórico de abordagens de ensino de línguas, duas grandes vertentes se definem:

[...] uma de base gramatical e outra de base comunicativa [...] duas diretrizes definindo planejamentos [...]. Elas representam posições de antagonismos com relação às concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, que, interligadas, atuaram/atua na determinação de objetivos, conteúdo e procedimentos de cursos de línguas. [...] a mudança de um paradigma para outro não significa que o anterior tenha deixado de existir, mas que o novo teve forte repercussão exigindo mudanças, mas também enfrentando oposição forte, que, muitas das vezes, é responsável pela manutenção de um fazer que já se encontrava fortemente arraigado. (VIANA, 2009, p. 31)

Diante de tal reflexão, dependendo da escolha feita na forma de abordagem desse ensino de língua, dado por meio de discursos, não há como se negar a interferência da ideologia neles presente. Esses discursos são vistos, neste trabalho, com base nos pressupostos da ADC, como parte irredutível das práticas sociais, a outros elementos interligados de forma dialética (FAIRCLOUGH, 2003), como: o mundo material; as relações sociais; a ação e a interação; as pessoas, com suas crenças, seus valores e desejos. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)

Nesse aspecto, o discurso é influenciado pelas estruturas sociais⁹, mas, ao mesmo tempo, tem efeito sobre a sociedade ao reproduzir ou ao transformar tais estruturas. Assim, o discurso se configura um modo de agir sobre o mundo e as/os outras/os e um modo de representar a realidade (FAIRCLOUGH, 2001a). Ele sustenta relações de poder e ideologias, mas também as transforma, constituindo relações sociais e identidades.

Entende-se as ideologias, que interpelam o livro didático, como um conjunto de sentidos, produzidos e que “tomam certa direção” (ORLANDI, 2004, p. 31) e ainda como significações/construções da realidade, seja do mundo físico, seja das identidades sociais ou das relações sociais (FAIRCLOUGH, 2001a). Partindo da afirmação de que a relação de

⁸ Segundo Giddens (1991, p. 107), tradição diz respeito "às maneiras pelas quais crenças e práticas são organizadas, especialmente em relação ao tempo. [...] mantém a confiança na continuidade do passado, presente e futuro e vincula esta confiança a práticas sociais rotinizadas".

⁹ Para Fairclough (2003), as estruturas sociais são entidades muito abstratas. Pode-se pensar em uma estrutura social (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, um sistema de parentesco ou uma língua) em termos da definição de um potencial, um conjunto de possibilidades.

ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira é uma relação social, toma-se essa relação como pressuposto para iniciar a discussão que aqui se propõe, visto que se parte da perspectiva de que “os territórios e as territorialidades são vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas; são substantivados por relações” (SAQUET, 2010, p. 25) e, ainda, que essa territorialidade, é uma estratégia humana para afetar, influenciar, controlar (SACK, 1986, p. 3). Portanto, no espaço educacional brasileiro, é preciso se pensar nesse livro didático como detentor de ideologias materializadas nos discursos veiculados e que interpelam os sujeitos aprendizes por meio de representações, que evocam as territorialidades, aqui enfatizadas tendo em vista seu caráter simbólico-cultural.

Os discursos orientados como práticas discursivas se corporeificam por meio da língua, a qual, segundo Raffestin (1993), é considerada um trunfo e, por consequência, está no centro das relações, marcadas pelo poder, pelo modo de agir sobre o outro. Diante disso, é vantajoso para as entidades envolvidas que o ensino da língua se dê de forma homogeneizada, como forma de privilegiar um modelo em detrimento de outro e, dessa forma, de construir territórios por meio de agenciamentos: "O território pode ser construído em um livro a partir do agenciamento [...], do corpo do autor e das multiplicidades que o atravessam, e do agenciamento coletivo de enunciação, neste caso, um sistema sintático e semântico" (HAESBAERT, 2009, p. 126).

Consideram-se "agenciadores" todos aqueles responsáveis pela construção desse território ou pelas multiplicidades que o atravessam, como, por exemplo, a ideologia presente no discurso dos autores, das editoras, das escolas, dos professores e do Estado. Já como "agenciamento coletivo da enunciação", consideram-se todos os modos de dizer nele presentes, nos quais se supõe, primeiramente, controlar esse ensino de forma padrão, através de uso de manuais, que apresentam os exercícios normativos como meios estratégicos para “construir” os falantes idealizados dessa língua e, em segundo lugar, para representar as identidades de brasileiros (brasilidades) aos falantes aprendizes.

2.2 LINGUAGEM E CULTURA: FACES INDISSOCIÁVEIS DE UMA MESMA MOEDA

Para Bakhtin (2002), a linguagem é tomada como sistema simbólico, mas partilhada. Origina-se a partir de uma interação entre os membros de uma comunidade organizada e, através dos membros da relação entre grupos sociais ocupantes dessas comunidades, derivam

os signos linguísticos, os quais têm seus significados constituídos em consenso, pela relação dialógica entre os membros dessa comunidade. Trazendo essa afirmação mais especificamente para o ensino de LE, na conjuntura da Modernidade, faz-se necessário analisá-lo a partir de uma visão, em cuja concepção da linguagem a mesma seja abordada enquanto fenômeno situado social e culturalmente. Pode-se, diante disso, afirmar que não há como se ensinar língua sem compartilhar cultura¹⁰ por meio de práticas culturais, no caso em questão, não há como se ensinar o PLE sem partilhar com o falante-aprendiz traços da cultura nacional, composta por símbolos e por representações.

Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. A identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. (HALL, 2006, p. 50-51, grifos do autor)

Analisar os discursos presentes nos livros escolhidos é uma forma de observar como suas práticas discursivas apresentam ao falante-aprendiz os traços da cultura nacional: brasilidades e modos de dizer, pensar, e agir do povo brasileiro –, totalizando um conjunto de traços identitários. Mediante essa análise, pode-se identificar como as posições de sujeito¹¹ do povo brasileiro, constitutivas das subjetividades individuais, são discursivamente construídas no território de normas do livro de PLE.

Ao se falar de posições de sujeito, pensa-se na construção de um sujeito social, constituído como uma configuração particular de posições de sujeito” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 86). Essas construções nem sempre são homogêneas ou harmônicas; portanto, saber como se dá a construção do sujeito brasileiro a partir dessa análise é também observar se são levadas em conta a heterogeneidade desse povo, dessa cultura e dessa língua sobre a qual aqui se fala.

¹⁰ Nesta dissertação, a definição para "cultura" é aquela que a vê “[...] como sendo o que aprendemos/desenvolvemos/construímos para podermos viver nos diversos meios/ambientes/situações/contextos em que nos encontramos. É tudo o que sabemos. É a nossa percepção do mundo, incluindo as nossas crenças e valores” (SANTOS, 2010, p. 142).

¹¹ "Ocupar uma posição de sujeito é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas [...] o que a cada um é permitido ou requerido, ou não permitido ou não requerido" (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 31).

3 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

3.1 TERRITÓRIO SIMBÓLICO E TERRITÓRIO DE NORMAS

Sabe-se que os territórios podem ser constituídos e consolidados não somente do ponto de vista geográfico, mas também do ponto de vista simbólico. O poder só é perceptível por ocasião de um processo relacional, em que as relações são constituídas por atores sintagmáticos, possuidores de finalidades. Se essas são intencionais, são também políticas, dando-se por meio de estratégias de realização dos programas a que se propõem (RAFFESTIN, 1993). No caso desta dissertação, acredita-se que, no processo relacional de ensino-aprendizagem, os atores responsáveis pelo território de normas (Estado, Editoras, Universidades, etc), o livro de PLE, são também responsáveis por apresentarem ao falante aprendiz a forma considerada correta e idealizada do Português Brasileiro.

O poder é um conceito que permeia a dissertação no que diz respeito a como ele se materializa na memória de ensino da Língua Portuguesa, visto que, quando se privilegia o padrão, utiliza-se a língua como um trunfo, ideia também considerada por autores dos estudos territoriais, como Raffestin (1993), um recurso, que visa direcionar o uso da língua de forma homogênea, nas relações entre os falantes, desconsiderando as suas várias possibilidades de uso.

O entendimento do conceito de "território", a partir dessa perspectiva simbólica, como um conjunto de configurações e de ligações entre os sujeitos, é essencial para que se compreendam as relações de poder nesse espaço.

O território envolve sempre, ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de “controle simbólico” sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos. (HAESBAERT, 1997, p. 42)

Nesta pesquisa, ainda reforça-se a analogia que se faz entre o livro didático de PLE e sua categorização enquanto território de normas. Porém, antes desse reforço, é necessário

salientar que a concepção de norma, utilizada para tal analogia, baseia-se em vê-la como aquela “considerada, às vezes, como a *língua* única, já que é a *língua* aceita, é base para a gramática e dita convenção linguística” (BIAVATI, 2009, p. 90, grifos da autora), ou seja, é baseada no Português lusitano e cujo parâmetro, segundo as gramáticas normativas, parte da modalidade escrita da língua e representa a língua de prestígio, de poder.

Ao se olhar o livro de PLE enquanto território de normas, vê-se o mesmo como uma forma de veiculação de ideologias, que interpelam o sujeito a quem se ensina Português/estrangeiro pelo hábito de usar manuais para ensinar a língua e também como sinalizador de estereótipos relacionados a práticas, a crenças e a valores brasileiros, presentes nas atividades comunicativas, nos discursos nele veiculados. Esses discursos, portadores de significados, são responsáveis pelas territorialidades representadas aos estrangeiros e são formas de lugares simbólicos ou materiais, interpelados pelas relações de poder. As territorialidades, por sua vez, estão substantivadas nas relações, nesse caso, na relação de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa brasileira, e trazem consigo representações a respeito desse ensino.

Toda atividade comunicativa mobiliza, de alguma forma, representações estereotipadas que instauram um espaço de aproximação e de reconhecimento através da evocação desse domínio referencial marcado pela convencionalidade. Na sua dimensão de evidência anteriormente estabelecida que pré-existe ao acontecimento discursivo, o estereótipo funciona como um discurso social amplamente difundido, que é renovado, atualizado e solidificado a cada situação de uso. (LYSARDO-DIAS, 2007, p. 26)

Acredita-se que os estereótipos se materializam na memória¹² de ensino da Língua Portuguesa, e que eles façam parte desse ensino presente no livro de PLE. Tal presença se dá devido às convenções estabelecidas sobre o ensino de língua por serem sinônimos do ensino do padrão. Logo, “ao privilegiar o padrão, adota-se uma posição política hegemônica, de seguir a cultura escolarizada, o apego às formas regradas” (BIAVATI, 2009, p. 15). Esse apego de que fala Biavati (2009) se apresenta na memória discursiva que permeia os dizeres materializados nos discursos e componentes do livro de PLE, sendo responsável pela apresentação desses estereótipos, os quais apresentam tanto a forma de se aprender o Português Brasileiro quanto os estereótipos de brasileiros (brasilidades) trazidos pelo livro em

¹² Tem-se aqui a memória não só como lembrança, mas como um conjunto de saberes entendidos e institucionalizados, recuperados nas práticas dos aprendizes.

suas representações. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações humanas no seu interior (WOODWARD, 2009, p. 8) e, nesse sentido, é entendida pelos modos como os indivíduos e os grupos constroem seu conhecimento e interagem a partir de uma realidade compartilhada, Por ser responsável por trazer as representações da Língua Portuguesa Brasileira e as brasilidades ao aprendiz estrangeiro, o livro didático é tomado “como ator e não apenas como palco, isto é, o território no seu papel ativo” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 11), o qual exerce seu papel na relação ensino-aprendizagem.

Partindo da perspectiva de que, segundo Raffestin (1993), toda relação depende da delimitação de um campo, tem-se aqui como representação desses limites na relação de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa brasileira aquilo que é simbolicamente demarcado como “certo” no uso dessa língua e, portanto, o que deve ser aprendido por esse aprendiz. No ensino de PLE, isso deixa de ser o que é realmente necessário ao aprendiz dessa LE, visto que tal sujeito precisa, como já dito, adquirir a competência comunicativa necessária para interagir por meio dessa língua. Portanto, cabe a quem se dispõe a ensiná-lo, no caso em estudo, ao livro didático de PLE, saber também que: “[...] ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas, tratar de focar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar-se, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar [...] aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 13).

3.1.1 Língua e ensino

Para Fairclough (2001a), a atividade linguística é constituída e constitutiva de discursos. Ao mesmo tempo, enquanto prática, deve ser vista como prática social. Essa dimensão implica considerar o seu significado representacional, levando-se em conta que as práticas de linguagem são prenes de sentidos e rememoram discursos que perpassam o ensino de língua – prática permeada de ações historicamente situadas, constituídas socialmente, e que trazem consigo todo um sistema de conhecimentos e crenças do que se ensinar e de como se ensinar esse Português.

Um discurso deve ser visto como modo de ação, como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo. A dimensão do discurso constitutiva do social “implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é

constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (RESENDE; RAMALHO, 2011a, p. 26). Raffestin (1993, p. 108) completa: "A língua é um modo de agir, é um modo de ação sobre o Outro. Cada língua é um instrumento de ação social e, nesse sentido, ela ocupa um lugar especial no campo do poder. Uma opressão linguística, uma opressão por meio da língua é possível".

Por mais que, na contemporaneidade, o que se faz presente nos discursos que permeiam as práticas de ensino do Português seja baseado em uma concepção de linguagem como fenômeno situado social e culturalmente, sabe-se que outra concepção, aquela baseada no ensino como apresentação dos regramentos gramaticais, ainda é muito recorrente. Essa última, às vezes, silencia a primeira, opondo-se a ela.

Em termos discursivos, as crenças são representações de atitudes e de valores, e advêm do que foi dito anteriormente; para que existam, é necessário que sejam pautadas em ações historicamente situadas e constituídas socialmente. Tais crenças são norteadoras de práticas e de valores presentes no ensino de língua, basicamente guiado por uma política linguística, que pode ser entendida “[...] como um conjunto de ações e decisões linguísticas formais ou informais sobre o tratamento (estatal ou não estatal, oficial ou não oficial) da língua e dos objetos linguísticos” (BIAVATI, 2009, p. 40).

Discursivamente, o lugar do livro didático, muitas vezes, é imbricado à realidade educacional. Vale, dessa forma, lembrar o lugar desse livro e da sua importância nessa realidade. Para um melhor entendimento relacionado a essas crenças materializadas na forma como se propõe esse ensino, e na escolha do que se ensinar, é necessário lembrar algumas historicidades relacionadas à sua memória.

3.1.2 A historicidade do livro didático: alguns pontos cruciais

Antes de discorrer sobre os pontos cruciais, que norteiam a historicidade do livro didático e influenciam-no no modo de se apresentar aos aprendizes, atualmente, é importante deixar claro que a política linguística¹³ a qual o permeia é crucial para a implementação de

¹³ Calvet (2002, p. 145, grifos do autor) considera que a *política linguística* envolve “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social,” sendo o “*planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” Ainda, segundo o autor, é indiferente o fato de que grupo pode elaborar uma política linguística – pode ser uma família, pode ser uma

ações sobre o modo como um idioma deve ser e é ensinado, tanto no que diz respeito a como isso é visto na teoria, quanto a como é implementado na prática.

Diante disso, será aqui lembrado, ainda que sumariamente, o surgimento do livro didático no espaço educacional brasileiro, atribuindo-se maior atenção aos aspectos importantes a essa pesquisa, ou seja, a alguns aspectos legais e políticos que compõem sua adoção, destacando-se o seu papel no estabelecimento e no fortalecimento de uma política linguística de ensino do idioma.

Na década de 1930, surgiu uma proposta de regulamentar a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas, a fim de desenvolver, no Brasil, “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1993, p. 12).

A definição do termo “livro didático” se deu, pela primeira vez, no Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, da seguinte forma:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p. 12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22)

O mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual cabia, dentre outras atribuições, examinar, avaliar e julgar o livro didático, autorizando ou não seu uso nas escolas. É importante lembrar que a criação da CNLD se deu no período do Estado Novo, momento político autoritário, que buscava garantir a Unidade/Identidade Nacional, daí a sua função de controle político-ideológico. Era papel da comissão controlar a adoção dos livros, garantindo que um espírito de nacionalidade fosse formado por eles; por isso, a sua maior valorização político-ideológica que pedagógica. Isso reflete no modo como os livros didáticos passam a ser pensados no ensino de PLE também, ainda que esses reflexos possam advir em temporalidades não simultâneas aos acontecimentos. Ato que ilustra bem a afirmação relacionada a maior valorização político-ideológica que pedagógica é o fato de que, em seu artigo 20, são enumerados onze impedimentos à autorização do livro e somente cinco

entidade menor –, mas seria, sobretudo, o Estado, o que teria esse “poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática as escolhas linguísticas”.

dizem respeito a questões genuinamente didáticas; outros quinze diziam respeito a questões relacionadas a aspectos morais, cívicos e políticos. (OLIVEIRA et al., 1984)

Apesar dos atos da comissão terem sido questionados e muitas de suas propostas, inviabilizadas, devido à decorrência da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático”, em 1945, consolidou-se a legislação 1.006/38 e, por meio do Decreto-Lei 8460, dispôs-se sobre a organização e o funcionamento da CNLD, o que mostra a manutenção dos plenos poderes atribuídos à comissão mesmo diante de sua inviabilidade. Nesse sentido, percebe-se a inserção do livro didático como uma territorialidade provocada pelo esforço estatal.

Na década de 1970, já sob o regime militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do acordo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) –, firmado entre os governos brasileiro e americano, cujo objetivo foi distribuir gratuitamente 51 milhões de livros didáticos para estudantes brasileiros, no período de três anos, além de instalar bibliotecas e de promover curso de treinamento de instrutores e professores.

Por ser um período de ditadura militar, a ajuda americana foi interpretada como controle do mercado livreiro e, conseqüentemente, um controle ideológico. Críticos da educação brasileira denunciaram que, por trás de tal ajuda, subjazia um controle americano das escolas brasileiras e, obviamente, dos livros didáticos que, sofriam, por assim dizer, um controle rígido de conteúdo. (FREITAG et al., 1993)

A comissão foi extinta em 1971, pela determinação do Decreto 68728/71 e, a partir daí, a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático passou a ser do Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 21 de dezembro de 1937, pelo Decreto-Lei nº 93 .

Em 1976, outra redefinição foi feita: o Decreto-Lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade pelo Programa do Livro Didático, visando assegurar a sua distribuição em todo o país, formular programa editorial e executar programas do livro didático. (FREITAG et al., 1993)

Na década de 1980, por meio da Lei 7091, o governo criou a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), revelando um forte caráter assistencialista por parte do Estado, responsável por gerenciar, dentre outros, o Programa do Livro Didático – ensino fundamental (PLIDEF). A partir de 1985, o Decreto-Lei 91542 fixou parte das características atuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): escolha do livro pelo conjunto dos

professores, através de listas fornecidas pela Diretoria do Livro Didático da FAE e da adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série). Houve, nesse sentido, o esforço de tornar essa territorialidade estatal mais democratizada, aproximando-se dos anseios dos professores, ainda que o conjunto de livros a ser analisado tivesse que passar pelo crivo estatal.

No ano de 1996, houve a extinção da FAE, e o MEC, representante do Estado na política educacional do livro didático, incumbia-se somente da tarefa de adquirir e de distribuir gratuitamente os livros didáticos escolhidos pelos professores. Desde então, até os dias atuais, o PNLD, originado do MEC, é a referência em livros didáticos no Brasil, estabelecendo-se, desse modo, com atuação política em direcionamentos para a escolha dos livros a serem implementados em sala de aula.

Ao analisar essa história, fica claro que, até a década de 1980, as mudanças que se deram em torno do livro didático partiram de uma série de decretos-leis e de iniciativas do governo, que criaram, de tempos em tempos, acordos e comissões para regulamentar seu uso e sua distribuição. Porém, tudo isso feito por técnicos e assessores do governo, os quais eram pouco familiarizados com as questões da educação, fato que permite atribuir a essa questão uma das principais ineficácias das decisões envolvidas em tal problemática.

Diante disso, vislumbra-se, como recorrente, a dominação por parte do Estado e de outras instituições ligadas a ele, impondo um território de ensino, cujo objetivo subjaz uma política altamente centralizadora nos critérios de escolha, nas críticas e na aprovação de que tipo de livro deve compor as atividades cotidianas no ambiente escolar.

Além disso, e tendo em vista a atuação dos agenciamentos por meio de instruções diretas ou indiretas, há, em muitos aspectos, a manipulação do seu conteúdo, o qual, na maioria das vezes, não leva em conta o vivido do público ao qual se destina. O que se torna ainda mais questionável quando se trata de ensino de língua a estrangeiros, os quais desconhecem o idioma brasileiro.

3.1.3 História do ensino de Língua Portuguesa: Língua Materna e PLE¹⁴

3.1.3.1 Língua Materna

Na década de 1960, segundo Fregonesi (1997), existiam dois tipos de materiais didáticos para o ensino de língua materna: a) as antologias, coletâneas de textos sem orientações metodológicas; b) os exercícios e as gramáticas que eram especialmente elaboradas para os alunos. Houve uma série de ações que marcou uma historicidade pautada no território das normas como um conjunto de características que refletiam o produto do ensino, o livro didático, orientado pelos regramentos do idioma. Historiando o ensino de Língua Portuguesa, Fregonesi (ibidem) relembra os caminhos legais que determinavam os conteúdos programáticos dessa disciplina e que, portanto, deveriam ser considerados na produção dos livros didáticos destinados ao ensino da mesma.

Fregonesi (1997) lembra que, em 17/02/42, a Portaria Ministerial nº 170 estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa, cuja diretriz era bastante rígida. Em 1951, com a reforma do ensino, professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passaram a elaborar a programação oficial e essa deveria ser adotada em todo o Brasil, segundo a Portaria Ministerial de 2/10/1951. Vale lembrar aqui que, nessa época, a concepção de linguagem e de ensino de língua era a tradicional; portanto, ensinar língua significava ensinar a teoria gramatical. O que, ainda hoje, é encontrado, inclusive, no conteúdo que se apresenta no livro didático.

O rigor desses programas só foi extinto com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 4.024 de 20/12/61 –, quando o governo criou a Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português, cujas instruções apresentavam recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a expressão Escrita e a Gramática Normativa¹⁵.

Com a entrada da Lei 5.692, de 1971, algumas mudanças aconteceram, dentre elas, a mudança do nome da disciplina, que passou a se chamar Comunicação e Expressão, e cujos

¹⁴ Para o presente trabalho, considera-se Português como Língua Materna a língua do país em que se nasceu, a primeira língua que se aprendeu. (CORACINI, 2003)

¹⁵ "Conjunto de regras *que devem* ser seguidas [...] nas apresentações feitas por seus autores. Esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a 'falar e escrever *corretamente*'" (POSSENTI, 1996, p. 64, grifos do autor).

conteúdos, após determinação do governo federal, deveriam ser elaborados e propostos por cada unidade da Federação. Nessa época, a psicologia behaviorista e o funcionalismo norte-americano acreditavam que a aprendizagem se dava por meio de insistentes e de numerosas repetições e isso iluminava as propostas educacionais. De forma semelhante, o ensino de Língua Portuguesa estava influenciado por modelos estruturalistas de descrição dos fatos da linguagem. Assim, as práticas pedagógicas priorizavam o ensino por meio de estruturas isoladas, da gramática estrutural, pois se pensava trabalhar a língua como instrumento de comunicação, do qual o falante se apropria para passar uma mensagem.

Nesse contexto, Roulet (1978, p. 25) expõe que:

[...] a gramática estrutural fornecia as cadeias de 'posições' que se poderia manipular por meio de operações de substituição e de transformação; a psicologia behaviorista, com a teoria do condicionamento, propunham um processo mecânico de formação de hábitos cujas fases (estímulo, resposta, reforço) iriam determinar as etapas dos exercícios estruturais que permitiriam adquirir essas estruturas.

Essa realidade, de algum modo, pode ter se transferido para o modo de se trabalhar Português como LE também, influenciando a maneira como os fatos são tratados:

[...] O método pela gramática e tradução [...] ultrapassou séculos, num momento histórico em que o ensino de LE era restrito às elites, focalizava o domínio da gramática e o conhecimento de bons autores. Dessa forma, os planejamentos consistiam em elaborar materiais com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais, e exercícios de gramática e de tradução/versão (da língua materna para a estrangeira e vice-versa). A tarefa de planejar era, geralmente, restrita aos especialistas da área, que elaboravam o material didático (livro didático) que seria adotado e seguido pelo professor. Entre os objetivos [...] encontra-se: promover ampla capacidade intelectual [...] memorização , habilidade de analisar , classificar reconstruir elementos do saber [...]. O método audiolingual, também de base gramatical, foi influenciado pela linguística estrutural e pela psicologia behaviorista, tendo sido bastante difundido/utilizado nas décadas de 60 e 70. Conduziu os especialistas à elaboração de planejamentos de cursos de línguas baseados sempre na apresentação de itens gramaticais de acordo com a gradação de uma suposta dificuldade, seguidos de exercícios estruturais que exigiam do aluno a repetição exaustiva, considerada essencial para a aprendizagem. (VIANA, 2009, p. 31-32)

Ainda em 1971, foi instituída a Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja característica principal era a de fornecer uma educação de cunho profissionalizante para contribuir com o aumento da produção brasileira.

Num contexto em que, por vezes, era proibido questionamentos e debates, formou-se uma enorme quantidade de professores de língua, os quais se apresentavam carentes com relação à teoria e à prática e, quando se viam na hora de ensinar, apoiavam-se basicamente no livro didático de Português, o qual se tornava “representante fiel da ciência já que é o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas” (CORACINI, 1995, p. 19).

A partir dos anos 1980, a Linguística, já consolidada como ciência, reconfigura o ensino de língua, antes pautado somente na normatização. A partir de então, até os tempos atuais, assume-se uma visão mais interativa e dinâmica da língua, passando-se a considerar que todo estudo que se fizer sobre ela deve partir de: a) sua inserção em contextos sociais; b) suas diversas formas de representação e de manifestação.

Essas mudanças podem ser constatadas na constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), documento sequenciado por fases de aprendizagem, disciplinas e temas, consolidado e implementado na segunda metade da década de 1990. Segundo Biavati (2009), os PCNs contribuíram para a consolidação discursiva de uma série de princípios que regem o ensino, dentre eles, o de Língua Portuguesa. Portanto, ele atua como veículo, que permeia todo um discurso pedagógico, inclusive aqueles presentes na criação dos livros didáticos.

Evidenciam-se, a seguir, dois dos trechos encontrados nos PCNs: “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”, e:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 23)

Nos PCNs, a Língua Portuguesa foi apresentada como uma área em mudança com relação ao seu ensino, pois, a proposta, a partir dele, foi que se passasse do excesso de tradicionalismo e regras para uma análise de comportamentos linguísticos. Tratava-se da proposta de mostrar ao aprendiz que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades direcionadas pela situação discursiva e pelo uso que se faz dessa língua. Assim,

o texto foi visto como unidade de ensino e a escola privilegiou a diversidade de gêneros que compunham tais textos. Essa mudança, baseada na prática de análise linguística, não se tratava de um nome novo para o ensino gramatical, mas de uma forma de se perceber as ocorrências linguísticas e de relacioná-las aos textos, pois:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 78-79)

Visto que os PCNs servem de base para a elaboração dos livros didáticos no Brasil, percebe-se que eles priorizam, em suas propostas, as atividades de leitura e de compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações reais de uso, o que deve ser seguido pelos livros responsáveis pelo ensino da língua materna. Porém, há aqui a hipótese de que nesse ensino de língua materna por meio do livro didático, controlado por diversas instituições sociais, dentre elas o Estado, perpassa uma memória discursiva¹⁶, um já dito, que se repete (ORLANDI, 2002), dado por meio de práticas e exercícios, os quais, na sua maioria, privilegiam a norma (regramento) e desconsideram as reais situações de uso da língua (regularidades) a que os falantes nativos e aprendizes estão expostos.

3.1.3.2 Português como Língua Estrangeira (PLE)

Em geral, no ensino de PLE, os resquícios de uma política linguística semelhante à que se dá no ensino de língua materna parecem também existir. Desse modo, há o sustentáculo de um conjunto de normas/regramentos sobre como proceder, o que não significa, necessariamente, um aprendizado consciente e eficiente de uma língua estrangeira:

¹⁶ "A memória discursiva é aquela que possibilitará na infinita rede de formulações discursivas o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas posicionadas historicamente. Ela recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera" (MELO, 1999, p. 100).

Na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna como as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. É diferente aprender a *regra* (conhecimento *sobre* a língua) e aprender o *uso* da língua (conhecimento *da* língua para realizar tarefas *através* dela). (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 58, grifos do autor)

Na década de 1960, segundo Coracini (2003), o ensino de língua estrangeira tinha como ponto de referência a língua materna: como o objetivo era ensinar a ler e a escrever, a aula era toda ensinada em língua materna. Acreditava-se na transposição entre as línguas, de modo que ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra. Nessa mesma época, de acordo com Matos (1997), a Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira começou a ter desenvolvimento, sendo formada uma equipe binacional (norte americana e brasileira) a fim de elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela *Modern Language Association of America*. A partir daí, essa equipe binacional passou a levantar algumas questões imprescindíveis: Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Questões importantes para a feitura de materiais didáticos, porém, ausentes.

Tal ausência é algo que continua desafiando quem pretende construir livros didáticos para o ensino de Português, tanto como língua materna, quanto como língua estrangeira: há necessidade de a prática preceder a teoria, pois, aprender o uso da língua é diferente de aprender regra. Sendo assim, não se pode ter somente como referência a gramática, mas também as ações feitas com a linguagem. Para que isso ocorra, de forma significativa, é preciso que, ao se propor o ensino, pense-se que “aprender uma língua estrangeira significa aprender a significar nessa nova língua e gradualmente desestrangeirizar a língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 13). Além disso, “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 13).

A partir dessas reflexões, estudos mais aprofundados acerca dessas questões na elaboração dos materiais didáticos de PLE foram sendo feitos. Trazendo tal tópico para o contexto da globalização, faz-se necessário dizer que novas políticas linguísticas passaram a ser exigidas e, juntamente com elas, uma recolocação no ensino de PLE. Como observa Pacheco (2006, p. 74):

O ensino de PLE vai se recolocando em outros patamares dentro deste novo contexto. Pode-se afirmar que vivemos uma nova etapa do processo de institucionalização do ensino de PLE. Várias frentes de trabalho têm sido abertas simultaneamente. O governo federal, através de iniciativas ainda tímidas, tem também colaborado nessa tarefa. A partir da década de 90, pode ser citada a formação de centros de referência de PLE, nas universidades federais do país, além da criação da Comissão Nacional para a Elaboração do Exame de Português para Estrangeiros – o já conhecido CELPEBras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC.

Hoje, universidades desenvolvem pesquisas relacionadas ao ensino de PLE. Há preocupações que revelam desde o caráter comparativo da Língua Portuguesa, face às outras formas de Português, bem como aspectos voltados para metodologias e formas de ensino-aprendizagem da língua. Nesse esforço, surgiu a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira¹⁷ (SIPLE) que, desde 1992, época da sua fundação, é referência nacional e internacional no que diz respeito a esse ensino. Sua efetiva atuação, a qual é até hoje mantida, iniciou-se em Foz do Iguaçu, no Seminário Educação sem Fronteiras, em 1993.

O I Congresso SIPLE ocorreu em 1997, na Universidade Federal Fluminense e o IX, cujo tema geral foi “Especialidades Emergentes de Português Língua Estrangeira no Brasil e Exterior: Processos de inserção de Português além fronteiras, ensino e aquisição”, foi realizado na Universidade de Brasília, no ano 2010, e contou com debates acadêmicos sobre formação inicial ou continuada de aprendizes e professores de PLE, políticas para a introdução do PLE, bilinguismo de escola e de fronteira, língua-cultura no ensino de PLE, dentre outros. Além disso, houve a preocupação com relação à montagem de sessões de comunicação, nas quais foram discutidas questões sobre avaliação, planejamento e, sobretudo sobre o uso e a escolha dos materiais didáticos que norteiam o ensino de PLE, dentre eles, o livro didático.

Tais discussões sobre o livro de PLE, um dos materiais didáticos utilizados para o ensino do português como língua estrangeira, deve-se ao fato de ele, além de seu objetivo maior, que é o de levar o estrangeiro à aquisição da segunda língua, também veicular as representações sobre o brasileiro e sobre a Língua Portuguesa brasileira. Isso significa que tal livro é propagador da cultura brasileira, das particularidades do povo brasileiro, o que deve levar a uma reflexão maior dos seus elaboradores na construção desse material, a fim de que

¹⁷A Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (SIPLE) foi constituída, em 1992, durante o II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Campinas, São Paulo, Brasil). Maiores informações podem ser obtidas no site: <[http://: www.siple.org.br](http://www.siple.org.br)>.

haja uma preocupação em minimizar o estranhamento advindo da aquisição dessa LE. (MATOS, 1997, p. 16, grifos meus)

Cabe ao linguista aplicado (*aqui incluindo-se o criador de produtos pedagógicos*) demonstrar, com bom senso e eficácia, que a prática pode preceder a teoria – contribuindo, assim, para uma interação produtiva entre os dois domínios – a fim de, num espírito de cooperação, aplicadores e teóricos propiciarem fundamentos e matéria-prima (dados linguísticos e culturais, por exemplo) que tornem mais útil e agradável a experiência de aprendizagem de pessoas interessadas no Português do Brasil (ou de Portugal ou de outras variedades nacionais).

Reforçando ainda tal consideração, Fontes (2002) diz que é preciso pensar que, ao se elaborar um material didático, todas as crenças metodológicas e as tendências de seus autores se encontram nele materializadas e revelam-se desde a seleção de áreas temáticas e tópicos gramaticais até a maneira como eles são apresentados e trabalhados nesse material – no caso em questão, no livro didático de PLE. Tais crenças e tendências exercem uma influência direta em como se deve dar o ensino dessa língua.

A partir disso, pode-se considerar que o livro didático de PLE, pelo fato de ser responsável por levar o aprendiz à aquisição de uma nova língua, precisa estar ciente de que o ensino de um idioma não pode ser desvinculado de reflexões sobre os aspectos culturais da língua-alvo, pois,

O Brasil é [...] purilíngue e multicultural [...] a imagem do país que fala somente português, e de que o português brasileiro ‘não tem dialetos’, é consequência da intervenção do estado e da ideologia da ‘unidade nacional’ que desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil. (OLIVEIRA, 2003, p. 8-9)

Portanto, justifica-se o interesse em observar como os livros de PLE analisados estariam tratando a tarefa de ensinar o Português Brasileiro, tendo em vista o objetivo a que se propuseram. É crucial que, nesse ensino, cada vez mais, o idioma seja representado conforme as situações reais de uso da língua. A linguagem brasileira representada deve ser pautada nas regularidades e não somente nos regramentos que se revelam, em inúmeros momentos, improdutivos nos espaços didáticos (territorializações). E o livro de PLE, um veiculador de saberes apresentados, nos quais estão inscritos os seus dizeres.

3.2 AS TERRITORIALIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE: REGULARIDADES E REGRAMENTOS

Ao se pensar no livro didático de PLE como um território, é preciso buscar as relações entre ele e o contexto em que é utilizado, ou seja, o contexto educacional, cuja base são as relações de ensino-aprendizagem. Isso porque uma análise discursivo-crítica se efetiva melhor a partir da observação situacional em que os valores, as práticas e os sistemas de conhecimento e crença se constituem.

O livro de PLE, ao mesmo tempo em que é um produto que veicula ideologias, é também, devido a essas relações, produtor de territorialidades, das ações que operam através de um conjunto estratégico das relações de poder, uma vez que elas são socialmente construídas e dependem de quem está controlando quem e porquê (SACK, 1986). Ou seja, quando se identificam as territorialidades sugeridas nos livros, pode-se clarificar qual componente desse par dicotômico, a regularidade e o regramento, é priorizado nesse ensino.

Antes de elucidar a associação feita entre as territorialidades como regularidades e como regramentos no ensino proposto no livro didático de PLE, é preciso que esses conceitos sejam elucidados a fim de proporcionar um melhor entendimento da questão.

No Brasil, uma memória discursiva no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa Brasileira vem sendo construída há tempos, e essa memória sempre se encontra pautada no “conflito” composto pelas regularidades e pelos regramentos, colaborando para a veiculação dos discursos produzidos e ratificados por meio dos livros. Conforme observa Biavati (2009, p. 16),

[...] vem sendo construída uma memória discursiva, que constitui, o Português no Brasil simultaneamente, ao longo do processo sócio-histórico e a partir de um modelo de ensino pautado ora no fato linguístico, ora na regra de uso socialmente estabelecido. [...] Ou seja, por um lado, há um discurso cientificista baseado na explicação dos usos linguísticos institucionalizados e regularizados pelo uso, por outro, há um discurso autoritário através do qual se pretende inculcar dizeres sobre língua, sobre gramática, sobre norma e ditar o "certo" e o "errado".

A forma como as regularidades e os regramentos aparecem nos livros de PLE é determinada de acordo com a política linguística adotada no ensino de língua, presente nesses

livros didáticos. Daí, ambos podem ou não se revezar; ou aparecer de forma concomitante; ou, até mesmo, um se sobrepor a outro – fato esse em que se acredita neste trabalho.

As oscilações entre regramento e regularidade podem fazer com que o ensino da língua não se dê equilibradamente e não propicie ao aprendiz a aquisição do letramento. Sobre isso, Matos (1997, p. 15-16) ressalta :

Como explicar a variação entre "não é", "num é" e "né" no uso oral informal (conversacional) culto? Que locuções confirmatórias (além de "não é") oferece o Português do Brasil a seus usuários? Onde e quando ocorrem outras alternativas? Tudo isso merece lugar de destaque em gramáticas descritivas e explicativas e, conseqüentemente, em livros para ensino-aprendizagem de Português.

Diante dessa assertiva, e em se tratando do ensino de língua para falantes estrangeiros, tal conflito, estabelecido no senso comum – entendido como antagonismo, por muitos, entre a língua que se usa e a língua que se ensina –, reflete no modo como os aprendizes devem lidar com o idioma. Por isso a importância em se observar que territorialidades são a esses aprendizes sugeridas por meio das escolhas das regularidades e dos regramentos, das normas sociais ou do sistema linguístico que compõem a Língua Portuguesa Brasileira. Teriam os livros analisados uma preocupação com esse aspecto ao ensinar essa língua?

Quando se pensa nas territorialidades sugeridas pelo livro de PLE, pensa-se na representação de língua, uma vez que, no livro didático, escolhem-se modos de ver o idioma; e também na apresentação dessa língua de forma que a memória discursiva, construída ao longo do tempo, sobre o que se deve priorizar no ensino da língua e como tal ensino deve ser feito, esteja materializada nas escolhas presentes no território de normas, ou seja, na sobreposição dos regramentos sobre as regularidades. Afinal, a classificação desse livro como território de normas somente se justifica baseada no argumento de Sack (1986, p. 22), pois segundo o autor:

[...] é importante distinguir entre um território como um local e outros tipos de locais. Diferentemente de outros locais comuns, os territórios requerem esforço constante para estabelecer e mantê-lo. Eles são resultados de estratégias para afetar, influenciar e controlar pessoas, fenômenos e relações. Circunscrevendo coisas no espaço ou em um mapa, como quando um geógrafo delimita uma área para ilustrar onde o milho cresce ou onde a indústria está concentrada, identificar locais, áreas ou regiões no censo comum. Mas, não criando propriamente um território. Esta

delimitação se torna um território, somente quando as suas fronteiras são usadas para afetar o comportamento ou para controlar o acesso.

Refletindo o que foi dito anteriormente, vê-se o livro de PLE não como qualquer outro, mas como um veículo responsável pelo ensino de uma LE e, muito mais que isso, como aquele que transmite, por meio de seus discursos, a delimitação do que deve ser aprendido pelo falante, estabelecendo-lhe um modo de acesso ao Português Brasileiro. Os discursos no livro atuam como fronteiras simbólicas por meio daquilo demarcado como “certo” no uso da língua e têm, como objetivo, afetar o comportamento do aprendiz e controlar o acesso que o mesmo deve ter com relação à aprendizagem da LE. Acredita-se que os regramentos tenham a ver com ratificações baseadas no ensino da Língua Portuguesa Brasileira, tendo como parâmetro principal as suas representações advindas da Gramática Normativa. Isso pode ou não ser confirmado na análise dos dados.

Quando se opta por veiculação de valores e de práticas que se apoiam primeiramente no dizer pelo regramento da norma culta do idioma, procedimento que se modela como um conjunto de dizeres artificiais do e sobre o idioma a ser aprendido e a ser adquirido pelos sujeitos, deixam-se em segundo plano os outros modos de dizer, que fazem parte das regularidades da Língua Portuguesa Brasileira. É como se a forma de apresentação do idioma fosse tida como a ideal e, a partir dela, as territorialidades fossem sugeridas ao aprendiz na materialização dos discursos presentes nos livros.

Com o objetivo de elucidar a associação feita entre os regramentos e as regularidades às sugestões de territorialidades presentes nos livros de PLE, é preciso ver as três relações interdependentes, que, segundo Sack (1986), estão contidas na definição de "territorialidade" e, em seguida, estabelecer as conexões com esta dissertação. São elas:

- 1 A territorialidade deve envolver uma forma de classificação por área.
- 2 A territorialidade deve conter uma forma de comunicação.
- 3 Cada exemplo de territorialidade deve envolver uma tentativa no esforço de controlar o acesso sobre a área e as coisas dentro dela ou restringir a entrada das coisas de fora.

Em primeiro lugar, ao se pensar que toda territorialidade deve envolver uma forma de classificação por área e, conectando tal afirmativa à questão do regramento, que se supõe sobrepor-se no ensino de LE presente nos livros didáticos, associa-se aqui tal classificação às categorias gramaticais do ensino de Língua Portuguesa Brasileira, como as classificações morfológicas (sintagmas nominais, adjetivais, verbais, entre outros), vistas de maneira estanque, independente do contexto. Por exemplo, o “Você” seria o pronome de tratamento e as suas variações (“vc”, “ocê”, “cê”) não seriam discutidas como possíveis no uso da língua, pois fogem à classificação dentro da área de morfologia, que leva em conta o ensino por meio do regramento e desconsidera as construções regularmente usadas – ainda que sejam tidas como variantes estigmatizadas na Língua Portuguesa Brasileira.

Em segundo lugar, no que diz respeito à afirmativa de que toda territorialidade deve conter uma forma de comunicação, dada por meio da língua, estabelecendo as relações de vivência, de identificação e de inclusão no território, as escolhas de como a LE é apresentada ao falante aprendiz, enquanto regularidades ou enquanto regramentos, são responsáveis por como tal comunicação comporá a(s) territorialidade(s) sugerida(s) a esse falante.

Já, em terceiro lugar, sobre a territorialidade envolver uma tentativa no esforço de controlar o acesso da área e das coisas dentro dela ou de restringir a entrada das coisas de fora, nada melhor que fazer isso por meio da diferenciação. Tal processo é responsável, segundo Silva (2009), por (re)construir/(re)produzir a alteridade, por definir quem é o “outro”, e torná-lo identificável, (in)visível, previsível. Ao dividir, separar, classificar e normalizar, a diferenciação resulta na hierarquização e, portanto, tende a não abrir espaço àquele que é tido como diferente – nesse caso, ao ensino da língua que fuja da sobreposição do regramento sobre as regularidades.

Todos esses aspectos apontados com relação às territorialidades, sugeridas no ensino da Língua Portuguesa Brasileira, seja ela vista como LM ou como LE, expressam-se por meio dos gêneros do discurso, que organizam a fala e a escrita, assim como a gramática organiza as formas linguísticas (BAKHTIN, 2003). Portanto, podem ser vistos na relação com as práticas sociais e nas relações de poder, fornecendo ao falante as competências necessárias para “transitar”, de forma efetiva, nas situações em que a língua se manifesta na sociedade. Isso será visto no capítulo seguinte.

4 GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO

4.1 TEXTOS COMO GÊNEROS DISCURSIVOS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM COMO EXERCÍCIO PARA O LETRAMENTO ESCOLAR

Faz-se necessário elucidar o motivo pelo qual os gêneros textuais presentes nos livros didáticos de PLE foram elencados como veículos portadores dos discursos a serem analisados nesta dissertação.

Têm-se aqui os gêneros textuais como práticas sócio-históricas, cujas manifestações contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Dessa maneira, por estarem sempre presentes na vida diária dos falantes, tornam-se passíveis de análise, o que se faz ainda mais necessário quando se trata de uma correspondência com uma LE.

Segundo Marcuschi (2002, p. 22), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”. Logo, o aprendiz de PLE, além de aprender uma nova língua, coloca-se também diante dos gêneros, presentes nos livros, representantes de como a LE deve ser aprendida, no que diz respeito tanto à modalidade (oral ou escrita) quanto ao nível de formalidade que compõe a língua.

Partindo dessa perspectiva de ensino e aprendizagem, nesse contexto de PLE, vale lembrar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103). Essa apropriação pode ser considerada como um processo de aprendizagem, que leva à assimilação de práticas sociais, circulantes na forma de textos orais ou escritos, e que se dá por meio do domínio das atividades relacionadas à leitura e à escrita. No caso ainda mais específico do falante aprendiz de PLE, essa apropriação é mais fundamental no que diz respeito à aquisição desses gêneros, responsáveis pelo acesso à linguagem e às práticas de letramento em PLE.

De acordo com Pacheco (2006, p. 41), o letramento é enfocado como:

[...] o processo de aprendizagem não só da estrutura gramatical da língua-cultura/alvo, mas a aquisição do saber elocucional, idiomático e expressivo dessa língua. É o desenvolvimento da competência comunicativa para a leitura e produção de textos nessa língua, de modo que, paulatinamente, possam ser identificados ‘o

peso das palavras', ou seja, o seu valor discursivo. Nesse processo, o aluno vai estar utilizando os conhecimentos adquiridos na aprendizagem de sua LM e de outras LE, no que se refere às estruturas gramaticais, aos processos de discursivização, bem como de identificação dos diferentes gêneros textuais e de sua materialidade linguística constitutiva, para o atingimento cada vez mais eficiente de seus objetivos comunicativos.

Para se atingir tal visão é preciso que no ensino da LE :

[...] a linguagem passe a ser um código contextualizado, usado em situações reais de comunicação, cujo uso requer não apenas manipulação de formas e regras linguísticas, mas também conhecimento de regras de comunicação, isto é, de formas que não sejam apenas gramaticalmente corretas, mas também socialmente adequadas. (SCARAMUCCI, 2009, p. 81)

Como já foi visto, na escola, há uma reflexão que se pauta na tradição de que a unidade de ensino mais relevante é o texto. Porém, o texto deve ser visto como um exemplar de gênero do discurso e não somente como objeto de estudo das suas propriedades estilísticas e formais. Mais que isso, é preciso que nele se explorem as propriedades do tema, da composição, do estilo e da forma, pois, somente assim, é possível chegar em uma apropriação das formas de enunciado e tomar conhecimento de que eles são responsáveis por mediar as práticas sociais e as atividades de linguagem dos falantes da língua ensinada.

Nesse contexto, o PCN (1998, p. 48, grifos meus) ratifica: "Ainda que a unidade de trabalho seja o **texto**, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do **gênero**, quanto das particularidades do texto selecionado [...]". E ainda pontua: "Os **textos** organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" (PCN, 1998, p. 23, grifos meus).

Diante do exposto, é preciso que os gêneros sejam vistos como referências cruciais para a construção das práticas de linguagem. Conforme aparece em "Estrutura dos Parâmetros Nacionais para o Ensino Fundamental", a linguagem é:

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de

uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...] enquanto atividade social e histórica, por meio dela, de geração em geração, se constroem quadros de referência culturais – representações, “teorias” populares e mitos, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – por que interpretamos a realidade e as expressões linguísticas. (MEC/SEB, 1998, p. 6-7)

Os gêneros são como “mega-instrumentos” (SCHNEUWLY, 1994), fornecedores de suporte para as atividades de linguagem nas situações comunicativas. Também funcionam como referências para os falantes aprendizes, responsáveis pela aquisição de graus de letramento¹⁸, que lhes possibilitem desenvolver as habilidades de linguagem necessárias para “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (PCN, p. 32). Para essa ocorrência, leva-se em conta que:

O falante tem de saber escolher entre diferentes estruturas a que melhor se aplica às circunstâncias da interação entre ele e o ouvinte ou, entre o escritor e leitor, como por exemplo, em situações formais de interação. Deve saber empregar formas sutis para mostrar desagrado, recusar, aceitar, convidar, pedir algo, mostrar desinteresse entre outras. (PACHECO, 2006, p. 55)

Portanto, ao se analisar como os gêneros são representados por meio dos discursos neles presentes, analisa-se se, no livro de PLE, o ensino de língua é visto de forma discursiva e enunciativa, isto é, se, nesse ensino, os gêneros são realmente utilizados, considerando-se sua materialidade discursiva ou se eles servem apenas de pretexto para que dali seja feita uma mera “garimpagem gramatical”, por meio do ensino de suas peculiaridades formais, apresentando o valor de “certo” e de “errado” em relação à língua brasileira idealizada.

Se a opção for a primeira, a proposta será de que o aprendiz se aproprie da forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares de interação;

¹⁸ "Não se faz referência aqui somente ao letramento escolar que decorre dos critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado, em geral insuficiente para responder às exigências das práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola [...] mas a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita [...] que compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade". (SOARES, 1998, p. 112)

porém, se for a segunda, poderá ser observada a dominação por meio daquilo que se ensina, ao se tratar de forma estanque e descontextualizada esse ensino de língua.

Para Bakhtin (2002, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, a qual, por meio de suas ideologias, presentes no discurso que as constitui, traz as representações simbólicas, também ideológicas, dotadas de sentido e manifestadas nos textos. Além da concepção de linguagem como modo de interação verbal, o trabalho de Bakhtin é responsável pelo conceito fundamental de gênero na ADC, tomado como gênero discursivo na relação dialética com a linguagem (RESENDE; RAMALHO, 2011a).

Entende-se por "gênero discursivo" ou "gênero textual" toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada gênero discursivo é identificado pelos participantes da situação de comunicação por seu objetivo comunicativo, suas características linguístico-textuais relativamente estáveis, sua temática, seu estilo e suas condições de produção e de circulação (BAKHTIN, 2002).

Os incontáveis gêneros discursivos os quais a sociedade produz podem ser agrupados a partir de vários critérios. Conforme Maingueneau (2001) um deles é baseado nas diversas esferas sociais, como: publicitária, jornalística, literária, entre outras. Em cada uma dessas esferas são produzidos diversos tipos de gêneros discursivos orais e escritos, os quais, segundo uma visão de língua como uma atividade histórica, cognitiva e social, “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Compreender os gêneros, dessa forma, significa se apropriar de uma prática de leitura imersa em um contexto social, pois “[as] atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é por meio da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam” (KLEIMAN, 2006, p. 25).

Enfim, ao se analisar os textos como gêneros discursivos, pretende-se desvelar os fundamentos ideológicos do discurso, que se têm feito tão naturais ao longo do tempo, e começar a tratá-los como comuns, aceitáveis e como traços naturais do discurso (TEO, 2000). Denota, portanto, desconstruir a relação desassociada entre discurso e sociedade, fazendo com que os diversos textos constitutivos dos diferentes gêneros, presentes nos livros de PLE, sejam analisados por meio de interpretação, compreensão e descrição dos efeitos da linguagem.

4.2 ORALIDADE E ESCRITA: MODALIDADES DE USOS DAS LINGUAGENS

Como foi visto no capítulo anterior, e novamente recorrendo ao conceito de “letramento”, presente em Soares (1998), para que o aprendiz seja considerado letrado é necessário que as duas modalidades da língua que se aprende, no caso a Língua Portuguesa Brasileira, sejam a ele apresentadas, levando-o a perceber as peculiaridades pertencentes a cada uma dessas modalidades: a fala e a escrita. Essa necessidade requer ainda maior atenção quando se trata de ensinar a língua a um falante estrangeiro, o qual, na maioria das vezes, não domina nenhuma das modalidades e para quem tais peculiaridades devem ser colocadas de forma mais clara, a fim de que o estranhamento nessa aprendizagem seja minimizado. Afinal, o sistema linguístico é o mesmo para o falado e o escrito; contudo, a efetivação das regras e das regularidades em cada modalidade é que se dá de formas diversas.

Nessa perspectiva, é necessário superar a concepção de que exista uma dicotomia entre as duas modalidades e isso vale também para o aprendiz de PLE. Tal superação é sugerida por autores como Marcuschi (2001), Fávero (2000) e Koch (1990), linguistas que, há tempos, vêm alertando que tais modalidades, fala e escrita, apresentam-se num *continuum* tipológico¹⁹. Sendo assim, cada uma apresenta suas especificidades (mas não existem diferenças essenciais entre elas), que devem ser respeitadas e abordadas de forma consciente e precisa no ensino de língua, seja ela uma LM ou uma LE.

Não se justifica, nesse sentido, pensar na superioridade de uma modalidade em relação à outra. Tal visão se trata de um equívoco advindo de uma postura ideológica. É preciso ver que a fala e a escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico, o sistema da Língua Portuguesa, e que ambas promovem a interação verbal por meio de diferentes gêneros textuais. Suas especificidades se relacionam aos seus modos de aquisição, às suas condições de produção, de uso, de recepção e de transmissão, e aos meios como seus elementos são organizados.

A modalidade falada do Português Brasileiro é vista, muitas vezes, de uma forma errada, já que a escola direciona o ensino de língua à escrita padrão pela gramática normativa. A gramática é prescritiva no que diz respeito às normas a serem seguidas, afinal, o gramático está vinculado a uma nomenclatura que dita o “bom” uso do idioma a partir de uma determinada variante considerada “norma culta”. Segundo Marcuschi (1993, p. 63), “os

¹⁹ Ver quadro a seguir.

gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”. Mesmo quando tentam abordar assuntos específicos da língua falada, essa tende a ser vista apenas por meio de uma estrutura conversacional, como se tal modalidade não possuísse características próprias, a exemplo dos marcadores conversacionais²⁰, das hesitações, da gestualidade, enfim, como se a mesma não fosse criada no momento da conversação. Esse fato não vem a acontecer na modalidade escrita da língua; portanto, uma importante especificidade relacionada às modalidades oral e escrita da língua é o planejamento. O que vem a ser isso exatamente?

O texto falado, na maioria das vezes, é criado no momento da conversação, não possuindo planejamento específico, como geralmente ocorre no texto escrito. A modalidade oral apresenta uma tendência para o planejamento local, para o uso imediato. Em outras palavras, na língua falada, o tempo de processamento corre mais rápido, porque o texto se apresenta fazendo-se, em sua própria gênese, numa espécie de simultaneidade entre a manifestação verbal e a elaboração mental do discurso (KOCH et al., 1990). Quando se fala, o texto vai sendo construído. De acordo com a reação do interlocutor, repete-se a informação, muda-se o tom, reformula-se a explicação. Além disso, do ponto de vista sintático, o texto conversacional é bastante fragmentado, uma vez que as frases são cortadas, havendo, assim, por vezes, rupturas na construção, à medida que a frase se desvia de suas trajetórias, tomando outra direção sintática. Segundo Fávero (2000, p. 21),

[...] para participar da produção de um texto falado são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical necessária para decodificar mensagens isoladas, pois as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem dos enunciados ou dos textos escritos. Na verdade, para tomar parte, interagir, numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.

Já, na modalidade escrita da língua, o texto se processa mais lentamente e, portanto, com maior tempo de planejamento verbal, isto é, maior reflexão, preparo anterior,

²⁰ Esses marcadores, tais como os elementos “certo”, “uhn”, “ahn”, “né”, ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado. Funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informacionais do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e de pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal. (URBANO, 1993)

possibilitando a quem escreve editar o texto: corrigi-lo, limpá-lo, até que se fique satisfeito com o produto final.

A situação de uso também determina diferenças ou semelhanças entre as duas modalidades. Por exemplo, quando a linguagem oral é empregada em uma situação bastante formal (conferências, discursos, palestras, etc.), o falante tem a preocupação de utilizar recursos considerados da língua escrita, tais como: maior grau de planejamento, maior obediência às regras da gramática normativa, menor dependência do contexto. Por outro lado, quanto mais informal for a situação em que a linguagem escrita estiver sendo utilizada, maior será a aproximação da mesma às características da linguagem oral. Portanto, as condições de produção de cada evento comunicativo são distintas em cada modalidade e devem ser levadas em conta em sua abordagem. O quadro a seguir ilustra isso:

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação à distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção.	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros texto	Livre consulta
Reformulação pode ser promovida tanto pelo falante quanto pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do Interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

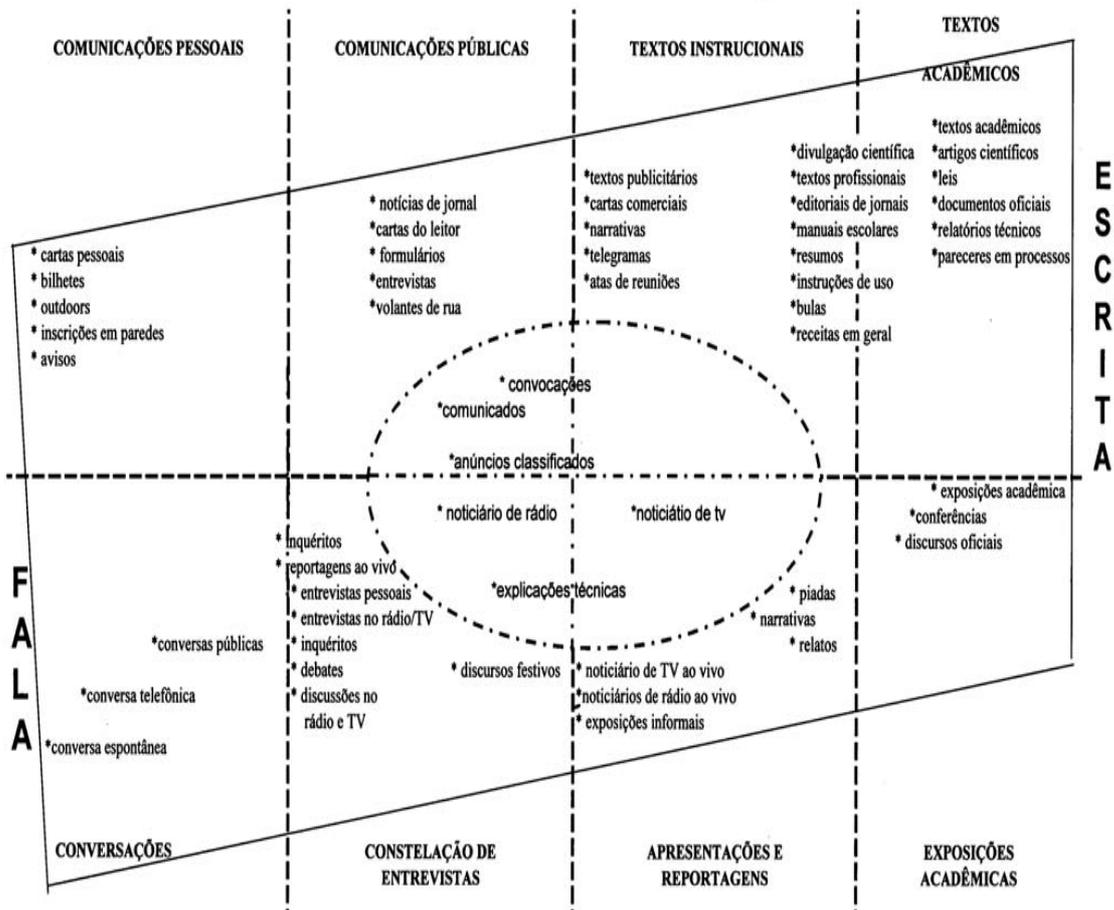
Quadro 1 – Relações entre fala e escrita/Distinções em cada modalidade
Fonte: Fávero et al. (2000, p.74)

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se conhecer e de se fazer uso das especificidades ao se elaborar materiais destinados ao ensino de língua. É preciso não desconsiderar tais características inerentes a uma ou a outra modalidade, bem como o modo como elas se organizam nos gêneros discursivos. O falante aprendiz também deve saber que a escrita não é derivada da fala, e que ela não consegue reproduzir muitas das especificidades

da segunda, como por exemplo: movimentos do corpo, gestualidade, prosódia, mímicas, olho. O inverso também acontece, no que diz respeito a especificidades próprias para a representação da escrita e que a fala não consegue reproduzir como: grafia alfabética, parágrafos, pontuação, dentre outras.

O gráfico abaixo, elaborado por Marcuschi, apresenta a relação estabelecida entre a fala e a escrita que vai da modalidade menos informal à mais formal²¹ e contempla tal relação numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sócio-interacional.

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Quadro 2 – Representação do *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita
Fonte: Marcuschi (2001, p. 41)

²¹ Tais conceitos de formalidade serão vistos no próximo item deste capítulo.

Marcuschi (1995, p. 14), ao apresentar o quadro acima com base nos gêneros e no modo como eles organizam levando em conta as modalidades de uso da linguagem, explica que:

As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. [...] O contínuo tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais, etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos.

Ao se observar tal *continuum*, percebe-se que ele abarca vários gêneros textuais em que se apresentam a fala e a escrita. Alguns desses gêneros se aproximam mais da fala, outros mais da escrita, o que não permite estabelecer um padrão fechado. Eles oscilam e há casos em que parece existir uma mescla entre as duas, devido ao fato da proximidade entre elas, no que diz respeito às estratégias textuais e aos contextos em que se realizam. Há situações em que uma página de diário pode se aproximar e muito de uma conversa espontânea, ao passo que uma exposição acadêmica pode se assemelhar a um texto escrito bem elaborado e consistente. Há também situações em que ambas as modalidades se mesclam, como é o caso de um noticiário de TV, por exemplo, no qual existem momentos em que a narrativa da notícia pode seguir a estrutura da modalidade escrita, e pode apresentar a estrutura da modalidade falada, quando o âncora emite um comentário a respeito do fato noticiado, o que é muito comum hoje em dia, nos mais variados telejornais.

Retomando nesse ponto e associando tais peculiaridades de cada modalidade ao ensino de PLE, pensa-se em que medida elas são abordadas nos livros analisados de forma a apresentar, ao falante aprendiz, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa Brasileira, um ensino que não enfoque somente a assimilação de estruturas gramaticais, lexicais, sintáticas, ortográficas, dentre outras, mas também um ensino que considere os eventos comunicativos como dinâmicos, ocorridos em determinadas situações de comunicação, estruturando-se sempre em regularidades e em regramentos. Na verdade, o ensino em questão deve se ater para o fato de que não se trata da escrita ser melhor que a fala ou vice-versa, e nem do uso que se faz das duas modalidades poder ser taxado de “certo” ou “errado”, e sim da apresentação de situações ao aprendiz que o levem a adquirir a competência comunicativa necessária para adequar os registros dessa língua, independente da

modalidade, às diferentes situações comunicativas – lembrando sempre que, em tais situações, é preciso coordenar o que se fala (ou escreve) à maneira como isso deve ser feito, tendo em vista o porquê se fala, para quem se fala, onde se fala, fatores determinantes dos processos interacionais.

Não se pretende, nesta dissertação, diminuir o valor da gramática em sua constante ligação com o ensino de língua. Somente almeja-se salientar que, como o idioma não corresponde apenas à gramática codificada, não basta conhecer as estruturas gramaticais e o vocabulário da língua para que o aprendiz de PLE possa adquirir a competência comunicativa indispensável e, dessa forma, ser um falante fluente dela – o que é apresentado como objetivo principal nos livros aqui analisados.

Portanto, tanto a fala quanto a escrita têm seu valor específico a depender de suas funções na comunicação. É importante a superação dicotômica e a negação da autonomia da escrita frente à oralidade, visto que ambas são apenas duas formas de realização do mesmo sistema – a língua. Diante disso, é importante que, no ensino da língua, seja ela LM ou LE, tenha-se a preocupação em criar situações para que o falante aprendiz entenda que na produção de um discurso, escrito ou oral, o mais importante é usar a língua de forma adequada ao contexto situacional e que para isso as variantes das modalidades oral e escrita devem ser apropriadas à interação entre os usuários dessa língua. Será essa a perspectiva de ensino presente nos livros analisados?

Tem-se em vista, pelo olhar da ADC, que o idioma representado transpõe uma realidade de uso apresentada ao aprendiz: prevalece o estilo que se apoia mais no uso padrão da língua que no informal, simulando, por vezes, as práticas de linguagem representadas, como será visto na análise.

4.3 CONCEITO DE “FORMALIDADE” NAS MODALIDADES DA LÍNGUA: CONSTITUIÇÃO DAS REGULARIDADES E DOS REGRAMENTOS

A partir do que foi visto anteriormente, fica claro que as modalidades escrita e falada da língua não são estanques, apenas apresentam especificidades devido às condições de produção em que ambas se dão. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), essas diferentes condições de produção fazem com que os usuários da língua não escrevam da mesma forma que falam e, o fato, como já foi dito, de as gramáticas adotarem como parâmetro a escrita, faz

com que a fala seja associada a somente um de seus níveis de realização: o informal. Porém, Marcuschi (2001) assegura que a oralidade seria uma prática social interativa, que vai, desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais diversos contextos de uso; apresenta-se através de variados gêneros ou formas textuais; e modifica-se de acordo com os fins comunicativos.

Nessa perspectiva, a posição que fortalece o enfoque polarizador das duas modalidades, pelo fato de não incluir a existência dos níveis de formalidade em cada uma delas, não se justifica, e pode ser contestada quando se parte da observação do *continuum* em que elas se dão (Ver Quadro 2), o qual apresenta as variações do nível mais formal ao mais informal, além dos graus intermediários pelos quais a fala e a escrita passam. Para que tais níveis sejam compreendidos no objetivo que se pretende nesta dissertação, é importante que se apresentem alguns conceitos dentro desses níveis de formalidades, o que será feito a seguir.

Antes de iniciar a apresentação de tais conceitos, é interessante lembrar que o que se chama de “Língua Portuguesa” é apenas um feixe de variedades linguísticas, as quais caracterizam grupos sociais, situações, regiões, dentre outros fatores. Diante de tantas variedades, só se justifica considerar, cientificamente, “erro” de linguagem, as construções ou as formas linguísticas que possam impedir a interação entre os usuários dessa língua. Logo, o território simbólico da língua opta muito mais pela variação que pela uniformidade.

Os impedimentos podem se dar em vários níveis, desde o fonético, passando pelos morfológico, sintático até o semântico/pragmático, e ocorrem porque fogem à regularidade natural de uso da língua, ou seja, por serem imprevistas pela comunidade de falantes desse idioma. Para ilustrar essa afirmação, a qual foi feita com o objetivo de elucidar o que aqui se considera “erro”, é preciso pensar num falante que cometesse a seguinte irregularidade ao querer expressar, por escrito ou por meio da fala, que quebrou um copo: “Copo o quebrou eu” em vez de “Eu quebrei o copo”. Esse falante estaria cometendo um erro na estrutura sintática da frase, o que normalmente não aconteceria com um falante nativo, mas que é passível de ser cometido por um estrangeiro, caso esse não tenha ainda proficiência no uso dessa língua.

Não se defende aqui que, no processo de ensino de uma língua, seja ela LM ou LE, não deva haver princípios norteadores dos usos dessa língua; pelo contrário, acredita-se que tais princípios devam se pautar nas regularidades presumíveis para os diferentes contextos de uso dessa língua, seja na modalidade oral seja na escrita, e em suas variedades, pois elas precisam ser analisadas e compreendidas por aqueles que almejam fazer uso dessa língua, de forma proficiente, no caso, os falantes aprendizes da Língua Portuguesa Brasileira.

Para isso, o ensino deve considerar a existência de uma variedade sobre as demais outras, no que diz respeito ao prestígio tido por quem faz uso dela dentro da sociedade, denominado "norma culta" (RAMOS, 1997). Tal concepção de norma é a base para a gramática, regida pelos regramentos sociais, que norteiam os usos. Porém, Biavati (2009), além dessa concepção e apoiando-se em Bagno (2003), discorre sobre uma segunda concepção, que representa as regularidades da língua, ou seja, o uso feito dessa língua e que, nesta dissertação, será colocada lado a lado com a primeira, nas análises a serem feitas.

A segunda concepção é de extrema importância no que diz respeito ao objeto de estudo deste trabalho, visto que o livro de PLE, responsável pela apresentação da Língua Portuguesa Brasileira, não pode se esquivar da responsabilidade de apresentar aos falantes aprendizes as regularidades de uso que os falantes nativos têm em seus comportamentos linguísticos e sociais, e de ater-se, principalmente aos regramentos que descrevem a língua, seguindo convenções que, na contemporaneidade, não representam a linguagem da qual fazem uso nem mesmo os falantes escolarizados dessa língua.

De volta aos conceitos, e de acordo com as visões anteriores de norma, vista enquanto regularidade e/ou regramento, pensa-se que essa pode ser ligada ao padrão ideal ou ao padrão real na língua (RODRIGUES, 2002), já que tais padrões são os usos conforme as normas estabelecidas ou aqueles que advêm de comportamentos linguísticos reais, em ordem respectiva. Os padrões remetem diretamente ao estilo²² usado pelo usuário da língua, independente da modalidade utilizada por ele. Nas situações de fala ou escrita mais espontâneas, tende-se a usar mais o estilo coloquial e, em situações mais formais, tende-se a fazer o inverso, ou seja, fazer-se uso do estilo mais formal/cuidado, ou há ainda situações em que as duas modalidades se imbricam, o que se pode ratificar em :

Há, na verdade, textos escritos que se parecem com “falas”, dada a presença neles de marcas da oralidade e de linguagem popular. Isso acontece, ou por ignorância e despreparo daquele que escreve em relação às normas da língua escrita, ou por uma questão consciente de estilo. O inverso também pode ocorrer: textos falados que reproduzem uma estruturação frásica e cuidados próprios da língua escrita. Aqui o fato se explica, entre outras razões, pelos hábitos linguísticos arraigados, adquiridos por força de vários fator(es)²³, e transferidos natural e inconscientemente para o uso da fala diária. (URBANO, 1999, p. 131)

²² O termo "estilo" tem recebido diferentes conceituações. Interessa, aqui, especificamente, a noção de "estilo" como um gradiente, identificando os extremos desse contínuo como, respectivamente, estilo coloquial e estilo cuidado. O primeiro é mais espontâneo, mais informal, e o segundo, mais formal. (RAMOS, 1997, p. 6-7)

²³ Entre as outras razões está a situação de comunicação, que determina, por exemplo, atitudes linguísticas menos ou mais formais. Entre os vários fatores, citam-se, por exemplo, a escolaridade, e o uso continuado e profissional da escrita.

Portanto, quando se fala ou escreve-se, usando determinado padrão ou estilo, “tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante” (BAGNO, 2002, p. 130). Tal consciência não se adquire somente com o trabalho advindo da análise e da manipulação de estruturas da língua, mas também por meio de uma análise que equilibre a forma e o uso comunicativo da língua. Almeida Filho (1996) contempla igualmente a inclusão de atividades estruturais em enfoque comunicativo e considera que o melhor momento para tal inclusão é aquele que responde às necessidades sinalizadas pelos alunos durante o decorrer de suas vivências comunicativas, o que se pressupõe ser um dos objetivos a que o livro didático de PLE se propõe.

Elencados então os conceitos de formalidade, que nortearão a análise dos gêneros presentes nos livros de PLE na identificação das territorialidades sugeridas pelos livros de PLE, no que diz respeito à apresentação das regularidades e dos regramentos aos falantes aprendizes, segue-se para a construção do capítulo em que se discorrerá sobre a Análise de Discurso Crítica, o instrumental teórico-metodológico que guiará a análise que aqui se propõe.

5 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

5.1 A ADC COMO RECURSO PARA COMPREENDER OS DISCURSOS NO ENSINO DE PLE

Partindo da assertiva de que qualquer ação no mundo se dá a partir do discurso e através dele, ou seja, reconhecendo a sua centralidade na vida social (FAIRCLOUGH, 2001a), contempla-se, nesta dissertação, a ADC como um referencial teórico-metodológico para a análise dos discursos constitutivos do ensino de PLE, nesse caso, mais especificamente, do ensino apresentado nos livros de PLE elencados para a análise. É preciso salientar que se adota, neste ponto da dissertação, o conceito de "discurso" baseado na proposta de Fairclough (2001a, p. 91):

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Esse instrumental foi o escolhido dentre tantos outros modelos de análise do discurso pelo fato de contemplar, além da análise linguística, a análise crítica social e o momento sócio-histórico da contemporaneidade, pois se sabe que o discurso tanto é constituído socialmente quanto é constitutivo de identidades sociais e de sistemas de conhecimento e crença (RESENDE; RAMALHO, 2011a, p. 26). Dessa forma, entende-se a linguagem como uma prática social historicamente situada, constitutiva e constituída nas relações sociais que materializam discursos.

Desde a década de 1980, alguns teóricos, dentre eles, mais expressivamente, Fairclough, vêm trabalhando a abordagem em que a linguagem é vista como "prática social", encarando-a por meio de uma articulação entre a análise textual e os contextos sociais e

objetivando mostrar “como a língua participa de processos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 229). Em outras palavras, esses teóricos analisam a linguagem, de forma crítica, por meio da ADC, a qual jaz jus ao termo “crítica” por, segundo o mesmo autor, “ter o objetivo de mostrar maneiras não óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder e dominação e em ideologias” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 229).

Os teóricos, ao ocuparem-se da ADC, mostram o modo como as práticas linguístico-discursivas podem estar ligadas ao poder e à dominação. Segundo Resende e Ramalho (2011a p. 186), “por meio da investigação das relações entre discurso e prática social, busca-se desnaturalizar crenças que servem de suporte a estruturas de dominação [...]”, o que se dá de forma velada nas relações entre discurso, ideologia e poder e que obscurece práticas e relações de poder e de dominação (FAIRCLOUGH, 2001b). Tal investigação, através da ADC, torna essa dominação passível de ser desvelada, pois, segundo Van Dijk (1993, p. 249), a mesma tem como tarefa desvendar as relações entre discurso e poder nas relações sociais.

A ADC leva em conta também os estudos de Foucault (2009), o qual afirma que não se pode mencionar os discursos de forma desassociada da sociedade. Por isso, é preciso pensar nas considerações que o autor faz sobre as características da produção do discurso na sociedade. Para Foucault (2009, p. 9), tal produção se dá “[...] simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função exorcizar-lhes os poderes e os perigos, refrearem-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar sua pesada, temível materialidade”. Dessa forma, todo discurso está perpassado pelo poder, em maior ou menor escala, e pode servir para regular a sociedade, pois regula o conhecimento disponível. É nesse disfarce, o qual se dá por meio da linguagem, que se encontra o efeito construtivo do discurso, aquele que contribui para a formação das identidades sociais, das relações sociais entre as pessoas, e dos sistemas de conhecimentos e crenças.

O efeito construtivo do discurso se dá por meio de práticas discursivas em eventos discursivos, podendo a primeira ser conceituada como a produção, a distribuição e o consumo de um texto e o segundo como uma instância de uso da linguagem, analisada como texto, prática discursiva e prática social (FAIRCLOUGH, 2001b). Portanto, pode-se considerar o duplo papel da linguagem: por um lado ela é formada por crenças, conceitos e representações socialmente construídas e, por outro, é fator determinante na formação desses conceitos, práticas e representações.

Na análise dos discursos constitutivos do livro didático de PLE, através dos gêneros, observa-se como os discursos foram selecionados, organizados e redistribuídos, tendo em

vista seus objetivos, pois, enquanto práticas sociais, esses discursos são formas de ação sobre tudo e sobre todos e responsáveis pelas territorialidades representadas aos estrangeiros – lugares simbólicos ou materiais; interpelados pelas relações de poder; substantivadas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa Brasileira; e que podem levar o destinatário, no caso o aprendiz de PLE, a agir da maneira que se espera por meio dos dizeres presentes nos livros analisados.

5.2 ENTENDENDO OS SIGNIFICADOS DO TEXTO A PARTIR DA VISÃO SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA ADC

Ao analisar os discursos que circulam nos livros didáticos, no estudo de caso em questão, usa-se o termo "discurso" de Fairclough (2001a), autor responsável pela forma de análise de discurso e do texto que coliga o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade. A Teoria Social do Discurso é uma discussão sobre o discurso a partir de um quadro tridimensional, a fim de revelar a ligação entre o uso da linguagem e a sua relação com a mudança social e cultural. Esse modelo que o autor propõe consiste em ver o discurso em três dimensões, em obras publicadas na década de 1990: a primeira na dimensão da prática social, a segunda na dimensão da prática discursiva e a terceira na dimensão do texto.

A seguir, discorre-se sobre cada uma dessas dimensões, as quais são basilares para a compreensão da Teoria Social do Discurso de Fairclough até a atualidade:

1. O discurso como prática social, além de atuar como representante do mundo, atribui a esse mundo uma significação. É constitutivo e construtor de significados e, dessa forma, age sobre tudo e sobre todos. Nessa dimensão, é habitual ter, como foco, os efeitos hegemônicos e ideológicos do discurso, contribuindo “para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91).
2. O discurso como prática discursiva envolve os processos de produção, de distribuição e de consumo do texto, os quais podem variar de natureza entre diferentes tipos de discurso, com relação aos fatores sociais, ou seja, os contextos sociais específicos

determinam a forma que os textos são produzidos e interpretados, consumidos. Com relação a essa produção e interpretação, Fairclough descreve que:

[os discursos] são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e o consumo de textos do tipo já referido e que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre. (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 109)

3. O discurso como prática textual envolve a análise dos aspectos formais do texto, baseados na visão sociossemiótica do fenômeno discursivo, adotando, inclusive, aspectos da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994) – aspectos da sua constituição textual ligados ao seu vocabulário e sentenças, mas não reduzidas a uma visão formal do fenômeno linguístico, visto que, nas práticas discursivas, muitos vocábulos e modos de construções linguísticas competem entre si, o que diz respeito aos domínios sociais em que estão inseridos. Devido a isso, é mais pertinente o uso dos termos "lexicalização" e "significação", pois tais terminologias sugerem a composição de sentidos do mundo, os quais variam em épocas e tempos para pessoas também diferentes. Fairclough (2001a, p. 105), ao falar em lexicalizações, afirma :

[...] um foco de análise recai sobre as lexicalizações alternativas e sua significância política e ideológica, sobre questões, tais como a 'relexicalização' dos domínios da experiência como parte de lutas sociais e políticas, ou como certos domínios são mais intensivamente lexicalizados do que outros. Outro foco é o sentido da palavra, particularmente como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas. Um terceiro foco recai sobre a metáfora, sobre a implicação política e ideológica de metáforas particulares e sobre o conflito entre metáforas alternativas.

Essas três dimensões do discurso não devem ser analisadas de forma fechada, mas como dimensões que se relacionam e se completam, formando uma visão significativa daquilo que se analisa e procurando unir as faces sociológicas e linguísticas do discurso.

Na visão de Halliday (1994), adotada pela proposta crítico-discursiva de Fairclough, a linguagem é vista como um sistema de construção de significados e como o lugar de

interação, de construção de sentidos. Esse raciocínio coincide com o que ALMEIDA (2007, p. 38) considera como importante para os aprendizes, pois é a partir da visão de linguagem como interação que se apregoa um aprendiz proficiente como aquele que pode interagir com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos mediante não só o acesso ao sistema, mas também considerando o caráter dinâmico da linguagem, que a faz ser vista como uma rede de escolhas, para específicos momentos de uso, a fim de atender a determinados objetivos e a uma determinada audiência.

Ao se analisar os textos e procurar entendê-los do ponto de vista funcional, é preciso não perder o foco de que eles devem ser entendidos a partir da perspectiva que os vê, como já foi dito, como um evento discursivo que se dá num contexto sociocultural específico e apresenta históricos de produção, de distribuição e de consumo. Isto é, é preciso vê-los por meio de uma visão dialética, que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema. (RESENDE; RAMALHO, 2011a, p. 56)

Ao se considerar a linguagem nessa perspectiva, entende-se que ela se organiza em torno de funções, cujas escolhas obedecem a lugares sociais de quem e para quem se fala, bem como a suas intenções. Portanto, o sentido não é construído de forma aleatória. A partir dessas funções, Halliday (1994) estabelece três metafunções para os componentes funcionais da língua, as quais são classificadas como ideacional, interpessoal e textual e que, segundo o autor, dão conta dos modos de usos da linguagem e reproduzem ou constroem uma realidade social através da experiência de quem escreve e das escolhas existentes nos textos produzidos.

Cada uma das metafunções se relaciona às condições que viabilizam a realização de seus significados. Em explicações sobre a análise crítico-discursiva, a metafunção ideacional está ligada às representações genéricas da realidade, às experiências que podem ser construídas, reconstruídas e divulgadoras de novas ideias; a metafunção interpessoal está ligada à simulação, que busca aproximar os interlocutores; e a metafunção textual está relacionada aos aspectos semânticos, gramaticais e estruturais, que devem ser analisados no texto com vistas ao fator funcional (RESENDE; RAMALHO, 2011a). As três macrofunções estão inter-relacionadas, e os textos devem ser analisados sob cada um desses aspectos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a abordagem do significado do texto a partir do ponto de vista sistêmico-funcional consiste em reconhecer que cada forma resulta da função que o enunciado desempenha no evento comunicativo, seja ele oral ou escrito. Pensar assim é ir além do aspecto forma/função e levar em conta que “as estruturas linguísticas não 'selecionam' funções específicas isoladas para desempenhar; ao contrário, expressam de forma integrada todos os componentes funcionais do significado” (RESENDE; RAMALHO, 2011a, p. 58).

As funções da linguagem, de acordo com a visão sistêmico-funcional, correspondem, respectivamente, a três tipos de processo que se desenvolvem concomitantemente na linguagem: a construção da realidade; a representação e a negociação de relações sociais e identidades; e a construção do texto. Essa visão multifuncional da linguagem, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), torna possível investigar como escolhas léxico-gramaticais, simultaneamente, constituem relações sociais, identidades e sistemas de conhecimentos e crenças representadas nas práticas de linguagem.

Fairclough (2003) expande o diálogo teórico entre a ADC e a visão sistêmico-funcional ao propor uma junção entre as macrofunções de Halliday (1994) e os conceitos de gênero, discurso e estilo; o que resulta nos três tipos de significado do discurso que ele propõe: o significado acional, o representacional e o identificacional. Tal proposta se baseia na ideia de que o texto não deve ser visto somente em sua condição linguística, mas também na sua relação com outros discursos, gêneros e estilos a que eles recorrem e articulam juntos. Sobre a análise interdiscursiva, Resende e Ramalho (2011a, p. 72) argumentam:

A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados. A identificação de um discurso em um texto cumpre duas etapas: a identificação de que partes do mundo são representadas (os “temas” centrais) e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. As maneiras particulares de representação de aspectos do mundo podem ser especificadas por meio de traços linguísticos, que podem ser vistos como ‘realizando’ um discurso.

A operacionalização dessa articulação proposta por Fairclough (2003) conserva a noção de multifuncionalidade presente na visão sistêmico-funcional, uma vez que o autor destaca que os três significados agem concomitantemente em todo enunciado. Ele elucidava que o discurso se sustenta e é sustentado por três formas fundamentais às práticas sociais: como modos de agir, o que corresponde aos gêneros; como modos de representar, o que corresponde aos discursos; e como modos de ser, o que diz respeito aos estilos. A cada um desses modos de interação entre prática social e discurso se relaciona um tipo de significado, sendo respectivamente os significados do discurso acional, representacional e identificacional.

No significado acional, o texto é visto como forma de (inter) ação com eventos sociais; no significado representacional, encontram-se as relações sociais; e, no identificacional, estão presentes a negociação e a construção de identidades nos discursos. Dessa forma:

Gêneros discursivos são, portanto, maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vista particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar, discursivamente, a si e a outrem. (RESENDE; RAMALHO, 2011b, p. 44)

Uma análise de como os três tipos de significados, os quais serão detalhados a seguir, fazem-se presentes em aspectos linguísticos dos textos e na união entre evento social e práticas sociais, é realizada pela ADC, de forma que se possa compreender quais gêneros, discursos e estilos são articulados nos textos. Em conformidade com Resende e Ramalho (2011b), a relação entre esses três, assim como entre os significados do discurso, é dialética, embora eles tenham suas especificidades, o que quer dizer que cada qual internaliza traços de outros, de forma que jamais se excluem ou se reduzem um a um. Ao analisar os livros, nesta dissertação, tem-se em vista não só o modo como os gêneros se apresentam ao público, mas também os possíveis efeitos na produção, na circulação e na recepção desses, tanto para quem ensina quanto para quem aprende PLE.

Para que se entenda o que aqui se pretende, é preciso salientar que os três significados do discurso (ação, representação e identificação) "associam-se aos três grandes eixos da obra de Foucault (1994) : *o eixo do poder, o eixo do saber e o eixo da ética*" (RESENDE; RAMALHO, 2011b, p. 51, grifos das autoras). Tais associações são vistas da seguinte forma:

O significado acional relaciona-se ao eixo do poder, ou seja, a 'relação de ação sobre os outros'. Nessa perspectiva é que se entende que gêneros, como maneiras de interagir e relacionar-se discursivamente, implicam relações com os outros, mas também *ação sobre os outros e poder*. O significado representacional relaciona-se ao eixo do saber. Discursos, como maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem *controle sobre as coisas e conhecimento*. O significado identificacional relaciona-se ao eixo da ética. Estilos, maneiras de identificar a si e aos outros, pressupõem *identidades sociais e individuais*, ligada às 'relações consigo mesmo', ao 'sujeito moral'. (RESENDE; RAMALHO, 2011b, p. 51)

Nessa perspectiva, em primeiro lugar, são analisados os discursos materializados nos gêneros que compõem os livros de PLE. Isso significa analisá-los não somente como meios utilizados para se apresentar a LE ao falante aprendiz, mas como construtores de territorialidades e de brasilidades na realidade em que se inserem, ou seja, na relação de ensino-aprendizagem da qual o livro didático faz parte. Tais gêneros atuam sobre os

aprendizes e possuem o poder de promover a interação e a relação discursivas desses por meio do ensino da Língua Portuguesa Brasileira. Dessa forma, apresentam a eles a maneira como a língua deve ser vista e aprendida a partir das escolhas relacionadas às situações sociocomunicativas neles mais presentes e aos graus de formalidade que nelas devem ser utilizadas, por meio das modalidades dessa língua, o que consiste no significado acional e está diretamente relacionado à classificação do livro de PLE como território de normas.

Em segundo lugar, parte-se do pressuposto de que é na interação da qual participam que os sujeitos aprendem a ser o que são (CASTELLS, 2002), e que a interação em análise no livro de PLE se dá na prática social de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa Brasileira. Daí, pode-se afirmar que a análise aqui proposta objetiva ver os “saberes” apresentados aos falantes aprendizes, ao inseri-los na cultura brasileira, no que diz respeito às representações de identidades de brasileiros (brasilidades), as quais “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2009, p. 8), constituindo o modo de agir, de falar e de comportar do povo brasileiro, formando o significado representacional.

E em terceiro lugar, a análise dos gêneros, no que diz respeito a como são identificados tanto os brasileiros enquanto grupos, bem como enquanto sujeitos individuais, contribui para ver os livros de PLE como responsáveis pela construção das territorialidades sugeridas aos aprendizes. Tais territorialidades, socialmente construídas e dependentes de quem está controlando quem e porquê (SACK, 1986), dependem de como as identidades de brasileiros e os discursos sobre as brasilidades são apresentadas nos livros didáticos; e tornam possível ao falante aprendiz identificar tal povo e também a ser identificado como fazendo parte dele, à medida que o processo de identificação ocorre e faz surgir tais territorialidades, o que se trata do significado identificacional.

5.2.1 Significado acional

De acordo com Fairclough (2003), os gêneros são formas de ação por meio de textos. Quando se faz uma análise dos gêneros, investiga-se o texto como interação e também as ações e as interações em eventos sociais, pois os gêneros proporcionam ações particulares e definem efeitos sociais. Para a ADC, gêneros não são “tipos textuais fixos”, mas, sim, um dos

momentos de ordens do discurso, daí serem definidos como ‘gêneros discursivos’, e não ‘gêneros textuais’ (RESENDE; RAMALHO, 2011b, p. 58).

Vistos por essa ótica, os gêneros apresentam mecanismos articulatórios, que controlam o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos (CHOULIAKARI; FAIRCLOUGH, 1999). Dessa forma, ao se analisar um texto do ponto de vista do seu significado acional, tem-se, como objetivo, verificar como esse texto colabora para a interação social em eventos sociais concretos, o que corresponde, nesta dissertação, realizar uma análise dos gêneros preponderantes nos livros analisados, identificando o que o ensino de PLE aponta como passível de ser usado ao se aprender PLE e de que forma o uso dessa LE é mais comumente utilizada pelos seus falantes. Após tal observação, será possível ou não continuar com a ideia de que o livro de PLE pode ser considerado um território de normas.

5.2.2 Significado representacional

De acordo com Fairclough (2003), o significado representacional de textos tem relação com a definição de discurso enquanto modo de representação dos aspectos do mundo, dos processos, das relações e das estruturas do mundo material. Diferentes discursos representam as diferentes perspectivas de visão do mundo, as quais são relacionadas às conexões que as pessoas estabelecem com esse mundo, com as relações e com as outras pessoas.

As relações podem ser de tipos variados, o que se pode confirmar em:

As relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas, discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relações de dominação, porque os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, cooperando, competindo, dominando. (RESENDE; RAMALHO, 2011a, p. 71)

Se os discursos se dão de forma competitiva em um texto, é comum haver um discurso “protagonista” e um “antagonista”, o que realiza a afirmação de um e a negação do outro discurso (RESENDE; RAMALHO, 2011a). Tal diferença, portanto, se dá na heterogeneidade, no que diz respeito à articulação desses diferentes discursos – a interdiscursividade. Analisar

o texto interdiscursivamente significa analisá-lo tendo em vista a identificação dos discursos nele articulados e a forma como esses são articulados, pois a interdiscursividade é essencial para desvelar as perspectivas particulares e as escolhas lexicais que influenciam o discurso.

Nesta dissertação, discute-se o que se denomina como "brasilidades" e o modo como elas se representam nos livros de PLE analisados. Acredita-se que essas brasilidades dizem respeito ao modo de representar os brasileiros, suas práticas, seu modo de vida – condições que se mostram importantes para o conhecimento do aprendiz. Procede-se, portanto, à análise discursiva dos livros de PLE, considerando o modo como os sujeitos nativos são representados, em que circunstância devem ser vistas as formas de linguagem recorrentes no idioma ensinado, bem como a identificação da perspectiva sobre a qual as mesmas são representadas.

A partir daí, pode-se partir para uma comparação entre as diferentes representações dos mesmos eventos ou de eventos semelhantes em busca de se perceber a ideologia que as permeia, pois à medida que as práticas sociais incorporam representações, elas são permeadas por ideologias.

5.2.3 Significado identificacional

O significado identificacional está ligado ao conceito de "estilo", o qual está ligado à identificação, à forma pela qual a pessoa se identifica e é identificada pelos outros de acordo com o que faz, com as suas práticas, por meio dos significados, o que vem a ratificar a relação dialética que há entre esses significados. Tal relação se dá à medida que os discursos são inculcados em identidades, ou seja, à medida que a identificação de atores sociais em textos e a forma como o processo de identificação no discurso envolvem seus efeitos constitutivos.

Segundo Fairclough (2003), a identificação não é um processo simples, pois ela surge advinda da diferença entre os aspectos pessoais e sociais da identidade. Sobre isso, Hall (2006, p. 32) pontua:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, escrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Tendo em vista que o objeto de estudo desta dissertação é o livro de PLE e o mesmo, como já foi visto, é responsável por apresentar, em seus gêneros discursivos, as representações de brasilidades em seus mais variados aspectos aos falantes aprendizes, por meio de interpelações, ele também é responsável por sugerir as territorialidades.

6 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS: APARANDO ARESTAS

6.1 METODOLOGIA

O recorte feito para a análise, nesta dissertação, partiu da seleção de três exemplares de livros de PLE, os quais são tomados como representativos no universo em questão. O critério utilizado é um ponto comum entre seus autores: o fato de os livros escolhidos serem apresentados como capazes de propiciar ao aluno a aprendizagem do Português Brasileiro, de forma estimulante, contextualizada, dando destaque ao ensino da linguagem em uso na comunicação dos brasileiros, do Português falado no Brasil.

Os três livros analisados se intitulam: 1) “Tudo bem? Português para a nova geração”²⁴; 2) “Fala Brasil – Português para estrangeiros”²⁵; e 3) “Muito prazer – Fale o Português do Brasil”²⁶. Eles apresentam ênfase na parte intitulada "Apresentação", que, por sua vez, configura-se com as seguintes redações, em cada um deles, respectivamente:

1. "[...] é o mais novo material para jovens a partir de 11 anos, que desejam aprender o Português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa [...]".
2. “O destaque do "Fala Brasil" é a Sistematização feita com base no uso efetivo da língua. [...] As propostas de exercícios tanto orais quanto escritos fogem da artificialidade, procurando conservar o caráter funcional da linguagem [...]”
3. “O objetivo do "Muito Prazer – Fale o Português do Brasil" é capacitar o aluno, de qualquer nacionalidade, que deseja aprender o Português do Brasil a comunicar-se com precisão e fluência. [...] apresentamos o léxico e a gramática essenciais para uma boa comunicação em Português, por meio de atividades estimulantes e

²⁴ Esse livro apresenta suporte no site www.sbs.com.br/tudobem, mas somente o conteúdo do livro impresso foi analisado.

²⁵ Esse diz, na sua apresentação, ser acompanhado por um caderno de exercícios e por um conjunto de fitas K7, os quais não foram entregues juntamente com ele.

²⁶ Esse vem acompanhado de dois CD's, os quais também não foram alvo de análise, pois somente o material impresso o foi.

contextualizadas, que apresentam a linguagem em uso na comunicação dos brasileiros.”

Após a escolha dos livros, optou-se por um estudo quantitativo/qualitativo dos dados colhidos. O quantitativo lida com o tratamento numérico dos dados, a separação de informações afins que são tabuladas e, em seguida, comentadas e comparadas no processo de análise. Para isso, seguiram-se os seguintes passos:

1. Foram quantificados e categorizados pela denominação dos gêneros os textos que servem de base para que os exercícios propostos sejam feitos.
2. Em seguida, foram elencados para a análise da presença das regularidades e dos regramentos, os gêneros que apareceram em maior número nos três livros. Logo depois, foi feita a tabulação dos níveis de formalidade da Língua Portuguesa Brasileira neles apresentados e a modalidade escolhida para materializá-los.
3. Tabulação dos assuntos mais presentes nos livros, em geral, a fim de analisá-los qualitativamente a partir da presença neles das seguintes categorias:
 - Símbolos brasileiros.
 - Características dos habitantes do Brasil.
 - Etnias (famílias e raças).
 - Costumes e práticas do povo brasileiro.
 - Territórios geográficos do Brasil.
 - Gírias, expressões e apelidos brasileiros.

Em seguida, por meio da pesquisa qualitativa, a qual se faz atenta para a observação dos fatos e para a descrição minuciosa dos processos aqui utilizados de protótipos de ocorrências e/ou categorias, objetiva-se analisar, a partir da correspondência entre gênero e ação, discurso e representação, e estilo e identificação, nos gêneros elencados em maior número para o ensino de PLE e por meio das modalidades/níveis de formalidade que o compõem (significado acional), as brasilidades neles representadas (significado representacional) e, por fim, as territorialidade sugeridas aos falantes (significado

identificacional). Nisto, está imbricada a compreensão de que os discursos constroem e representam as relações sociais e as identidades, sendo, dessa forma, ação, representação e identificação. (FAIRCLOUGH, 2003)

6.2 ASPECTOS QUANTITATIVOS

6.2.1 Tabulações do número de gêneros em cada livro analisado

Os gráficos abaixo apresentam os números de gêneros presentes em cada livro analisado; porém, como já foi dito, foram tabulados somente aqueles que servem de base para que os exercícios propostos aos aprendizes sejam feitos. Tal escolha se deu pelo fato de que esses gêneros são os responsáveis pela apresentação de como a LE deve ser vista, bem como, por meio do seu conteúdo, pelas representações das brasilidades e pelas sugestões de territorialidades a esse falante – fato interessante para esta dissertação.

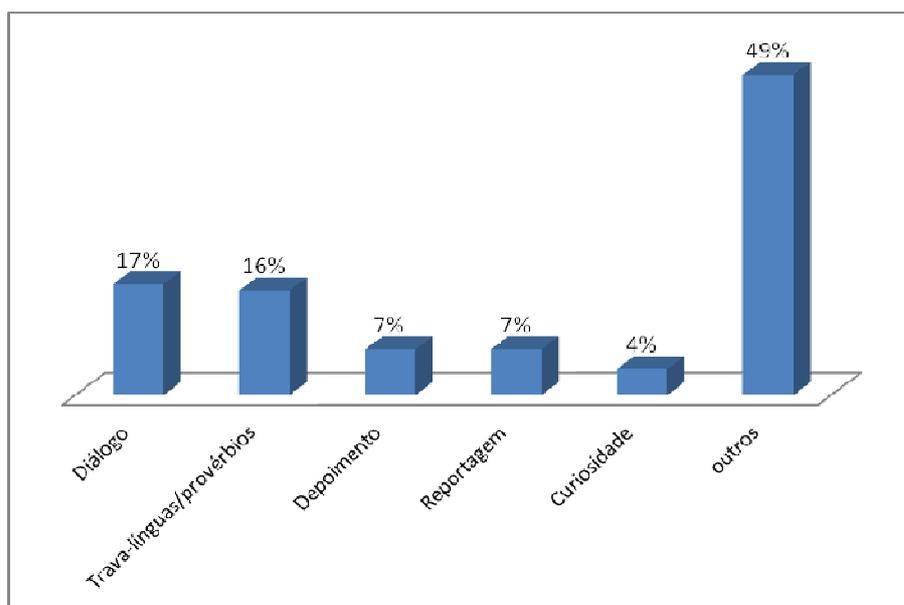


Gráfico 1 – Tipos de gêneros no livro "Tudo bem? Português para a nova geração"

Fonte – Livro: "Tudo bem? Português para a nova geração"

Como mostra o gráfico, os tipos de gêneros mais encontrados no livro "Tudo bem? Português para a nova geração" foram: diálogo (17%); trava-línguas e provérbios (16%); depoimento (7%); reportagem (7%); curiosidade (4%); e vários outros tipos de gêneros (música, texto de opinião, árvore genealógica, crônicas, artigos adaptados, pesquisa de opinião, dicas, questionários, conto folclórico, mapa, mandamento, poesia, descrições (personagens do esporte), editorial, charadas, expressões de interlocução, fuá turístico, conto e panfletos de viagens), o que corresponde a 49% do total.

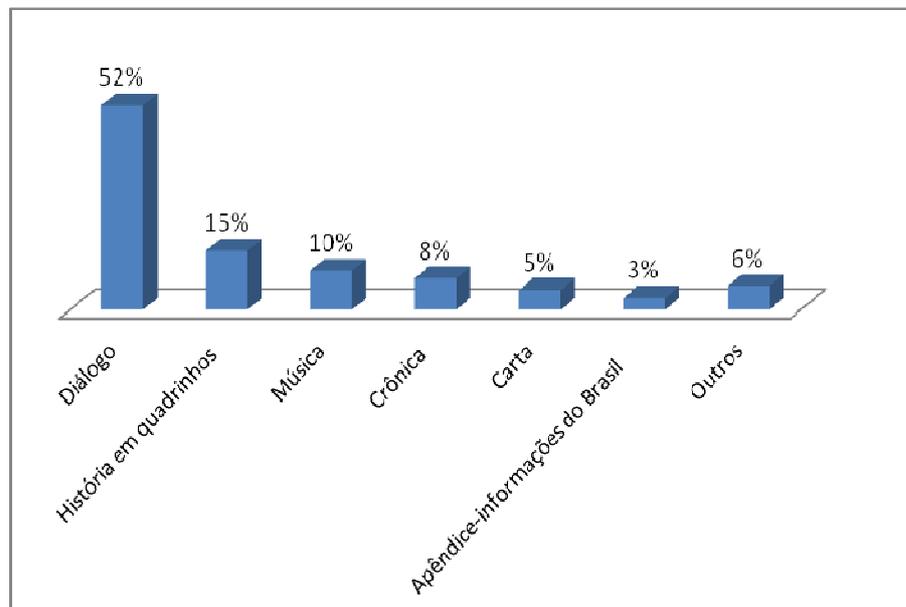


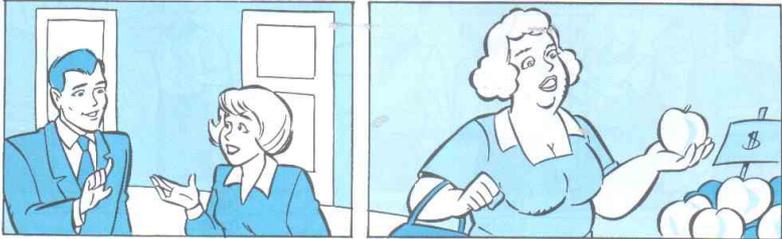
Gráfico 2 – Tipos de gêneros no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros"

Fonte – Livro: "Fala Brasil: Português para estrangeiros"

Como mostra o gráfico 2, os tipos de gêneros que mais aparecem no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros" são: diálogo (52%); história em quadrinhos (15%); música (10%); crônica (8%); carta (5%); apêndice, informações sobre o Brasil (3%); e outros (mapa, conto, árvore genealógica, classificados, depoimentos), correspondentes a 6% do total. Isso confirma que o território de normas se dá pelos significados acional (gêneros) e identificacional (estilos), com a representação de gêneros que aparentemente seriam informais (diálogo), mas que, em sua essência, estabelecem-se pela norma padrão, tornando-se mais ou menos formais.

Tem-se, como ilustração para essa afirmativa, um diálogo, colocado a seguir.

Situação 2 - Onde? - Where? - Où?



— Por favor, moça.
— Pois não?
— Onde é a secretária, por favor?
— É ali, à direita.

— Por favor minha senhora...
— Pois não?
— Onde é a sala 10, por favor?
— É aqui mesmo, entre.
— Obrigado.

— Aonde dona Maria foi?
— À feira.

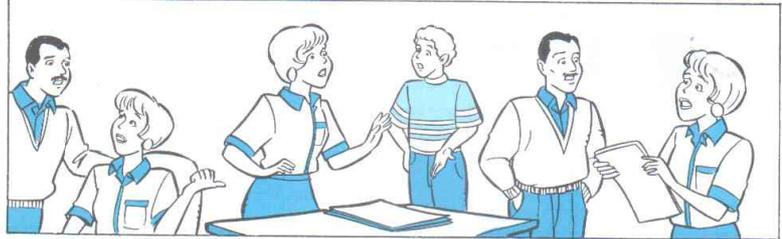
Observação: Ir a algum lugar ⇒ Ir a... Onde? ⇒ ir A + ONDE ⇒ Aonde você foi?



Paulo: Renata, onde está a caneta?
Renata: Aqui comigo.

Paulo: Sílvia, onde está a pasta?
Sílvia: Aqui.

Renata: Sílvia, onde está a caneta?
Sílvia: Aí com você.



Paulo: Renata, onde está a pasta?
Renata: Ali com o Sílvia.

Renata: Sílvia, onde está o relatório?
Sílvia: Aí com você.

Paulo: Renata, onde está o relatório?
Renata: Aqui.

FALA BRASIL 37

Figura 1

Fonte – Livro: "Fala Brasil – Português para estrangeiros"

Ao considerar o significado acional dos textos, que circula nos livros didáticos, percebe-se a difícil superação dos dizeres colocados aos aprendizes na análise textualmente orientada sugerida pela ADC: eles pouco se mostram como naturais, e os diálogos parecem ser vivenciados em diálogos formais, que, raramente, aconteceriam em textos cotidianos.

Como mostra o gráfico a seguir, os tipos de gêneros que mais aparecem no livro "Muito prazer – Fale o Português do Brasil", são: diálogo (45%); curiosidade (28%); reportagem (3%); história em quadrinhos, roteiros de viagem informativo, cardápio e

depoimentos (2% cada); e expressões idiomáticas e sinopse (1% cada). Foram encontrados também, em menor número, totalizando 12%, gêneros como: MSN, recados, RG, cheque, expressões de sobrevivência, horário, árvore genealógica, diário, planta de imóveis, mapa, entrevista, classificados, críticas, bilhete, artigo de opinião e notícias.

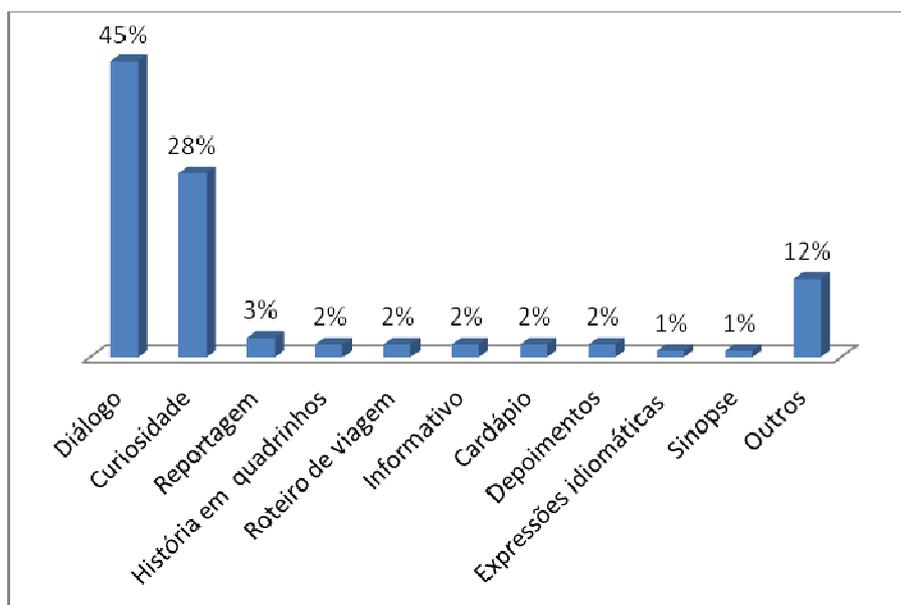


Gráfico 3 – Tipos de gêneros no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil"

Fonte – Livro: "Muito prazer: fale o Português do Brasil"

Ao se observar o gráfico abaixo, surgido do cruzamento dos dados obtidos dos três livros, percebe-se que o gênero elencado como suporte para ensino da LE foi o diálogo. Os textos que abordam esse gênero foram simulados e aparecem como modo de ensino da modalidade oral da língua, mas, a mesma se apresenta de forma descaracterizada, visto que as características da oralidade não foram respeitadas. Pelo contrário, a modalidade, encarada dessa forma, passou-se a se aproximar mais da modalidade escrita padrão.

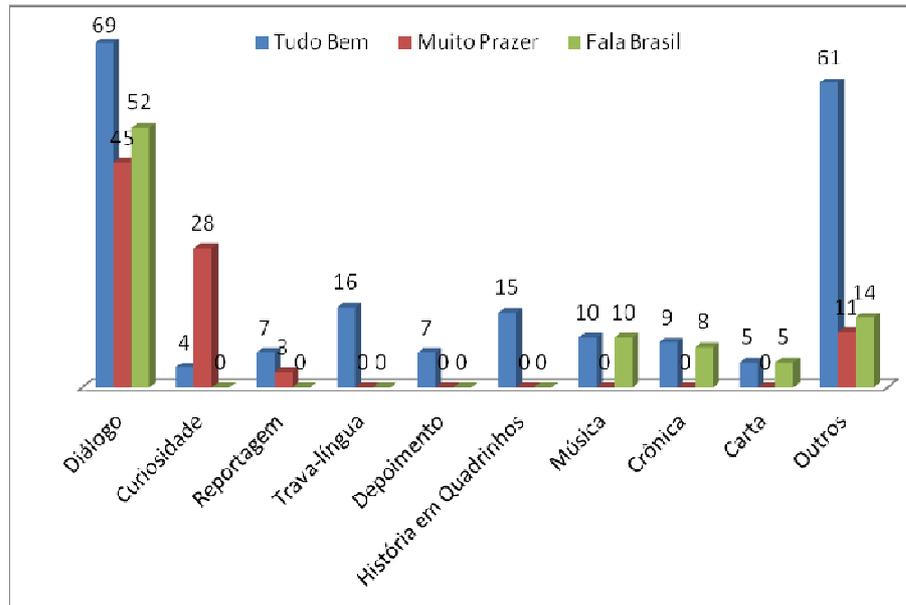


Gráfico 4 – Cruzamento de dados dos três livros analisados sobre tipos de gêneros

6.2.2 Tabulações dos níveis de formalidade no gênero “Diálogo”

Os gráficos a seguir apresentam o nível de formalidade da linguagem, que compõe os gêneros, encontrados em maior número, os quais serão utilizados nas análises da presença das regularidades e dos regramentos no ensino da LE.

Os gêneros, estejam eles na modalidade oral ou escrita, enquanto significados acionais que circulam discursivamente, apresentam variações de estilo no significado identificacional, do corpus selecionado, que vão desde o nível mais formal ao mais informal, passando ainda pelos níveis intermediários ou estilo semi-formal de uso da linguagem.

Primeiramente, seguem os gráficos que apresentam os níveis de formalidade da Língua Portuguesa Brasileira utilizada na composição desses diálogos, em cada livro, respectivamente.

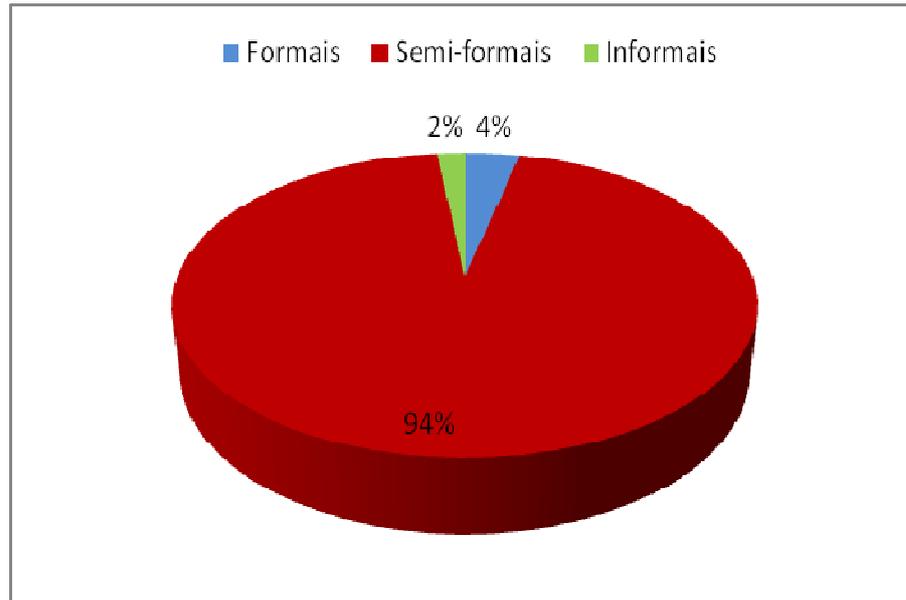


Gráfico 5 – Níveis de formalidade no livro "Tudo bem? Português para a nova geração"

Fonte – Livro: "Tudo bem? Português para a nova geração"

No livro "Tudo bem? Português para a nova geração", 94% dos diálogos encontrados utilizam a linguagem semiformal; 4% a linguagem informal; e 2%, a formal.

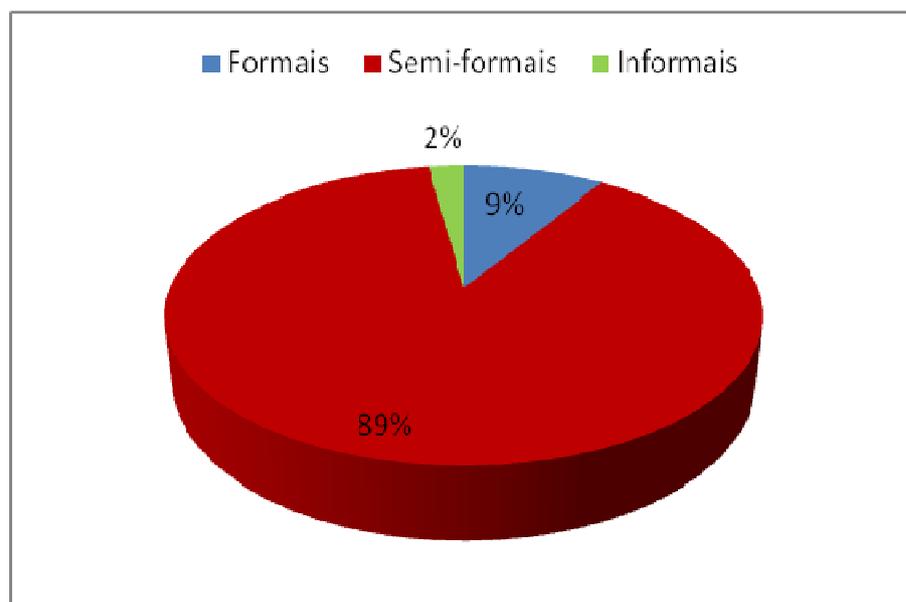


Gráfico 6 – Níveis de formalidade no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros"

Fonte – Livro: "Fala Brasil: Português para estrangeiros"

No livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros", 89% dos diálogos utilizam a linguagem semi-formal; 9% a linguagem formal; e 2%, a informal.

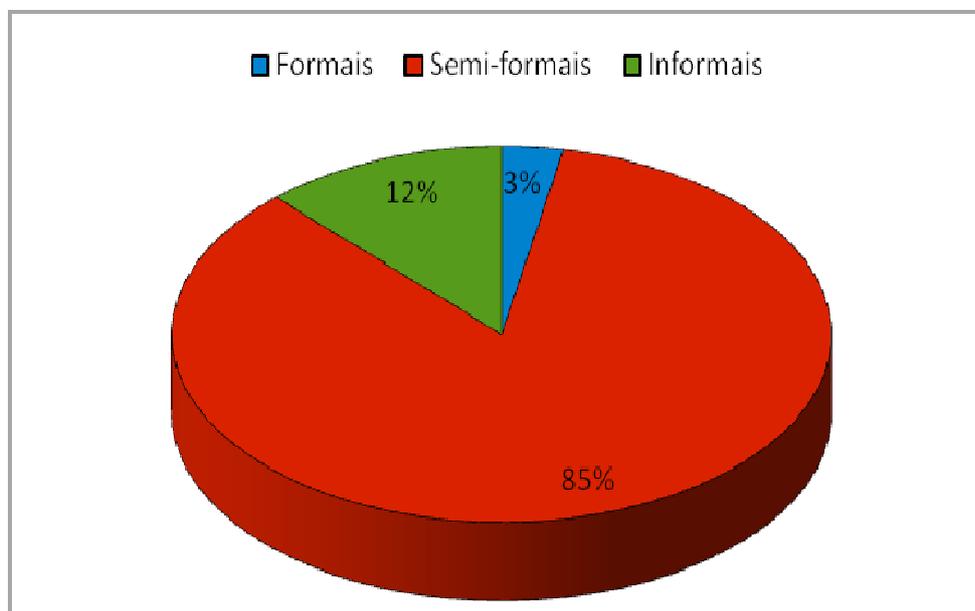


Gráfico 7 – Níveis de formalidade no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil"

Fonte – Livro: "Muito prazer: fale o Português do Brasil"

No livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil", 85% dos diálogos utilizam a linguagem semi-formal; 12% a linguagem informal; e 3%, a formal.

Ao se observar os três gráficos anteriores percebe-se que há, em todos eles, o predomínio da linguagem semiformal como forma de representar o Português Brasileiro. Essa tentativa pode ser considerada válida, mas reflete muito o gênero diálogo, de forma escolarizada, aquela que não representa, na maioria das vezes, as situações reais de uso da linguagem nesse gênero comunicativo – uma vez que esse não se limita somente a perguntas e a respostas sem que outros aspectos característicos dos textos conversacionais, como as hesitações, as pausas e os marcadores conversacionais, mesmo que representados por meio da escrita, apareçam. O nível formal, simulado como diálogo, pressupõe o território de normas e compõe o significado identificacional nos gêneros analisados (significado acional). Ele será discutido no ponto da análise qualitativa, que tratará das regularidades e dos regramentos como formas de territorialidades.

Apresenta-se, abaixo, o cruzamento dos gráficos anteriores nos três livros analisados.

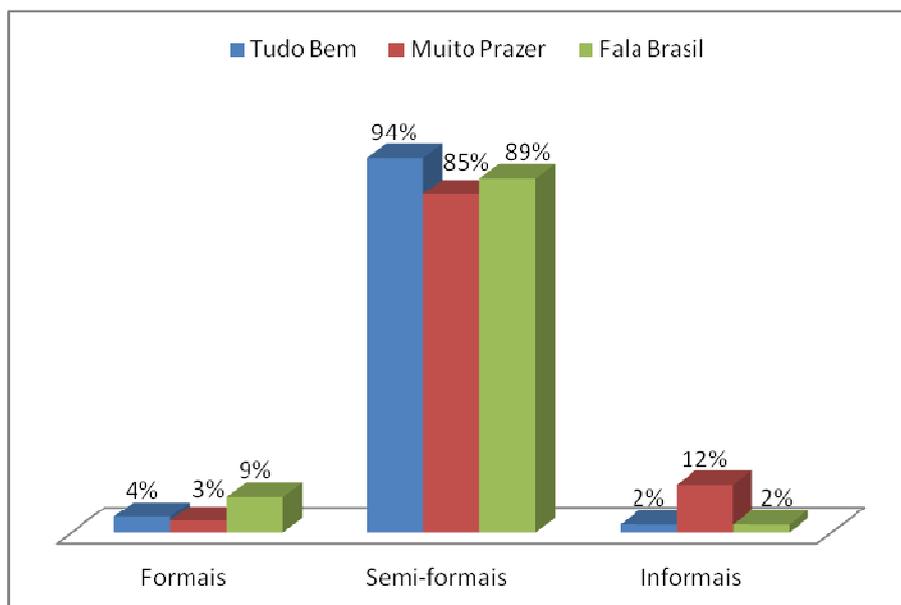


Gráfico 8 – Cruzamento de dados dos três livros analisados sobre níveis de formalidade

No gráfico 8, percebe-se que há a prevalência da linguagem semiformal nos três livros analisados, aquela que, conforme já visto, transita entre as regularidades sociais de uso da língua e os regramentos ditados pela gramática. Isso denota, portanto, que há ainda pouca presença da linguagem informal na construção dos livros, o que pode ser considerado antagônico, porque o gênero mais presente, a princípio, em todos os livros analisados, foi o diálogo, situação comunicativa na qual é geralmente utilizada a linguagem informal nas falas do cotidiano. Essa linguagem informal foi evidenciada na apresentação dos livros como ponto de partida para o ensino de LE, que os compõe, o que não se confirma, diante da leitura dos dados. Observa-se ainda que a linguagem formal ficou mais presente no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros" e a informal encontrou-se em maior número no livro "Muito prazer – Fale o Português do Brasil".

Privilegiando o estudo textualmente orientado crítico-discursivo, como desdobramento discursivo do reconhecimento dos significados acional (reconhecimento dos gêneros) e identificacional (investigação dos estilos predominantes) dos livros analisados, fazer o levantamento quantitativo dos gêneros possibilitou que se reconhecessem os significados acional e identificacional de modo mais aprofundado nos livros. Nesse sentido, detectou-se a maciça presença do gênero "Diálogo" nos livros em questão. Esse significado acional, desvendado nos livros, pressupõe que a ação social construída por meio dos textos não se faz, contraditoriamente, pelo estilo informal, geralmente utilizado pelos falantes em diálogos. Pressupõe-se que isso acontece por causa da reafirmação desse território de normas,

materializado no significado identificacional dos textos. Isso significa que, ainda que o significado identificacional (o estilo) se manifeste com a presença dos diálogos semiformais, ou, algumas vezes, informais, o que predomina é o estilo formal na construção desses livros, em sua totalidade.

O livro, na intenção de projetar um falante ideal, manifesta-se como um território de normas na construção desses diálogos, privilegiando a linguagem simulada, padrão, para inserir esse falante estrangeiro. tal acontecimento reflete uma ordem discursiva pedagógica comprometida muito mais com os regramentos que com a realidade linguística das regularidades do idioma.

6.2.3 Assuntos presentes nos livros: as realidades construídas nos livros didáticos

A seguir, destacam-se os gráficos que representam as ocorrências dos aspectos relacionados aos brasileiros, elencados para análise, nesta dissertação, os quais foram observados livro a livro, num todo.

Ao tratar das temáticas mais presentes nos livros, investiga-se o significado ideacional, ou seja, o modo de construir realidades sobre as práticas, as ações e os sistemas de conhecimento e crença de uma nação.

O gráfico 1, a seguir, apresenta os assuntos observados em maior número no livro "Tudo Bem? Português para a nova geração", sendo: costumes e práticas (26%); símbolos brasileiros (24%); territórios geográficos (24%); etnias (12%); habitantes (características) (7%); e outros (gírias, apelidos e expressões brasileiras), correspondentes a 7%. Tendo em vista a ideia de que o livro de PLE é um importante construtor de realidades e veiculador de costumes e de práticas relacionadas aos brasileiros, pode-se dizer que essa hipótese se confirma. Tais assuntos serão vistos de forma analítica à frente.

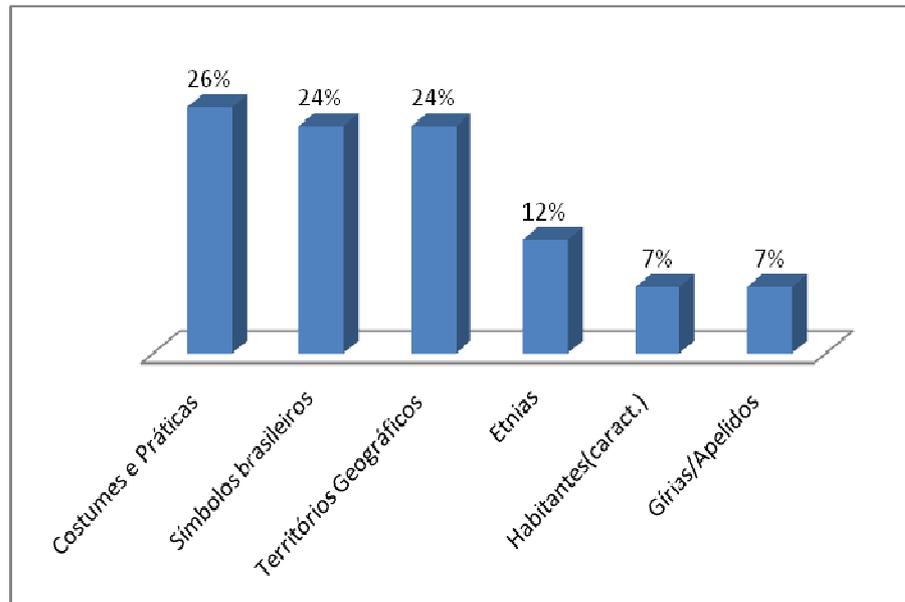


Gráfico 9 – Assuntos abordados no livro: "Tudo bem? Português para a nova geração"

Fonte – Livro: "Tudo bem? Português para a nova geração"

No livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros", os assuntos observados em maior número foram: territórios geográficos (34%); habitantes (29%); símbolos brasileiros (18%); costumes e práticas (18%); gírias, apelidos, expressões brasileiras (14%); e etnias (5%).

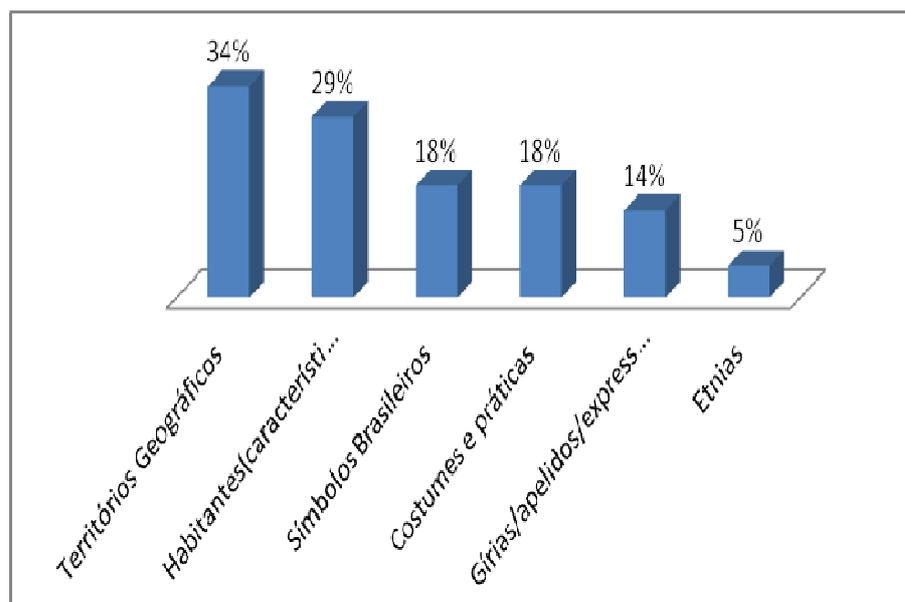


Gráfico 10 – Assuntos abordados no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros"

Fonte – Livro: "Fala Brasil: Português para estrangeiros"

A forma como os assuntos foram abordados no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros", gráfico 10, por meio dos discursos e das implicações desse tratamento dos temas, será vista na análise qualitativa.

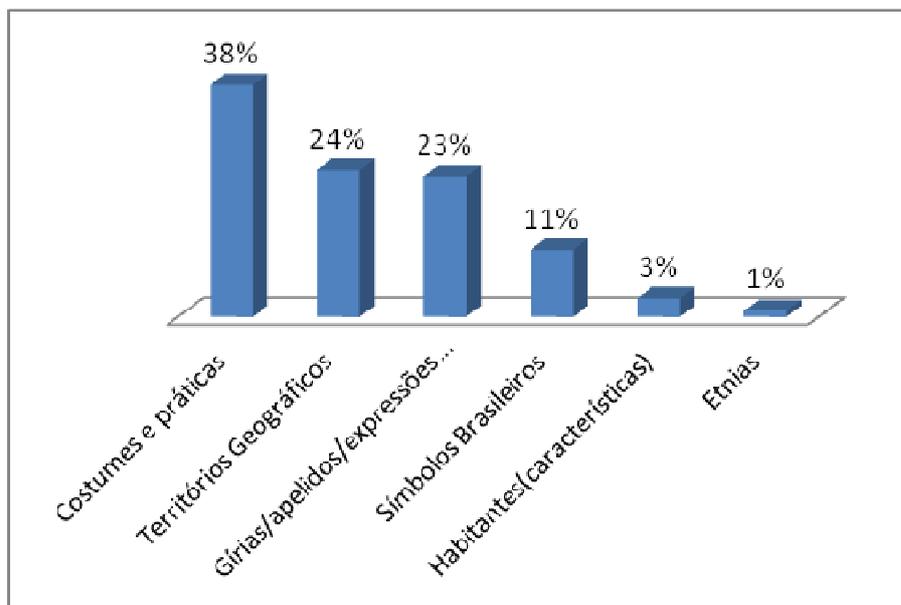


Gráfico 11 – Assuntos abordados no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil"

Fonte – Livro: "Muito prazer: fale o Português do Brasil"

O gráfico 11 apresenta os assuntos observados em maior número no livro "Muito prazer: fale o Português do Brasil", os quais foram: costumes e práticas (38%); territórios geográficos (24%); gírias, apelidos e expressões brasileiras (23%); símbolos brasileiros (11%); habitantes (3%); e etnias com 1%.

No gráfico 12, a seguir, percebe-se em condições de comparação o tratamento dos temas. O que chama a atenção é que esse tratamento reflete discursivamente o modo como se representa a realidade brasileira para o aprendiz de PLE. Nota-se que o livro "Tudo Bem? Português para a nova geração" elencou aspectos relacionados aos territórios geográficos dos brasileiros em primeiro lugar, seguido de assuntos relacionados aos costumes e às práticas dos brasileiros e de assuntos relacionados a etnias que compõem o Brasil. Já o livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros" sequenciou aspectos relacionados aos territórios geográficos brasileiros como elementares e, em segundo lugar, os aspectos relacionados às características dos habitantes brasileiros, bem como, símbolos, costumes e práticas dos brasileiros. Por fim, o livro "Muito Prazer: fale o Português do Brasil" traz, como relevante na composição dos

gêneros, os costumes e as práticas dos brasileiros como assunto mais presente, seguido de assuntos relacionados aos territórios geográficos do Brasil e de assuntos relacionados a gírias, a apelidos e a expressões brasileiras.

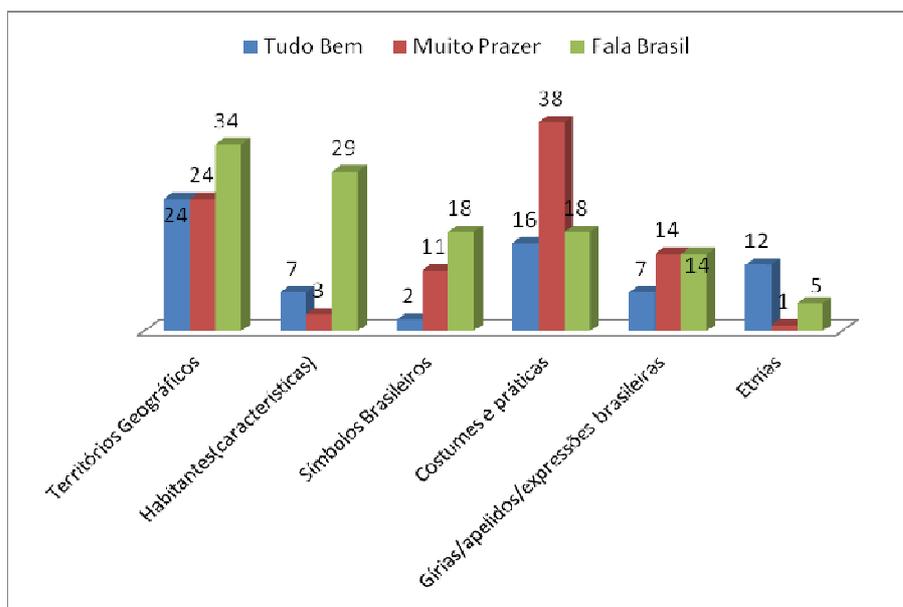


Gráfico 12 - Cruzamento de dados dos três livros analisados sobre assuntos abordados

Após a organização dos dados tabulados, é possível agora partir para uma análise mais aprofundada, como o desdobramento qualitativo desses dados. Essa forma de análise qualitativa representa continuidade à análise discursivo-crítica. A mesma trará imagens dos livros a fim de que as considerações feitas sejam ilustradas e redirecionadas aos aspectos de interesse na análise quantitativa, para que os questionamentos sejam esclarecidos. Elucida-se aqui que a separação da análise dos aspectos qualitativos e quantitativos se deu para fins didáticos, observando os significados que permeiam os discursos presentes nos livros de PLE analisados, pois tais significados imbricam-se e podem ocorrer de forma concomitante.

6.3 ASPECTOS QUALITATIVOS: A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE BRASILEIRA POR MEIO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

Nesse ponto da dissertação haverá um aprofundamento da análise das atividades veiculadas nos livros, de modo que se confirmem os aspectos acional, identificacional e representacional dos discursos presentes nas obras analisadas. Porém, antes de iniciar essa análise, é importante evidenciar que ela só é possível devido ao importante papel do livro didático de PLE no contexto educacional em que está inserido, no que diz respeito ao seu objetivo de retratar a realidade brasileira. O compêndio constitui um apoio significativo para professor e alunos na relação de ensino-aprendizagem do idioma brasileiro.

A escolha das imagens para a efetuação da análise se deu a partir dos dados colhidos e segue a seguinte logística:

- A seleção de uma ilustração de cada livro apresentando o gênero “Diálogo”, composto pela linguagem semiformal, a fim de analisar nos discursos neles presentes o modo como a Língua Portuguesa Brasileira é divulgada, vista e difundida para os aprendizes, ou seja, a forma como ela é representada nesses discursos, construtores das territorialidades e das brasilidades desses falantes aprendizes. Esse gênero elencado, em maior número, em todos os três livros analisados, apresenta ao aprendiz a forma como a língua é utilizada nessa situação sociocomunicativa e o grau de formalidade nela mais utilizado. Diante dessa análise, discute-se o livro de PLE como um território de normas. Tal análise consolida o significado acional.
- Uma imagem (ou o plano semiótico da atividade reproduzida) para cada assunto abordado em maior número nos livros analisados, buscando observar como se dão as representações dos brasileiros nesses assuntos selecionados, tanto enquanto sujeito individual, quanto enquanto grupo. Tal análise configura os significados representacional e identificacional.

6.3.1 O falante desejável representado ao aprendiz no livro de PLE

Os diálogos abaixo representam uma amostra do universo de cada livro. Eles foram escolhidos a partir dos critérios estabelecidos acima. No que diz respeito a gênero em maior número apresentado em cada livro e grau de formalidade que o compõe, pode-se perceber uma descaracterização do gênero à medida que se desconsidera a modalidade oral da língua. Apresenta-se tal gênero com o propósito de inserir o leitor no contexto de caráter das expressões de uso cotidiano.

UNIDADE 2

APRENDA
No corredor da escola

A: *Oi, Leo, que horas são?*
L: Não sei. Estou sem relógio!
A: *E você, Zeca, sabe que horas são?*
Z: São cinco e quarenta.
A: *Já, cinco e quarenta!! Uau! Estou atrasado! Vou perder o ônibus! Tchau, pessoal!*

J: *Olá, Bete!*
B: Oi, Jorge. Como você está adiantado hoje! Caiu da cama?
J: *É... Estou tentando dormir mais cedo pra acordar mais cedo também.*
B: É tudo questão de costume...
J: *É... Acho que não é tão ruim assim. Estou ótimo, hoje. Você vai ver, nunca mais vou perder a hora.*
B: Boa sorte!
J: *Veja, lá vem o Juca! Ele é sempre pontual.*

Que horas são, por favor?


 São três horas.


 É uma e quinze.


 São nove e cinco.


 É meio-dia.
 É meia-noite.


 São cinco para as seis.


 São duas e meia.

Expressões com a palavra hora

Vamos chegar **EM CIMA DA HORA**.

PERDI A HORA e cheguei atrasado à aula.

Já **ESTÁ NA HORA** de um aumento de mesada.

Vamos conversar **EM OUTRA HORA**. Agora estou ocupado.

Como faltava uma hora pra gente se encontrar, entrei num shopping pra **FAZER HORA**.

NÃO VEJO A HORA de receber os presentes de todo mundo.

Ele sempre desaparece na **HORA "H"**.

Ela fica **HORAS E HORAS** namorando ao telefone.

Hoje não posso sair com você. **TENHO HORA MARCADA** no dentista.

Essa notícia **VEIO EM BOA HORA**. Já estava preocupado.

ISTO É HORA de chegar? Você está duas horas atrasado!

17

Figura 2

Fonte – Livro: "Tudo Bem? Português para a nova geração" (2008, p.17)

No exemplo acima, é apresentada uma situação de interação em que são, logo após a ocorrência do diálogo, colocadas ao aprendiz variadas funções e significados da palavra “hora”, o que é importante para que se desenvolva a competência comunicativa dele. Porém, como não acontece no diálogo, as ocorrências são colocadas de forma estanque, fora de uma situação comunicativa, o que pode dificultar a apropriação do aprendiz, visto que isso tende a não inseri-lo na situação comunicativa, de forma eficaz, na efetiva apresentação do discurso em sua íntegra, no contexto em que tais expressões geralmente acontecem. Ainda, nesse exemplo, com relação à presença das regularidades e dos regramentos na produção desse diálogo e nas expressões com a palavra “hora”, percebe-se que ambos caminham de forma concomitante. Ao fazer uso de expressões como “Uau” e “Caiu da cama”, típicas da linguagem informal, e das expressões “Que horas são, por favor?” e “...cheguei atrasado à aula”, típicas de situações mais formais, percebe-se que não há uma sobreposição do regramento sobre a regularidade. A língua é apresentada de forma que ambas as ocorrências se deem e caminhem lado a lado, apresentando ao aprendiz um acesso variado a essa língua.

O que também mostra a desconsideração da real situação de uso dessa língua é o fato de a proposta feita apresentar frases soltas, descontextualizadas. Os diálogos reais nem sempre se dão com toda essa obediência à sequência pergunta-resposta, sem que ocorram frases intercaladas entre elas. Tal ocorrência não trará ao aprendiz uma materialidade do discurso que se pretende para quem objetiva a aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira.

Tem-se aqui o que Foucault (2009) considera ser um procedimento de exclusão por meio do discurso: a oposição entre o verdadeiro e o falso. Isso acontece à medida que se coloca como verdadeiro um discurso veiculado pelo livro, o qual exclui as situações reais de uso desse discurso e, dessa forma, prescreve um uso a um aprendiz que dele pretende se apropriar.

Conforme a visão crítico-discursiva, destaca-se a representação de uma ação social. Portanto, em seu significado acional, afastada das situações reais de uso da língua, expondo talvez uma das maiores desvantagens dos livros didáticos, que é a de apresentar situações simuladas de uso da linguagem, por vezes distantes da realidade de uso da língua.

Situação 2 - Alugando um apartamento

NA IMOBILIÁRIA

— O senhor tem algum apartamento de três quartos perto do *Shopping*?

— Deixa eu ver... Eu tenho um a duas quadras do *Shopping*, mas tem só dois quartos, serve?

— Bem, eu gostaria de ver o apartamento.

— Pois não. Aqui estão as chaves e o endereço.

— Ah, tinha me esquecido. Tem garagem, né?

— Tem sim.

— E o condomínio, o senhor sabe se é muito caro?

— É meio carinho sim, porque tem piscina, salão de festas, *playground*...



Sistematização

II) Uso da Preposição A

- 1) Localizar:
 - a) Eu tenho um apartamento que fica *a* duas quadras do *Shopping*.
 - b) — Onde fica a embaixada da Inglaterra?
— Fica *a* três quarteirões da Praça da República.
 - c) — Onde você mora?
— Eu moro numa chácara *a* cinco quilômetros da cidade. (ou: Eu moro numa chácara *a* cinco minutos da cidade.)
- 2) Preço (compare com *por*: Comprei um vestido *por* R\$ 75,00.
 - a) Na feira, perto da minha casa, estavam vendendo bananas *a* R\$ 2,60 *a* dúzia.
- 3) Com as expressões:
 - a) escrever *a* mão/escrever *a* máquina.
 - b) trabalho feito *a* mão.
 - c) andar *a* pé/a cavalo.
 - d) *às pressas* (= apressadamente)
- 4) Com alguns verbos seguidos de infinitivo (Regência Verbal):
 - a) ajudar: Eu *ajudei a fazer* os convites da festa junina da escola.
 - b) começar: Eu *comecei a fumar* muito cedo.
 - c) ensinar: Foi meu pai que me *ensinou a nadar*.
 - d) aprender: Quando você *aprendeu a* bater a máquina?

FALA BRASIL

Figura 3

Fonte – Livro: "Fala Brasil – Português para estrangeiros" (2007, p. 163)

No segundo exemplo, há, como no primeiro, também a concomitância entre o diálogo formal e o informal, o que permite classificar a linguagem nele presente como semiformal. Tal afirmação pode ser ratificada ao se observar, no diálogo, o uso do vocábulo “senhor”, o que denota um distanciamento entre os interlocutores do discurso; porém, nele também há a presença do marcador discursivo típico da oralidade “né?”, e do uso do diminutivo no sintagma adjetival “carinho”, para fazer alusão ao valor do condomínio, o que passa a apresentar também um grau de informalidade nesse discurso. Contudo, logo abaixo do diálogo, há o que o livro didático apresenta como sistematização referente ao uso do “a” como

uma preposição. Vale lembrar que sistematizar consiste em reduzir a um sistema, ordenar, metodizar, ou seja, há aqui uma forma de apresentar o “a” de forma unifuncional, visto que ele é categorizado como “preposição” sem que sejam colocadas também as suas ocorrências como possível “determinante” ou “pronome”. Ainda em se tratando de sistematização, e relacionado-a às regularidades do seu uso na Língua Portuguesa Brasileira, sabe-se que o mesmo tende a desaparecer nas construções reais dos falantes nativos, ou seja, na maioria das situações comunicativas, o falante nativo não verbaliza o “a” preposição. Pode-se citar como exemplo para tal afirmação a troca passível de ser feita em expressões como “Foi meu pai que me ensinou a nadar” por “Foi meu pai que me ensinou nadar”, sendo a última mais comum, ou ainda, “Eu comecei fumar cedo” em vez da apresentada no livro “Eu comecei a fumar cedo”. Pode-se, portanto, afirmar que aqui há um modo de ver uma realidade de uso da língua baseada no regramento e, dessa forma, ela é apresentada ao aprendiz. Ao se fazer isso, há uma delimitação que envolve uma sugestão de territorialização em que se controla o acesso a essa língua representada, pois há uma restrição da entrada da regularidade do uso que se faz dessa preposição nas situações cotidianas de uso da linguagem. Para que tal processo fosse feito de forma contrária, os exemplos apresentados em que se fez uso de tal preposição, poderiam ter sido colocados ao lado das outras possibilidades de ocorrências e, a partir daí, uma comparação poderia ser sugerida. Nesse sentido, a apropriação do idioma pelo aprendiz, o que foi sugerido como ponto principal na apresentação desse livro, poderia ser facilitada por meio do estilo mais informal no tratamento dos diálogos no processo de sistematização da preposição, facilitando uma comunicação efetiva do aprendiz. Com isso, o significado identificacional, na construção discursiva dos gêneros, manifesta presença do estilo mais formal, muitas vezes, idealizando atividades que se baseiam no registro padrão, o qual não é o único nas situações comunicativas, mas é aquele aprovado pelo desejo de hegemonia no processo de idealização de uma língua a ser ensinada.

UNIDADE 14 ALÔ? QUEM FALA?

LIÇÃO A  DIÁLOGO




Sueli: Alô!

Fernando: Alô. Por favor, a Carla.

Sueli: Ela não está. Quer deixar recado?

Fernando: Não, obrigado. Eu ligo depois.
(*mais tarde*)

Sueli: Alô!

Fernando: Alô. Por favor, a Carla está?

Sueli: Ela ainda não chegou. Você gostaria de deixar recado?

Fernando: Por favor, ela tem celular?

Sueli: Não. Ela não gosta de celular.

Fernando: Você a vê ainda hoje?

Sueli: Vejo, sim.

Fernando: Bem, então, diga que o Fernando ligou.

Sueli: Tudo bem, Fernando. Ela tem o seu número, né?

Fernando: Tem, sim. Obrigado.

Sueli: De nada.

LIÇÃO A **GRAMÁTICA**
Pronomes pessoais I

Você a vê ainda hoje? (a = Carla)

Pronomes pessoais retos (sujeito)	Pronomes pessoais oblíquos (objeto direto)	
Eu	me	1. Os pronomes 'o(s)' e 'a(s)' funcionam como objeto direto . Pedro: - Eu vi o Paulo ontem. Clara: - Verdade? Eu o vi na semana passada (o = Paulo)
Você		
Ele	o, a (lo, la, no, na)	2. Quando o verbo terminar em 'z', 's', ou 'r' os pronomes 'o(s)', 'a(s)' mudam para 'lo(s)' ou 'la(s)'. Exemplo: verbo terminado em z: fiz + a = fi-la Eu fiz a lição = Eu fi-la. (Não é usado na linguagem oral)
Ela		
A gente		
Nós	nos	
Vocês		
Eles	os, as (los, las, nos, nas)	
Elas		

256

Figura 4

Fonte – Livro: "Muito prazer: fale o Português do Brasil" (2008, p. 256)

Nesse terceiro exemplo, no processo da ação social, discursivamente, o gênero "diálogo em conversa telefônica" se dá com a presença da linguagem formal e informal em sua construção. Expressão como "Por favor", na introdução da fala do interlocutor, representa um grau de polidez na construção do discurso; e o uso da próclise, na expressão "Você a vê",

ocorre em situações de mais formalidade. Ao contrário do uso da expressão “né”, também aí utilizada e que já foi comentada na ocorrência em que se deu no exemplo anterior. Apesar da mesma concomitância entre as regularidades e os regramentos ocorridos nos textos anteriores, há abaixo dele a lição de gramática que faz uso da expressão “Você a vê”, utilizada no diálogo, como base para a explicação de tópicos gramaticais relacionados ao uso do pronome oblíquo. É importante atentar para a inclusão da expressão “A gente”, na lista dos pronomes pessoais do caso reto, o que reforça a presença do ensino da Língua Portuguesa Brasileira a partir também da regularidade, visto que tal uso é comum nas mais variadas situações comunicativas entre os falantes nativos. Porém, nos exemplos em que são empregados os pronomes oblíquos, percebe-se uma disparidade, ao se levar em conta somente o regramento no uso dessa mesma língua, o que pode ser ilustrado ao se observar as expressões: “ Eu o vi na semana passada” e “ Eu fi-la”. Em se tratando da primeira, sabe-se que tal uso tende a ser feito em situações mais formais e que a segunda, a qual o livro afirma não ser usada na oralidade, somente é usada na modalidade escrita da língua, em situações de cunho muito formal. Desse modo, o significado identificacional, nesse aspecto, indica, de forma discursiva, um estilo que nem sempre atende às reais situações de uso da língua.

Diante dessa análise e tendo em vista a proposta de ensino apresentada pelos livros, a qual é a de um ensino que se propõe a desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, percebe-se uma lacuna pautada no “bom uso da língua”, nas representações sobre os saberes dessa língua, uma vez que esse ensino mantém uma distância significativa entre o que é descrito e o que realmente ocorre nas situações de comunicação das quais o falante aprendiz faz parte. Sendo assim, mesmo havendo uma concomitância entre as regularidades e os regramentos na apresentação da Língua Portuguesa Brasileira ao falante aprendiz, percebe-se que não há uma preocupação em apresentar a ele as adequações de uso dessas regularidades e desses regramentos. O ensino se pauta, em sua maioria, numa tensão entre esses últimos, de forma que as territorializações sugeridas a esse aprendiz pautem-se em tradições enunciativas que delimitam o que deve e como deve ser dito o Português Brasileiro.

Há, portanto, em todos os três livros, um destaque para um ensino baseado numa norma advinda do regramento (o chamado "bom uso" da língua), mesmo quando vem lado a lado da norma proveniente da regularidade (uso real e as tendências da língua), pois a essa última não é dado o enfoque capaz de apresentar ao aprendiz as adequações de uso tanto desta quanto daquela, ou seja, tal ensino não fornece as práticas de linguagem propícias ao letramento necessário para que se possa desempenhar bem nas mais diversas situações comunicativas.

Acredita-se que os gêneros analisados representam a materialização dos discursos institucionais, que visam funcionalizar o território do livro didático. As instituições atuam sobre os aprendizes e têm o poder de, por meio do ensino da Língua Portuguesa Brasileira, propiciar a interação, levando a eles a forma como essa língua deve ser vista e aprendida na relação de ensino-aprendizagem apresentada no livro didático de PLE. Mais especificamente, em se tratando dos livros escolhidos, nesta dissertação, para a análise, percebe-se uma proposta de ensino pautada no gênero “Diálogo”, uma situação em que a interação se apresenta no momento da sua gênese, mas que, apesar de apresentar tanto as regularidades quanto os regramentos, apenas o último é tomado como base para que tal ensino se dê. Isso configura o livro como um “Território de Normas”, cujas territorialidades sugeridas podem ser verificadas na materialização dos seus discursos, a partir da apresentação dessas posições reguladoras, relacionadas a como se dá a comunicação por meio do Português Brasileiro e a como o falante brasileiro faz uso dessa língua. Como foi visto na análise feita, essa ocorrência não condiz com o falante real, na maioria das situações. Portanto, pode-se dizer que o falante apresentado nos livros de PLE é idealizado e faz uso de um Português advindo de uma visão de língua que se pauta numa entronização do idioma por meio de exercícios normativos sempre presente em manuais.

6.3.2 Territorialidades e brasilidades em construção no livro de PLE

A partir daqui, já sabendo que tais livros podem ser considerados um território de normas, e que todo território nasce com a conotação material e com a simbólica e que sempre tem a ver com poder, pode-se relacionar a escolha do falante desejável apresentado nos livros ao poder simbólico no exercício da língua em geral: aquele que incide do desejo de tornar o falante aprendiz como o falante nativo.

Tal poder se concretiza nos livros de PLE por meio da relação de ensino-aprendizagem a que eles se propõem; daí a sua categorização como território de normas. Além disso, constrói territorialidades por meio dos gêneros apresentados, interpelando o falante aprendiz e viabilizando um contato não só com o Português Brasileiro, mas também com os saberes, os costumes, as crenças, os valores e os comportamentos do povo brasileiro. Dessa forma, tais gêneros atuam como sinalizadores de estereótipos por meio de seus

discursos, permeados de ideologias e de representações sobre o “ser” e o “fazer” do brasileiro, o que será visto a seguir.

Como foi visto, no livro "Tudo Bem? Português para a nova geração", assuntos relacionados aos territórios geográficos brasileiros apareceram em primeiro lugar, na forma de mapas; de apresentação de cidades turísticas como Jericoacoara, Pantanal e Ouro Preto; seguidos dos costumes e das práticas dos brasileiros, como: os hábitos relacionados à alimentação, a apresentação de datas relacionadas a épocas comemorativas (carnaval, festa junina); e, por último, das etnias que compõem o Brasil, sendo representadas de forma mais significativa pela figura do índio.

Tem-se, a seguir, os três assuntos abordados em um só gênero, o qual será analisado a fim de observar como os discursos nele presentes, portadores de significados, enfocam tais aspectos. Afinal, já se sabe que não há imparcialidade nos discursos e que eles são constituídos e constitutivos socialmente. Portanto, compreendê-los, assim, é olhá-los a partir do seu papel na relação de ensino-aprendizagem e da sua contribuição na reprodução desses assuntos relacionados ao povo brasileiro.

UNIDADE 3

OS ÍNDIOS BRASILEIROS DO XINGU

EXERCÍCIO 11. Antes de ler o texto abaixo, trabalhe o seguinte vocabulário. Relacione as duas colunas e substitua as definições pelas palavras em negrito do texto.

1. arranjo harmônico ()	a. povos
2. díspares ()	b. paraíso
3. cultivos de base ()	c. diferentes
4. oásis* ()	d. espetáculo
5. etnias* ()	e. principais plantações



No norte do Mato Grosso, divisa com o Pará, espalhado por 27 mil quilômetros quadrados, quase do tamanho da Bélgica, está o Parque Nacional do Xingu. Lá vivem 3.600 índios que vieram de várias outras tribos. Entre eles, estão os jurunas, kamaiurás, trumais, kaiabis, suyás... Graças à sabedoria de algumas lideranças indígenas e brancas, o Xingu é hoje um raro **arranjo harmônico** entre culturas **díspares**. Foram os brancos que escolheram a área da reserva e que, aos poucos, levaram pra lá, índios de vários pontos da Amazônia. Mesmo afastada dos centros urbanos e da vida moderna, a geração xinguana, inevitavelmente, convive com sandálias havaianas, pilhas, lanternas, calções de brim, camisetas de times de futebol, tênis, aparelhos de televisão com antenas parabólicas, rádios, barcos com motores... Mas, apesar de toda essa modernidade, enquanto a civilização ainda engatinha com o v-chip, a solução eletrônica que vai permitir aos pais censurar os programas de televisão inadequados para seus filhos, os caciques do Xingu já resolveram o problema. Foram radicais. Eles perceberam que as brincadeiras das crianças tornavam-se violentas depois que assistiam a programas de televisão e simplesmente baixaram a ordem: desligar os aparelhos. Todo mundo obedece. Todos os índios são agricultores. Mandioca, banana, amendoim e milho são **cultivos de base**. Entre si, vivem de trocas.

Há muitos brancos, médicos, professores, catequistas que lutam e contribuem para a preservação do Xingu, o **oásis** do Brasil. E entre os índios, quanto melhor falar o português, maior status na tribo. O português, na região, é o idioma do entendimento, já que as catorze **etnias** têm línguas próprias.

(texto adaptado: Os Guardiões do Verde - revista Veja, 30 /06/99)

* Oásis: região com vegetação e água em meio a um grande deserto. No texto, oásis aparece com um sentido figurativo.
* Etnia: grupo biológico e culturalmente homogêneo.

EXERCÍCIO 12. Responda.

1. Como vocês acham que os brancos contribuem para a preservação do Xingu?

TRINTA E SETE
37

Figura 5

Fonte – Livro: "Tudo Bem? Português para a nova geração" (2008, p. 37)

Antes de iniciar a análise do gênero acima, no que diz respeito aos aspectos léxico-gramaticais, faz-se necessário primeiramente salientar a importância de que seja observado o estereótipo presente de identidade indígena, representado pela imagem escolhida, a qual denota uma materialização de um índio pouco recorrente na maior parte do país; e, em segundo lugar, discorrer sobre o enunciado do exercício que o antecede. Nele, é pedido que algumas expressões e palavras como “arranjo harmônico”, “díspares”, “cultivo de base”, “oásis” e “etnias”, presentes no vocabulário que o compõem, sejam trabalhadas antes da leitura do texto, a fim de que se estabeleça uma relação de sinonímia entre elas e os outros vocábulos e expressões da segunda coluna.

Partindo da ideia de que não há sinônimos perfeitos, a qual é amplamente divulgada pelos estudos semânticos, pois cada vocábulo carrega em si uma carga de significado que ajuda a construir o seu significado dentro de um contexto, pode-se afirmar que tal proposta de exercício desconsidera a relação entre os vocábulos e o contexto em que estão inseridas, o que demonstra uma visão de língua desvinculada da situação de uso. Mais uma vez, o livro didático traz uma situação simulada para se lidar com a língua e não condizente com o objetivo principal de levar o aprendiz a apropriar-se do idioma de forma eficaz.

Tal proposta de exercício, até mesmo para um falante nativo, não seria adequada, visto que os vocábulos não devem ser vistos de maneira estanque, como se somente o fato de existirem, na sua forma dicionarizada, bastasse. É preciso que eles sejam vistos “agindo” no texto, a partir da sua significação, a qual lhe é atribuída principalmente a partir da intencionalidade do seu produtor. A expressão “arranjo harmônico”, no texto que compõe a figura anterior, representa uma metáfora e, como tal, apresenta-se por meio da linguagem conotativa, para cujo entendimento é necessário muito mais que decodificar o signo linguístico: é preciso atribuir a ele um significado que está diretamente associado à disparidade que existe entre a cultura dos índios e do branco, o que requer conhecimentos partilhados acerca da convivência entre índios e brancos no Brasil.

Esse texto adaptado traz o norte do Mato Grosso como território geográfico que serve de reserva para várias tribos, mostrando que a ideia da escolha de tal área partiu dos brancos, bem como a junção de índios de vários pontos da Amazônia nesse local. Isso sugere um ponto positivo para a civilização branca, no que diz respeito a essa iniciativa; contudo, não deixa de apresentar aspectos negativos dessa civilização no contato com esse índio, o qual vê, segundo o texto, a interferência do branco em suas tribos, de forma negativa, principalmente sobre a veiculação de programas pela mídia. O trecho “[...] as brincadeiras das crianças tornavam-se

violentas depois que assistiam a programas de televisão e simplesmente baixaram a ordem: desligar os aparelhos. Todo mundo obedece [...]" ratifica esse fato.

Tal interferência foi cortada após a ordem de que os aparelhos deveriam ser desligados, o que foi prontamente atendido. Vê-se, mediante o discurso presente nesse texto, o homem branco como alguém que dissemina a violência por meio de seus programas de televisão e também como pais que precisam de *chips* para conseguirem controlar o que seus filhos veem, ao passo que, na tribo, somente a proibição basta, visto que, conforme foi sinalizado, todos obedecem. Pode-se observar aqui também a veiculação da ideia de que os índios mantêm seus costumes “puros”, como se já não tivessem os seus dizeres já colonizados em Português, por meio da influência dos brancos. Nota-se, ainda, que “muitos brancos, médicos, professores, catequistas...” lutam para que o Parque do Xingu seja preservado; porém, quando se usa o sintagma adverbial “muitos” e a especificação dessas pessoas, subtende-se que há ainda uma outra parcela desses brancos que não se interessam por esse assunto, o que não deixa de ser verdade. Há, assim, a presença de um estereótipo relacionado ao homem branco, no que diz respeito à disseminação da violência e ao trato com o índio, bem como a ideia de que as crianças brasileiras são influenciadas pela má qualidade dos programas de televisão existentes no Brasil, como foi visto no excerto acima.

No que diz respeito ao livro "Fala Brasil – Português para estrangeiros", os aspectos relacionados aos territórios geográficos brasileiros também ficaram em primeiro lugar, seguidos dos aspectos relacionados às características dos habitantes brasileiros, bem como os assuntos relacionados aos símbolos, aos costumes e às práticas dos brasileiros. A figura 6 apresenta o texto que vem seguido da proposta de exercícios presente na figura 7. No primeiro texto, é feita uma alusão à cidade de Manaus como destino do personagem que aparece compondo o diálogo. A linguagem utilizada é semiformal e é feita uma referência em forma de “nota” ao uso da expressão coloquial “Deixa eu ver” em vez de “Deixe-me ver”, sem que explicações adicionais para que tal escolha seja feita em detrimento da outra sejam fornecidas ao aprendiz, o que pode dificultar o entendimento do porquê da escolha da primeira expressão e não da segunda. Um vocabulário formado por palavras relacionadas ao campo semântico de “viagem” foi apresentado, mas somente palavras soltas como “reserva”, “hotel”, “passagem aérea”, “diária”, “horário”, “voo”, sem que nenhuma acepção a elas fosse dada. O propósito de colocá-las citadas soltas parece positivo para a inserção do aprendiz no campo semântico “viagem”, mas se mostra pouco produtivo no que diz respeito a produzir resultados para uma comunicação eficaz. O sintagma nominal “reserva”, por exemplo, teria somente um significado? Por que não se trabalhar com as outras variantes semânticas desse e

outros vocábulos como forma de apresentação dos mais variados usos que deles se possa fazer?

Abaixo, colocam-se as figuras, sequenciadas, 6 e 7.

Situação 1 - Na Agência de Viagens



– Bom dia.
 – Bom dia. Eu gostaria de fazer uma reserva para Manaus. A que horas tem vôo na sexta-feira?
 – Um momento. Vou verificar... Para Manaus, na sexta-feira, nós temos dois vôos: um às 18 horas pela Varig e outro às 21 horas pela Vasp.
 – Bem, eu prefiro o vôo das 18 horas.
 – Quantas pessoas?
 – Quatro.
 – Deixa eu ver se ainda tem lugar... Ih, moço. Só tem dois lugares. Não pode ser no vôo das 21 horas?
 – Tudo bem. Não tem problema.
 – Ótimo. Eu preciso do nome das quatro pessoas.

– Pois não.
 – O senhor já fez reserva de hotel?
 – Ainda não. Nós gostaríamos de ficar no Hotel Tropical. Será que é muito caro?
 – A diária de casal custa R\$ 180,00 com café da manhã.
 – É caro, mas pode fazer a reserva.

Vocabulário

Reserva	Diária
Hotel	Horário
Passagem aérea	Vôo

NOTA: Deixa eu ver ⇒ forma coloquial de *deixe-me ver*.

Figura 6

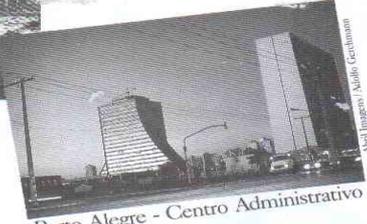
Fonte – Livro: "Fala Brasil - Português para estrangeiros" (2007, p. 37)

Exercício 

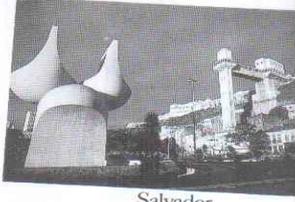
1. Vamos viajar? Faça uma reserva de voo e hotel para: Brasília, Porto Alegre e Salvador.



Brasília - Ministérios



Porto Alegre - Centro Administrativo



Salvador

Sistematização 

D) Verbo IR - Presente do indicativo (irregular)

Eu	<i>vou</i>
Você	<i>vai</i>
Ele/Ela	<i>vai</i>
Nós	<i>vamos</i>
Vocês	<i>vão</i>
Eles/Elas	<i>vão</i>

PERGUNTAS E RESPOSTAS

- Você vai ao clube todos os dias?
- Vou.
- D. Maria vai à feira uma vez por semana?
- Vai.
- Vocês sempre vão à praia?
- Vamos, sim. Nós adoramos praia.

NOTA: IR A + o clube = Ir *ao* clube / Vou *ao* clube.
 IR A + a feira = Ir *à* feira / Vou *à* feira.
 Então: *à* = a (preposição) + a (artigo)

Figura 7

Fonte – Livro: "Fala Brasil" (2007, p. 64)

Na figura 7, são também apresentados alguns territórios geográficos do Brasil seguidos de suas respectivas imagens, simbólicas na representação de locais turísticos das cidades. Nas fotos de Brasília e Porto Alegre os lugares ilustrados são especificados, o que não acontece na foto que apresenta Salvador. Logo acima dessas fotos, é feito um convite ao leitor, no caso o falante aprendiz, para que se faça uma viagem; e as três cidades aparecem como possíveis destinos, seguidas de sugestões de voos e reservas de hotéis.

“Vamos viajar? Faça uma reserva de voo e hotel e hotel para: Brasília, Porto Alegre e Salvador.”

Vale lembrar que no texto introdutório desse assunto, a cidade de destino do personagem é Manaus, como foi visto, e nos exercícios apresentados, as cidades são outras, o que denota a falta de conexão entre o texto e a exploração semântica que dele se faz. Em seguida, abaixo das imagens, há a “sistematização” do assunto, tendo como foco a conjugação do sintagma verbal “ir”, no presente do indicativo, sem deixar de mencionar que tal sintagma é classificado como “irregular”, outra classificação que não apresentou explicações adicionais que a justificassem. Ainda, com relação ao sintagma analisado, abaixo da sua conjugação em todas as pessoas, é apresentada uma sequência de três perguntas e respostas, sem que não haja ligação alguma entre as mesmas. Elas são colocadas de forma solta, a fim de que seja visualizada a colocação do sintagma nas frases apresentadas. E, para finalizar, uma “nota” na qual se apresenta a exigência da crase relacionada à regência desse sintagma é também apresentada. Vale relembrar, nesse ponto, que a sequência discursiva presente nessa “nota” reproduz o dizer veiculado pela gramática e representa um mecanismo de recuperação desse território de normas aqui analisado.

Houve uma citação dos territórios geográficos brasileiros, mas não foram fornecidos dados relevantes relacionados a esses lugares. Nada que falasse das suas belezas, do seu papel na economia, no turismo, na política do Brasil, o que, em se tratando de Brasília, vem a ser primordial. Como se vê, prevalece, no significado identificacional, um estilo padrão, oriundo dos dizeres pedagogicamente autorizados pelas gramáticas, com o propósito não de estabelecer a conversação efetiva, mas de efetivar o regramento. Os dizeres apresentados nessas imagens advêm de um discurso pedagógico autorizado e regrado sobre a língua, um discurso centralizado no uso do padrão e das suas possibilidades de apresentação por meio de exercícios e de apresentações normativas dessa variante do Português Brasileiro.

As figuras 8 e 9, abaixo, apresentam o gênero textual “Crônica”, cujo enredo baseia-se em situações do cotidiano, revisitadas pelo olhar do escritor e retratadas em forma de narrativa, utilizando um estilo que normalmente varia entre o mais ou menos formal para o informal. A crônica em questão, do escritor Fernando Sabino, retrata a história de um personagem que se envolve numa situação embaraçosa devido ao fato de tentar “enrolar” um credor em relação ao pagamento da dívida que lhe cabia. Envolvido em tal situação, e depois

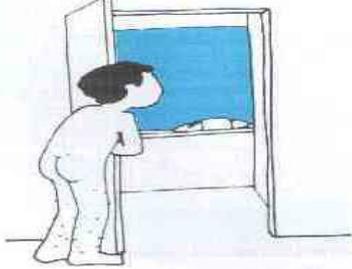
de muita confusão, acaba ficando frente a frente com o cobrador, o que pode sugerir que “a mentira tem pernas curtas”.

TEXTO

O HOMEM NU
PARTE I

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:
— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, tá certa. Mas acontece que eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.
— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.
— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar. Amanhã eu pago.
Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apunhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.
Aterranzado, precipitou-se até a empunha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:
— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou em voz baixa.
Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.
Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se; viu o porteiro subir lentamente os andares... Desta vez era o homem da televisão!
Não era. Refugiado no largo da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho do pão:
— Maria, por favor! Sou eu!



Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Esmado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mais eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

Es, agora? O que vai acontecer com o homem nu? Imagine qual seria o final e termine esse mesmo conto escrito!

FALA BRASIL 161

Figura 8

Fonte – Livro: "Fala Brasil: Português para estrangeiros" (2007, p. 161)

TEXTO

O HOMEM NU

PARTE II

Fernando Sabino

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado. E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez mais para longe de seu apartamento; começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvaivado Regime de Terror.

— Isso é que não — repetiu, furioso. Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: “Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre essa porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho do pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

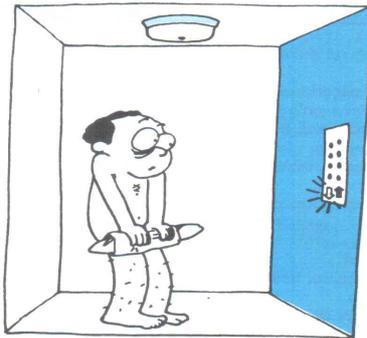
— Olha que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, reestabelecida a calma lá fora, bateram na porta:

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era. Era o homem da televisão.



Exercício

16. Expressão oral: conte a história toda com suas próprias palavras.

Figura 9

Fonte – Livro: "Fala Brasil: Português para estrangeiros" (2007, p. 174)

Partindo da ideia de que tal gênero aparece no livro em duas partes, de que as escolhas discursivas feitas sempre têm algum objetivo e de que, no contexto escolar, o livro didático é um meio em que se veicula ideologias, pode-se dizer que o texto em questão reforça o estereótipo que se tem do povo brasileiro com relação a querer sair-se sempre bem das situações por meio do famoso “jeitinho brasileiro”. Isso é retratado a partir do pedido de ajuda do personagem à mulher, o qual foi atendido, para que ele pudesse não enfrentar a situação de cobrança e ver-se livre dela por algum tempo. O excerto a seguir exemplifica esse acontecimento:

“__ Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.”

[...]

[...] “ Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar. Amanhã eu pago.”

Tal atitude do personagem retrata prática desonesta, de “vigarice” do povo brasileiro e do hábito de enganar o outro ser algo comum, além de apresentar a falta de compromisso desse povo com relação às obrigações, o que é ainda reforçado quando se trata de repassar tal visão num livro que se destina ao ensino de alguém que vem de um país diferente, cuja cultura, costumes e crenças diferem das do povo brasileiro.

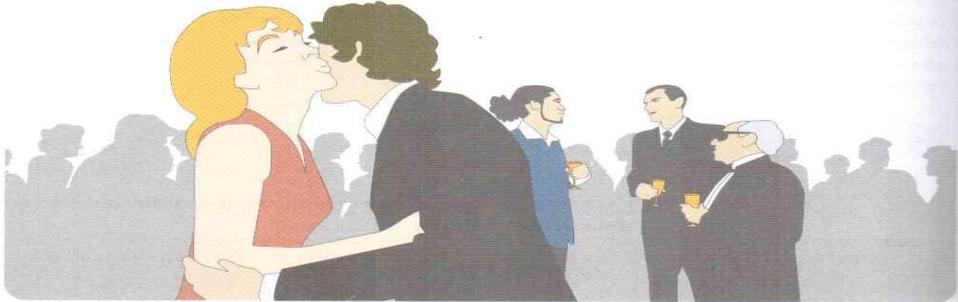
Como se pode ver, o texto foi dividido em duas partes, a primeira apresentada na página 161 e a segunda, na página 174. Que propósito há em tal divisão é algo que deve ser questionado, e que logo pode ser percebido quando se observa a proposta apresentada ao falante aprendiz logo após o final da primeira parte. No exercício proposto, pede-se ao aluno que ele imagine o que acontecerá ao homem nu e que continue a história como escritor. Para que o aprendiz possa realizar a atividade proposta é necessário que ele compreenda o motivo principal pelo qual o personagem se envolveu em tal situação, o que reforça a visão anteriormente citada do cidadão brasileiro e abre uma série de possibilidades para que juízos de valores sejam feitos e para que uma série de desfechos possa advir dessas visões das quais o aprendiz possa ter se apropriado a partir dessa ideologia veiculada pelo texto.

Já na página 174, o desfecho original é apresentado ao aprendiz e, mais uma vez, a ideia é reforçada à medida que a proposta dada como exercício é a de que o texto seja recontado pelo aluno, de modo que tal reconto seja feito com ele fazendo uso das próprias palavras, o que requer, além da competência comunicativa, a competência sociolinguística. Conforme lembra Almeida (1997, p. 57), a competência sociolinguística requer “o conhecimento e uso de (a) regras socioculturais de uso ligadas a cenários, tópicos, papéis sociais e psicológicos, características do sexo dos falantes, funções comunicativas e (b) regras do discurso, a saber, as regras de coerência e coesão”. Portanto, para que o texto seja recontado, é necessário que o aprendiz perceba toda a ideologia veiculada nele por meio dos estereótipos presentes e, dessa forma, identifique-se ou não com o que lhe é apresentado. O

que poderá ser assunto para um estudo futuro, já que aqui apenas o que é veiculado interessa e não como isso é assimilado.

Por fim, acredita-se que a escolha de tal texto reforça a representação estereotipada de brasileiro como espertalhão, reforçando, inclusive, a crença da impunidade como marca que indica uma prática vigente nos discursos brasileiros. O propósito didático acaba por reforçar essa forma discursiva, trazendo possíveis implicações para os aprendizes sobre que características norteiam essa brasilidade.

LIÇÃO B PANORAMA
Costumes



Cada país tem seus costumes, assim também acontece com o Brasil. Vamos ver agora alguns dos costumes brasileiros mais dificilmente entendidos pelos estrangeiros, como o jeitinho brasileiro - maneira de achar solução para tudo - os beijinhos nos cumprimentos e o atraso nos encontros.

Quais são os costumes mais populares no seu país?
Há algum costume, no seu país, que os estrangeiros acham estranho?

216

Figura 10

Fonte – Livro: "Muito prazer – fale o Português do Brasil" (2008, p. 216)

O terceiro exemplo aqui selecionado vem do livro "Muito prazer – fale o Português do Brasil". Ele traz, em primeiro lugar, na composição de seus gêneros, os costumes e as práticas dos brasileiros como assuntos mais presentes. Posteriormente, aborda assuntos relacionados aos territórios geográficos do Brasil, seguidos de temas relacionados a gírias, a apelidos e a expressões brasileiras.

Tomando como base o assunto mais abordado nesse livro, apresentam-se textos que retratam os costumes dos brasileiros. Como exemplo disso, a figura 10 é uma imagem em que duas pessoas parecem se encontrar numa festa e cumprimentam-se com dois beijinhos, o que é confirmado no texto. Colocam-se alguns costumes do povo brasileiro ao falante aprendiz e estes são apresentados como sendo “difícilmente entendidos” pelos estrangeiros conforme expresso na atividade, o que sugere ser algo que em muito se difere dos costumes de outros povos. Após tal comentário, são listados alguns costumes, e o primeiro deles a ser apresentado é o “jeitinho brasileiro”, uma prática de capacidade de resolução de problemas, mas que, recorrentemente e de maneira generalizadora, indica o “querer sair-se bem” em todas as situações, passando por cima de situações e de outras pessoas. Tal jeito também apareceu, mesmo sem ser nomeado, mas representado, por meio da atitude do personagem, no livro "Fala Brasil: Português para estrangeiros". Porém, no livro agora em análise, esse “jeitinho” vem explicado como o hábito de o brasileiro achar solução para tudo, um estereótipo confirmado nos dois livros. Essa classificação do brasileiro por essa ótica se dá por meio de sistemas partilhados de classificação (WOODWARD, 2009), o que se pode entender como a “cultura” do sempre se dar bem, independente da situação. E, nesse contexto, a palavra “jeitinho”, já “cristalizada” no discurso do brasileiro, simboliza esse estereótipo, visto que, segundo Niederauer (2010, p. 101), há palavras em todas as culturas que encerram todo um discurso.

O costume dos beijinhos no cumprimento entre as pessoas, ilustrado na imagem, e a afirmação de que o atraso nos encontros também é um costume do brasileiro também contribuem para a construção do estereótipo brasileiro.

Cada país tem seus costumes, assim também acontece com o Brasil. Vamos ver agora alguns dos costumes brasileiros mais dificilmente entendidos pelos estrangeiros, como o jeito brasileiro – maneira de achar solução para tudo –, os beijinhos nos cumprimentos e o atraso nos encontros.

Essas afirmações que podem ser vistas não são interpeladas por uma ideologia que traz as representações e os estereótipos do povo brasileiro e que evidencia a prática particular do beijo no rosto. Assim, tal prática denota discursivamente aspectos relacionados a uma generalidade do brasileiro (significado representacional). Por meio desse discurso, generaliza-se uma totalidade de momentos em que se utiliza a prática, pouco se discutindo situações específicas para que essas práticas ocorram ou não, conforme estilo e comportamento dos falantes. Logo após tais apresentações dos costumes brasileiros, são feitos alguns questionamentos sobre os costumes relacionados ao país do falante aprendiz e ao lado do sintagma nominal “costumes”, presente na pergunta, é colocado o sintagma adjetival “populares”, o que leva a entender que os costumes brasileiros listados, nesse texto, podem ser tidos como populares, ou seja, como comuns de serem praticados pelo povo em sua generalidade. Percebe-se que, algumas vezes, há uma postura generalizante por parte do livro analisado, visto que as representações particulares que veicula por meio de seus discursos tendem a ser legitimadas pela maneira como são colocadas ao aprendiz.

Nesse mesmo livro, o segundo assunto nele mais abordado é a apresentação dos territórios geográficos brasileiros aos aprendizes. No exemplo abaixo, composto de introdução na página 119 e continuação na página 120, tem-se a cidade de São Paulo como território elencado para a apresentação do meio de transporte da população. O título que abre a unidade sugere a ideia de que o atraso é algo característico do povo brasileiro (“Atrasada de novo, Valquíria?”), o que foi apresentado e reforçado como costume popular no texto da página 216, conforme análise feita. Representa-se discursivamente a prática de que o atraso pode ser justificado, o que naturaliza uma visão sobre a infraestrutura de transportes na cidade e ruas caóticas e o fato de, ao mesmo tempo, levar a inferir de modo generalizante o atraso como prática naturalizada.

No texto em análise, há a apresentação de alguns tipos de meio de transporte da população, e, em seguida, há perguntas direcionadas aos aprendizes sobre o assunto em pauta. Já na página 120, há o gênero “Diálogo” em duas situações específicas. A primeira acontece num ponto de ônibus e passa a ideia de que a personagem chegará atrasada no serviço por causa do atraso do ônibus – outra ideia que se tem sobre os meios de transporte nas metrópoles brasileiras, dentre elas São Paulo, e que se confirma na leitura tanto do primeiro quanto do segundo diálogo. A personagem chega realmente atrasada, o que parece ser de praxe, diante da pergunta “Atrasada de novo, Valquíria?”. Porém, o atraso é justificado, diante da atribuição de culpa ao atraso do ônibus. Algo que ainda vale salientar é a pergunta da personagem ao chegar no trabalho com relação ao fato de o chefe estar ou não na empresa

e de, diante da negativa da outra personagem, a primeira fazer o uso da expressão “ainda bem”, o que denota a presença da ideia de ter se dado bem, mesmo chegando atrasada, pois não haveria, portanto, a possibilidade de o chefe ficar sabendo e de a mesma sofrer uma represália. Mais uma vez, pode-se ver que a ideia do brasileiro ser alguém que sempre quer se dar bem é discursivamente divulgada ao aprendiz por meio dos textos que compõem os livros analisados. Representa-se, com isso, que a estratégia do trânsito caótico pode ser uma justificativa para tal atraso.

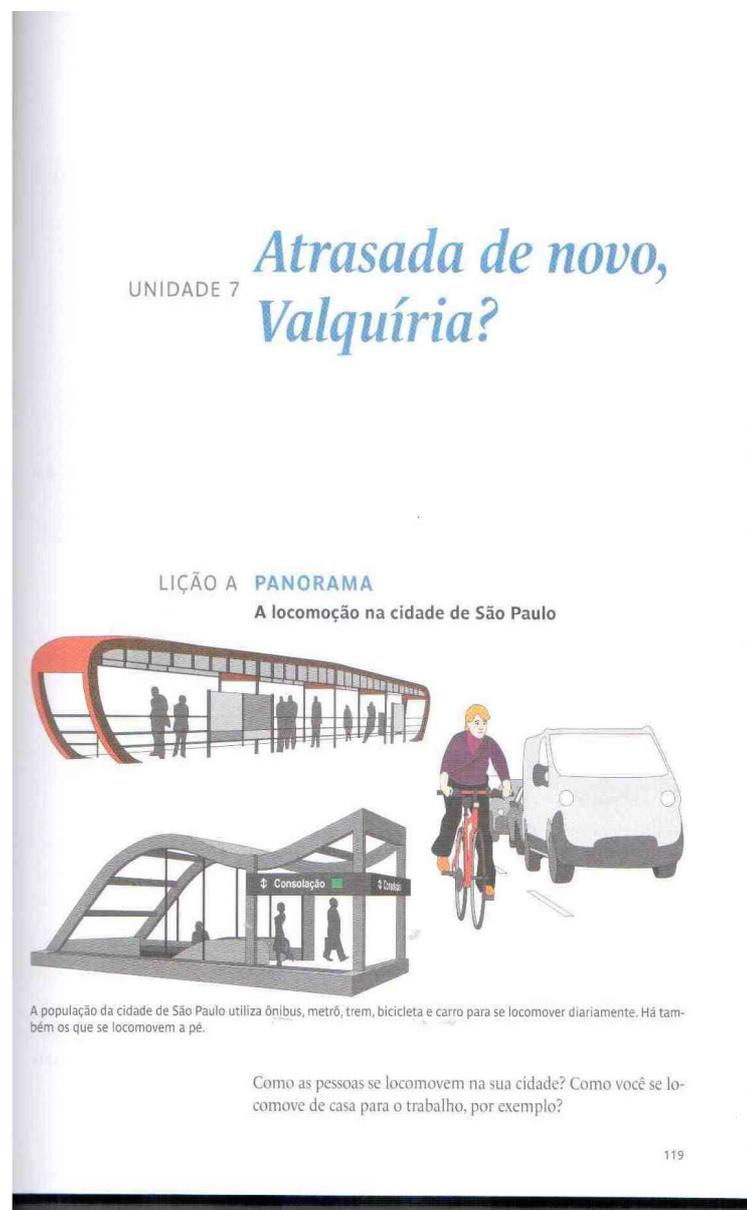


Figura 11

Fonte – Livro: "Muito prazer – fale o Português do Brasil" (2008, p. 119)

UNIDADE 7 ATRASADA DE NOVO, VALQUÍRIA?

LIÇÃO A **DIÁLOGO**
No ponto de ônibus



Valquíria: Bom dia.
Janaina: Oi. Tudo bem?
Valquíria: Tudo. Nada do “zero nove”?
Janaina: Ainda não. Estou esperando o “zero oito” ou o “zero nove”, mas os dois estão atrasados.
Valquíria: De novo? Vou chegar atrasada.

No trabalho



Valquíria: Bom dia, Rute.
Rute: Atrasada de novo, Valquíria?
Valquíria: É o meu ônibus. O chefe está aí?
Rute: Ainda não.
Valquíria: Que bom!
Rute: Por que você não pega metrô?
Valquíria: Eu pego ônibus e metrô. O problema é o horário.
Rute: O Juliano mora perto da sua casa, né?
Valquíria: Mora.
Rute: Ele vem de carro. Por que você não pega uma carona com ele?
Valquíria: Ele é estranho. Um dia ele está simpático, outro dia ele está anti-pático.
Rute: É verdade.

120

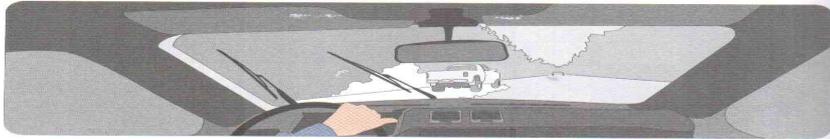
Figura 12

Fonte – Livro: "Muito prazer – fale o Português do Brasil" (2008, p. 120)

Outro exemplo retirado também do livro "Muito prazer – fale o Português do Brasil" enfoca o terceiro assunto mais abordado nesse compêndio: a presença de gírias, de apelidos e de expressões brasileiras nos textos.

UNIDADE 17 OS PATINS FORAM INVENTADOS POR UM BELGA EM 1760

LIÇÃO C **DIÁLOGO**



Antônio: Cara, que chuva! Não é melhor você parar o carro?
 Henrique: Talvez. Os pára-brisas não estão dando conta da água.
 Antônio: Então, liga o pisca alerta e pára mais a frente.
 Henrique: Mas talvez essa chuva seja passageira.
 Antônio: Não dá para ver quanto de água tem nessa pista. O problema é que se você for e tiver uma enchente, você pode perder o carro.
 Henrique: Será?
 Antônio: Eu não arrisco mais em dias de chuva. Eu perdi um carro assim.
 Henrique: Mesmo?
 Antônio: É. O problema é que eu achei que dava, mas entrou água no motor. Tive que chamar o guincho e o conserto foi um absurdo. O motor pifou.
 Henrique: Bem, vamos parar mais ali a frente. Parece que outros motoristas pensam como você. Veja quantos carros parados!
 Antônio: É melhor prevenir do que remediar.

NOTE QUE...
 'pifar' tem o mesmo significado de 'quebrar'. É usado para máquinas e aparelhos.

NOTE QUE...
 "É melhor prevenir do que remediar" = provérbio usado quando imaginamos uma situação que pode trazer um problema. Ele quer dizer: Melhor fazer algo antecipadamente (prevenir) do que ter que consertar (remediar) o problema que poderia acontecer.

LIÇÃO C **GRAMÁTICA**
Futuro do Subjuntivo – Verbos irregulares

O problema é que se você for e tiver uma enchente, você pode perder o carro.

Uso: O futuro simples do subjuntivo indica acontecimento incerto no futuro. O verbo da oração principal pode ficar no presente ou no futuro do presente do indicativo.

Uso e formação
Formação: Substitui-se a terminação *-ram* da terceira pessoa do plural do pretérito perfeito simples do indicativo pelas seguintes terminações para as três conjugações (-ar/-er e ir): *-r, -mos, -rem*

326

Figura 13

Fonte – Livro: "Muito prazer – fale o Português do Brasil" (2008, p. 326)

UNIDADE 17 OS PATINS FORAM INVENTADOS POR UM BELGA EM 1760

LEMBRA?
 O FUTURO DO SUBJUNTIVO APARECE NA UNIDADE 16!

Exemplo: eles foram → se eu for; nós formos; eles forem
 eles tiveram → se eu tiver; nós tivermos; eles tiverem
 eles vieram → se eu vier; nós viermos; eles vierem

Veja abaixo os verbos conjugados:

IR (= SER)		TER		VIR	
Eu	for	Eu	tiver	Eu	vier
Você	for	Você	tiver	Você	vier
Ele	for	Ele	tiver	Ele	vier
Ela	for	Ela	tiver	Ela	vier
A gente	formos	A gente	tivermos	A gente	viermos
Nós	formos	Nós	tivermos	Nós	viermos
Vocês	forem	Vocês	tiverem	Vocês	vierem
Eles	forem	Eles	tiverem	Eles	vierem
Elas	forem	Elas	tiverem	Elas	vierem

LIÇÃO C **CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO**

A. Complete os diálogos com a forma correta dos verbos dados.

- A: Você não _____ (COMPRAR) o barbeador elétrico?
 B: Vou. Quando eu _____ (TER) dinheiro.
- A: Meu carro quebrou. Não _____ (PODER) ir ao cinema.
 B: E se a gente _____ (IR) de metrô? Eu não me incomodo.
 A: Se você _____ (QUERER) andar a pé tudo bem. O metrô fica longe do cinema.
- A: E seus primos? Quando _____ (VIR) para São Paulo?
 B: Não sei, mas quando eles _____ (VIR), eu te aviso.
- A: Será que algum dia _____ (SER) famosa?
 B: Espero que sim. Se você _____ (SER) famosa um dia, não se esqueça dos amigos.

B. Encontre na coluna B a parte que melhor completa a coluna A.

<p>Coluna A</p> <ol style="list-style-type: none"> Quando eu for mais velho (a)... Se eu tiver que aprender outra língua... Se ETs vierem para a Terra... Quando eu for para o Japão... Se um dia eu tiver que parar de trabalhar... 	<p>Coluna B</p> <ol style="list-style-type: none"> quero morar na praia. não vou entender uma única palavra. vou cuidar bem da minha saúde. quero ir embora com eles. pretendo contratar um professor particular.
--	---

327

Figura 14

Fonte – Livro: "Muito prazer – fale o Português do Brasil" (2008, p. 237)

No livro, há outro gênero “Diálogo-conversa entre motorista e passageiro”, na página 326, em que dois personagens conversam e fazem uso de expressões típicas do Português brasileiro, como o verbo “pifar”, o qual é apresentado em nota ao aprendiz como sinônimo de quebrar e atribuído a situações relacionadas a máquinas e aparelhos. Porém, é sabido, por qualquer falante nativo, que o mesmo também pode ser usado para relacionar-se também a seres humanos no sentido de "adoecer", "morrer", "estressar-se ao máximo", o que não é colocado para o aluno estrangeiro. Ainda, em outra nota, há uma explicação para o uso do provérbio “É melhor prevenir do que remediar”, apresentando ao aluno a situação genérica em que o mesmo é usado, como uma prática discursiva de prevenção a situações de risco. A explicação se dá por meio de sinônimos para os sintagmas verbais “prevenir” e “remediar”. Logo mais abaixo, na parte intitulada “Gramática”, é utilizada uma frase do texto em que aparecem sintagmas verbais irregulares, conjugados no futuro do subjuntivo, os quais são utilizados para promover a explicação de como se dá o uso desse tempo e modo verbais e de como ele se forma. Em seguida, na página 327, esses verbos são conjugados em forma de lista. A lista de conjugações sugere uma forma de se estudar verbos conforme a tradição de sistematizar, de reger usos não pela situação real de interação dos falantes, mas pela postulação da gramática normativa. Questiona-se, na verdade, o quanto pode ser produtiva a lista em ensino de PLE, uma vez que mais é importante perceber essas conjugações em situações reais de uso da língua. Representa-se aí também um idioma mais pautado nos regramentos representados no uso da língua do que propriamente em situações de uso. Numa última análise, segue-se o estilo do padrão formal simulado, com a presença de frases que precisam ser completadas, de modo que os verbos sempre apareçam da forma como se mostram na lista acima dos exercícios – uma forma de discurso pedagógico de uso linguístico novamente idealizado, cujo objetivo de ensino é a formação de um falante também idealizado, aquele que faça uso dos verbos, na produção de seu discurso, somente no registro padrão, o qual não é o único nas situações comunicativas, como já foi visto. Mais uma vez, a linguagem é simulada, sem que se leve em conta os sujeitos que a utilizam e as situações em que os usos são utilizados, variáveis que, inquestionavelmente, interferem as situações de conjugação verbal.

Por meio das atividades analisadas, percebe-se que, por vezes, tanto na representação do idioma, quanto na representação das práticas e dos valores de brasileiros, vigoram territorialidades presentes no Brasil, sejam eles valores positivos ou negativos divulgados no território. A análise discursiva das atividades revelou a prevalência de um estilo que descreve dizeres simulados nos diálogos. Esses diálogos, enquanto gêneros que representam a ação

social descrita nos livros, denotam atividades condizentes com o que se espera de aprendizes ideais, detentores dos usos socialmente ratificados pelos regramentos – ainda que esses usos sejam ilusórios no cotidiano das interações, conforme se destacou das atividades sobre colocação pronominal. Por fim, destaca-se a representação do conjunto de brasilidades: por meio dele, referenda-se um sistema de conhecimentos e crenças permissivos, conforme se viu com a exploração de atividades relacionadas ao “jeitinho brasileiro” e ao “atraso”. Pela ADC, desvendou-se esse conjunto de atividades com um olhar crítico, desvelando tais questões e, alertando, desse modo, para o fato de que é necessário perceber consequências e repercussões da linguagem representadas tanto ao professor, quanto ao aprendiz de PLE, por meio dos livros didáticos.

7 CONCLUSÃO

Por meio da análise, foi possível confirmar a hipótese de que os livros didáticos de PLE escolhidos para análise apresentam aspectos significativos do território de normas, controlado, visando “atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos” (SACK, 1986, p. 6)²⁷. Os dizeres presentes nesse território, por mais que se deem pela concomitância das regularidades e dos regramentos, apresenta modelos a serem seguidos, territorialidades perpassadas por valores de um discurso pedagógico autorizado e regrado sobre a língua: um discurso hegemônico, cujo interesse é o de centralizar a língua padrão e por meio dela obter o controle. Ao mesmo tempo, as territorialidades marcadas em exercícios e em sequências se concentram em práticas, valores e sistemas de conhecimento e crença referendados em atividades dos livros, concentradas em práticas de modelos, repetições, listas, usos nem sempre considerados no cotidiano do aprendiz, provocando, em última instância, uma forma de dizer que acaba se distanciando das situações reais de interação para quem deseja realmente aprender Português como Língua Estrangeira – caso se considere a linguagem como prática social, em uma visão discursiva, isto é, o ensino tende a afastar o falante aprendiz das práticas de linguagem que propiciam o letramento.

As atividades apresentadas nos livros analisados, por vezes, baseiam-se em modelos e em valores do “bom uso”, apoiando-se num discurso reforçado e reconduzido por todo um conjunto de práticas que, por meio da coerção, em muito, valoriza a língua dos regramentos em detrimento dos usos coloquiais. O que foi evidenciado nas análises do gênero diálogo, preferencialmente presente nos livros, nas quais deveria a linguagem informal ser o estilo predominante. As situações de uso das quais o falante realmente se apropria devem ser conduzidas de maneira significativa, contextualizada e não de forma dominadora, por meio de regras das quais, grande parte das vezes, nem mesmo os falantes nativos fazem uso.

Sabe-se que o papel dos livros didáticos na educação é extremamente importante, pois eles estabelecem caminhos para o trabalho de ensino-aprendizagem de língua em sala de aula. Eles garantem preceitos que orientam os aprendizes em seu modo de ver uma realidade estrangeira, especialmente se ele estiver em condições de imersão. Entretanto, os livros, especialmente os de PLE, podem exercer papéis de atores e não apenas de palco. Ou seja,

²⁷ É importante salientar que o referido autor usa tais considerações acerca do território partindo de uma visão espacial por meio da geografia e que aqui na dissertação essa visão foi utilizada a partir de uma analogia que vê a relação de ensino-aprendizagem veiculada pelo livro didático como também responsável por esse controle nesse território simbólico.

devem ser bem trabalhados, especialmente, porque trazem exemplos que podem não corresponder à realidade de uso corrente da língua.

Ao trazer para o livro didático de PLE essa representação da Língua Portuguesa Brasileira, por meio desse dizer autorizado, cria-se um discurso de que, na aquisição de uma segunda língua, muitas vezes, não há lugar para outras variedades, outras formas de dizer a mesma coisa, ou seja, para o diferente do padrão, o que propõe territorialidades que se baseiem somente no igual, naquilo que se repete e que idealiza o falante dessa língua. Tais territorialidades são ações dos idealizadores dessa língua que se instalam como um modo de dizer regulado. Há aqui um carregar de crenças, um controle da produção do discurso, o qual se dá pela forma de uma ritualização permanente de regras (FOUCAULT, 2009), impedindo que o aprendiz tome contato com um território de regularidades, em detrimento dos regramentos destacados em parte dos livros didáticos. Tal ensino deveria dar-se pela ideia de que o aprender uma nova língua consiste em levar o aprendiz a “apropriar-se” dela por meio de práticas que levem em conta as diferenças e que representem essa língua de forma mais real.

Ainda no que diz respeito às brasilidades em construção nos três livros, pôde-se perceber, em análise crítico-discursiva, que há neles um discurso interpelado por ideologias, carregadas de estereótipos quanto ao modo de ser, de viver e de fazer do povo brasileiro. Por meio deles, o povo brasileiro pode ser visto como aquele que sempre quer se dar bem em todas as situações, independente do que aconteça para que tal desejo se realize. O famoso “jeitinho brasileiro” é salientado nos livros, bem como os costumes relacionados aos atrasos, às mentiras e à má convivência com os índios, em sua maioria, ou seja, é reforçado por meio dos discursos presentes nos gêneros os estilos que circulam nos livros analisados. Isso pôde ser identificado por meio da ADC, a qual permitiu identificar e analisar os discursos presentes nos livros de PLE escolhidos para o presente estudo; discursos pedagógicos ou mesmo discursos discriminatórios – esses responsáveis pela representação, legitimação de ideologias e veiculação de estereótipos, de crenças e de valores relacionados tanto ao modo de se falar o Português Brasileiro quanto ao modo de viver do povo brasileiro.

Dessa forma, confirma-se a hipótese de que o livro visa à construção de um falante idealizado em um território de normas em que há a sobreposição dos regramentos sobre as regularidades. Esse território é unifuncional e é uma forma simbólica de veiculação de ideologias, que interpelam o aprendiz pelos manuais de ensino de língua e funciona como sinalizador de estereótipos, de crenças, de práticas e de valores brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Comunicação, Sistematização e Rotinização* (mimeo). Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas”. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 55-89.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: _____. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 13-28.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1997] 2003.

BIAVATI, Nádia D. Fernandes. *Entre o fato e a regra: unidade e dispersão na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico*. 2009. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRONCKART, J. P. *Activités langagières, textes et discours: Pour in interactionisme socio-discursif*. [Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo]. São Paulo: EDUC, 1999.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. K. B. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CHOULIARAKI, L. Political discourse in the news: democratizing responsibility or aestheticizing politics?, *Discourse & Society*. Londres: Sage Publications, 2000, p. 293-314.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo identidades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 77-104.

_____. Discurso e mudança social. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001a.

_____. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. Trad. Célia Maria Magalhães. In: MAGALHÃES, Célia M. M. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Série Estudos Linguísticos, v. 2, 2001b.

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. USA and Canada: Routledge, 2006.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FONTES, M. S. Um Lugar para a Cultura. In Cunha, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora da UNB, 2002. p. 175- 182.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FREGONESI, D. E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V.; LEONEL, M.C.M. (Orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, São Paulo: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997. p. 127-145.

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOBELLO, L. C. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 11-17.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRANNIER-RODRIGUES, D.M.; LOMBELLO, L.C. A anterioridade do linguístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). *O ensino de Português para estrangeiros*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 41-46.

HAESBAERT, Rogério. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005a, p. 6774-6792.

_____. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste*. Niterói: Eduff, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. Second Edition, 1994

KLEIMAN, Angela. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça et al. Aspectos do processamento do fluxo na informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T. de. (Orgs.) *Gramática do português falado*, v. 1. Campinas, SP: Editora UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1990. p. 143-184.

LEFEBVRE, H. *La Production de l'Espace*. Paris: Anthropos, 1986.

LYSARDO-DIAS, Dylia. A construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. *Stockholm Review of Latin American Studies*, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.lai.su.se/gallery/bilagor/SRoLAS_No2_2007_pp25-35_Lysardo-Dias.pdf>. Acesso em: 24 out. 2011.

MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: _____. (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-30.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade no ensino de língua. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993. Texto mimeografado.

_____. *Oralidade e escrita*. Pernambuco: UFPE, 1995. Inédito.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MATOS, F. G. de. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 11-18.

MELO, C. (1999). *Cartas à redação: uma abordagem discursiva*. Tese de doutorado em linguística, Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Universidade de Campinas, São Paulo.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas perspectivas em política linguística*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A Política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.

ORLANDI, Eni P. Sujeito, História Linguagem. In: Eni P. Orlandi. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002, p. 31-34 e 39-45.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1998.

POSSENTI, S. *Por Que (não) Ensinar Gramática na Escola*. São Paulo: Mundo de Letras, 1996.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise do Discurso Crítica. Do Modelo Tridimensional à Articulação Entre Práticas: Implicações Teórico-Metodológicas. *Linguagem*

em *(Dis)curso*. Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/09.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

_____. *Análise de discurso crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011b.

RODRIGUES, A. I. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002. p.11-25.

ROULET, E. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SANTOS, Cynthia Ann Bell dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In.: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa O. *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Laura Maria. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e concepções de território*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SACK, R. D. *Human territoriality: its teory and history*. Cambridge University Press, 1986.

SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-88.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. *Les Interactions Lecture-Écriture* (Actes du Colloque Théodile-Crel), 1994. p.

155-173. Tradução de Roxane Rojo; Glaís Cordeiro (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz. Campinas: Mercado de Letras. (no prelo).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, M. O que é Letramento e Alfabetização. In: SOARES, M. (Org.). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STERNFELD, Liliana. Materiais Didáticos para o Ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009. p.49-73.

TEO, Peter. Racism in the news: a Critical Discourse Analysis of news reporting in two Australian newspapers. *Discourse and Society*, 2000, p. 7-49.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCHUSP, 1993, p. 81-101.

_____. Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In: NEVES, Maria Helena de M. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

VAN DIJK, Teun A. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, London, v. 4, n. 2, 1993, p. 249-283.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de línguas - Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 29-48.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 07-72.

Livros analisados:

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha. *Muito prazer: fale o Português do Brasil*. Barueri, SP: DISAL, 2008.

PATROCÍNIO, Elisabeth Fontão do. *Fala Brasil: Português para estrangeiros*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PONCE, Maria Harumi Otuki de. *Tudo Bem?: Português para a nova geração*. 4. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008, v. 1.