



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

LÍNGUA, CULTURA E COMUNIDADES DISCURSIVAS:
UM ESTUDO SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS
DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

SÃO CARLOS-SP
2019



Universidade Federal de São Carlos

Helena Boschi

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Língua, cultura e comunidades discursivas:
um estudo sobre materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE)

HELENA BOSCHI

Bolsista FAPESP
(Processos 2015/01368-7 e 2016/21072-8)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Salazar Salgado

São Carlos – São Paulo – Brasil
2019

BOSCHI, Helena

Língua, cultura e comunidades discursivas: um estudo sobre materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) / Helena Boschi. -- 2019.

327 f. : 30 cm.

Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Salazar Salgado

Banca examinadora: Profa. Dra. Luciana Salazar Salgado (orientadora e presidente), Prof. Dr. Sírio Possenti, Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul, Prof. Dr. Nelson Viana, Profa. Dra. Ana Raquel Motta

Bibliografia

1. Material didático. 2. Mídium. 3. Português língua estrangeira (PLE). I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

**Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar (SIBI/UFSCar),
mediante Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).**

DADOS FORNECIDOS PELA AUTORA.

Bibliotecário Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Helena Maria Boschi da Silva, realizada em 27/11/2019:

Profa. Dra. Luciana Salazar Salgado
UFSCar

Prof. Dr. Sírio Possenti
UNICAMP

Prof. Dr. Adrián Pablo Fanjul
USP

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Profa. Dra. Ana Raquel Motta de Souza
UNICAMP

Esta tese é produto final dos projetos de pesquisa “Cultura, imaginários e comunidades discursivas: um estudo de materiais instrucionais de português para estrangeiros” (FAPESP, Processo 2015/01368-7) e “Diversidade e padronização em dois instrumentos linguísticos de PLE: considerações de uma perspectiva glotopolítica” (FAPESP, Processo 2016/21072-8), realizados com Bolsa de Doutorado e Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE) concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da Capes.

*a professoras e professores de PLE
– minha maior alegria é que este registro
de inquietações e percursos possa ser útil*

agradecimentos

muito especialmente a **Luciana Salazar Salgado**, minha orientadora, por todas as parcerias de trabalho construídas desde 2011, quando o grupo de pesquisa **Comunica – inscrições linguísticas na comunicação** começava a fincar tenda na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): foram muitas as reuniões de orientação, os encontros e seminários do grupo, as bolsas de pesquisa conquistadas, os textos escritos, traduzidos e publicados conjuntamente, as viagens para congressos, os esforços para o nascimento do **Laboratório de Escritas Profissionais e Processos de Edição (Labepe)**... agradeço carinhosamente por todo esse percurso e pelas muitas janelas abertas onde, por vezes, eu só via paredes

à **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**, pelas bolsas concedidas, que possibilitaram minha dedicação exclusiva à pesquisa e a atividades dela decorrentes, como a oferta de cursos de PLE em atividades de extensão na UFSCar e a participação em diferentes congressos, fundamentais para o desenvolvimento do trabalho

ao professor **Nelson Viana**, coordenador do **Centro de Referência de Português para Estrangeiros (Cerepe)**, por aceitar compor a banca de defesa deste trabalho, por parte importante de minha formação na área de Linguística Aplicada e, sobretudo, pelas muitas oportunidades de trabalhos coletivos e individuais no português como língua estrangeira (PLE) desde 2014: em cursos de extensão regulares da UFSCar, em cursos preparatórios para o Celpe-Bras, na organização ou na participação de diferentes edições do Colóquio Ação e Reflexão em Português para Estrangeiros (CARPE), nas aplicações do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

a **Elvira Arnoux**, professora do Instituto de Linguística da *Universidad de Buenos Aires* (UBA), pela gentileza de me receber para um estágio de pesquisa de 11 meses realizado entre 2017 e 2018 e pela generosidade intelectual das leituras de textos que escrevi naquele período

aos professores **Sírio Possenti** e **Adrián Pablo Fanjul**, por aceitarem compor as bancas de qualificação e de defesa deste trabalho e pelo rigor das leituras feitas, encaminhadoras da pesquisa

à professora **Ana Raquel Motta**, por aceitar compor a banca de defesa deste trabalho e pelas importantes considerações feitas em sua arguição

à professora **Marina Mendonça**, por aceitar a suplência da banca de defesa e pela introdução à análise do discurso durante minha graduação em Letras na Unesp, nos idos de 2010

aos integrantes dos Grupos de Pesquisa **Comunica – inscrições linguísticas na comunicação** e **Literatura e Tempo Presente**, que fazem parte do **Labepe**, pela partilha de inquietações e pelo estímulo ao livre pensar em nossos encontros regulares e nos Seminários Labepe

destes, agradeço muito especialmente a **Letícia Clares** e **Diogo Chagas**, pela parceria na organização do III Fórum Nacional do Revisor de Textos, realizado em 2017, e pelos muitos cafés e conversas sobre livros, revisão, tropeços e alegrias da vida acadêmica e do miudinho de cada dia, desde então

a **Rebeca Mega**, pela revisão e normalização cuidadosas dos arquivos finais (e nem tão finais...) desta tese e pela maravilhosa parceria de trabalho

às professoras **Ana Cristina Salomão**, **Rosa Yokota** e **Vera Teixeira**, e aos professores **Antón Castro Míguez** e **Luis André Neves de Brito**, pela minha formação na Linguística Aplicada

à professora **Fernanda Castelano Rodrigues**, pela disponibilidade para uma conversa introdutória sobre estudos hispano-americanos da Linguística Aplicada e materiais didáticos e pelas indicações bibliográficas feitas no início desta pesquisa

a **Ana Elisa Ferreira**, **Virginia Rubio Scola** e **Letícia Clares**, pela leitura atenta de partes do texto e pelas observações feitas

a **Marina Ayumi Izaki**, pelas muitas conversas formadoras no Cerepe e pela partilha de materiais para aulas quando comecei a dar aulas de PLE na UFSCar

à professora **Aline Fraiha Paiva** e demais participantes do grupo de produção e discussão de materiais didáticos que se constituiu em 2019, pela partilha de experiências e pela riqueza do trabalho coletivo produzido, e pelos muitos bons momentos na organização do I Simpósio Internacional de Português Língua Estrangeira na República da Coreia (SIPLERC): ensino, usos, recepções, realizado on-line em novembro e dezembro de 2019

aos **alunos de PLE** de cursos de extensão da UFSCar, pelas vivências compartilhadas em sala de aula

a **Virginia Rubio Scola**, grande companheira de trabalho, de viagens, da vida são-carlense, *de la vie parisienne* e *de la vida porteña*, por me contagiar com seu olhar curioso em vários momentos e línguas, e pelo convite feito junto com **Natalia Ricciardi**, como professoras coordenadoras da *Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes da Universidad Nacional de Rosario* (UNR), para a oficina aí realizada em julho de 2017

ao professor **Roberto Bein**, por me aceitar como aluna especial na disciplina *Gloto-política Historica* oferecida na *Universidad Nacional Tres Febrero* (UNTREF), e ao professor **Carlos Raimundi**, igualmente, por me permitir participar da disciplina *Historia social y política de America Latina* na *Universidad de La Plata* (UNLP) em 2017

a **Fabricio Müller**, diretor-executivo da Casa do Brasil, a **Márcia Braun** e **Angélica Matos**, coordenadoras da área de português do *Laboratorio de Idiomas* da UBA, a **Carlos Pereira da Silva**, coordenador da área de português do *Centro Universitario de Idiomas* (CUI), e a **Neucilene Teixeira**, coordenadora pedagógica do Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), pelas entrevistas concedidas e pelos materiais didáticos disponibilizados, fundamentais para a realização desta pesquisa

a **Martín Gomez Cano**, gerente da Livraria Tirso (CUI), pela concessão gratuita de exemplares para a realização desta pesquisa

a **Ana Conti**, coordenadora da área de português do projeto *Lenguas en los barrios*, a **Cecília Ottaviano**, professora de português do *Lenguas en los Barrios*, a **Clarisa Rovira**, coordenadora da área de português do *Profesorado* do *Instituto De Enseñanza Superior* (IES) *Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”*, a **Mariángeles Viqueira**, coordenadora da área de português do *Traductorado* do IES *Lenguas Vivas*, a **Claudia Santoro**, professora na Casa do Brasil e ex-professora da Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funcab), e a **Sergio**, editor da livraria *Joyce, Proust and Company*, importadora de materiais de PLE, pela concessão de entrevistas que me permitiram compreender um pouco melhor a conjuntura do ensino de português em Buenos Aires

a **José Muniz Jr.**, pelas indicações de leitura e pelo contato com o *Programa de Estudios del Libro y la Edición* (CONICET/IDES)

a **Ezequiel Saferstein**, pelas considerações sobre este trabalho durante curso ministrado na UFSCar com José Muniz Jr. e pelo convite para participação dos encontros do *Programa de Estudios del Libro y la Edición* (CONICET/IDES), e a **Daniela Szpilberg** e **Alejandro**

Dujovne, coordenadores do programa, por me receberem nas reuniões de leitura ao longo de 2017

a **Irma**, minha professora de espanhol, por todas as aulas e pela bela amizade construída nesses encontros

a **Karina Antonialli** e a **Roseli Arias**, pela assistência profissional na reta final do doutorado *a los compañeros de la “Casa Bolívar”*, **Mari, Gabo, Natália, Nina, Guilherme**, pelos bons momentos partilhados entre 2017 e 2018, e a **Laís**, minha conterrânea em Buenos Aires, por todos os cafés e pela grande ajuda no momento de partida

a **companheiras** e **companheiros** de militância que encontrei ao longo desses quase cinco anos, por tantos aprendizados e pelo suporte mútuo nos muitos momentos difíceis decorrentes do golpe de Estado gestado e efetivado nesse período

aos amigos **Guilherme, Felipe, Fabíola, Thassia** e **Tamiris**, pelas conversas arejadoras

ao **Che**, pela companhia silenciosa e verdadeira em diversos momentos de escrita, e ao **Jama**, pela alegria incondicional dos encontros

a meus irmãos e minha irmã, **Artur, Vitor** e **Ana**, e a minha tia **Catharina**, pelos momentos carinhosos em família

a meus pais, **Antonieta** e **Luiz**, por todo o apoio ao longo de minha formação e, sobretudo, nos períodos mais difíceis de finalização deste trabalho

ao **Rafael**, pelos caminhos partilhados

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem.
Lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS,
A construção multicultural da igualdade e da diferença, 1999).

resumo

Esta pesquisa teve como objetivo, inicialmente, realizar um estudo discursivo de imaginários de língua e de cultura em materiais didáticos de português como língua estrangeira. No decorrer da pesquisa, a partir da coleta de dados realizada em instituições dedicadas ao ensino de português como língua estrangeira (PLE) em Buenos Aires que passaram recentemente pela produção de materiais próprios, de nossa própria experiência na produção de materiais para cursos de PLE na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e de leituras interdisciplinares relativas ao tema “ensino de português”, dois deslocamentos se produziram: um foco no *processo* de mediação editorial (SALGADO, 2016b) dos materiais destinados ao ensino de português como língua estrangeira, de modo a visibilizar sua complexidade e coerções de ordem material e simbólica que se impõem na linearização dos discursos sobre língua e cultura; e uma análise de matrizes discursivas vetorizadas nesses materiais, considerados, então, como *mídiuns* (DEBRAY, 1995; 2000), dispositivos históricos que, na relação que mantêm com instituições e comunidades produtoras de discursos, constroem e estabilizam imaginários de Brasil e de português brasileiro. Estabelecemos como recorte o ano de 2017 e materiais didáticos do Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), da Casa do Brasil, do Centro Universitário de Idiomas (CUI) e do *Laboratorio de Idiomas* da *Universidad de Buenos Aires*, quatro instituições com tradição no ensino de PLE na cidade de Buenos Aires, além de unidades didáticas digitais produzidas para falantes de espanhol disponibilizadas no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) coletadas também nesse período. Para dar conta de funcionamentos institucionais intrinsecamente implicados em sua produção e circulação, recorremos a um cópús complementar produzido a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente em 2017 com coordenadores e diretores das instituições que produziram parte dos materiais. Essa pesquisa da relação entre institucionalidades e *mídiuns* no ensino de português brasileiro nos levou a investigar em que medida a noção de *comunidade discursiva* (BEACCO, 1992), na relação que estabelece com conceitos relacionados de modo amplo à identidade, como *comunidade de fala* (VANIN, 2009; BAGNO, 2017), *posicionamento* e *ethos discursivo* (MAINGUENEAU, 2008a; 2008c) poderia contribuir para a análise de aspectos da pluralidade constitutiva do que se entenda por “língua” e “cultura” nesses materiais. Este estudo é, portanto, predominantemente qualitativo, documental e sincrônico, e propõe uma reflexão sobre a relação do material linguístico com o extralinguístico suscitada pelos meios e os materiais em que se inscreve, com foco nas práticas de textualização e nos indícios da heterogeneidade constitutiva de dispositivos que se supõe, tradicionalmente, serem representativos de uma identidade “consensuada” de língua e de país.

palavras-chave: material didático. mídiun. português língua estrangeira.

resumen

Esta tesis ha tenido por objetivo, inicialmente, realizar un estudio discursivo acerca de imaginarios de lengua y de cultura en materiales didácticos de portugués como lengua extranjera. A lo largo de la investigación, a partir del relevamiento de datos realizado en instituciones dedicadas a la enseñanza de portugués como lengua extranjera (PLE) en Buenos Aires que recién han sido sometidas a la producción de materiales propios, de nuestra propia experiencia en la producción de materiales para cursos de PLE en la *Universidade Federal de São Carlos* (UFSCar) y de lecturas interdisciplinarias asociadas al tema “enseñanza de portugués”, dos desplazamientos se han producido: un foco en el *proceso* de mediación editorial (SALGADO, 2016b) de los materiales destinados a la enseñanza de portugués como lengua extranjera, de manera a visibilizar su complejidad y coerciones de orden material y simbólica que se imponen en la linealización de los discursos sobre lengua y cultura; y un análisis de matrices discursivas vectorializadas en estos materiales, considerados, de estos modos, como *mídiuns* (DEBRAY, 1995; 2000), dispositivos históricos que, en la relación que mantienen con instituciones y comunidades productoras de discursos, construyen y estabilizan imaginarios de Brasil y de portugués brasileño. Establecemos como delimitación de la investigación el año de 2017 y materiales didácticos del *Centro Cultural Brasil-Argentina* (CCBA), de la *Casa do Brasil*, del *Centro Universitario de Idiomas* (CUI) y del *Laboratorio de Idiomas* de la Universidad de Buenos Aires (UBA), cuatro instituciones de tradición en la enseñanza de PLE en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, además de las unidades didácticas digitales producidas para hispanohablantes disponibles en el *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira* (PPPLE), también reunidas en este periodo de tiempo. Para suplir los engranajes institucionales directamente implicados en su producción y circulación, hemos buscado un corpus complementario producido a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas presencialmente en 2017 con coordinadores y directores de las instituciones que produjeron parte de los materiales. Esta investigación de la relación entre institucionalidades y *mídiuns* en la enseñanza de portugués brasileño nos ha llevado a investigar en qué medida la noción de *comunidad discursiva* (BEACCO, 1992), en la relación que establece con conceptos asociados de modo amplio a la identidad, como *comunidad de habla* (VANIN, 2009; BAGNO, 2017), *posicionamiento* y *ethos discursivo* (MAINGUENEAU, 2008a; 2008c) pueden contribuir con el análisis de aspectos de la pluralidad constitutiva de lo que se entienda por “lengua” y “cultura” en estos materiales. Este estudio, por ello, es sobretudo cualitativo, documental y sincrónico, y propone una reflexión acerca de la relación del material lingüístico con el extralingüístico ocasionada por los medios y los materiales en los que se inscribe, con foco en las prácticas de textualización y en los indicios de la heterogeneidad constitutiva de dispositivos los cuales se supone, tradicionalmente, ser representativos de una identidad “consensuada” de lengua y de país.

palabras clave: material didáctico. mídiun. portugués lengua extranjera.

lista de figuras

figura 1 capas dos arquivos digitais das apostilas utilizadas no CCBA em 2017 (documentos de circulação restrita).....	52
figura 2 livro e apostilas utilizadas nos níveis de 2 a 7 do curso de PLE do Laboratório de Idiomas da UBA, não publicadas pela gráfica da UBA por recusa das autoras.....	53
figura 3 atividade de compreensão audiovisual com base em material complementar externo não referenciado.	54
figura 4 capas dos livros da coleção BNC, disponibilizados no site da Livraria Tirso, onde podem ser adquiridos.	56
figura 5 imagem de divulgação da coleção BI disponibilizada em seu site oficial.	58
figura 6 tela inicial do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE).....	60
figura 7 exemplo de formalização material de UD do PPPLE (Brasil, Nível 2).	62
figura 8 gráfico do Inep sobre “nacionalidades” dos examinandos do Celpe-Bras.....	74
figura 9 capas de três livros de ensino de português brasileiro para estrangeiros de ciclo básico.	76
figura 10 “A história da Caipirinha” (BI, Ciclo Avançado).	77
figura 11 reprodução de aquarelas de Jean Baptiste Debret (1768-1848) sobre “aspectos, paisagens e costumes do Brasil” (BI, Ciclo Intermediário, Livro do Aluno).....	79
figura 12 atividade sobre “influências de outros povos” no cotidiano do brasileiro 80	80
figura 13 atividade voltada à expansão do vocabulário com “expressões populares com origens ligadas à escravidão” (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 2, Unidade 2).....	83
figura 14 texto “Brasil dará internet a índios, quilombolas e pescadores” 84	84
figura 15 modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL).....	92
figura 16 atividade da “Unidade 1: Primeiros contatos” (CCBA. Nível Básico 1).....	97
figura 17 atividade da “Unidade 0: Conhecendo o Brasil” (BI, Ciclo Básico Níveis 1 e 2) ...	98
figura 18 atividade de reescrita de letra de samba de acordo com a norma culta padrão (BI, Ciclo Intermediário, Livro de Exercícios, Unidade 6).	103
figura 19 atividade da UD “Será que vou conseguir um emprego?” (PPPLE, PFE, Nível 3).	104
figura 20 quadro explicativo das tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras.	108
figura 21 tarefa 4 da edição 2018 do exame Celpe-Bras.	109
figura 22 dados “opcionais” e “essenciais” do gênero “carta do leitor” segundo parâmetros estabelecidos pela Comissão Técnica do Exame Celpe-Bras.....	110
figura 23 exemplos de cartas do leitor na <i>Revista Pesquisa FAPESP</i>	111
figura 24 tarefa de produção escrita do gênero “carta do leitor” 112	112
figura 25 tarefa de produção escrita do gênero “carta do leitor” (BI, Ciclo Avançado, Unidade 6).	113

figura 26 tarefa de produção escrita de “carta do leitor” (CM!, Nível 3, Unidade 2).	114
figura 27 tarefa de produção escrita de “comentário” da unidade “Bom pra cachorro” (PPPLE, PFE, Nível 3).	116
figura 28 tarefa de produção escrita de “campanha publicitária” (BNC, Ciclo Básico, Nível 2, Unidade 3).	117
figura 29 logotipo do exame Celpe-Bras.	118
figura 30 número de participantes homologados no Celpe-Bras por ano de aplicação.	122
figura 31 gráfico de LDs de PLE publicados no Brasil entre 1950 e 2006.	125
figura 32 materiais didáticos indicados pela SIPLE.	127
figura 33 lista de consultores do PPPLE disponível na aba “Quem somos?”.	140
figura 34 gráfico da composição dos consultores do PPPLE.	141
figura 35 níveis de competência do Celpe-Bras descritos no Manual do Examinando.	144
figura 36 reprodução dos parâmetros “Adequação Lexical” e “Adequação Gramatical” da “Grade de Avaliação da Interação Face a Face” do Celpe-Bras.	145
figura 37 atividades de unidade sobre “A língua portuguesa no mundo” (CM!, Nível 4). ...	147
figura 38 primeira atividade do Ciclo Básico, Unidade 0 (“Conhecendo o Brasil”).	149
figura 39 mapa da América Latina no Livro do Aluno, Ciclo Básico, Unidade 2 (“Quebrando a rotina”, atividade 16 – “Você é bom em geografia?”), da coleção BI.	150
figura 40 mapa do Brasil da Unidade 4 (“Feriadão”) do livro Chega Mais 1.	151
figura 41 “O Brasil de muitos Brasis”, mapa de abertura de todos os livros	152
figura 42 atividade de preparação da unidade “Vamos fazer um intercâmbio?” (PPPLE, PFE, Nível 2).	153
figura 43 território brasileiro cenografado como ilha (CCBA, Násico 1, Unidade 1, “Primeiros Contatos”).	154
figura 44 “Vamos escutar um áudio?”: atividade com uso de material complementar sem indicação de fonte (CM!, Nível 5, Unidade 2).	176
figura 45 indicação de vídeo sem referência precisa para realização de atividade (CCBA, Básico I).	176
figura 46 indicação de vídeo editado para realização de atividade (CCBA, Básico II).	177
figura 47 transcrição de link extenso em material destinado à impressão (CCBA, Nível Básico 1, Unidade 2: “Vou te contar...”).	178
figura 48 disponibilização de códigos QR para acesso a materiais complementares (CM!, Nível 4, Unidade 1, Seção “C”).	178
figura 49 disponibilização de materiais complementares do Ciclo Intermediário no site oficial da coleção BI.	179
figura 50 atividade de preparação da unidade “Vamos pegar uma praia” (PPPLE, PFE, Nível 1).	180
figura 51 exemplo de uso de estética infantil em material para adultos (BI, Ciclo Básico). ..	185

figura 52 exemplo de espaçamento duplo e numeração de linhas (BNC, Ciclo Básico, Nível 4).....	186
figura 53 tarefa comunicativa escrita com marcação para corte (CCBA, Nível Básico 1) ..	187
figura 54 exemplo de box ilegível (CM!, nível 1).....	192
figura 55 capa e dados editoriais do nível 1 do Ciclo Básico da coleção BNC.....	194
figura 56 folha de capa do “Manual Docente” (“MaDo”) do CUI (Ciclo Básico, Nível 3)..	195
figura 57 “Manual Docente” (“MaDo”) do CUI (Ciclo Básico, Nível 3).	195
figura 58 texto-base ilegível devido ao uso de fundo escuro (“Material de apoio” do CCBA, Básico II).	196
figura 59 cenografia de blog em unidade didática digital (PPPLE, PFE, Unidade “Mulher, mulher, mulher!”).	197
figura 60 propostas didáticas da área do professor do Portal. No destaque em vermelho, a ausência de novas propostas.	199
figura 61 roteiros didáticos, alocados na área do professor do PPPLE. No destaque em vermelho, a ausência de roteiros no Portal.	200
figura 62 página 1 do fórum do PPPLE em abril de 2016.....	201
figura 63 ficha técnica do Ciclo Avançado da coleção BI.....	204
figura 64 “Nó borromeano das três instâncias que configuram a gestão autoral”.....	208
figura 65 “Nó borromeano das três instâncias que configuram a gestão autoral de uma inscrição cuja vida pública não acumulou retomadas que a reconheçam como obra”.	209
figura 66 perfil de professor em plataforma on-line.	211
figura 67 trecho do currículo da coordenadora pedagógica em que se refere a coleção BI. .	212
figura 68 referências de curso de extensão no 1o semestre de 2016 de “português como segunda língua” da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).	212
figura 69 capa e expediente editorial do volume Ciclo Básico da coleção BI.	214
figura 70 atividade de compreensão auditiva e produção oral com base na música Pecado Capital (BI, Ciclo Básico, Unidade 5: “Sonho de consumo”, Bloco 1: “Dinheiro na mão é vendaval”).....	232
figura 71 atividade de leitura e compreensão textual: “A Festa de Iemanjá” (CM! 1, Unidade 2: “O cotidiano”, seção “Cultura”).	233
figura 72 texto sobre gírias utilizado como base para discussão em sala de aula (CCBA, Nível Intermediário II, p. 4).	235
figura 73 atividade de encenação de debate sobre gírias entre membros da comunidade escolar (CCBA, Nível Intermediário II, p. 4).	236
figura 74 diagrama do conceito de ethos discursivo proposto por Maingueneau (2008a). ...	239
figura 75 atualização do diagrama de ethos discursivo Maingueneau (2008a) proposta por Salgado e Delege (2018).....	240
figura 76 informações sobre o curso de português no site do CCBA.....	242

figura 77 informações sobre os cursos de português no site do Laboratório de Idiomas da UBA.	243
figura 78 texto da quarta capa da coleção BNC.	244
figura 79 seção “Quienes somos” do site oficial da coleção BI.	246
figura 80 texto de apresentação da coleção BI, assinado por Edleise Mendes (coordenadora) e Fabricio Müller e Luiz Carlos Folster (diretores gerais).	247
figura 81 fragmento da “Conversa com o professor”, epítexto de apresentação do PPPLE.	250
figura 82 exemplo de lista de conteúdos de um livro didático de circulação pública (BI, Ciclo Básico, Unidade 1).	256
figura 83 atividade de preparação proposta na UD “Carro” (PPPLE, PFE, Nível 1).	257
figura 84 colocação pronominal: pronomes oblíquos (BI, Ciclo Intermediário, Unidade 1).	259
figura 85 quadros comparativos de colocação pronominal conforme “a norma culta” e “variações da norma culta” (BI, Ciclo Avançado, Unidade 7).	262
figura 86 aspectos adicionais da colocação pronominal (BI, Ciclo Avançado, Unidade 7).	263
figura 87 quadro comparativo de usos pronominais em espanhol e em português (BI, Ciclo Avançado, Unidade 7).	264
figura 88 quadro de pronomes pessoais e funções sintáticas (CCBA, Intermediário I, Unidade 2).	265
figura 89 sistematização linguística referente a colocação pronominal (CCBA, Intermediário I, Unidade 2).	266
figura 90 seção “Ampliando conhecimento”, com informações sobre usos proclíticos em PB (CCBA, Intermediário I, Unidade 2).	267
figura 91 sistematização linguística e “observação” referente a colocação pronominal (CCBA, Intermediário I, Unidade 2).	268
figura 92 atividade a partir de crônica que tematiza a colocação pronominal (CCBA, Intermediário II, Material de Apoio).	269
figura 93 sistematização linguística referente a colocação pronominal: próclise (Laboratório de Idiomas da UBA, Nível 2).	270
figura 94 sistematização linguística referente a colocação pronominal: próclise (Laboratório de Idiomas da UBA, Nível 2).	271
figura 95 sistematização linguística referente a colocação pronominal: ênclise (Laboratório de Idiomas da UBA, Nível 2).	272
figura 96 exercícios de rotinização referentes a colocação pronominal: ênclise (CM!, Nível 2).	273
figura 97 observação sobre o uso do índice de 3ª pessoa “ele” como objeto direto (CM!, Nível 2).	274
figura 98 tópicos contrastivos: “Pronome Objeto Direto” (CM!, Nível 6).	275
figura 99 apêndice gramatical sobre pronomes retos e oblíquos fotocopiado do livro Horizontes e reproduzido no material do Laboratório de Idiomas da UBA (CM!, Nível 6).	276

figura 100 exercício sobre usos do verbo “virar” na seção “Exercitação Gramatical” (BNC, Ciclo Básico, Nível 2, Unidade 3).	277
figura 101 exercício de “Verdadeiro e Falso” sobre colocação pronominal na seção “Exercitação Gramatical” (BNC, Ciclo Básico, Nível 2, Unidade 4).	278
figura 102 tópico “Conceito”, da subseção intitulada “Colocação de pronomes oblíquos e átonos”, inserida na seção “Teoria Gramatical” (BNC, Ciclo Básico, Nível 3).	280
figura 104 uso de marcas do gênero linguístico feminino em consigna de atividade (BI, Ciclo Básico, Unidade 0).	283
figura 104 uso de marcas do gênero linguístico feminino em consigna de tarefa comunicativa de produção oral (CCBA, Básico 1, Unidade 1).	283
figura 105 ausência de marcas do gênero linguístico feminino (destacadas em vermelho) na produção de generalização em consigna de atividade (CCBA, Básico 1, Unidade 1).	284
figura 106 presença de marca do gênero linguístico feminino (destacada em vermelho) em atividade (CCBA, Básico 1, Unidade 2).	284
figura 107 apresentação de homens e mulheres famosos em atividade (CCBA, Básico 1, Unidade 2).	285
figura 108 apresentação de homens inventores em atividade (BI, Básico 1, Unidade 6 – “Notoriedade”).	286
figura 109 box – apresentação de homens inventores em atividade (BI, Básico 1, Unidade 6 – “Notoriedade”).	287
figura 110 texto sobre o mercado de TI baseado em entrevista com uma engenheira de software (CCBA, Básico II, Unidade 3).	288
figura 111 tarefa comunicativa de escrita: escrever e-mail para amiga solicitando conselhos sobre trabalho e aparência (CCBA, Básico II, Unidade 5).	289
figura 112 discussão sobre “o papel da mulher nos dias de hoje” com base na música “Cotidiano”, de Chico Buarque (BI, Básico 1, Unidade 2 – “Quebrando a rotina”).	290
figura 113 excerto de atividade sobre o medicamento “Homem” (BI, Ciclo Intermediário, Livro de Exercícios, Unidade 2).	291

lista de tabelas

tabela 1 relação de quantidade de unidades didáticas disponíveis no PPPE por país (outubro/2017).....	142
--	-----

lista de abreviações

AD – Análise do Discurso

BI – coleção Brasil Intercultural

BNC – coleção Brasil Novos Caminhos

CCBA – Centro Cultural Brasil-Argentina

CCB – Centro Cultural do Brasil

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

CM! – coleção Chega Mais!

CUI – Centro Universitario de Idiomas

EAL – Ensino e Aprendizagem de Língua

EALE – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

EALM – Ensino e Aprendizagem de Língua Materna

FD – formação discursiva

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LD – livro didático

LE – Língua Estrangeira

MD – material didático

MO – matéria organizada

OM – organização materializada

PB – Português Brasileiro

PLE – Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira

RAE – Real Academia Española

UBA – Universidad de Buenos Aires

UD – unidade didática

NOTA: ao longo da tese são feitas várias menções aos materiais didáticos que compõem o corpus da pesquisa. Por isso, para referenciar elementos visuais e trechos de textos que sustentam as análises, usaremos as seguintes abreviações:

BI – livros da coleção *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*

BNC – livros da coleção *Brasil Novos Caminhos*

CCBA – apostilas utilizadas pelo Centro Cultural Brasil-Argentina, sem nome definido

CM! – livros e apostilas da coleção *Chega Mais!*

PPPLE – unidades didáticas do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira*

sumário

introdução	28
1 uma perspectiva discursivo-midiológica: teoria, decisões e corpus	34
1.1 circunscrevendo um espaço de pesquisa	36
1.2 o estabelecimento do cópuz	45
1.2.1 percurso de definição	47
1.2.2 uma proposta de categorização	49
<i>materiais didáticos impressos de circulação institucional</i>	50
<i>livros didáticos de circulação institucional</i>	53
<i>livros didáticos de circulação pública</i>	56
<i>unidades didáticas digitais de circulação pública</i>	59
2 mídiuns e ensino na área de português para estrangeiros	64
2.1 mídiuns: uma abordagem histórica dos suportes de inscrição	66
2.1.1 regular a mediação do simbólico, definir o que se transmite	68
<i>o imaginário do Brasil monolíngue</i>	72
<i>a especificidade dos mídiuns de LE</i>	87
2.1.2 abordagens de ensino, imaginários sobre língua e cultura	90
<i>permanências da tradição gramatical</i>	102
<i>o exame Celpe-Bras: uma matriz produtora e irrigadora de discursos</i>	105
2.2 o português brasileiro como língua transnacional	119
2.2.1 o ensino de Português Língua Estrangeira em Buenos Aires	128
2.2.2 entre a lusofonia e a integração latino-americana	133
<i>PPPLE: uma gestão compartilhada?</i>	135
<i>o Brasil cenografado como ilha</i>	147
3 ritos genéticos editoriais em mídiuns de PLE: formalização material e produção dos sentidos	157
3.1 uma base material para o ensino	162
3.2 da dispersão à produção da unidade	170
3.3 o uso de materiais complementares como extensões dos MDs	174
3.4 forma é também conteúdo: materialidade e funcionalidade	181
3.4.1 professores autores que (não) são diagramadores, designers e revisores	183
3.4.2 a falha como indício dos processos	189
3.4.3 tensões entre o impresso e o digital	198
3.5 um projeto editorial de ampla circulação: “é preciso investir bastante”	203
3.5.1 gestão autoral nos MDs: as instâncias pessoa, inscridor e escritor	205

4 mídiuns, mundos éticos e comunidades discursivas.....	217
4.1 comunidades discursivas, comunidades linguísticas: balizamento teórico	221
4.2 <i>ethos</i> e produção de identidade: comunidades discursivas inscritas nos usos linguageiros	230
4.2.1 <i>ethos dito</i> : o uso de paratextos para mediar a recepção	240
4.2.2 <i>ethos</i> mostrado: a primazia de um modo de dizer normativo em sistematizações de língua.....	251
4.2.3 a “linguagem inclusiva”: uma inscrição identitária socialmente marcada.....	281
 considerações finais	 296
 referências	 301
cópus	
Brasil Intercultural	301
Material CCBA	301
PPPLE	302
Laboratorio de Idiomas da UBA	302
CUI.....	303
bibliografia geral.....	304
 anexos	 322
roteiros das entrevistas.....	322
Casa do Brasil	322
Laboratorio de Idiomas	324
CUI e CCBA	326

introdução

Somente areia pode ensinar H₂O aos peixes. [...] Do mesmo modo que pensamos em nossa língua quando já não temos a possibilidade de falá-la; do mesmo modo que descobrimos nosso país no exílio (nada melhor que um expatriado para fazer um patriota).

(DEBRAY, 1995, p. 142).

Em seus *Manifestos midiológicos*, Debray, muito a seu modo, mostra a ilusão que construímos ao dizer que “um meio nos pertence”; segundo ele, *somos o nosso meio*. E nosso estranhamento em relação a ele (portanto, a nós mesmos) só é possível quando, por algum motivo, nos sentimos deslocados. A “falta de areia” que torna a água transparente, nos termos de Debray (1995), pode ser relacionada às línguas, de modo radical, quando Almeida Filho afirma que

aqueles de nós, presumivelmente minoria no mundo, que existem numa só língua por toda uma vida, podem sofrer limitações inerentes a essa condição e ser levados a perceber o mundo por uma perspectiva naturalizadamente enviesada (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 11).

Certamente seria necessário discutir as “limitações inerentes a essa condição” e o “enviesamento naturalizado” de uma perspectiva discursiva, ou seja, como subjetividades produzidas na inscrição do sujeito falante em uma língua e um dado lugar histórico. Mas hoje parece certo que esse processo de deslocamento mexe com a concepção de algo que se crê oriundo de uma ordem natural do mundo, única possibilidade para um falante que nunca teve motivos para se perguntar sobre o porquê de “uma árvore” ser “uma” e não “um”, ou por que “sol” é “masculino” e não “feminino”. Não é pequeno o estranhamento causado pelo reordenamento do mundo numa língua outra, que “não recorta o real como o faz a língua materna”:

Que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas (REVUZ, 1998, p. 223).

Chimamanda Ngozi Adichie, em palestra divulgada pela plataforma TED Conferences LLC¹ em 2009, fala sobre “o perigo de uma história única”.² Ela conta sobre sua infância e sua formação bastante precoce como leitora e escritora, e sobre como o fato de somente ter tido acesso a uma certa literatura britânica, por muito tempo, moldou em seu imaginário a concepção de que livros necessariamente tinham que conter personagens estrangeiros. Isso povoou as histórias que ela escrevia, ainda criança, com personagens brancos, de olhos azuis, que brincavam na neve e comiam maçãs – ainda que sua realidade cotidiana se localizasse no leste nigeriano, onde a população é majoritariamente negra, o inverno rigoroso não existe e a fruta de todo dia é a manga.

Entre outras memórias, Chimamanda também conta que, até sair do país para estudar nos Estados Unidos, não se identificava como africana; no entanto, no exterior, todos se voltavam a ela quando qualquer assunto sobre a África fosse mencionado, e não poucas vezes reduziam o continente às paisagens exóticas, aos animais, à miséria, às guerras e à aids.

O ponto a que ela chega é que o perigo das histórias únicas consiste em criar estereótipos que não necessariamente são falsos, mas são, sem dúvida, “incompletos”. As duas situações mencionadas anteriormente são apenas dois dos muitos casos contados pela escritora em que discursos hegemônicos instauram imaginários que reduzem as muitas possibilidades de conhecimento e interpretação de objetos, de lugares, de pessoas. Como ela destaca, “é impossível falar sobre história única sem falar sobre poder”. *Que história é contada, quando e por quem é contada, e a quem ela chega* são questões relacionadas diretamente ao poder.

Sua fala termina assim:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Eu gostaria de finalizar com esse pensamento: quando nós rejeitamos uma história única, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso (ADICHIE, 2009).

¹ TED Global 2009. Segundo a plataforma, “O TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada à disseminação de ideias, geralmente na forma de palestras curtas e poderosas (18 minutos ou menos). O TED começou em 1984 como uma conferência em que Tecnologia, Entretenimento e Design convergiram e hoje abrange quase todos os tópicos - da ciência aos negócios e questões globais - em mais de 100 idiomas” (TED.COM, 2019).

² A fala de Chimamanda está disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-598084. Último acesso em: 07 jan. 2018.

Em 2013 saí pela primeira vez do país para um estágio de pesquisa no *Centre d'études discours, images, textes, écrits, communication* (Céditec) da Université Paris-Est Créteil. Morei, durante seis meses, em um apartamento compartilhado com dois franceses localizado em uma pequena cidade de população majoritariamente muçulmana, a uns 15 minutos de trem do centro de Paris. A França que vivi era muito mais diversa do que aquela que havia aprendido nos livros didáticos da Aliança Francesa (uma constatação feliz). E a identidade estrangeira – e, mais ainda, latino-americana, especificamente brasileira (já que em tantos lugares nos creem [ou nos cremos] fora do continente) –, em um bairro de periferia de uma grande capital europeia contrastava com experiências vividas na condição de classe média com ensino superior em uma cidade pequena no interior de São Paulo.

Essa vivência foi o afastamento necessário para questões que, até então, eu tinha em grande medida naturalizadas. Um de meus *colocs*, natural de Marseille, queria aprender português brasileiro e, a cada momento em que nos púnhamos a falar sobre língua, a nasalização que marca a fala marselhesa e o r retroflexo dos interiores paulistas – periferias do francês e do português (menos periferias do que outras...) – eram a norma para o ensino feito ali, naquele apartamento em Choisy-le-Roi. Ele me perguntava coisas sobre “o Brasil”, mas geralmente não estava muito interessado em São Carlos, cidade de 250 mil habitantes que fica a três horas e meia de estrada da gigante São Paulo. E ele certamente supunha conhecer a “cultura brasileira” nas conversas e na convivência comigo, que nada mais eram que os hábitos de uma certa paulista do interior (branca, de classe média e virginiana, se for de valia para o leitor).

No meu caso, como estava “em imersão” e deslocada do central, tive a sorte de conhecer uma França um pouco mais diversa e interessante; incompleta, sempre, mas constituída de mais de uma história: não só a *Paris-cidade-das-luzes*, mas também a de um certo Sul do país, como narrado e incorporado pelo meu *coloc*. A Paris daquela comunidade árabe por onde eu andava todos os dias; a das universidades na capital e fora dela, a dos *roms* – povos do leste europeu denominados dessa maneira no espaço público, muito estigmatizados na época – e a de outros imigrantes (brasileiros e de outros lugares).

Ao voltar ao Brasil no começo de 2014, movida por essa experiência, comecei a dar aulas de Português como Língua Estrangeira (que abreviarei como PLE, embora haja outras denominações correntes)³ em projetos de extensão do Departamento de Letras da Universidade

³ Usarei o termo *PLE* por ser o mais disseminado no espaço brasileiro da área e o utilizado nos cursos de extensão da UFSCar, onde parte deste trabalho se iniciou, ainda que ciente dos muitos debates em torno dos termos “Português Língua Estrangeira”, “Português Língua Segunda”, “Português Língua Adicional” e outras especialidades. Muito resumidamente, todos esses casos se inserem no denominado “Português Língua Não-Materna” (PLNM, muito utilizado em documentos governamentais de Portugal para políticas linguísticas da área),

Federal de São Carlos (UFSCar) coordenados pelo Prof. Dr. Nelson Viana. Os materiais usados nas aulas são produzidos pelos próprios professores, todos alunos de graduação e pós-graduação.

Nesse processo, impõem-se dificuldades características da didatização de conteúdos. Fazer caber “a espessura da humanidade” (DEBRAY, 1995, p. 132) – portanto, da linguagem e da cultura – num instrumento de ensino implica construir um dispositivo que estabelece imaginários sobre *a língua* e *o país* que se busca semiotizar. Que histórias eu estava contando nos materiais que produzia, e que histórias estava deixando de contar? Que representações de país, de língua, de cultura os livros de PLE que circulam no mercado editorial e outros materiais didáticos não publicados produzem? O “local” de seus autores funciona como metonímia do todo? E o que seria *o todo*?

Essas perguntas me levaram a um estudo panorâmico de diferentes condicionantes da produção de materiais didáticos de PLE com base em livros, apostilas e unidades didáticas que coletei ao longo da pesquisa. A partir de análises de atividades propostas nos materiais, de dificuldades enfrentadas e decisões tomadas durante a processo de produção dos materiais conforme relatos coletados em entrevistas, tive como objetivo compreender, de modo panorâmico, as engrenagens que viabilizam e condicionam o ensino e os emperramentos que se produzem no processo de fabricação material de diferentes mídiuns.

Seguindo a linha teórico-metodológica que fomos construindo ao longo dos últimos anos no grupo de pesquisa Comunica – inscrições linguísticas na comunicação,⁴ os materiais didáticos do corpus são analisados como *objetos editoriais*, uma vez que **1.** são materialmente inscritos; **2.** preveem uma circulação e um público específicos; e **3.** ensejam uma interlocução (SALGADO, 2020, no prelo). Esses objetos editoriais são considerados como *mídiuns* que, na relação que mantêm com instituições e comunidades produtoras de discurso, *vetorializam* imaginários de Brasil e de português brasileiro. Meu objetivo foi, portanto, mostrar indícios dessas matrizes discursivas por meio da análise de atividades e de paratextos dos materiais, da visibilização de seu processo de produção e, por fim, de uma discussão sobre posicionamentos

e o uso de cada um desses termos varia desde o seu tratamento como sinônimos, conforme contextos em que a língua é aprendida (em tese, como língua segunda, se em um lugar onde é a língua oficial e/ou majoritária – o ensino de português para quem não a tem como língua materna no Brasil, por exemplo; ou se em um lugar onde é aprendida em ambientes restritos, como a escola ou outros centros de ensino, no caso de língua estrangeira – o ensino de português brasileiro nos Estados Unidos, por exemplo) ou, ainda, segundo posicionamentos a respeito do que consideram dever ser ou não “estrangeiro” (por exemplo, hoje há um movimento na direção de se considerar o português brasileiro e o espanhol de países da América Latina como línguas adicionais, próximas ou regionais, e não “estrangeiras”).

⁴ O site do grupo, que reúne trabalhos realizados em diferentes níveis de pesquisa, pode ser acessado em: <https://grupopesquisacomunica.wordpress.com/>. Último acesso em: 20 out. 2019.

assumidos sobre língua e cultura por meio da noção *comunidade discursiva* e de sua relação com o *ethos discursivo* dito e mostrado.

Para isso, organizei a tese em quatro capítulos:

O CAPÍTULO 1 é dedicado à circunscrição teórico-metodológica da pesquisa e ao processo de estabelecimento do *córpus*, estabelecendo balizas teóricas da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada e propondo uma perspectiva midiológica de estudo dos materiais didáticos. Ao final do capítulo, proponho a organização dos materiais coletados em quatro categorias definidas a partir de sua formalização material e modos de circulação previstos: *materiais didáticos impressos de circulação institucional*, *livros didáticos de circulação institucional*, *livros didáticos de circulação pública* e *unidades didáticas digitais de circulação pública*.

O CAPÍTULO 2 tem como objetivo mostrar o funcionamento dos materiais didáticos como *mídiuns*, ou seja, *vetores de sensibilidade* que constituem e colaboram para instituir *matrizes de sociabilidade* variadas, produzindo, reproduzindo ou reformulando imaginários de língua e de cultura. A partir da análise de atividades dos materiais, mostro como o imaginário do Brasil monolíngue, hegemônico no ensino de PLE, é herdeiro de uma tradição de ensino de língua historicamente atrelada à noção de cultura nacional. Aponto, também, permanências da tradição gramatical e indícios do efeito retroativo do exame Celpe-Bras no direcionamento do ensino para abordagens comunicativas baseadas em gêneros textuais. Por fim, contextualizando o ensino de PLE em Buenos Aires e na conjuntura internacional do mercado linguístico, toco brevemente em questões glotopolíticas relacionadas ao exame, aos materiais coletados e ao Portal de Ensino do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) (que também integra o *córpus* da pesquisa).

No CAPÍTULO 3, observo questões de ordem material que viabilizam ou inviabilizam a concretização de projetos intelectuais de ensino de língua, mostrando como dificuldades relacionadas à *formalização material* impõem-se na produção de materiais didáticos devido à falta de formação específica dos profissionais da área de Letras e Linguística em áreas da edição, ao desconhecimento da importância dos serviços profissionais de mediação editorial ou à impossibilidade de sua contratação por restrições orçamentárias. Também são abordados aspectos editoriais da única coleção didática do *córpus* composta por *livros didáticos de circulação pública*, que têm como características um tratamento editorial profissionalizado e assessoria pedagógica especializada em seus processos de produção e de divulgação.

O delineamento das diversas coerções que se impõem no processo de produção dos materiais e das matrizes discursivas que incidem nesse processo permitirá, no CAPÍTULO 4, tratar mais especificamente de conceitos da área de AD relacionados, de modo amplo, à identidade, como *comunidade discursiva*, *ethos discursivo* e *posicionamento*, para operacionalizar a análise de dados relativos a imaginários de língua e de cultura. Dois eixos são estabelecidos como recorte: imaginários de língua materializados em *paratextos* (que mediam a recepção dos materiais por meio da produção de um *ethos dito*) e atividades e sistematizações relacionadas à colocação pronominal; e *posicionamentos* sobre a questão de gênero materializados no uso da “linguagem inclusiva” em consignas de atividades e nas relações estabelecidas entre textos verbais, verbo-visuais e a iconografia.

Os dados analisados ao longo dos capítulos foram selecionados de acordo com questões que cada material ou entrevista suscitou de forma mais significativa; não objetivei fazer uma análise extensiva de cada um dos aspectos destacados no modo como aparecem em cada mídiun. Tampouco está no escopo deste trabalho produzir uma avaliação da *eficiência* ou da *validade* dos materiais, produzidos de acordo com necessidades e recursos de cada instituição. Isso exigiria uma pesquisa de natureza diversa, que, de certa forma, atualizaria a busca pelo “melhor método”, característica das últimas décadas no ensino-aprendizagem de línguas.⁵

Convém explicitar, por fim, que, como professora e produtora de materiais didáticos utilizados em cursos de extensão da UFSCar que ministrei entre 2014 e 2019, não ignoro dificuldades e condições adversas que incidem em sua elaboração e condicionam sua forma final. As análises feitas derivam de inquietações acumuladas ao longo desse percurso, e têm, sobretudo, o objetivo de suscitar reflexões e debates sobre a formalização material do ensino e a produção de sentidos – muitas delas, embora corriqueiras no mercado editorial, ainda bastante apagadas na academia e no senso comum. Assim, gostaria de enfatizar que a concessão das entrevistas e dos exemplares foi crucial para a realização desta pesquisa e para a formulação das questões trabalhadas, e, por isso, sou imensamente grata às instituições de ensino de PLE que visitei e a seus coordenadores e professores, que tornaram este estudo possível.

⁵ Para um aprofundamento da questão na LA, ver o artigo fundador de Anthony (1963) e discussões decorrentes (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991, dentre outros). Para um panorama dessas discussões, cf. Oliveira (2014).

I

Uma perspectiva discursivo-midiológica: teoria, decisões e corpus

“O midiólogo é um cão. Orgulha-se em olhar para o chão,
em farejar pelos cantos.”

(RÉGIS DEBRAY, *Curso de midialogia geral*, 1993)

Estudar *língua e cultura* em materiais didáticos de uma perspectiva discursiva exige que seja considerada a “dualidade constitutiva da linguagem” (BRANDÃO, 2012, p. 11), que decorre da conjugação de aspectos formais com aspectos socio-históricos. Na formulação clássica de Pêcheux, algo sempre fala *antes e alhures*: os dizeres são produzidos em relação ao que já foi dito, resgatando memórias e construindo significações a partir de recortes específicos no interdiscurso.

Em seus termos:

O objeto próprio da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 2012 [1983], p. 51).

Assim, só é possível falar sobre língua e cultura a partir de um lugar discursivo que, no caso de materiais didáticos, se define na seleção dos dados, das tarefas e dos textos a serem mostrados ao estrangeiro, e em sua organização e formalização material (FLUSSER, 2013 [2007]) – práticas que obedecem a normas constituídas em diferentes matrizes discursivas. Levar a cabo a tarefa a que nos propomos implica, portanto, observar regimes de produção de sentidos que condicionam os didáticos nos imbricamentos entre *materialidade linguística*, *suporte de inscrição* e *conjuntura histórica* (nas diferentes camadas temporais que a compõem).⁶

Para esse percurso, que supõe o estabelecimento de relações entre produções locais e conjunturas mais amplas – uma ida do “*micro trivial*” a um “*macro prestigioso*”, nos termos de Debray (1995, p. 36) –, nos valem de contribuições da tradição discursiva cujas problemáticas

⁶ Assim como Salgado (2016b), consideramos significativa para os desenvolvimentos da AD – e, mais especificamente, para estudos discursivos sobre os objetos editoriais – a abordagem material da temporalidade por meio de objetos técnicos, conforme a teoria geográfica de Milton Santos. Nessa perspectiva, Antas Jr. (2005 *apud* SALGADO, 2016b, p. 40) propõe a expressão *camadas do presente* para “[...] designar o *modus operandi* da materialidade produzida pela sociedade contemporânea, que hoje convive com uma universalidade empírica, conforme Milton Santos em *Técnica Espaço Tempo – globalização e meio técnico-científico-computacional*, São Paulo: Hucitec, 1994. Por se tratar de materialidade, o ‘presente’ implica considerar processos que remontam quinze, vinte ou trinta anos etc., dependendo do fenômeno em questão”. Nos materiais didáticos, por exemplo, são causalidades de longa duração (como o nacionalismo do século XIX, base da formação dos Estados-nação) em relação com matrizes discursivas mais recentemente constituídas (por exemplo, posicionamentos considerados feministas que defendem o uso da “linguagem inclusiva” na produção de textos de ampla circulação, desde didáticos até documentos de órgãos públicos) que podem explicar a concorrência de certos imaginários de língua e de cultura, como veremos adiante.

iniciais se desenvolveram no final da década de 1960 na França pelos trabalhos fundadores de Pêcheux (1990 [1969]) e Foucault (2008 [1969]) e vêm sendo, desde então, desdobradas em pesquisas que se interessam pela articulação entre língua, história e sujeito.⁷ Mais especificamente, trabalharemos com análises de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2015; KRIEG-PLANQUE, 2018) considerando os diversos tipos de intervenções no espaço da linguagem em sua relação com uma dada conjuntura socio-histórica (ARNOUX, 2000).

Esse arcabouço epistemológico delimita pressupostos teóricos que nos permitirão tratar os instrumentos linguísticos de ensino de português para estrangeiros que compõem o *córpus* como *mídiuns*, sistemas *dispositivo-suporte-procedimento* que transmitem discursos (DEBRAY, 1995; 2000), levando em consideração a dimensão editorial dos fluxos de texto (SALGADO, 2016; MUNIZ JR., 2018; CHARTIER, 2011 [1985]; 2002 [1982]), ou seja, a *formalização material* (FLUSSER, 2013 [2007]) que dá concretude aos discursos no ensino de português como língua estrangeira.

1.1 circunscrevendo um espaço de pesquisa

No campo do saber relacionado ao que se reconhece como “ensino de português” no Brasil, considerado como espaço de regularidades que produz discursos sobre práticas de ensino e aprendizagem do português, podem ser circunscritos dois subcampos com especificidades e divisões próprias: o Ensino e Aprendizagem de Língua Materna (EALM) e o Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (EALE), hoje comumente institucionalizados como ramos da Linguística Aplicada (LA). Nesses subcampos, posicionamentos variados relacionados a concepções de língua e de ensino ora se aproximam, ora se distanciam – especialmente no segundo caso (do ensino), devido às diferentes coerções às quais suas práticas estão submetidas pela diferença de público e de objetivos com que trabalham e, conseqüentemente, desdobramentos teóricos distintos.

Diferentes espaços discursivos, no sentido estabelecido por Maingueneau (2008c), se configuram na relação que outras disciplinas (como a AD, a Sociolinguística, o Gerativismo...) estabelecem com o ensino de línguas de forma geral e com o português especificamente – as discussões propostas nesta pesquisa, por exemplo, propõem um diálogo interdisciplinar entre a

⁷ Para uma apresentação breve e rigorosa da área e de seu desenvolvimento nas fases conhecidas como AD1, AD2 e AD3, remetemos o leitor a Fernanda Mussalim (2011).

AD e o PLE. Assim, ao tratar do ensino e da aprendizagem de português como língua estrangeira como tema caro à LA, não visamos a circunscrição “esterilizante” que as divisões institucionais podem ensejar – como bem-observado por Maingueneau (2008c, p. 13) –, mas a localização de uma de suas principais matrizes discursivas, uma vez que a LA é considerada a disciplina “caução” da gramatização brasileira do PLE, como mostra Diniz (2010).

Embora não tenhamos como foco diferenças que guardamos em relação à LA, que abriga a maior parte dos estudos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (mas não se restringe a eles) e de PLE, e com a qual, portanto, estaremos em constante diálogo, pensamos ser importante estabelecer alguns marcos teóricos que, como se verificará nas análises realizadas, nos inscrevem em epistemologias distintas – ainda que, em trabalhos mais recentes, parte dessa disciplina venha assumindo perspectivas que visam “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*” (MOITA LOPES, 2006, p. 14, itálico do original), aproximando-se, por vezes, de estudos do discurso, em contraposição a um posicionamento interno tradicional que considera a disciplina como ciência “neutra” e “apolítica”.

Como depõem alguns linguistas aplicados,

[...] em muitos casos na LA, pesquisa e vida social são como água e óleo: não se misturam. É assim que Phillipson & Skutnabb-Kangas (1986) criticam uma LA que, mais do que passar ao largo das questões sociopolíticas, colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes socio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Também nessa perspectiva, na esteira de outros pesquisadores da área de EALE (especificamente do ensino de inglês como língua estrangeira), Salomão afirma o seguinte:

O componente cultural no ensino de línguas tem muitas vezes focado prescrições comportamentais e informações sobre o outro, geralmente envoltos em uma visão de compreensão e ausência de conflitos, recusando-se a ser ideológico e minimizando a problematização (SALOMÃO, 2015, p. 361).

Concordando com os estudos mencionados, consideramos que o ato de pesquisar constitui, ele mesmo, um gesto político do sujeito pesquisador. Os objetos de pesquisa, os recortes feitos para analisá-los, as práticas do “fazer científico” que se adotam (e eventualmente

se reformulam) são historicamente situados,⁸ e dizem muito do modo como nós, pesquisadores, manobramos dentro das coerções que nos são impostas e das possibilidades que vislumbramos, estabelecendo um posicionamento frente aos “limites de nossas próprias ficções de pesquisa”. Afinal,

a narrativa das práticas, pelo pesquisador, é em si uma prática (CHARTIER 1998), que também coloca em jogo as forças e enunciados que lhe dão condições de existência. Termo intransponível, que testemunha continuamente nossa incapacidade de capturar plenamente os usos e as apropriações e nos coloca, como não poderia deixar de ser, no interior desse próprio jogo (BOCCHETTI, 2015, p. 51).

O trabalho de Bottura (2019) é exemplar dessa condição histórica inescapável do fazer científico, ainda mais evidente em uma pesquisa realizada em cursos de português como língua de acolhimento para mulheres refugiadas: as vivências em sala de aula levaram a pesquisadora ao questionamento de epistemologias relacionadas ao fazer pretensamente neutro e apolítico da “Ciência” com C maiúsculo, o que transformou seu trabalho em uma exploração desse percurso por meio de uma autoetnografia.

É, portanto, na impossibilidade de um dizer neutro e, ao mesmo tempo, de um pleno controle de sentidos produzidos por aquilo que se diz que reside a maior dificuldade das empreitadas editoriais de produção de materiais de ensino de língua. Dizer o que algo é – finalidade maior dos materiais didáticos – implica dizer o que *deve ser* a partir de um certo lugar de enunciação. Logo, o processo de “didatização” dos saberes é um processo de regulação dos dizeres sobre os objetos tratados, e o efeito de evidência que produz quando não explicita as fontes do saber transmitido – apagamento comum nesse tipo de objeto – potencializa ainda mais sua autoridade.

Possenti (2009), ao tratar das rupturas epistemológicas que circunscreveram o surgimento da AD como disciplina em relação à Filologia – considerada como “o conjunto de procedimentos de interpretação de textos que vigorou pelo menos até meados do século XX”

⁸ Para um aprofundamento filosófico sobre o enraizamento histórico dos conhecimentos “exatos” e da pretensa separação moderna entre natureza, política e discurso (tomado como práticas linguageiras separadas da “realidade”), veja-se o capítulo “Crise”, de Latour (1994). O autor utiliza o princípio das *redes*, consideradas “*ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade*” (LATOUR, 1994, p. 12, itálico do original), para percorrer relações tradicionalmente negadas por um “fazer científico” forjado num projeto de Modernidade nunca realizado. Em sua perspectiva, os processos e os produtos da ciência são *híbridos*: encarnam e naturalizam decisões que são inextricavelmente políticas; seguindo o raciocínio do autor, consideramos também como *híbridos* instrumentos linguísticos de qualquer tipo, inclusive materiais didáticos de ensino de PLE.

(p. 359) e que, até hoje, ressoa nas práticas escolares –, chama a atenção para três domínios: “a concepção de língua, a relevância do papel do autor e a forma de caracterização da conjuntura” (p. 359). Segundo ele, rompe-se o imaginário que sustenta a existência de *um sentido único e verdadeiro de uma obra*, atrelado à *intenção de um autor* e a uma conjuntura que se reduz a uma *cena cultural*, “[...] sem considerar, pelo menos como central, a hipótese da divisão da sociedade, e, portanto, das diversas ‘ideologias’, na relação com as quais uma obra surgiria” (p. 359). Dessa forma,

a AD põe em questão sucessivamente as três hipóteses: a de uma língua que teria sido unívoca, a de um sujeito como unidade controlada pela razão e que fosse bem sucedido em “dizer o que quisesse” e, finalmente, a de conjuntura uniforme, porque as sociedades são (sempre foram) divididas em classe ou grupos etc. [...] Em suma, a AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das ideias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme (POSSENTI, 2009, p. 359-360).

Desse ponto de vista, a língua jamais se reduz a um “instrumento” de comunicação ou de expressão do pensamento – concepções que implicariam entender, respectivamente, que ela exista *fora* do sujeito ou que o pensamento seja *anterior* à linguagem. A língua é constitutiva da subjetividade; antes de tudo, torna possível a própria existência do sujeito.

Essa concepção de língua e de sujeito pode entrar em conflito com a “predição” de práticas linguístico-comportamentais associadas a nacionalidades característica do ensino de línguas, que simula contextos frasais e de pequenas cenas seguindo *scripts* cristalizados dos quais os falantes de uma língua e de uma dada “cultura nacional” teriam domínio total.

De acordo com postulados da AD de tradição francesa, nossa leitura de mundo – e, por conseguinte, dos referentes que atribuímos às palavras nas redes de sentido que tecemos entre elas – é balizada pelos grupos aos quais pertencemos e pelos discursos que frequentamos. Assim, por um lado, os enunciados materializam *o que pode e deve ser dito* a partir de um dado lugar discursivo, social e historicamente construído: são encarnações parafrásticas de discursos que se atualizam a cada tomada de palavra, com o poder de estabilizar memórias. Por outro, abrigam tensões características das injunções históricas de um certo período e têm, também, o poder de redefinir fronteiras nas redes constitutivas do interdiscurso.

Ao circular, esses enunciados se inscrevem em gêneros discursivos, que, juntamente com outras práticas – verbais e não verbais –, formatam comunidades e são por elas formatados

a cada escape e a cada permanência. Sua produção e sua circulação obedecem a regimes de genericidade socio-historicamente determinados, que seguem rituais mais ou menos rígidos, conforme critérios *linguísticos, funcionais, situacionais* ou um conjunto desses fatores que, em interação, definem uma tipologia discursiva – como, por exemplo, o discurso didático.⁹

O material didático (MD), entendido como “hipergênero” presente em diferentes épocas da cultura letrada ocidental sob diferentes cenas genéricas – dentre as quais o livro didático é considerado, pelo menos desde meados do século XVII, o exemplo canônico (MUNAKATA, 2016) –, tem como principal característica a *função didática*, como o próprio adjetivo qualificador aponta. Tradicionalmente, essa função implica um *estatuto* bem-definido da instância autoral (detentora dos saberes a serem transmitidos e responsável pela sua formalização material) e dos usuários previstos: professores, que podem ser mais ou menos autônomos em relação à organização textual proposta, o sequenciamento etc.; e alunos, que, no contrato previsto pela situação de comunicação que o gênero engendra, devem se subordinar à autoridade da instância autoral e, em sala de aula, à autoridade professoral.

A reprodução dessa hierarquia interlocucional constitutiva do *didático* viabiliza a manutenção de valores caros à tradição escolar de cada época – materializada, por exemplo, no plano textual considerado adequado, em conformidade com uma abordagem pedagógica (que pode ou não ser explicitada metalinguisticamente, como se discutirá nos CAPÍTULOS 2 e 4), com a adoção de uma norma linguística para o ensino, bem como em relação aos usos do material considerados aceitáveis ou não.¹⁰

Por essa “natureza complexa”, os materiais didáticos configuram um objeto de pesquisa com enfoques variados, uma vez que podem ser considerados em sua dimensão mercadológica, técnica e simbólica:

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e

⁹ Cf. “O quadro genérico” em Maingueneau (2014 [2005], p. 229-246).

¹⁰ O que não supõe a inexistência de subversões em direitos e deveres previstos nas “circunstâncias adequadas” (MAINGUENEAU, 2014 [2005], p. 235) ao êxito de cada gênero discursivo. Bittencourt (1996), por exemplo, registra indícios de transgressões realizadas por alunos em livros didáticos brasileiros utilizados entre o século XIX e XX – época em que, diferentemente de hoje (em que são considerados objetos “consumíveis” pelas editoras), era um material, de certo modo, “sagrado”: “[...] escrever no livro didático era uma contravenção mas, no convívio da sala de aula, alunos rabiscavam, acrescentavam informações, divagavam ou se comunicavam por meio do ‘objeto sacralizado’. [...] Pelos escritos esparsos, marginais, pudemos observar alunos ‘bem-comportados’ e alunos rebeldes que, enclausurados na sala de aula, profanavam o objeto ‘sagrado’, caricaturavam os retratos de ‘homens-célebres’ espalhados pelas páginas dos livros, acrescentando bigodes, barbas, modernizando o vestuário ou introduzindo outros acessórios. Nas margens do texto impresso, escreviam a lápis sonetos, desenhavam, ilustravam seus sonhos, rearticulando seus interesses” (BITTENCOURT, 1996, p. 15-17).

comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico **“inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo”**.¹¹ E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 1993, p. 3, negrito do original).

Estudar materiais didáticos de língua de um ponto de vista discursivo implica, portanto, considerar sua historicidade, uma vez que, produzidos a partir de imaginários de um determinado período, constroem e estabilizam significados acerca de uma língua tradicionalmente associada a uma cultura nacional.

Isso equivale a dizer que o que avaliza uma dada discursividade como “material didático de PLE” é o enraizamento social de um conjunto de regularidades que ativa uma certa instituição de fala. Assim como todo *mídiun*, definido como “matéria organizada” (MO) nos termos instituídos por Debray (1995; 2000), sua produção e circulação se relacionam diretamente a *matrizes discursivas*, “organização materializada” (OM), do que decorre seu entendimento como sistema *dispositivo-suporte-procedimento* que transmite discursos (DEBRAY, 1995; 2000).

Na esteira de trabalhos recentemente produzidos numa área do discurso que focaliza processos de mediação editorial, entendidos como determinantes da produção de sentidos e constitutivos do funcionamento de objetos destinados a circulação pública, a metodologia desta pesquisa consiste, portanto, em “conjuguar OM/MO” e analisar os *mundos éticos* em que se assentam e que reproduzem. Trata-se, portanto, de

[...] uma teoria dos imaginários que não dispensa os argumentários; antes, leva em conta dimensões evocadas (sugeridas, suscitadas) pelo arranjo textual, das quais emerge a voz garantidora do texto, à qual correspondem um corpo e um caráter fabulados conforme os modos de portar-se previstos numa dada comunidade, de movimentar-se no espaço como partícipe de uma dada organização social (SALGADO; DELEGE, 2018, p. 376).

Nossa opção teórica pelo estudo de *imaginários* de língua e cultura em instrumentos de ensino de português brasileiro decorre dessa relação inextricável entre materialidade e memória, que põe em evidência o fato de que a relação entre a linguagem e o mundo não é direta,

¹¹ Reproduzimos a referência dessa citação tal como disponibilizada por Bittencourt: “CHOPPIN, Alain. L’histoire des manuels scolaires : une approche globale. *Histoire de l’éducation*. Paris, INRP, n. 9, p. 1-25, dez. 1980”.

“[...] mas *funciona* como se fosse, por causa do imaginário. [...] Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial” (ORLANDI, 1994, p. 57, itálico do original). Ainda que não seja exatamente uma inovação nas áreas de Análise do Discurso (AD) e de LA, esse nos pareceu um caminho interessante para tratar o que consideramos uma das ramificações da *transmissão* (DEBRAY, 2000) “da língua” e “da cultura” brasileira destinada à exportação.

Dizemos “ramificação” por considerar que o ensino de PLE materializado nos diversos objetos editoriais produzidos para formalizar esse ensino funciona como uma extensão do Estado brasileiro (assim como o exame de proficiência oficial brasileiro, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras, como nota Diniz (2010)), na medida em que sensibiliza o estrangeiro em relação a determinados aspectos identificados como “o país”, e não outros.

Não ignoramos, entretanto, que muitas outras formas de transmissão convivem com esta, principalmente nos casos de imersão, em que, como o próprio termo usado pela LA aponta, a transmissão se dá em todo o entorno de um certo sujeito empírico; no entanto, nos casos de ensino-aprendizagem fora dos territórios nos quais a língua é falada, a transmissão depende do acesso à informação por plataformas e suportes que restringem a experiência.

A esse respeito, Debray (2000) afirma o seguinte:

Na França, a ideia nacional perpetua-se pela bandeira e pelo toque de silêncio em homenagem aos mortos, pelo túmulo de Napoleão e pela estela da aldeia, pela fachada da prefeitura e pelo domo do *Panthéon* – e não pela simples leitura de manuais escolares e do preâmbulo da Constituição. Nossos lembretes não se reduzem ao que é dito e escrito. A aventura das ideias é caleidoscópica (DEBRAY, 2000, p. 14).

Mas os “manuais escolares” – inscritos em uma tradição que, ao mesmo tempo que lhes confere a autoridade, cobra seu preço nos cercos do dizer – necessariamente trabalham com símbolos do que é consensuado (ou do que se busca consensuar) como o mais representativo do “nacional”. São as regularidades que caracterizam esse regime genérico que o avalizam como fonte legítima de conhecimento e o tornam, portanto, um posto de observação privilegiado dessa construção discursiva.

O conceito de *transmissão* mencionado anteriormente é proposto por Debray (2000, p. 13) como “termo regulador e ordenador em razão de um triplo nível: *material*, *diacrônico* e *político*”. O filósofo diferencia *transmissão* de *comunicação* para evitar atritos epistemológicos; para nós, essa questão é igualmente importante por estabelecer um corte entre

o que é da ordem dos sujeitos empíricos (que se relacionam entre si ou com seu meio por mensagens mais ou menos pontuais) e o que é da ordem de sujeitos históricos (portanto, tomados do ponto de vista de seu sujeitamento à ordem do discurso). Desse ponto de vista, em se tratando de discursos e práticas institucionalizados, a *transmissão* pode se aproximar da definição discursiva de comunicação proposta por Krieg-Planque (2018, p. 42): “um conjunto de saberes e habilidades (mais ou menos profissionais, mais ou menos intuitivos, mais ou menos padronizados) relativos à antecipação de práticas de retomada, de transformação e de reformulação dos enunciados e de seus conteúdos”, que põe em relevo estratégias discursivas de produção e de distribuição dos discursos no espaço público ao longo do tempo.

A transmissão se inscreve num nível *material* porque busca ultrapassar a concepção de comunicação como necessariamente relacionada ao “imaterial”, “aos códigos, à linguagem” (DEBRAY, 2000, p. 13), considerados numa existência presumidamente “incorpórea”, para plasmar uma mensagem que se faz herança em corpos, lugares e objetos, transformados pelo discurso no que, em AD, chamamos discursividades, pois inseparáveis dos imaginários que condensam, nos quais radicam. Afinal,

não existe linhagem espiritual que não tenha sido invenção ou reciclagem de marcas e gestos; não existe movimento de ideias que não implique movimentos de homens (peregrinos, comerciantes, colonos, soldados, embaixadores); não existe subjetividade nova sem objetos novos (livros ou rolos, hinos e emblemas, insígnias e monumentos) (DEBRAY, 2000, p. 14).

Também num nível *diacrônico*, porque a transmissão se relaciona ao transporte de “crenças, valores e doutrinas” no tempo. Enquanto a comunicação (tal como tradicionalmente concebida) é “pontual ou sincronizante”, a *transmissão* é “diacrônica e caminhante”, ou seja, “estabelece ligação entre os vivos e os mortos, quase sempre, na ausência física dos ‘emissores’” (DEBRAY, 2000, p. 15). Na perspectiva aqui adotada, trata-se, portanto, de *produção e manutenção de uma memória*.

Por fim, como a produção de uma memória atua pela fixação de certos sentidos e não de outros, produzindo balizas semânticas que condicionam as práticas sociais, a transmissão atua como “guardiã da integridade de um nós, ela garante a sobrevivência do grupo pela partilha entre indivíduos do que é comum” (DEBRAY, 2000, p. 18). Sendo a escolha do que é comum e partilhável eminentemente uma decisão *política*, esta define-se como o terceiro nível da transmissão.

No quadro teórico delineado pelo filósofo, que o chamou de “midiologia”,¹² a transmissão é considerada nos processos de mediação, “[...] tudo o que faz meio na caixa preta de uma produção de sentido, entre um *in-put* e um *out-put*” (DEBRAY, 2000, p. 20). Sua proposta abre caminho para questões que nem sempre são consideradas nos estudos da linguagem, mesmo especificamente nos estudos do discurso (que necessariamente trata do que se pensava “exterior” à língua na tradição saussuriana), pela relação que estabelece entre o simbólico, as formas de organização coletiva – que chamará de *organização materializada* (OM) – e os sistemas técnicos de comunicação – a “instrumentação”, chamada de *matéria organizada* (MO) – como ponto de partida metodológico.¹³ Em suas palavras,

[...] para resumir, dir-se-á que a arte de transmitir, ou de fazer cultura, consiste na adição de uma *estratégia* com uma *logística*, de uma *práxis* com uma *techné*, ou ainda de um endereçamento institucional com uma instrumentação semiótica (DEBRAY, 2000, p. 26).

O que Debray faz ao considerar *mídiuns* como *vetores de sensibilidade* relacionados a *matrizes de sociabilidade* é retornar, portanto, à noção de *condições de produção* da AD, invertendo o sentido do movimento tradicionalmente estabelecido nas práticas de análise: o foco passa da “nascente” para a “foz”, pondo em relevo que “[...] as produções simbólicas de uma sociedade no instante *t* não podem ser explicadas, independentemente das tecnologias da memória utilizadas no mesmo instante” (DEBRAY, 1995, p. 21). Por isso, para além de analisar a materialização de determinados discursos nesses dispositivos, nos interessam também perguntas relacionadas à própria composição desses objetos editoriais (e das técnicas que os fazem ser o que são) e sua função na *transmissão* de imaginários de língua, de cultura e de país, herdeiras e reprodutoras de uma forma específica da organização coletiva, o Estado-nação.

Dessa perspectiva, compreenderemos o funcionamento dos materiais didáticos, *matéria organizada* (MO), na relação que estabelece com certas institucionalidades de autoridade sobre a língua e a cultura “nacionais”, *organizações materializadas* (OM): o Estado, o exame de proficiência Celpe-Bras – também uma extensão do Estado-nação, como propõe Diniz (2010) –, a Academia... De modo resumido, os materiais produzidos com a finalidade de *ensinar*

¹² Optamos por seguir a tradução, já estabelecida no Brasil, de “*médiologie*” como “*midiologia*”, apesar de apagar exatamente a questão do “meio” (*medio*) e incorrer no risco de ser relacionada, de forma redutora, a questões de mídia. Debray (2000, p. 21) afirma categoricamente que “Mediação não é mídia”, razão pela qual o termo *mediologia* nos pareceria mais apropriado.

¹³ Para um resumo atual da proposta, cf. “Qu'est-ce que la médiologie?”, disponível em: <http://mediologie.org/presentation/>. Último acesso em: 27 jan. 2019.

português brasileiro como língua estrangeira, objeto de nosso interesse, obedecem a regimes enunciativos específicos de ordem técnica e ideológica (categorias não excludentes) instituídos por instâncias que se condicionam mutuamente, em nível local (normas e posicionamentos da editora e/ou da instituição que os produzem, imaginários de língua, de cultura, de ensino e aprendizagem da equipe editorial...), nacional (saberes produzidos pela academia, políticas adotadas pelo Estado, direcionamentos de exames de proficiência oficiais, tradição editorial de didáticos...) e internacional (conjuntura glotopolítica que determina o status da língua a ser ensinada, bem como a relação entre o Estado a que a língua é associada¹⁴ e o Estado em que será ensinada...).

Não pretendemos esgotar cada uma dessas instâncias; traçaremos um panorama dessas condicionantes e mostraremos seus traços em materiais produzidos por falantes nativos de português brasileiro com o intuito de mostrar sua relação com imaginários de língua e de cultura que circulam atualmente no ensino de PLE.

A contribuição que gostaríamos de dar é o tratamento discursivo de questões incontornáveis relacionadas a materiais didáticos e ao ensino de língua (com foco no português brasileiro) porque inerentes às condições de produção desses instrumentos linguísticos, de modo que, a partir do diálogo entre a AD e a LA – já iniciado por outros estudos (REVUZ, 1998; CORACINI, 1999; DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009; DINIZ, 2010; JÚDICE, 2013) –, combinado a uma abordagem que coloca a edição no centro da produção de sentidos (SALGADO, 2016b; 2019; MUNIZ JR., 2018; entre outros), sejam ampliadas as possibilidades de manobra daqueles que trabalham com a formalização material do ensino de língua e de cultura.

Esperamos contribuir, assim, com aspectos pouco investigados nas pesquisas de materiais didáticos no que tange à relação do material linguístico com o extralinguístico suscitada pelos meios e os materiais em que se inscreve, com foco nas práticas de textualização e nos indícios da heterogeneidade constitutiva de materiais que se supõem “consensuados”.

1.2 o estabelecimento do *cópus*

O *cópus* foi constituído com base nos pressupostos metodológicos da AD de tradição francesa descritos anteriormente, de forma a viabilizar um estudo descritivo-interpretativo de diferentes formalizações materiais (*matéria organizada*, nos termos de Debray (1995; 2000))

¹⁴ O uso do singular, que identifica uma língua a um Estado, é deliberado, e será esclarecido mais adiante.

do ensino de PLE de um determinado período e lugar em suas formas específicas de circulação e na relação que estabelecem com matrizes discursivas (*organizações materializadas*) constitutivas de suas condições de produção.

Estabelecemos como recorte o ano de 2017 e os materiais produzidos e utilizados por quatro instituições de ensino de português tradicionais de Buenos Aires, coletados durante estágio de pesquisa realizado entre 2017 e 2018: o Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), o *Centro Universitario de Idiomas* (CUI), o *Laboratorio de Idiomas* da *Universidad de Buenos Aires* (UBA) e a Casa do Brasil. Consideramos esse conjunto como uma série discursiva sincronicamente representativa de diferentes mídiuns e mundos éticos que compõem o hipergênero *material didático* no campo do ensino de PLE.

Para dar conta de funcionamentos institucionais implicados em sua produção e circulação, recorremos a um cópús complementar produzido a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente em 2017 com coordenadores e diretores das instituições que produziram parte dos materiais coletados e cuja transcrição integral está disponível no acervo digital do Grupo de Pesquisa Comunica – inscrições linguísticas na comunicação.¹⁵ Os roteiros utilizados para a realização das entrevistas estão disponíveis nos ANEXOS desta pesquisa.

Excetua-se desse conjunto de entrevistas com atores relacionados à instância autoral e institucional dos materiais o **Portal do Professor de Português Língua Estrangeira**, cujos responsáveis não conseguimos contatar pelos dispositivos de comunicação disponibilizados na plataforma. Enviamos mensagens por meio da seção “Fale Conosco” da plataforma e por e-mail, ao longo do mês de julho de 2017, solicitando informações acerca das Unidades Didáticas e do perfil dos visitantes registrados (509.336 em 29 de janeiro de 2018), porém não obtivemos retorno.

Além desses materiais, trataremos lateralmente também de outras discursividades que funcionam como matrizes reguladoras da língua, como o exame de proficiência **Celpe-Bras** – política linguística inaugurada pelo Estado brasileiro em 1998 e direcionadora de abordagens de ensino de PLE (cf. CAPÍTULO 2) –, e notícias pontuais veiculadas nas mídias hegemônicas em plataformas digitais sobre “a língua portuguesa no mundo”, que, funcionando como rastros e vetores de discursos que circulam no espaço público, são eventualmente mencionadas no decorrer da reflexão como apoio para as análises.

¹⁵ Disponível em: <https://grupopesquisacomunica.wordpress.com/produtos/entrevistas/>. Último acesso em: 20 out. 2019.

1.2.1 percurso de definição

No início desta pesquisa, dois objetos de estudo haviam sido selecionados:

- o conjunto de livros didáticos da coleção *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros* (daqui em diante coleção BI), o mais recente dentre os materiais indicados em lista elaborada pela Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE),¹⁶ produzido em Buenos Aires pela Casa do Brasil sob a autoria de Aline Moreira, Cibele Nascente Barbosa, Giselle Nunes de Castro, Isaüre Schräge e Paula Monteiro Mendes, com coordenação de Edleise Mendes, e cuja primeira edição havia sido publicada em 2011;
- as unidades didáticas de Português Brasileiro disponibilizadas pelo Brasil (152 no momento da coleta) no **Portal de Ensino do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)**, lançado em 29 de outubro de 2013 na *II Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*, em Lisboa.¹⁷

Postos em relação, estes materiais poderiam se revelar interessantes, uma vez que constituídos por modos distintos de textualização – aspecto relacionado às condições de produção pouco estudado nos materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (daqui em diante PLE), que enfatiza a alteridade constitutiva da “passagem do discurso ao texto” (SALGADO, 2016b, p. 147) e que

[...] procura abarcar a condição dinâmica dos textos, na qual um conjunto de práticas alimenta o sistema em que elas se instituem – algo diferente da noção de texto mais corrente nas teorias textuais, em que o termo *texto* delimita o objeto fundamental (SALGADO, 2016b, p. 196).

Nos interessava observar as implicações de produção e de recepção de um livro impresso, catalogado e distribuído para venda em vários países, muito diferentes daquelas que decorrem de unidades didáticas produzidas em formato PDF (*Portable Document Format*

¹⁶ A lista podia ser conferida na aba “Séries didáticas” do Portal da SIPLE disponibilizada no site da Sociedade pelo menos até maio de 2019, quando a coleção BI continuava sendo a mais recente das indicações. A página não está mais disponível, mas um *print screen* da tela está registrado na figura 32 (cf. item 2.2 do CAPÍTULO 2).

¹⁷ Com informações da notícia publicada no *Blogue do IILP – Instituto Internacional de Língua Portuguesa* em 30 de outubro de 2013. Disponível em: <http://iilp.wordpress.com/2013/10/30/ppple-esta-no-ar/>. Último acesso em: 06 maio 2019.

[Formato Portátil de Documento]) e liberadas para reelaboração e uso não comercial sob a licença *Creative Commons*,¹⁸ facilmente baixáveis mediante um registro simples de usuário.¹⁹ Importava pensar esses materiais, portanto, na relação estabelecida entre o material linguístico e seus modos de inscrição, ligados a práticas discursivas que influenciam diretamente seus fluxos de circulação e leituras decorrentes.

Ao longo da pesquisa, notamos uma baixa interatividade dos usuários e a impossibilidade do mapeamento da circulação das unidades do PPPLE, como mencionamos anteriormente. Decidimos, em certo momento, excluir as unidades didáticas do cópús; no entanto, posteriormente, levando em consideração a importância outorgada ao PPPLE para a construção da lusofonia pelas instituições que abrigam esse projeto político – como o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) e, portanto, a própria Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) – e o fato de termos encontrado suas unidades disponibilizadas como “Materiais Didáticos” no site da Rede Brasil Cultural – Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP),²⁰ mantido pelo Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty), o Portal foi mantido como parte integrante do cópús.

Como um segundo aspecto constitutivo das condições de produção desses mídiuns dizia respeito à conjuntura glotopolítica internacional em que esses materiais foram concebidos, para observar o modo como ideologias linguísticas postas no debate público entram em conflito nesses materiais, bem como as suas implicações para o ensino e para a circulação de imaginários de língua e de cultura relacionados ao Brasil, fizemos um estágio de onze meses em Buenos Aires entre março de 2017 e fevereiro de 2018 sob supervisão da pesquisadora Elvira Arnoux²¹. Esse estágio nos permitiu conhecer uma parte importante da produção e a circulação de

¹⁸ De modo resumido, a licença *Creative Commons* se diferencia de outros tipos de registro pela possibilidade de o autor especificar os parâmetros de compartilhamento e adaptação do material, mantido o direito de atribuição. Seu funcionamento pode ser encontrado em: <http://creativecommons.org/>. Último acesso em: 21 nov. 2016.

¹⁹ “Todos os materiais disponibilizados no PPPLE estarão ao abrigo de uma licença Creative Commons (by-nc-sa). Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais, e obriga que atribuam crédito ao Portal e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Toda nova obra feita a partir desta deverá utilizar a mesma categoria de licenciamento, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais” (IILP, 2017b).

²⁰ Note-se que, ao menos até a data de 3 de fevereiro de 2018, o “Portal do Professor” do hiperlink da página não correspondia ao Portal do Professor de Língua Estrangeira (PPPLE) – tratava-se, seguramente, de um equívoco entre duas plataformas de nomes semelhantes, mas com finalidades e públicos distintos. Em nova consulta no mês de setembro de 2018, verificamos que o erro foi corrigido. Atualmente, as Unidades passaram a ser disponibilizadas na própria página do Itamaraty e organizadas por módulos, diferentemente de sua disposição no Portal, que não tem sequência definida além dos níveis pré-estabelecidos (1, 2 e 3). Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico>. Último acesso em: 05 set. 2018.

²¹ O estágio foi financiado pela modalidade de Bolsa de Pesquisa de Estágio no Exterior (BEPE/FAPESP). Agradeço à Profa. Dra. Elvira Narvaja de Arnoux pela disposição permanente ao diálogo.

materiais didáticos de português brasileiro em Buenos Aires, cidade onde foi lançada a coleção BI, que já compunha o *cópus* inicialmente definido.

O leque de materiais didáticos foi então ampliado para abranger essas produções bastante recentes de ensino do português brasileiro em circulação no ano de 2017, portanto em relação interdiscursiva com a coleção produzida pela Casa do Brasil. Assim, estabelecemos como recorte o ano de 2017 e os materiais produzidos por quatro instituições de ensino de português tradicionais da cidade (no sentido de que, à exceção do Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), todas atuam há mais de 20 anos na área de ensino de português).²²

A coleta dos materiais impressos e digitais se deu entre abril de 2017 e janeiro de 2018. A seguir, descrevemos brevemente os materiais coletados e as instituições visitadas. Os dados referentes a publicações e a números de inscritos em cursos foram fornecidos por coordenadores e diretores de cada instituição entre os meses de junho e julho de 2017, por e-mail, após as entrevistas, e indicam o número de matriculados, sem necessariamente refletir a quantidade de alunos que finalizaram os cursos.²³

1.2.2 uma proposta de categorização

Levando em consideração os suportes e a circulação prevista dos materiais coletados, decidimos organizá-los em quatro categorias:

- *materiais didáticos impressos de circulação institucional;*
- *livros didáticos de circulação institucional;*
- *livros didáticos de circulação pública; e*
- *unidades didáticas digitais de circulação pública.*

A seguir, estabelecemos as principais características de cada uma delas, estabelecidas a partir dos materiais coletados.

²² Registramos, ainda, que há numerosos cursos oferecidos em centros menos conhecidos e que oferecem aulas para públicos específicos (geralmente empresarial). Dentre outros exemplos pode-se citar o VAI – Verde e Amarelo Instituto, cujo portal está disponível em: <http://www.verdeamarelo.com.ar/>. Último acesso em: 26 out. 2017.

²³ Reitero o agradecimento aos coordenadores dos centros pela gentileza de terem concedido as entrevistas e disponibilizado os dados solicitados: Neucilene Teixeira (CCBA), Fabrício Müller (Casa do Brasil), Carlos Pereira da Silva (CUI), Márcia Braun e Angélica Rosa de Matos (*Laboratorio de Idiomas* da UBA).

materiais didáticos impressos de circulação institucional

Esta categoria abrange materiais de circulação relativamente restrita, uma vez que suas formas de publicização, de aquisição (por meio de fotocópias ou impressão) e de uso são estreitamente relacionadas a informações disponibilizadas localmente nas instituições em que são produzidos e utilizados.

Editorialmente, estes materiais têm como característica certa flexibilidade, com a possibilidade de alterações e adaptações por professores-autores a cada oferta de cursos de acordo com demandas dos alunos e da instituição, seguindo tendências contemporâneas do EALE (cf. item 3.1 do CAPÍTULO 3). Sua produção, entretanto, depende do conhecimento de práticas e processos editoriais da equipe docente, que geralmente responde integralmente pela sua realização (seja por não haver possibilidade de contratação de serviços profissionais por questões financeiras, seja por um desconhecimento de sua necessidade), do que pode decorrer uma ausência de padronização tanto em termos de abordagem utilizada (mais ou menos estruturalista, por exemplo, conforme imaginários do professor ou da equipe docente que produz o material dos cursos pelos quais é responsável), quanto em termos de padronização de subdivisões internas (seções), referências a materiais externos, *layout*, diagramação e ilustração, além de outros problemas de coesão e coerência entre unidades e/ou níveis decorrentes de processos de reelaboração em andamento ou de práticas de edição, de estabelecimento do texto e de revisão pouco especializadas (cf. item 3.4 do CAPÍTULO 3).

Materiais externos complementares (vídeos, áudios, textos complementares etc.) podem ser indicados sem explicitação de sua fonte, uma vez que são armazenados e organizados localmente por professores em plataformas de acesso restrito ou em máquinas institucionais. Por isso, as consignas das atividades podem, por vezes, referir-se a eles de modo genérico, como se lê, por exemplo, no seguinte trecho: “Compare as respostas obtidas na dramatização com as da pesquisa com argentinos e brasileiros (*power point*)” (CCBA, Ciclo de Aperfeiçoamento, Nível Básico 1, p. 6, itálico nosso).

Dos materiais coletados, dois se encaixam nessa categoria: as apostilas dos cursos oferecidos no CCBA e o livro ***Chega Mais 1***, da coleção *Chega Mais!* (daqui em diante coleção CM!) – sendo um livro de uso em sala de aula e um “Caderno de exercícios” –, e apostilas dos outros níveis dos cursos oferecidos pelo *Laboratorio de Idiomas da Universidad de Buenos Aires* (UBA). A seguir, tratamos deles e das instituições em que foram produzidos de forma um pouco mais detida.

apostilas de cursos (CCBA)

O Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA) foi fundado em 2013 após o encerramento de atividades da *Fundación Centro de Estudos Brasileiros* (Funceb), que até então recebia subsídios da embaixada brasileira. Como todos os centros culturais do Brasil no exterior, o CCBA trabalha exclusivamente com o ensino de português brasileiro e com a promoção da cultura brasileira e, conforme dados informados pela coordenadora pedagógica Neucilene Teixeira em 2017,²⁴ tinha em média 1.200 alunos por ano letivo desde sua fundação, em 2013, além de 14 professores com vínculo empregatício formal com a instituição.

O centro utiliza um material próprio nas aulas de PLE. A apostila do primeiro nível estava em processo de testes e de revisão, com vistas à publicação em formato de livro impresso de circulação interna. As versões utilizadas nesta pesquisa foram disponibilizadas por e-mail em formato PDF pela coordenadora em junho de 2017 e, posteriormente, impressas e encadernadas para a realização da pesquisa. Ainda não havia sido definido um título para a coleção, de modo que os materiais circulavam entre os alunos sob a forma de apostilas fotocopiadas. Todos os níveis contêm uma parte final, denominada “Material de apoio” e que equivale, em outros materiais (como no *Chega Mais 1* e no *Brasil Intercultural*), a cadernos de exercício, tradicionalmente produzidos separadamente do material principal.

O primeiro nível, que havia sido reformulado e estava em fase final de testes no momento da coleta, é, portanto, bastante diferente dos demais, com unidades mais padronizadas e abordagem predominantemente baseada em tarefas, tendo como referência as grades de avaliação do exame Celpe-Bras (cf. item 2.1.2 do CAPÍTULO 2). Este primeiro nível tinha como previsão de publicação, o final do ano de 2018, mas por questões orçamentárias o prazo foi estendido para 2020.²⁵

²⁴ Conforme informações disponibilizadas em e-mail recebido em 28 de julho de 2017.

²⁵ O CCBA aguarda a liberação de verbas por parte da DPLP do Itamaraty, conforme informações disponibilizadas pela coordenadora em e-mail recebido em 15 de junho de 2019.



figura 1 capas dos arquivos digitais das apostilas utilizadas no CCBA em 2017 (documentos de circulação restrita).

fonte: acervo de pesquisa da autora.

livro e apostilas da coleção Chega Mais! (Laboratorio de Idiomas da Universidad de Buenos Aires)

Segundo o site da instituição e suas coordenadoras, o *Laboratorio de Idiomas* é o “único centro oficial de ensino de idiomas”²⁶ da *Universidad de Buenos Aires* (UBA) – ressalva feita em clara oposição ao CUI) – e tem em média 500 alunos de português por semestre, consideradas as aulas na sede central (próxima à *Plaza de Mayo*, localizada na rua *25 de Mayo*, em Buenos Aires, alocada em prédio antigo onde também são ministradas as aulas de outros idiomas) e na Sede Puan da *Facultad de Filosofía y Letras*, localizada na rua *Puan*, no bairro *Caballito*. Em 2017, contava com 16 professores de português, todos de português brasileiro.²⁷ O *Laboratorio* trabalha, também, com o ensino de alemão, armênio, chinês, coreano, espanhol para estrangeiros, francês, guarani, inglês, italiano, japonês, língua de sinais argentina (LSA), mapuche, quechua e russo, conforme informa seu site oficial.²⁸

²⁶ Informação disponível em: <http://idiomas.filo.uba.ar/es/node/70>. Último acesso em 20 set. 2018.

²⁷ Segundo dados fornecidos pela coordenadora Marcia Braun, por e-mail, em 29 de junho de 2017, alguns professores dominam o português de Portugal, por terem estudado nesse país, mas todos lecionam português brasileiro.

²⁸ O portal oficial do *Laboratorio de Idiomas* da UBA está disponível em: <http://idiomas.filo.uba.ar/>. Último acesso em: 20 set. 2019.

A instituição produziu o livro *Chega Mais 1*, de autoria das coordenadoras e professoras da instituição Angélica Rosa Matos, Fernanda Flores e Márcia Mara Braun, que saiu em duas edições (uma para o livro texto e outra para o livro de exercícios) com o selo UBA Idiomas, além de outros níveis apostilados da coleção. O fato de somente o primeiro nível ter sido publicado em livro deve-se à recusa das autoras em seguir imprimindo a coleção na mesma gráfica (Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras), localizada na Sede Puán, depois de um processo problemático de falta de mediação editorial (cf. CAPÍTULO 3).

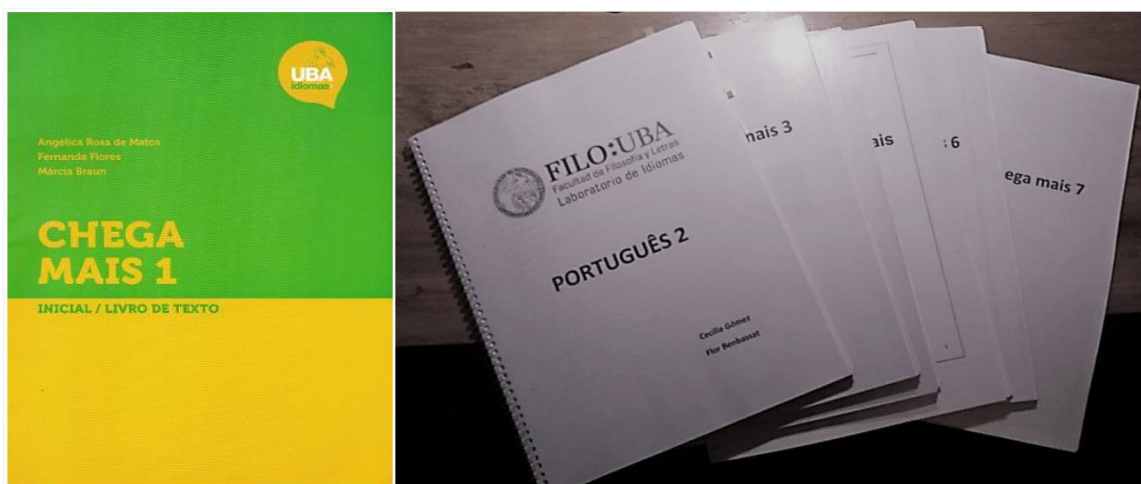


figura 2 livro e apostilas utilizadas nos níveis de 2 a 7 do curso de PLE do Laboratorio de Idiomas da UBA, não publicadas pela gráfica da UBA por recusa das autoras.

fonte: acervo de pesquisa da autora.

O livro texto e o caderno de exercícios (cuja capa é a mesma) podem ser adquiridos na gráfica da UBA ou em fotocopiadora localizada em frente à sede central do *Laboratorio de Idiomas*. As apostilas dos níveis de 2 a 7 são fotocopiadas pelos alunos e restritas ao uso interno da instituição.

livros didáticos de circulação institucional

Esta categoria também abrange materiais de circulação relativamente restrita, uma vez que suas formas de publicização, aquisição e uso também são estreitamente relacionadas a informações disponibilizadas localmente nas instituições em que são produzidas e utilizadas. No entanto, diferentemente dos materiais descritos no subitem anterior, estes materiais estão formalizados e registrados como *livros* (com ISBN), seguindo o formato portátil canônico do códice (com capa, miolo e contracapa), com pequena quantidade de paratextos (o que decorre,

como veremos, da esfera de circulação prevista no momento de produção) e disponibilizados para venda na instituição em que são produzidos, sendo utilizados como base dos cursos que oferecem.

Editorialmente, têm como características uma forma estável, sem possibilidade de alterações e adaptações a não ser em novas edições. Assim como os *materiais didáticos impressos de circulação institucional*, derivam, comumente, de projetos editoriais de baixo custo, e dependem do conhecimento de práticas editoriais da equipe docente que responde integralmente pela sua realização (seja por não haver possibilidade de contratação de serviços profissionais por questões financeiras, seja por um desconhecimento de sua necessidade). Por isso, também nessa categoria são comuns falhas editoriais diversas, como ausência de padronizações em subdivisões internas (seções), em referências a materiais externos, além de falhas de *layout*, diagramação e ilustração e outros problemas de coesão e coerência entre unidades e/ou níveis, também decorrentes de práticas de edição, de estabelecimento do texto e de revisão pouco especializadas (cf. CAPÍTULO 3).

Assim como nos casos descritos anteriormente, os materiais externos complementares (vídeos, áudios, textos complementares etc.) também podem ser indicados sem explicitação de sua fonte, uma vez que armazenados e organizados localmente por professores em plataformas de acesso restrito ou em máquinas institucionais. Um exemplo desse funcionamento no material coletado inserido nesta categoria é o da atividade do livro *Brasil Novos Caminhos* (Ciclo Básico, nível 4) reproduzida na figura a seguir:

COMPREENSÃO AUDIOVISUAL

**CAV1- Veja o seguinte vídeo 2 ou mais vezes.
Agora, faça a tarefa solicitada:**

1) O nome do site para pessoas da terceira idade é?

a) () Diversaoidosos.com.br
b) () Divertidosos.com.br
c) () Divertinautas.com.br

a) Quem criou o site e como surgiu?

figura 3 atividade de compreensão audiovisual com base em material complementar externo não referenciado.

fonte: Silva *et al.* (2017d, p. 16).

Dos materiais coletados, um se encaixa nesta categoria: a coleção *Brasil Novos Caminhos: Português para Estrangeiros* (daqui em diante coleção BNC), de autoria de Carlos Pereira da Silva, Eliane Castro, Marcelo Rifaldi e Mônica Burgos. A seguir, tratamos dela e da instituição em que foi produzida de modo mais detido.

Brasil Novos Caminhos (Centro Universitario de Idiomas)

O *Centro Universitario de Idiomas* (CUI) é uma instituição que, conforme informa seu site,²⁹ surgiu há vinte anos vinculada à *Facultad de Agronomía* da UBA mas que, conforme informações obtidas localmente, hoje conta com investimento de capital privado. A instituição mantém o prestígio associado à relação que estabeleceu com a UBA por meio da publicização (em seu site e em propagandas institucionais) do “selo” “UBA Certificados Oficiais”.³⁰ Além de português, também trabalha com o ensino de alemão, árabe, armênio oriental, chinês, coreano, espanhol para estrangeiros, francês, grego moderno, inglês, inglês para pessoas surdas, italiano, hebraico, hindi, japonês, latim, LSA, russo e línguas originárias (no site oficial do centro constam guarani, mapuche, quechua, tehuelche, toba-qom e wichí).³¹

Desde 2018 o CUI passou a ser posto aplicador do Celpe-Bras, sendo, assim, a segunda instituição privada da Argentina a conseguir esse credenciamento (a primeira foi a Casa do Brasil). Segundo o coordenador da área de português, em 2017 havia uma média anual de 1.700 alunos inscritos em cursos regulares e empresariais de português brasileiro. O departamento de português contava, então, com um total de 19 professores, duas coordenadoras pedagógicas (Monica Burgos e Eliane Castro, cada uma responsável por uma equipe de professores) e um coordenador acadêmico (Carlos Pereira da Silva). No primeiro semestre de 2017, o Centro obteve um total de 770 alunos inscritos nos cursos de português – número bastante inferior ao índice de matrículas de quatro anos antes,³² quando eram cerca de 1.800 alunos, segundo dados informados em entrevista com o coordenador pedagógico.

O Centro produziu a coleção BNC, publicada sob selo editorial próprio e dividida em um Ciclo Básico, composto de quatro livros (níveis 1 a 4), e um Ciclo de Consolidação, composto de dois livros (níveis 1 e 2). Os livros estão disponíveis para venda local e on-line no

²⁹ O portal da instituição está disponível em: <http://www.cui.edu.ar/institucional.php>. Último acesso em: 20 set. 2019.

³⁰ Institucionalização a que o *Laboratorio de Idiomas* da UBA se contrapõe interdiscursivamente ao afirmar-se como “único centro oficial de ensino de idiomas da UBA”, como mostramos anteriormente.

³¹ Informações coletadas na instituição e por meio de informações veiculadas em seu site.

³² O coordenador pedagógico afirmou que a instituição chegou a ter 1.800 alunos e 40 professores de português como língua estrangeira em anos anteriores, quadro que começou a mudar com a abertura do CCBA em 2013.

site da Livraria Tirso,³³ cuja sede é localizada no próprio CUI. Embora disponível para venda digital, o coordenador a considera um material produzido para o uso restrito à instituição (cf. CAPÍTULO 3).

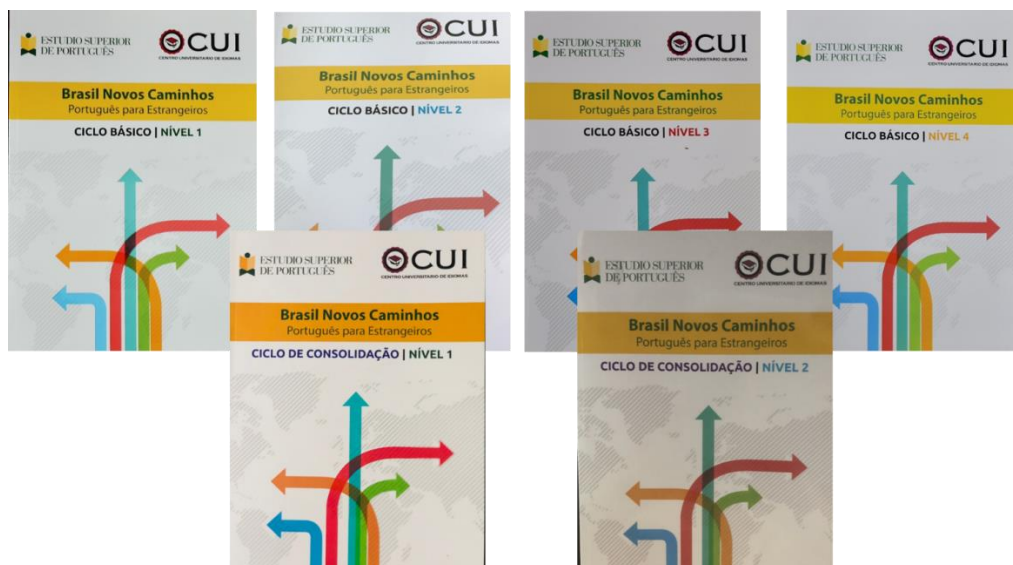


figura 4 capas dos livros da coleção BNC, disponibilizados no site da Livraria Tirso, onde podem ser adquiridos.

fonte: Silva *et al.* (2017d, p. 16).

livros didáticos de circulação pública

Esta categoria abrange materiais produzidos com vistas à circulação pública e ampla, não necessariamente vinculada às instituições em que são produzidas. Sua formalização material, assim como a categoria anterior, também segue a tradição do livro didático no formato portátil do códice (com capa, miolo e contracapa). No entanto, geralmente conta com grande quantidade de paratextos – que podem ser “interiores” (*peritextos*), como Apresentação e texto de quarta-capa, ou “exteriores” (*epitextos*) (cf. CAPÍTULO 4), associados aos materiais por relações intertextuais explícitas, como manuais de uso destinados ao professor, sites próprios, *folders* – que delimitam, metalinguisticamente, posicionamentos e usos esperados. São registrados como *livros* (com ISBN) e disponibilizados para venda em locais e contextos variados, sendo comumente produzidos profissionalmente por encomenda de editoras, sem necessariamente ter relação com cursos específicos de língua institucionalmente localizados, e tendo sua distribuição terceirizada a empresas de logística.

³³ Os livros da coleção figuram no site da *Tirso Libros* em: <http://www.tirsolibros.com.ar/listado.php?idioma=11>. Último acesso em: 27 out. 2019.

Editorialmente, estes materiais têm como característica uma forma estável, sem possibilidade, a curto prazo, de que sejam efetuadas alterações e adaptações, que implicam um alto investimento. São resultado de projetos editoriais complexos, de custo elevado, que envolvem profissionais diversos do meio editorial: autores, especialistas, editores, preparadores e revisores de texto, diagramadores, designers gráficos, estúdios especializados para a produção de textos multimodais diversos (que servem de apoio às atividades propostas), consultores jurídicos da área de direito autoral, gráficas etc. Devido à profissionalização de sua produção, tendem a ser altamente padronizados, de modo que falhas editoriais são raras e, em geral, não comprometem a estrutura central do livro.

Materiais externos complementares (vídeos, áudios, textos complementares etc.) utilizados como base para atividades são disponibilizados em formato de CD (cada vez mais em desuso) ou digitalmente, em plataformas de acesso público ou restrito a usuários registrados que tenham comprado o material, e podem ser de produção autoral ou de terceiros, com indicação de fonte explícita.

Dos materiais coletados, apenas a coleção BI, produzida pela Casa do Brasil, se encaixa nessa categoria. A seguir, descrevemos brevemente essa instituição e a referida coleção.

Brasil Intercultural (Casa do Brasil)

A Casa do Brasil – Escola de Línguas foi fundada em 1990³⁴ e conta com ampla projeção local, devido aos quase trinta anos de existência em Buenos Aires, e internacional, dadas as relações que sua direção mantém com o meio acadêmico e com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), de cuja diretoria atual (2017-2019) o diretor-executivo da Casa, Fabricio Müller, faz parte.³⁵ Até 2018, era a única instituição privada aplicadora do Celpe-Bras na Argentina³⁶ (nesse ano, o CUI também passou a ser posto aplicador). Trabalha exclusivamente com

³⁴ Com informações veiculadas no site oficial da instituição, disponível em: <https://www.casadobrasilar.com>. Último acesso em: 20 set. 2019.

³⁵ Dados sobre os demais membros da Diretoria SIPLE 2017-2019 estão disponíveis em: <https://www.siple.org.br/diretoria-siple-2017-2019>. Último acesso em: 20 set. 2019.

³⁶ De acordo com o informativo publicado em 2017 no site do Inep, a Argentina tinha, então, seis postos aplicadores do exame de proficiência oficial do governo brasileiro: dois em Buenos Aires (o CCBA e a Casa do Brasil) e quatro em outras províncias – na *Universidad Nacional del Litoral* (UNL), em Santa Fe, na *Universidad Nacional del Nordeste* (UNNE), na província de Chaco, na *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC), em Córdoba, e na *Facultad de Filosofía y Letras* da *Universidad Nacional de Cuyo* (UNCuyo), em Mendoza. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2017/postos_aplicadores_CelpeBras_2017.pdf. Último acesso em: 10 ago. 2017.

o ensino de português brasileiro e, segundo informações fornecidas pelo referido diretor, teve 1.518 alunos matriculados no total de cursos em 2016.

Por meio do selo Editorial Casa do Brasil, produziu a coleção BI, de autoria de professoras da casa (Aline Moreira, Cibele Nascente Barbosa, Giselle Nunes de Castro, Isaure Schrägle e Paula Monteiro Mendes) e coordenação pedagógica da pesquisadora Edleise Mendes, professora doutora associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ex-presidenta da SIPLE por duas gestões consecutivas (2011-2013 e 2014-2016), reconhecida no meio acadêmico do PLE e também fora dele como especialista em ensino intercultural.

As primeiras versões da coleção saíram em 2011 como livros independentes; a partir de 2013, os níveis passaram a ser condensados em ciclos, da seguinte maneira: Ciclo Básico (níveis 1 e 2), Ciclo Intermediário (níveis 3 e 4) e Ciclo Avançado (níveis 5 e 6). Em 2019, foi publicado o último volume da coleção (Ciclo Avançado-Superior), de autoria da coordenadora acadêmica da série, não incluído nesta pesquisa pelo recorte temporal estabelecido.

A coleção é amplamente divulgada em congressos de PLE, pela diretoria da Casa do Brasil e pela coordenação acadêmica (que ocupa com destaque a instância *escritor* da gestão autoral, como discutiremos no subitem 3.5 CAPÍTULO 3), e é adotada em grande número de instituições públicas e privadas de ensino da Argentina e de outros países latino-americanos, segundo informações disponibilizadas no site oficial da coleção, que tem autonomia em relação à instituição de origem.³⁷



figura 5 imagem de divulgação da coleção BI disponibilizada em seu site oficial.

fonte: <http://brasilintercultural.com.ar/>. Acesso em: 20 set. 2018.

³⁷ Recentemente, a coleção começou a ser vendida no Brasil pelo site da Editora Pontes, disponível em: <http://ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/search&search=brasil%20intercultural>. Último acesso em: 20 set. 2019.

unidades didáticas digitais de circulação pública

Esta categoria decorre de práticas contemporâneas de produção e circulação de materiais didáticos por meios digitais. Diferentemente de períodos anteriores, em que a produção de materiais era restrita a instituições detentoras de meios técnicos para sua produção e impressão, desde meados da década de 1990 as práticas de edição se democratizaram significativamente, de modo que, hoje, muitos professores produzem seus próprios materiais, podendo eventualmente compartilhá-los em grupos profissionais hospedados em plataformas digitais diversas, públicas e restritas (tais como redes sociais, sites de instituições privadas ou públicas, *blogs* pessoais etc.).

Editorialmente, essas unidades têm como característica comum a permanência da lógica do impresso em sua organização e materialização, seguindo uma sequência de leitura linear (como páginas de livro, por exemplo) e sendo geralmente disponibilizadas em formatos não editáveis, usualmente em formato PDF. Mantêm independência temática e sequencial, sendo, por vezes, classificadas conforme níveis de proficiência, e podem ou não ter uma padronização em termos de estrutura (subdivisões internas) e abordagem de ensino.

Assim como outros materiais descritos, elas dependem exclusivamente do conhecimento de ferramentas de edição de professores-autores (que podem ou não reivindicar uma posição autoral no documento compartilhado) e, por isso, geralmente apresentam *layouts* simples e, eventualmente, problemas de coerência, coesão e erros de digitação ou de outra ordem, decorrentes de práticas de edição pouco especializadas.

Textos multimodais utilizados como base para as atividades são reproduzidos a partir de fontes variadas, originalmente digitais (notícias, propagandas, vídeos institucionais etc. indicados por meio de *hiperlinks*) ou digitalizadas – em ambos os casos, sem medidas jurídicas preventivas relacionadas a direitos autorais – ou, mais raramente, produzidos de forma caseira.

Dos materiais coletados, encaixam-se nessa categoria as Unidades Didáticas do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), de que trataremos a seguir.

Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)

Segundo a seção “O que é o Portal”,³⁸

o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) é uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira / língua não materna (IILP, 2017b).

A tela inicial da plataforma exibe uma mensagem de boas-vindas ladeada por uma composição textual que coloca a “língua portuguesa” no centro de um círculo formado pelos nomes dos países que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e cujo logo está situado na parte inferior da tela, junto com o logo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Ambas são instituições responsáveis pela criação e difusão do PPPLE. Abaixo da mensagem de boas-vindas, as bandeiras dos países funcionam como *links* para as unidades didáticas digitais, produzidas por “equipes nacionais” indicadas na aba “Quem somos”.³⁹



figura 6 tela inicial do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE).

fonte: <http://www.ppple.org>. Acesso em: 20 set. 2017.

³⁸ Disponível em: <http://www.ppple.org/o-portal>. Última consulta em: 07 set. 2018.

³⁹ No CAPÍTULO 2 tocaremos em questões glotopólicas relacionadas à lusofonia.

As abas informativas são de acesso público. Já as unidades didáticas são de acesso restrito a um *login* (vinculado a e-mail e senha fornecidos pelo usuário), com perfis que podem ser facilmente criados a partir da disponibilização de dados como nome, gênero, data de nascimento, país, cidade e e-mail, ou por meio de ingresso mediado pela plataforma Facebook (como se vê no botão “Conectar com o Facebook”).

Ainda segundo o texto do Portal,

as Unidades Didáticas (UD) são unidades de trabalho desenvolvidas para o ensino de português como língua estrangeira/língua não materna, com a duração aproximada de 2 horas-aula. Cada UD é estruturada em etapas, semelhantes em todas as UD dos diferentes países, de modo a possibilitar equivalência de carga horária e de planejamento didático; as UD exploram as áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, sempre de modo integrado (IILP, Unidades Didáticas, 2017d).⁴⁰

As etapas mencionadas preveem: i) o estabelecimento de um título (por exemplo, “Crendices e superstições”, como se lê na primeira página de uma unidade didática que reproduzimos na figura a seguir; ii) uma classificação em um dos níveis de proficiência (1, 2 ou 3, descritos na aba “Conversa com o professor”); e iii) o preenchimento de seções pré-definidas, que pode se concretizar de modos muito distintos, em termos de textualização e ilustração: situação de uso, marcadores, expectativas de aprendizagem, atividade de preparação, bloco de atividades, extensão da unidade e atividade de avaliação.

⁴⁰ Conteúdo disponível mediante acesso com *login* em <http://www.ppple.org/unidade-didatica/>. Último acesso em: 20 set. 2019.


UNIDADE: Crençices e superstições / Brasil
SITUAÇÃO DE USO Conhecimento sobre crençices e superstições.
MARCADORES Cultura; Comportamento; Conhecimento.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - (Re)conhecer a cultura popular brasileira. - Levantar hipóteses sobre a possível origem das crençices e superstições. - Pesquisar a origem das crençices e superstições. - Discutir sobre a influência das crençices e superstições na vida cotidiana. - Compreender e produzir textos escritos.
ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO Leia o texto.  Disponível em: < http://4.bp.blogspot.com/-XV6VLZE7jc/Tc24MCJe_gI/AAAAAAAAAjk/qMqll7f0DJe/s1600/GATO+PRETO-MARLI-1.jpg > Acesso em: Jun. 2014. Agora, responda: a) Você concorda com a frase do cartaz: "Quem perpetua crençices não evolue no tempo"? Justifique. b) Que superstições você conhece? Cite algumas.

figura 7 exemplo de formalização material de Unidade Didática do PPPLE (Brasil, Nível 2).

fonte: <https://www.ppple.org/unidade-didatica/crendices-e-supersticoes>. Acesso em: 20 set. 2018.

Como se vê, o *layout* utilizado como base para a produção das unidades é bastante simples e a ilustração das atividades é comumente feita por meio da reprodução de imagens encontradas na Web, referenciadas por meio de *hiperlink*, ou de ilustrações autorais pouco profissionalizadas. Não são raros os problemas relacionados a aspectos linguísticos de níveis variados (por exemplo, de ortografia, como se lê na frase do cartaz, “Quem perpetua crençices não **evolue** no tempo”, e na pergunta da atividade, que reproduz a falha decorrente de hipercorreção de uma forma verbal irregular) e, principalmente, de aspectos editoriais (como ilustração, diagramação, uso de cores etc.).

Desde seu lançamento, o PPPL conta com 152 unidades didáticas disponibilizadas na categoria “Brasil”. Em levantamento realizado em 2017, constatamos uma desigualdade significativa em termos de disponibilização quantitativa de unidades por país: na categoria “Portugal”, por exemplo, eram disponibilizadas 70 unidades; em “Angola”, 13 unidades; em “Moçambique”, 34; em “Timor-Leste”, 54; e em “Guiné-Bissau”, “Guiné-Equatorial”, “São Tomé e Príncipe” e “Cabo Verde”, nenhuma. Essa diferença materializa questões glotopolíticas relacionadas ao poder econômico e simbólico de cada país, de sua relação com a língua portuguesa e com a CPLP que, dadas a sua complexidade e os condicionamentos produzidos em contextos estrangeiros diversos, serão somente mencionadas neste trabalho (cf. item 2.2 do CAPÍTULO 2).

Inicialmente, havíamos decidido trabalhar com as 152 unidades disponibilizadas na categoria “Brasil”. Posteriormente, devido ao recorte espacial e linguístico dos demais materiais do corpus, produzidos em Buenos Aires e destinados a falantes de espanhol, decidimos redefinir o recorte, reduzindo-o às 47 unidades disponibilizadas posteriormente no site do Portal e categorizadas pelo PPPL como “**Português para Falantes de Espanhol**” (PFE)⁴¹ – categorias que, embora não sejam relacionadas explicitamente ao Brasil, foram produzidas em curso de capacitação realizado em outubro de 2014 em Buenos Aires por equipe que, dentre outros integrantes, contou com a participação de algumas das autoras da coleção BI: Cibele Nascente Barbosa (Ciclos Básico e Intermediário), Isaure Schrägle (Ciclos Intermediário e Avançado) e Paula Monteiro Mendes (Ciclo Avançado).

Além de mais próximas do recorte espacial estabelecido nesta pesquisa, essas unidades mostram, também, uma finalização editorial de maior qualidade do que as disponibilizadas na categoria “Brasil” (mantendo as características estruturais estabelecidas pelo Portal no *layout* pré-determinado), o que amplia suas possibilidades de uso e de circulação e, portanto, faz com que sua análise seja de maior interesse.

⁴¹ Até então, essas unidades estavam disponíveis na categoria “Outros países”, sem nenhuma informação adicional. As informações sobre a equipe e o contexto de produção foram disponibilizadas somente em agosto de 2017, na aba “Quem somos”, junto com informações sobre outras unidades. Disponível em: <http://www.ppple.org/quem-somos>. Último acesso em: 10 nov. 2018.

II

Mídiuns e ensino na área de português para estrangeiros

“Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”

(MICHEL FOUCAULT, *A arqueologia do saber*, 1969)

“Por que certas ideias – e não outras – tornam-se forças materiais?”

(RÉGIS DEBRAY, *Transmitir – O Segredo e a Força das Ideias*, 2000)

A famosa carta de Pero Vaz de Caminha conta que, dentre outras ações dos europeus que vieram ter com as terras e povos originários sul-americanos à época das “Grandes navegações”, dois degredados foram deixados na “Ilha de Vera Cruz” para “aprenderem bem a sua fala e os entenderem” (A CARTA..., s/d). A estratégia de colonização do continente começou, assim, com a necessidade de se aprenderem as línguas majoritárias que aqui estavam para mais facilmente se ensinar a língua do colonizador, prática iniciada em 1553 na segunda escola brasileira, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (ALMEIDA FILHO, 2012a). Inaugurava-se, naquele ano, o ensino de português como língua estrangeira no território plurilíngue que hoje chamamos de Brasil.

De lá para cá, como se sabe, muita coisa mudou. A política linguística implantada pela Coroa Portuguesa a partir do Diretório dos Índios, editado pelo Marquês de Pombal em 1757, instituiu a língua portuguesa como única língua válida a ser usada na colônia, inflexão que marcou (não sem resistências) o início do desaparecimento das línguas gerais paulista e amazônica, de uso muito mais expressivo que o português, à época, e de numerosas línguas autóctones – processo decorrente também do genocídio de populações indígenas, impulsionado, posteriormente, por acontecimentos de ordem socioeconômica como a ampliação do uso de mão de obra escrava africana e a migração de portugueses durante o Ciclo do Ouro em Minas Gerais.⁴²

O imaginário hoje hegemônico de um Brasil monolíngue, disseminado pela democratização da escolarização e da produção massiva de livros didáticos de português na primeira metade do século XX, tem aí suas raízes, desenvolvidas a partir do modelo europeu (o modelo “napoleônico”) de constituição dos Estados-nação consolidado no século XIX, que se sustenta no tripé “um Estado, uma nação, uma língua” (MONTEAGUDO, 2012).

Herdeiros desse processo, os *mídiuns* produzidos para o ensino de português brasileiro como língua estrangeira partilham *matrizes de sociabilidade* (DEBRAY, 1995; 2000) que, ao mesmo tempo, legitimam sua própria condição de existência. As relações estabelecidas podem ser de aliança, produzindo um efeito de evidência que colabora para sua manutenção, ou de relativo conflito, mostrando tensões que podem ser verificadas, mais amplamente, no interdiscurso.

⁴² Para aprofundar essas questões, cf. Faraco (2016); para um resumo, cf. “Brasil: historia, lengua y sociedad”, introdução feita por Carvalho e Bagno na *Gramática brasileña para hablantes de español* (São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 20-26).

Neste capítulo, mostraremos indícios da materialização de matrizes que constatamos como as mais significativas nos materiais coletados: o Estado-nação (principalmente na instituição do imaginário do monolinguismo), a Academia (com foco em estudos da Linguística e da Linguística Aplicada (LA) sobre “português”, EALE e PLE), a tradição dos didáticos (em sua relação com o EAL e o EALE), o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras, exame que funciona como principal matriz para o estabelecimento de abordagens de ensino em PLE) e a construção discursiva do português como língua internacional, no âmbito de discursos institucionais sobre a lusofonia.

2.1 mídiuns: uma abordagem histórica dos suportes de inscrição

Como sublinhamos no CAPÍTULO 1, esta pesquisa tem como proposta metodológica o estudo da relação estabelecida entre *vetores de sensibilidade* e *matrizes de sociabilidade*, também designados por Debray como *matéria organizada* (MO) e *organização materializada* (OM), de modo que

a interação M.O./O.M. ou, ainda, a dialética suporte/relações, constitui o ponto nevrálgico do esquema proposto. Impossível tratar separadamente a instância comunitária do dispositivo de comunicação, uma sociabilidade de uma tecnicidade (DEBRAY, 2000, p. 35).

Dessa interação decorre o tratamento dos materiais didáticos que compõem o *cópus* como *mídiuns*, termo emprestado de Debray (1991; 1995; 2000) por Maingueneau (2016 [2005]) e de uso corrente na AD para referir discursividades diversas em seu funcionamento como “sistema *dispositivo-suporte-procedimento*” (DEBRAY, 1995, p. 23).

Objetos editoriais – particularmente os *livros*, com os quais as produções voltadas ao ensino de línguas tendem a se assemelhar em sua forma “final” desejada – têm sido estudados historicamente a partir de duas perspectivas: como “mercadoria produzida para o comércio e para o lucro” e como “signo cultural, suporte de um sentido transmitido pela imagem ou pelo texto” (CHARTIER; ROCHE, 1995, p. 99). Ainda que cientes de que leituras múltiplas podem decorrer dos materiais, consideraremos, no presente trabalho, que existem *protocolos de leitura* materialmente inscritos nos objetos editoriais (CHARTIER, 2011 [1985]) que permitem depreender matrizes de sentido responsáveis pela produção de imaginários diversos (de cultura, de língua, de práticas de ensino-aprendizagem...), mobilizadas a partir de um lugar histórico

ocupado por autores, coordenadores pedagógicos (que assumem o papel de editores) e demais membros da equipe editorial.

Nas palavras de Chartier,

por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 2002 [1982], p. 123).

A “leitura autorizada” e os condicionamentos que cercam sentidos possíveis adquirem estatuto de maior importância no caso de materiais didáticos por se conjugarem à própria finalidade de sua produção. Ao se colocarem na posição de “ensinar” algo, constroem uma autoridade que se supõe capaz de selecionar e organizar conteúdos pertinentes em relação ao objeto de ensino. Como afirmava Souza (1996) há mais de duas décadas,

independentemente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e, às vezes, única) de referência (SOUZA, 1996, p. 56).

Pela natureza epistemológica deste trabalho, que não propõe um estudo etnográfico a partir de coleta de dados de uso dos materiais em sala de aula,⁴³ trataremos de aspectos do processo de produção dos materiais por meio de dados obtidos em entrevistas com seus coordenadores e focalizaremos a produção de sentidos no cerco instaurado pelos *procedimentos de produção do texto* e pelos *procedimentos de produção do livro* (CHARTIER, 2011 [1985]), ou seja, recursos textuais que tentam regular a produção dos sentidos na leitura dos objetos editoriais selecionados, como paratextos, conteúdos selecionados, sistematizações linguísticas, por exemplo, e aspectos relativos à “maquinaria tipográfica”, como a disposição e a divisão do

⁴³ Para um estudo de PLE na área de LA com dados coletados em sala de aula, nos estudos interdisciplinares de discurso e EAL/EALE, cf. Coracini (1995). Na LA, para um estudo sobre dificuldades encontradas em sala de aula por professores em formação em cursos de extensão de PLE na UFSCar, especialmente sobre a produção de materiais didáticos pelos próprios professores, cf. Gómez (2018).

texto, o design gráfico, a impressão (questões tratadas mais especificamente no CAPÍTULO 2 juntamente com outras relacionadas a aspectos técnicos da mediação editorial).

Assim, transpondo aspectos estudados pela história do livro e da leitura para os casos que analisaremos aqui, consideraremos os materiais didáticos como documentos históricos passíveis de serem abordados por um enfoque “[...] que retorna ao próprio objeto impresso, pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção” (CHARTIER, 2011 [1985], p. 95) – ou seja, objetos portadores de discursos produzidos por uma equipe editorial num determinado momento histórico que indiciam imaginários circulantes de língua, de cultura e do próprio instrumento de ensino.

2.1.1 regular a mediação do simbólico, definir o que se transmite

A função que os objetos editoriais têm de mediar a relação simbólica de leitores com o real não é nenhuma novidade: “nossa relação simbólica com o real tem sido sempre mediatizada por dispositivos e montagens” (DEBRAY, 1995, p. 146). Chartier e Roche, por exemplo, resgatam a relevância que os impressos sempre tiveram na “trama da história social” europeia por meio do mapeamento de “discursos que, num momento dado, tornam-se livros” (CHARTIER; ROCHE, 1995, p. 100). Na perspectiva editorial dos autores, observar quantitativamente a emergência, a ascensão, a permanência ou o declínio de temas tratados na produção impressa numa dada sociedade de leitores “permite encontrar, num quadro nacional, os progressos de uma cultura” (p. 100).⁴⁴ Logo se entende o porquê de a função didática dos impressos produzidos em grande escala estar historicamente subordinada a autoridades institucionais, em especial o Estado e a Escola (e, até meados do século XVIII, na Europa, a Igreja),⁴⁵ zelando pela construção da nação e da cultura nacional.

No Brasil, o primeiro gesto governamental de regulação de objetos editoriais destinados ao ensino (então restrito às elites nacionais) em lei foi formulado em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro. Ao longo da década de 1930, sob a política do Estado Novo de Getúlio Vargas, a produção de didáticos se massificou, e instituiu-se a Comissão Nacional do

⁴⁴ Um exemplo rápido dado pelos estudiosos é a constatação de uma “invasão mística” de livros religiosos na França do século XVII, que mostra a consolidação do catolicismo no país e, da mesma forma, seu declínio na produção parisiense durante o século XVIII, apontando uma “laicização” que desembocaria, posteriormente, no crescimento das obras dedicadas às ciências e às artes e na “dominação de um universo dessacralizado” (CHARTIER; ROCHE, 1995, p. 100).

⁴⁵ Cf. Delgado (2017).

Livro Didático por meio do Decreto-Lei 1.006/1938), que, entre outras medidas, estabeleceu as “causas que impedem a autorização do livro didático” em seu Capítulo IV, transcritas integralmente a seguir:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei.

Art. 24. Não poderá ser negada autorização para uso de qualquer livro didático, por motivo de sua orientação religiosa (BRASIL, 1938).

Essa primeira regulação dos livros didáticos atesta a importância desses materiais na produção e na manutenção de uma coesão nacional, que pode ser constatada, por exemplo, em proibições decorrentes de “atentados” contra símbolos, instituições e valores considerados caros à nação e na obrigatoriedade de adoção da “língua nacional” (ao menos em materiais utilizados no ensino primário).

Hoje, o maior exemplo contemporâneo dessa força dos LDs está na produção e difusão de livros didáticos pelos Estados-nação. No caso brasileiro, foi lançado em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para coordenar a compra e a distribuição dos livros pelo governo brasileiro; a partir de 1996 – ano de implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996) –, o Programa passou a avaliar os materiais a serem utilizados no ensino público, inclusive no Ensino Médio (a partir de 2003) (CASSIANO, 2007), de modo a instituir diretrizes para a circulação desses mídiuns.

Para linguistas, desde então, houve conquistas expressivas na área de língua portuguesa. Na conjuntura brasileira do ensino do português como língua materna, há muito se debate a hegemonia das gramáticas normativas – tradicionalmente apegadas a uma codificação conservadora que teve como base a escrita de autores românticos portugueses (BAGNO, 2001a; FARACO, 2012b) – quando se aborda a sistematização linguística, as quais, por muito tempo, cumpriram o papel de “livros didáticos” no ensino de línguas estrangeiras (PAIVA, 2009). A instituição do PNLD e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998⁴⁶, fomentaram abordagens de língua mais alinhadas com os avanços da área, passando a considerar fenômenos de linguagem conforme usos constatados em pesquisas.

Contudo, estudos recentes mostram que ainda falta muito para que a educação linguística alcance o socialmente estabelecido⁴⁷ – o que significa, em termos de discurso, que as coerções que fazem com que um material didático seja, de fato, um material didático no imaginário hegemônico, no que tange à língua,⁴⁸ não correspondem às grades semânticas fundamentais que definem esse objeto para linguistas, resultando na produção dos conhecidos

⁴⁶ Sobre os avanços que os PCN produziram no ensino de PLM, cf. a primeira parte da Introdução de Dante Lucchesi em *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil* (São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-15).

⁴⁷ Cf., por exemplo, análises de Bagno (2013) e Neves (2017).

⁴⁸ A dificuldade da transmissão do conhecimento produzido na academia para os materiais didáticos não é, obviamente, um problema restrito à Linguística. Na História, por exemplo, uma contribuição importante foi a incorporação de temas reivindicados por militâncias negras no PNLD; porém, sua implementação também é lenta e as reformulações ao longo dos editais mostram a tensão entre distintas matrizes discursivas. A esse respeito, cf. Garrido (2016).

simulacros (MAINGUENEAU, 2008c) acerca de nossa profissão: queremos “ensinar português errado”, etc. Na área de português língua materna (PLM), o famigerado caso do livro didático *Por uma vida melhor*⁴⁹ foi ilustrativo desse regime de funcionamento: a autora sofreu retaliações públicas por um posicionamento de leve rompimento com uma tradição, o que obrigou outras instâncias autorais, como a coordenação pedagógica da editora, e instituições fiadoras, como o MEC, a divulgar esclarecimentos na mídia.⁵⁰

Todas as intervenções que se relacionam às línguas (e culturas tradicionalmente correspondentes) constituem, assim, processos históricos mais amplos, processos glotopolíticos que participam da conformação, da reprodução e da transformação das sociedades (ARNOUX, 2016). Isso equivale a dizer que, as línguas não existem “por si mesmas”, mas na interpretação produzida nos movimentos das sociedades: “[...] as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às construções imaginário-ideológicas das sociedades em que são faladas” (FARACO, 2016, p. 9).

Os materiais de ensino de PLE não escapam a esses movimentos da conjuntura – muito pelo contrário: instituem “as verdades” sobre o português em uma determinada época, sustentadas na força do impresso ou, mais recentemente, do digital institucionalizado (como no caso do PPPE e de dicionários, vocabulários e plataformas diversas de “dúvidas de português” on-line),⁵¹ funcionando como vetores das matrizes de sociabilidade produtoras dos discursos-fonte neles retomados e, eventualmente, reformulados.

Nossa atuação como professores e, muitas vezes, selecionadores ou produtores de materiais didáticos é, portanto, parte constitutiva desse processo. Apesar disso, a formação que recebemos nos cursos de graduação em Letras e nos cursos de EALE ainda é bastante defasada no que tange a conhecimentos da área das políticas linguísticas e, mais além, de seu entendimento como prática glotopolítica em situações concretas⁵² – materializada, por exemplo, na produção, na seleção e no uso de materiais didáticos no ensino de línguas estrangeiras.

⁴⁹ O caso ocorreu em 2011 e foi amplamente divulgado nos meios de comunicação hegemônicos. Para uma análise da polêmica a partir de uma perspectiva discursiva, cf. o artigo de Baronas e Cox intitulado “Por uma vida melhor na mídia: discurso, aforização e polêmica” e publicado na revista *Linguagem em (Dis)curso* (disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322013000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2018).

⁵⁰ A dificuldade da transmissão do conhecimento produzido na academia para os materiais didáticos não é, obviamente, um problema restrito à Linguística. Na História, por exemplo, uma contribuição importante foi a incorporação de temas reivindicados por militâncias negras no PNLD; porém, sua implementação também é lenta e as reformulações ao longo dos editais mostram a tensão entre distintas matrizes discursivas. A esse respeito, cf. Garrido (2016).

⁵¹ No caso do português no marco da lusofonia, veja-se a produção (ainda em andamento) do Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) do IILP, lançado oficialmente no dia 12 de maio de 2017 com dados de cinco dos nove países da CPLP. Disponível em: <http://voc.iilp.cplp.org/>. Último acesso em: 10 set. 2017.

⁵² Cf. o prefácio de Oliveira na obra de Calvet (2007).

o imaginário do Brasil monolíngue

Por todo o mundo, habitantes de territórios delimitados por distintas fronteiras políticas se viram, ao longo do tempo, coagidos a falar determinadas línguas em detrimento de outras que pudessem ter como língua materna, assim como a adotar modos de vida completamente distintos daqueles que mantiveram por gerações, principalmente após a Revolução Francesa, berço do nacionalismo (FARACO, 2016; DARNTON, 1990). Se hoje o estabelecimento dos territórios conforme critérios linguísticos parece “natural”, isso só foi possível por meio de processos históricos que começaram no início do século XV; até então, nos territórios medievais, era comum que grupos linguísticos diferentes convivessem contiguamente numa mesma “comunidade”.

A identificação das fronteiras políticas e linguísticas parece ter sido introduzida de cima para baixo, de cortes reais a propriedades principescas, conselhos municipais, aldeias etc. [...] Identificar fronteiras políticas com fronteiras de língua parece óbvio do ponto de vista atual. No entanto, essa identificação é o resultado de processos longos e muito violentos de demarcação; populações foram linguisticamente unificadas por meio da educação e da migração, e fronteiras territoriais foram deslocadas para separar pessoas que pertenciam a diferentes grupos linguísticos (HIRSCHI, 2011, p. 105).⁵³

No caso brasileiro, a “surpreendente homogeneidade linguística” do país foi, também, resultado de projetos políticos violentos e que visavam criar um Estado monolíngue. Como afirma Oliveira (2009 [2000]),

a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil – mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000 (somente 15% do total), e

⁵³ Tradução livre de: “The identification of political and linguistic boundaries seems to have been introduced top-down, from royal courts to princely estates to city councils to villages etc. [...] Identifying political borders with language boundaries seems to be obvious from a present-day perspective. However, this is the result of a long and largely violent process of demarcation; populations were linguistically unified through education and migration, and territorial borders were shifted to separate people who belonged to different language groups” (HIRSCHI, 2011, p. 105).

várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (OLIVEIRA, 2009 [2000], p. 2).⁵⁴

Nesse quadro, a produção de instrumentos linguísticos como gramáticas e vocabulários foi imprescindível para a descrição do tupi-guarani e, posteriormente, junto à disseminação de objetos editoriais diversos (jornais e revistas de circulação nacional, por exemplo, e livros didáticos no século XX), para a consolidação do português como língua dominante no Brasil e, tão logo, para a conformação de uma identidade nacional brasileira. A disseminação do português como língua veicular se impôs, portanto, em objetos impressos variados – processo semelhante ao da formação dos Estados-nação europeus (especialmente nos séculos XVI e XVII⁵⁵ (JANSON, 2015), quando as línguas vernáculas que se tornariam “nacionais” passaram a ser adotadas na escrita, antes restrita ao latim. Como observa Janson (2015),

as novas línguas nacionais [do processo de formação de estados-nação que se iniciou no século X e terminou no XIX] não brotaram espontaneamente. Elas foram deliberadamente criadas. As formas faladas frequentemente já estavam lá quando os novos Estados passaram a existir, mas o importante era obter o que se percebia (e ainda se percebe) como uma língua genuína, isto é, *uma língua escrita com normas próprias*, preferivelmente de *status superior* (JANSON, 2015, p. 176, itálico nosso).

Inscritas nessa memória histórica, as práticas de EAL contemporâneas também são herdeiras do nacionalismo do século XIX e do processo de consolidação dos Estados-nação na Europa. Esse é o paradigma que sustenta as políticas linguísticas internas, voltadas à unidade nacional (por meio do ensino da língua nacional à população), e externas, direcionadas à difusão linguística e cultural de promoção dos países na educação e nas mídias ao redor do mundo (por meio da divulgação “da língua” e “da cultura” que se pretende associar ao país).

A persistência do imaginário do monolinguismo e da relação biunívoca língua/nacionalidade em materiais didáticos não causa surpresa, portanto, quando se considera que a função histórica do livro didático (daqui em diante LD) no ocidente é a da *transmissão*:

⁵⁴ Além das línguas dos povos originários, línguas de imigração também foram alvo de ações estatais repressoras, notadamente durante o Estado Novo (1937-1945).

⁵⁵ Cabe observar que o português se tornou língua oficial do Reino de Portugal já em 1297, “[...] um fato pioneiro em toda a Europa”, como observa Bagno em nota de rodapé acrescentada ao texto de Janson (2015, p. 173, n. do t.).

Transmitir é organizar, portanto, fazer território: solidificar um conjunto, traçar fronteiras, defender e expulsar (“o próprio da unidade é excluir”, prevenia Bossuet). O problema é que já existe sempre território. Daí, precisamente, o esforço político exigido para desterritorializar os sujeitos oriundos de alhures ou de ontem, antes de reterritorializá-los de outra forma (DEBRAY, 2000, p. 28-29).

Nessa conjuntura, tanto no EALM quanto no EALE as nuances que envolvem as diversas formas de habitar uma língua se vinculam tradicionalmente a imaginários homogeneizadores de língua e de país (frequentemente associados à ideia de *nação*) que correm o risco de ser lidos como consensos plenos se os posicionamentos assumidos no processo de produção do livro não estiverem bem-delimitados. A indistinção entre *língua nacional*, *língua materna* e *língua oficial*,⁵⁶ por exemplo – conceitos imprescindíveis para uma descrição mais acurada da realidade linguística de qualquer país –, é uma constatação comum em materiais de EAL, verificável também nos materiais coletados para esta pesquisa.

Não são poucos, aliás, os equívocos resultantes da relação biunívoca direta entre língua e nacionalidade; a título de exemplificação reproduzimos, a seguir, o gráfico disponibilizado até recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pelo exame de proficiência brasileiro, o Celpe-Bras, acerca das “nacionalidades” dos participantes:



figura 8 gráfico do Inep sobre “nacionalidades” dos examinandos do Celpe-Bras.

fonte: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 15 jan. 2018.

⁵⁶ Para um resumo desses conceitos, cf. Diniz (2010, p. 34-36).

Como se pode observar, as línguas que os examinandos declaram como *maternas* no formulário de inscrição no exame foram tomadas como parâmetro de “nacionalidade”. Invisibilizaram-se tanto seus países de origem – por exemplo, países com população majoritária falante de espanhol na América Latina, incluídos no gráfico sob uma mesma “nacionalidade” que pode ser lida como “espanhola” por um suposto “valor de origem” ibérico (LAGARES, 2013, p. 399) – quanto a própria diversidade linguística inerente a categorias como “crioulo”, notadamente, que não nomeia uma língua específica, mas sim um conjunto de línguas oriundas de *pidgins*, e também “espanhol”, “português”, “francês”, “chinês”...

Esse gráfico e os dados por ele mostrados atualizam o imaginário “um povo, uma língua, um Estado” (MONTEAGUDO, 2012; FARACO, 2016), que assegurou a hegemonia da organização do mundo em Estados-nação e que ainda os sustenta em nível simbólico – no caso do Inep, de modo flagrantemente inapropriado, se se considerar que se trata da página oficial do Instituto responsável pela produção do exame nacional de proficiência de português brasileiro e, mais amplamente, da produção de políticas educacionais em diferentes níveis do governo.

A exportação do português brasileiro como língua que vale a pena ser aprendida porque é “a língua do Brasil” em materiais de PLE ecoa, portanto, processos históricos que a tornaram hegemônica pelos apagamentos produzidos; afinal, “[...] necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária” (ORLANDI, 1994, p. 57). Como observa Oliveira (2009 [2000]),

conceber uma identidade entre a “língua portuguesa” e a “nação brasileira” sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato “lusobrasileiro”. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história (OLIVEIRA, 2009 [2000], s/p).

Assim como outros materiais didáticos de línguas estrangeiras (os de francês, por exemplo, que costumam associar a língua à bandeira da França ou à Torre Eiffel, símbolos nacionais massificados no imaginário exportado pelo país), os materiais didáticos de PLE do corpus coletado associam *o português* ao Brasil, seja por uma referência linguística direta ou indireta (***Brasil Novos Caminhos: Português para Estrangeiros***; ***Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros***), seja pelas cores verde e amarelo escolhidas para compor

a identidade gráfica, que recuperam as cores da bandeira nacional brasileira e, portanto, acionam memórias relacionadas ao país (o caso do *Chega Mais 1*, da coleção CM!). Como no caso dos materiais analisados por Diniz (2010),

o Brasil se constitui como marca-registrada porque se concebe, na posição do locutor, que é essa a marca que o outro (o estrangeiro) quer comprar. Constitui-se, assim, um *nicho* no Mercado: a dos interessados pelo Brasil e, em decorrência, pelo português do Brasil. Está em cena, portanto, um “**discurso de brasilidade**”, isto é, uma complexa região de sentidos que configura um processo de identificação para a cultura, a língua e o povo brasileiros (DINIZ, 2010, p. 112, negrito do original).

Vejam-se, por exemplo, capas de materiais de que tratamos neste trabalho:



figura 9 capas de três livros de ensino de português brasileiro para estrangeiros de ciclo básico.

fonte: reproduzidas de Silva *et al.* (2017a); Matos, Flores e Braun (2015a) e Moreira *et al.* (2013).

Mais recentemente, podem ser observadas mudanças nesse funcionamento. Na introdução da *Gramática brasileira para hablantes de español* (CARVALHO; BAGNO, 2015), por exemplo, os autores optaram por oferecer um panorama diacrônico histórico e linguístico sobre o Brasil, apontando dados históricos e estatísticos sobre a conformação do Estado brasileiro. No corpús coletado, embora a situação dos índios e dos negros brasileiros se restrinja comumente a espaços de memória de um passado fundador (como “origem” da nação) ou de acontecimentos históricos passados (como a escravidão no período colonial), não raro com informações imprecisas reproduzidas de fontes digitais por vezes pouco confiáveis⁵⁷ nos níveis

⁵⁷ No sentido de se tratar, muitas vezes, de plataformas de baixo reconhecimento social, cujos “conteúdos” não passam por filtros obrigatórios naquelas que assumem certo grau de institucionalização.

iniciais de ensino do português, em alguns materiais são propostas atividades cujos textos-base dão informações relacionadas à conformação do Estado brasileiro monolíngue e à situação de línguas minoritárias faladas no Brasil, ainda que se restrinjam a níveis mais avançados dos cursos.

Sobre essa memória fundadora a que negros e índios brasileiros (bem como culturas e línguas de ascendências africanas e indígenas) costumam ser relegados, veja-se, por exemplo, o seguinte excerto inicial do texto “A história da Caipirinha” (sem autoria explicitada),⁵⁸ disponibilizado na Unidade 7, intitulada “Coisas nossas”, do Ciclo Avançado da coleção BI, ilustrada na figura a seguir.

13 Leia o texto a seguir e, depois, faça o que se pede.

A história da Caipirinha

¹ A cachaça, o “coração” da Caipirinha, é genuinamente nacional. Sua história remonta ao tempo da escravidão quando os escravos trabalhavam na produção do açúcar da cana de açúcar. O método já era conhecido e consistia em se moer a cana, ferver o caldo obtido e, em seguida deixá-lo esfriar em fôrmas, obtendo a rapadura, com a qual adoçavam as bebidas.

⁵ Ocorre que, por vezes, o caldo desandava e fermentava, dando origem a um produto que se denominava cagaça e era jogado fora, pois não prestava para adoçar. Alguns escravos tomavam esta beberagem e, com isso, trabalhavam mais entusiasmados.

Mas com o passar dos tempos e o aprimoramento de sua produção, acabou atraindo novos consumidores de várias classes sociais e a ter importância econômica no cenário do Brasil colônia. Tal fato tornou-se uma ameaça aos interesses portugueses, pois a bagaceira bebida típica de Portugal e feitas à base das sobras da vinificação passou a ser menos consumida e importada na colônia, enquanto a cachaça saía das senzalas dos escravos e se introduzia não apenas nas casas dos senhores de engenho, mas também nas dos ricos portugueses que por aqui viviam.

¹⁰ Diante desta realidade, a venda da cachaça chegou a ser proibida na Bahia em 1635, sendo que em 1639 deu-se a primeira tentativa de impedir o seu fabrico no Brasil. Na época da transmigração da corte portuguesa em 1808 para o Rio de Janeiro, a cachaça já era considerada como um dos principais produtos da economia brasileira. Em 1819 já se podia dizer que a cachaça era a aguardente do país.

¹⁵ Mas quando é que nome de caipirinha teria sido usado pela primeira vez para rotular este cocktail?


Caipira era o termo usado pelos paulistas que designava o habitante do interior e que segundo o dicionário de vocábulos brasileiros de 1889 aparentemente teria originado do tupi, “Caipora” ou “Curupira”. Caipora em uma tradução literal do tupi significa “habitante do mato”. Curupira é um ente fantástico da mitologia popular brasileira, um demônio que vagueia errante pelo mato com os pés voltados para trás. A cachaça misturada a alho e limão macerados e adocicada com mel silvestre era tido popularmente como um santo remédio na cura de gripes e resfriados.

²⁰ Talvez aqueles que abusavam deste santo remédio acabavam vendo, valorizados pela mitologia nacional “Curupirinhas” à sua volta, e tivesse surgido daí o nome da bebida “caipirinha”. A bebida passou de remédio para cocktail, quando se trocou o mel pelo açúcar, retirou-se o alho da mistura e manteve-se o limão macerado, a cachaça, além de acrescentar o gelo à mistura.

²⁵ Bebida de sabor ácido, aroma cítrico e paladar agradável dando água na boca, a Caipirinha entrou em 1997 para o seletíssimo grupo de cocktails da I.B.A - International Bartender's Association, sendo assim divulgada para mais de 50 países e oferecida nos principais cardápios de bares e restaurantes mais famosos do planeta, preparadas pelos maiores mestres da arte da coquetelaria.

³⁰

³⁵



Disponível em: <http://www.caipirinha.com.br/blog-caipirinha/historia-da-caipirinha>. Acessado em dezembro de 2013. Texto Adaptado.

90 noventa

figura 10 “A história da Caipirinha” (BI, Ciclo Avançado).

fonte: reproduzida de Moreira *et al.* (2014, p. 90).

⁵⁸ Ao final do texto é transcrito somente um hiperlink como referência na seguinte inscrição: “Disponível em: <http://www.caipirinha.com.br/blog-caipirinha/historia-da-caipirinha>. Acessado em dezembro de 2013. Texto Adaptado.”.

A cachaça, o “coração” da Caipirinha, é genuinamente nacional. Sua história remonta ao tempo da escravidão quando os escravos trabalhavam na produção do açúcar da cana de açúcar. O método já era conhecido e consistia em se moer a cana, ferver o caldo obtido e, em seguida deixá-lo esfriar em fôrmas, obtendo a rapadura, com a qual adoçavam as bebidas.

Ocorre que, por vezes, o caldo desandava e fermentava, dando origem a um produto que se denominava cagaça e era jogado fora, pois não prestava para adoçar. **Alguns escravos tomavam esta beberagem e, com isso, trabalhavam mais entusiasmados.**

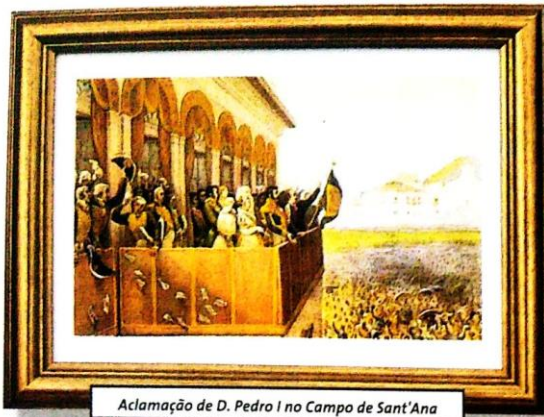
Mas com o passar dos tempos e o aprimoramento de sua produção, acabou atraindo novos consumidores de várias classes sociais e a ter importância econômica no cenário do Brasil colônia [...]

Caipira era o termo usado pelos paulistas que designava o habitante do interior e que segundo o dicionário de vocábulos brasileiros de 1889 aparentemente teria originado do tupi, “Caipora” ou “Curupira”. Caipora em uma tradução literal do tupi significa “habitante do mato”. Curupira é um ente fantástico da mitologia popular brasileira, um demônio que vagueia errante pelo mato com os pés voltados para trás. A cachaça misturada a alho e limão macerados [...] (*Brasil Intercultural*, Ciclo Avançado, p. 90, negrito nosso).

A bebida, também posta em destaque na cenografia produzida no *layout* da página, é o tema das perguntas direcionadoras da atividade oral, proposta em seguida (“A cachaça e a caipirinha são conhecidas em seu país? Comente.”; “O texto afirma que a caipirinha é uma marca do Brasil no mundo, você concorda com essa afirmação? Justifique.”). As perguntas passam ao largo da representação que o texto constrói dos negros escravos (que trabalhavam “entusiasmados” depois da “beberagem”) na contextualização histórica da origem da caipirinha.

As únicas atividades encontradas na coleção BI (única coleção de livros didáticos de circulação pública que compõe o *cópus*) que tratam, de modo mais direto, de temas relacionados a matrizes africanas e indígenas brasileiras estão na Unidade 8, intitulada “Herança”, do Ciclo Intermediário (note-se que o próprio nome da Unidade, *Herança*, delimita um espaço histórico temporal anterior, do qual se sabe ou se apropria por meio de legados transmitidos). Essa Unidade é aberta por discussões que têm como base textos de Fernando Pessoa e Machado de Assis sobre a língua portuguesa como “pátria” e o samba-enredo da Mangueira de 2007, em cuja letra se lê: “[...] A nossa língua portuguesa / se misturou com o tupi, tupinambraileirou / mais tarde o canto do negro ecoou / e assim a língua se modificou [...]” (BI, Ciclo Intermediário, p. 121). Em seguida, propõe-se a atividade exposta na Figura a seguir.

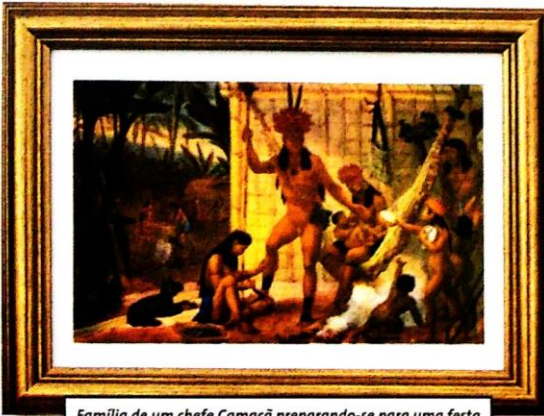
2 Observe as aquarelas de Jean Baptiste Debret(*) a seguir e responda:



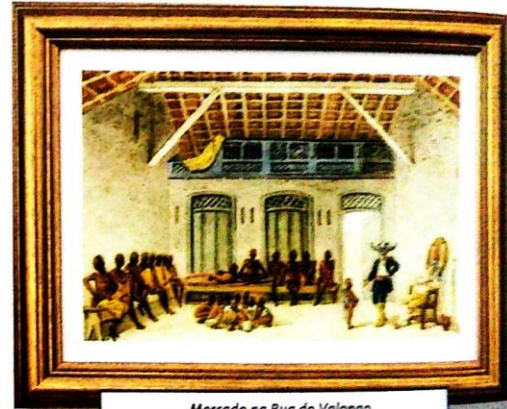
Aclamação de D. Pedro I no Campo de Sant'Ana



Uma senhora brasileira em seu lar



Família de um chefe Camacã preparando-se para uma festa



Mercado na Rua do Valongo

Foto: divulgação

- 1 O que Debret pretendeu retratar em suas produções?
- 2 Analise as imagens e depois as descreva. O que está em destaque em cada uma delas?
- 3 Em sua opinião, os títulos das aquarelas sintetizam fielmente o que está sendo retratado? Justifique.
- 4 Como as aquarelas de Debret se relacionam com o samba-enredo da Mangueira de 2007?
- 5 Em sua cultura, existe algum/alguma artista que tenha refletido a história do país na arte? Qual? Fale um pouco sobre ele/ela.

(*) **DEBRET (Jean Baptiste)**, pintor e desenhista francês (Paris, 1768 – id., 1848), membro da missão de artistas franceses, solicitada por Dom João VI, que chegou ao Brasil em 1816. Foi nomeado professor de pintura histórica da Academia de Belas-Artes (1820). Regressando à França em 1831, publicou em Paris, de 1834 a 1839, *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil, uma série de gravuras sobre aspectos, paisagens e costumes do Brasil, de valor fundamental para nossa história do começo do séc. XIX. Em suas telas retratou não apenas a paisagem, mas, sobretudo a sociedade brasileira, não se esquecendo de destacar a forte presença dos escravos.*

Fonte: Disponível em: <http://www.sampa.art.br/biografias/debret/>. Acessado em dezembro de 2012. Texto adaptado.

figura 11 reprodução de aquarelas de Jean Baptiste Debret (1768-1848) sobre “aspectos, paisagens e costumes do Brasil” (BI, Ciclo Intermediário, Livro do Aluno).

Dois dos quadros reproduzidos no livro reconstituem o período colonial por meio de retratos artísticos de indígenas e negros nas cenas históricas validadas, que os inscrevem em um passado fundador do país. Uma atividade posterior (disponibilizada na página seguinte do LD) mantém esse lugar de memória ao afirmar, na consigna do exercício proposto, que “O Brasil recebeu muita influência de outros povos, não só no idioma, mas também na cultura, nos hábitos e costumes cotidianos”, exemplificando “**heranças** presentes até os dias de hoje no cotidiano do brasileiro” (BI, Ciclo Intermediário, Livro do Aluno, p. 123, **negrito nosso**).

4 O Brasil recebeu muita influência de outros povos, não só no idioma, mas também na cultura, nos hábitos e costumes cotidianos. Veja a seguir o quadro que exemplifica algumas heranças presentes até os dias de hoje no cotidiano do brasileiro.

Origem	Hábito
Indígena	<i>O consumo de mandioca; o hábito do banho diário; dormir em rede;</i>
Portuguesa	<i>As técnicas de cultivo e criação de animais; festas religiosas;</i>
Espanhola	<i>As vestimentas próprias dos gaúchos; a tourada (farras do boi);</i>
Francesa	<i>O teatro; as roupas usadas durante o século XVIII pela elite;</i>
Africana	<i>O uso dos instrumentos musicais como atabaques e tambores; a capoeira; a comida picante; o culto-afro;</i>
Japonesa	<i>O consumo de arroz;</i>
Italiana	<i>O consumo de massas; festas na igreja.</i>

Agora, com base no exemplo anterior, preencha o quadro a seguir com os hábitos e/ou costumes herdados por seu povo, indicando, se possível, a sua origem.

figura 12 atividade sobre “influências de outros povos” no cotidiano do brasileiro

fonte: reproduzida de Moreira *et al.* (2014, p. 123).

Esse “passado fundador” também aparece na primeira menção a outras línguas e culturas no material produzido na coleção BNC, no Nível 1 do Ciclo de Consolidação, que trata de aspectos culturais regionais do Brasil.⁵⁹ A primeira atividade, de interpretação e produção textual, é embasada em um texto informativo denominado “O Brasil de muitas falas”, único texto do volume que trata da questão indígena e negra na história brasileira. Sem autoria explicitada, indica-se, logo abaixo do título, que trata-se de um “texto adaptado” de uma fonte

⁵⁹ Também nesse volume são disponibilizados textos adaptados sobre cidades e estereótipias regionais (ex: “É paulistano quando...”, “Ser mineiro”, “O carioca E. Antes de Tudo” (sic), “Gaúcho”, “Ser baiano”), cuja análise comparativa em relação a representações sociolinguísticas em outros materiais (por exemplo, na unidade “Quê qu’cê falô?” de PFE do PPPLE), embora indique ser produtiva, será objeto de trabalhos futuros, dado o recorte estabelecido nesta pesquisa.

digital, cujo *link* é transcrito ao lado da informação anterior.⁶⁰ Ao se consultar a fonte indicada,⁶¹ chega-se à edição n. 6 de 2014 de uma revista portuguesa chamada *Sotaques*, de circulação gratuita, descrita como “Uma revista cultural de promoção, comunicação e divulgação da cultura Luso-Brasileira”. O texto reproduzido na atividade, no entanto, não está disponível na edição indicada, nem sob o título apontado, nem sob outro nome, de forma que não é possível acessar nenhuma informação acerca de sua autoria ou de alterações feitas no texto original. No texto reproduzido no livro, lê-se o seguinte:

A evolução e a origem dos diversos sotaques presentes no Brasil é o resultado de uma mistura única em cada região e identifica a origem de cada um dos brasileiros. Os diferentes acentos ouvidos pelo território brasileiro são uma das faces do caldeirão cultural do país, resultado da mistura de características de alguns povos. Pode-se dizer que essas diferenças começaram junto com a construção **da própria língua falada no território brasileiro.**

[...] Tudo começou com o contato entre o colonizador português, cujo sotaque já variava de acordo como a região lusa, e os índios de diferentes grupos [...] A partir do século XVII, há então um contato maior com os africanos. São contatos interétnicos que vão mesclando a fala de diferentes matizes, **até se chegar ao refinamento do falar paulista, carioca, baiano.**

Mas **antes de chegar ao refinamento de, “a língua brasileira”** passou por muitos processos e mudanças. Boa parte das diferenças começou, no século XVI, com o tráfico de escravos desde a África que não falavam português e que só aprenderam a língua de ouvido, sem escola. **Na ausência de educação formal e com a mistura de idiomas, tornou-se comum e os negros deixaram marcas definitivas.**

Também neste século, começaram a surgir diferenças regionais no português do Brasil. A partir do século XVII, há então um contato maior com os africanos. À mistura dessas influências vieram se somar as imigrações, que foram gerando diferentes sotaques. **Com certeza, o Brasil hoje comporta diversos dialetos, desde os regionais até os sociais, já que os ricos não falam como os pobres.**

Como surgirão as diferenças regionais do português brasileiro?

A Amazônia fala de um modo bem diferente do vizinho Nordeste. A razão disso é que lá quase não houve escravidão de africanos. Predominou a influência do tupi, língua que não era falada pelos índios da região, mas foi importada por jesuítas no processo de evangelização [...] (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 1, p. 5-6, negritos nossos).

Diversas observações podem ser feitas (para além de problemas decorrentes de falta de revisão textual, como pontuação inadequada e remissões coesivas internas deficientes – trataremos dessas questões mais especificamente no CAPÍTULO 3). O imaginário monolíngue se

⁶⁰ Como consta no material: “Fonte texto-base: https://issuu.com/sotaques/docs/revista_sotaques_n_6_novembro” (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 1, p. 5).

⁶¹ Como observaremos no CAPÍTULO 3, o acesso a *links* em impressos somente pode ser feito pela digitação manual do endereço transcrito no material, num cruzamento de práticas impressas (de referênciação) e digitais (*hiperlinks*) ainda pouco compatibilizadas.

materializa na referência no singular à “**própria língua falada no território brasileiro**”, “**a língua brasileira**”, que silencia e restringe ao passado outras realidades linguísticas, resumidas a influências causadas pela mistura de idiomas. Também se verifica um indício de uma concepção de língua que supõe existirem línguas (ou dialetos) mais e menos complexos que outros (o “**refinamento**” do falar paulista, carioca, baiano, da “língua brasileira”), numa progressão linear de evolução linguística subentendida na construção adverbial de tempo (“**antes de chegar** ao refinamento...”), tese superada por estudos linguísticos e antropológicos diversos. Além disso, as marcas (que não se explicita quais sejam) atribuídas aos negros referem-se, além da “mistura de idiomas”, à “falta de educação formal”, omitindo-se a informação de que a ausência de estudo formal era a regra para a população como um todo, majoritariamente negra e mestiça, após o extermínio dos povos originários (de que o texto não trata). Por fim, afirma-se que “**a língua tupi**” “foi **importada por jesuítas**” para a região norte, o que apaga o fato de que ali também havia uma língua geral de base tupi (o *nheengatu* amazônico), que, juntamente com a língua geral paulista (a “língua tupi” apontada no texto), eram as duas línguas gerais majoritariamente faladas no território brasileiro até o Diretório pombalino, a *amazônica* e a *paulista*, ramificações da família linguística tupi.

No entanto, algumas atividades vetorizam imaginários que circulam, por vezes, em relação de conflito com essa memória histórica relacionada à escravidão⁶² e à questão indígena, de modo amplo. Um dado interessante na coleção BNC é o de uma atividade de leitura e produção textual que tem como base para atividades de leitura, compreensão, produção textual e expansão de vocabulário uma reprodução de jornal do ano da abolição da escravidão e um texto sobre “expressões populares com origens ligadas à escravidão”, cuja fonte é indicada em *link* transcrito ao final do texto.⁶³

⁶² Materializado também na iconografia, uma vez que as ilustrações de cenas cotidianas que acompanham textos são majoritariamente de pessoas brancas; afrodescendentes, indígenas e imigrantes quase não são representados e, quando o são, parecem restritas a essa temporalidade histórica fundadora.

⁶³ Como consta no material: “Fonte: <https://www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-escravidao-e-voce-nem-imaginava/>” (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 2, p. 22-23).

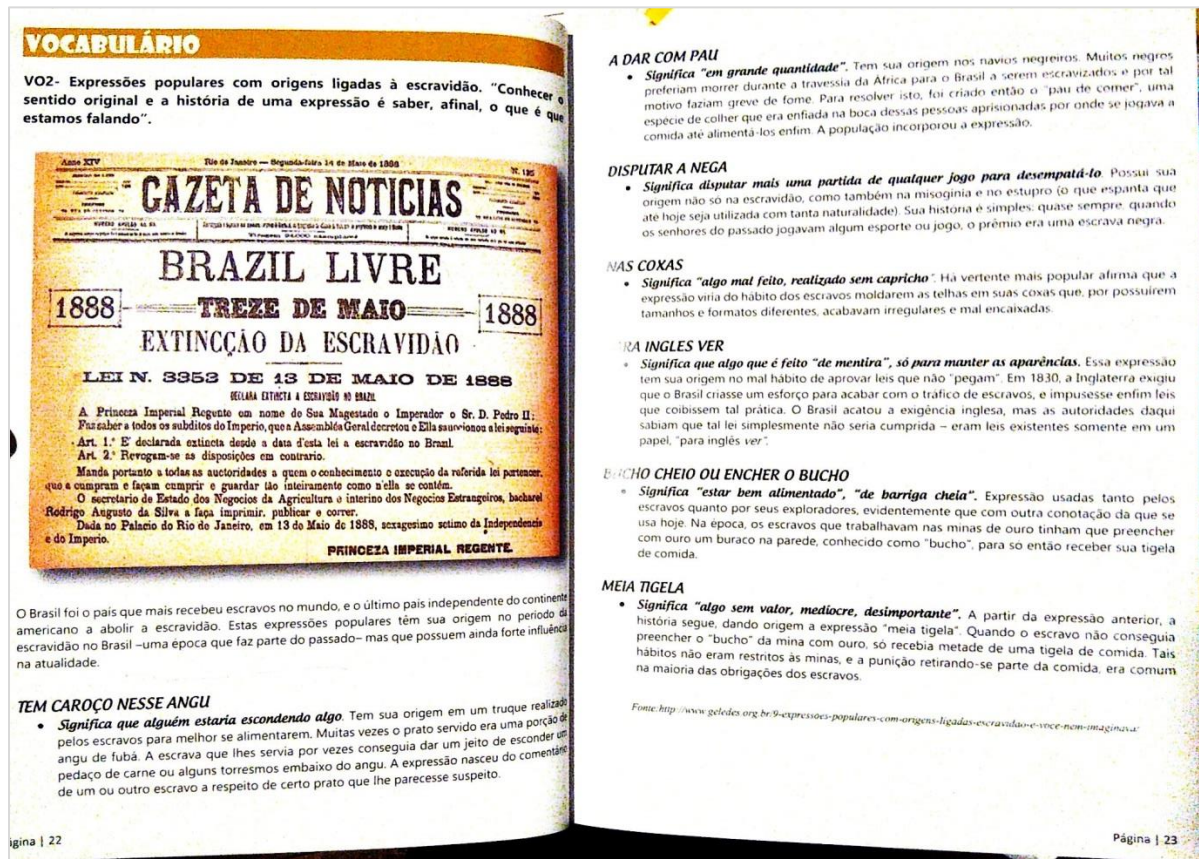


figura 13 atividade voltada à expansão do vocabulário com “expressões populares com origens ligadas à escravidão” (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 2, Unidade 2).

fonte: reproduzida de Moreira *et al.* (2014, p. 22-23).

Nessa atividade, chama-se a atenção do aluno para o fato de que, se a escravidão é “uma época que faz parte do passado”, “possui ainda forte influência na atualidade”. Das expressões mencionadas, a mais “transparente” à leitura nos dias de hoje, talvez seja “Disputar a nega”, cuja matriz discursiva é recuperável nos próprios referentes que mobiliza (“disputar” e “nega”), e, talvez por isso, recebe o comentário condenador do enunciador: “Possui sua origem não só na escravidão, como também na misoginia e no estupro (o que espanta que até hoje seja usada com tanta naturalidade)”.

A autoria do texto não é identificada no LD, tampouco sua origem institucional – a não ser pelo *link* transcrito que remete à página do Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra. Acessando a fonte indicada, verifica-se que o texto foi publicado originalmente no portal Hypeness e reproduzido pelo Geledés, organização da sociedade civil que trata de questões relacionadas a gênero e raça. Essa inscrição localiza o texto numa interdiscursividade que dialoga com outros materiais alinhados a posicionamentos de movimentos negros e feministas contemporâneos, à qual o aluno somente terá acesso se estender os conteúdos do *link* por conta

própria, uma vez que a dimensão autoral e institucional estão apagadas na reprodução feita e o *link* disponibilizado no impresso não é, de fato, interativo, como observaremos no CAPÍTULO 3.

Atividades diversas propostas pelo material do CCBA, principalmente no Nível Avançado II, rompem de forma radical com essa tradição, extrapolando essa dimensão histórica da formação da sociedade brasileira e introduzindo discussões contemporâneas sobre raça, identidade e política nos textos-base de atividades diversas (seja de compreensão e produção textual ou de exercícios mais estruturalistas de conjugação verbal e de preenchimento de lacunas disponibilizados no Material Complementar).

Muitos exemplos poderiam ser reproduzidos; o mais significativo talvez seja o da atividade que tem como texto-base a seguinte notícia:

Unidade 1

Brasil dará internet a índios, quilombolas e pescadores.

Serviço de conexão será gratuito, mas estados precisarão fornecer os PCs.

BRASÍLIA - O Brasil vai oferecer conexão gratuita à internet por satélite para tribos indígenas da Amazônia e para outras comunidades, em mais um esforço para combater o desmatamento ilegal da floresta.

"É uma forma de abrir comunicações entre as comunidades indígenas, quilombos, quebradores de castanhas, pescadores ribeirinhos e o resto da sociedade", disse a ministra do Meio Ambiente, Marina Silva. "Essas comunidades são os verdadeiros protetores das suas áreas", disse ela.

O projeto levará a internet sem fio a 150 pequenas comunidades da Amazônia, do Pantanal e do sertão nordestino. Muitas dessas comunidades vivem isoladas devido à falta de infraestrutura básica, como estradas.

Contribuir com a preservação do meio ambiente é um dos principais objetivos do programa. "A Internet nos ajudou a trazer a polícia quando houve desmatamento ilegal na reserva", disse Benhi Piyanko, que vive numa reserva habitada por 500 índios ashaninka no Acre. "Conseguimos passar a mensagem bem amplamente, atingimos até o presidente", afirmou.

O governo federal vai entrar com o acesso à internet, mas caberá a prefeituras e governos estaduais conseguir os computadores.

Líderes indígenas apoiam o programa, mas temem que os computadores possam destruir as culturas dos mais de 200 povos nativos, disse Ailton Krenak, membro da Rede de Povos da Floresta. "Não gosto de computadores, mas também não gosto de aviões. O que se pode fazer?", questionou.

Fonte: Estado de São Paulo, 30 de março de 2010.

figura 14 texto “Brasil dará internet a índios, quilombolas e pescadores”

fonte: reproduzida de CCBA (2017e, p. 58).

O contraste entre esse texto e o imaginário redutor, por vezes idealizado, de povos indígenas (comumente estereotipicamente tratados no singular em discursos didáticos diversos, muito difundidos, por exemplo, em atividades comemorativas do “Dia do Índio”) é evidente, por exemplo, ao tocar na omissão histórica do Estado brasileiro em relação a essas populações,

na maior parte dos casos isoladas devido à falta de infraestrutura e de assistência estatal (e não por uma decisão soberana), e na mudança paradigmática ocorrida na década em que a notícia foi produzida (sua publicação é de 2010), constatável na fala reproduzida na notícia em que uma liderança da etnia ashaninka aponta a importância do fornecimento de conexão por satélite, implementada pelo Ministério do Meio Ambiente na gestão daquele período, para que comunidades da Amazônia pudessem, por exemplo, denunciar de forma mais eficaz ilegalidades cometidas em reservas.

Além da inovação temática, a reprodução de falas de lideranças indígenas (ainda que escassas e em uma notícia de jornal transmediada) também é uma novidade em materiais de PLE. Em geral, textos informativos que embasam atividades (excetuando-se textos multimodais, como vídeos) são tecidos por construções narrativas ou argumentativas que dão pouco espaço para a manifestação direta de outras vozes em suas próprias formas de dizer-se – um caminho interessante para a produção de atividades em níveis de proficiência mais altos. Aliás, algumas atividades solicitam ao estudante a simulação do ponto de vista dos nativos acerca do “descobrimento” do Brasil. É o caso de uma atividade de “bate-papo” proposta após a leitura de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha na apostila *Chega Mais 5* (Unidade 2, p. 40-41), em que se pergunta o seguinte: “O que será que os indígenas pensaram? Quais terão sido suas impressões?”; “Se os indígenas tivessem escrito um registro desse primeiro encontro, como ele seria?”.

Também pode ser verificado em alguns textos reproduzidos nos materiais o imaginário etnocêntrico que relaciona “tecnologia” e “desenvolvimento” à sociedade branca ocidental, ignorando a complexidade própria de outros sistemas técnico-culturais. É o caso do excerto de uma reportagem da *ISTOÉ* reproduzido “sem acentos” (para que o aluno o acentue) na mesma unidade do material de apoio do Nível Avançado 2 do CCBA:

[...] Quinhentos anos apos o descobrimento, o Brasil abriga brasileiros que ainda não foram descobertos. Mantiveram-se afastados de todas as transformações que aconteceram no Pais e não tem nenhuma relação com outros grupos indigenas. **Em pleno seculo XXI, ainda vivem de caça, pesca (alguns tem pequenas lavouras), não falam portugues, nunca viram televisão, carro ou bicicleta. O unico contato com a tecnologia e o ronco dos avioes e os barcos da Funai.** Dos 210 povos indigenas remanescentes no Brasil, 55 vivem isolados da civilização desde a epoca da colonização. Sabe-se de sua existencia atraves dos vestigios que deixam na mata, de informações de comunidades ribeirinhas e de imagens aereas de suas malocas (CCBA, Nível Avançado 2, p. 59, negritos nossos).

Nesse tipo de exercício, o foco do aluno está na realização do que foi pedido, mas sua atenção periférica apreende sentidos construídos na materialidade das formulações, ainda que não constituam, “[...] *a princípio e aparentemente*, o primeiro e verdadeiro objeto do dizer” (KRIEG-PLANQUE, 2018, p. 134, *itálico do original*). Assim, na afirmação “[...] *ainda* vivem de caça”, o advérbio temporal subentende a existência de uma progressão civilizacional linear; do mesmo modo, a afirmação “o *único* contato com a tecnologia é o *ronco dos aviões e os barcos da Funai*”, posta em relação com as orações negativas anteriores, “*não falam português, nunca viram televisão, carro ou bicicleta*” instituem uma lógica de *falta* e um subentendido acerca do espectro semântico de “tecnologia”, determinado de forma redutora às aparelhagens produzidas pela indústria ocidental.

Por fim, do ponto de vista de discursos relacionados à situação linguística dos povos originários em sua relação histórica com o Estado brasileiro e o estabelecimento do português como língua nacional, um exemplo interessante de texto usado como base para atividades de compreensão e interpretação textual se encontra, também, no último nível de formação de cursos oferecidos no CUI: intitulado “Os índios”, é adaptado de um texto da Fundação Nacional do Índio (Funai), instituição indicada como autora.⁶⁴ Veja-se um excerto do texto tal como reproduzido no livro didático:

[...] Hoje, no Brasil, vivem mais de 800 mil índios, cerca de 0,4% da população brasileira, segundo dados do Censo 2010. Eles estão distribuídos entre 683 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. Os índios sobrevivem. Não apenas biologicamente, mas também do ponto de vista das tradições culturais. Hoje, os cerca de 220 diferentes povos somam mais de 800 mil pessoas, que falam 180 línguas distintas. [...] No que diz respeito à identidade étnica, as mudanças ocorridas em várias sociedades indígenas, como o fato de falarem português, vestirem roupas iguais às dos outros membros da sociedade nacional com que estão em contato, utilizarem modernas tecnologias (como câmeras de vídeo, máquinas fotográficas e aparelhos de fax), não fazem com que percam sua identidade étnica e deixem de ser indígenas [...] (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 2, Unidade 2, p. 46-47).

No excerto, as sociedades indígenas e suas línguas são mostradas como integrantes do presente histórico do país – retratado em dados oficiais –, cujas contradições remontam ao período de colonização, mas também se abrem para questões sociopolíticas que hoje estão em discussão em outros espaços discursivos.

⁶⁴ Referido como “Texto Adaptado. Fonte texto-base: <http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm#HOJE>” (BNC, Ciclo de Consolidação, Nível 2, Unidade 2, p. 46-48). O *link* referenciado no material não está mais disponível, não sendo possível resgatar o texto original que serviu como base para a adaptação didática. A última tentativa de acesso foi realizada em 10 out. 2019.

a especificidade dos mídiuns de LE

Como os dados analisados até aqui mostram, o LD, como cena genérica emblemática dos materiais didáticos, é um vetor sociocultural de importância, acima de tudo, por sua vocação para a estabilização dos sentidos, ou seja, a produção e a cristalização (eventualmente, produzindo deslocamentos) de imaginários que dão coesão social às comunidades *nas* e *para* as quais são produzidos. A esse respeito, segundo Júdice,

cada autor, ao criar seus próprios textos e ao selecionar textos de outros autores para inclusão nas lições/unidades do material de ensino que elabora, recorre a representações do objeto focalizado (no caso, da identidade articulada à língua e à cultura-alvo) que são *compartilhadas por seu grupo social*, e, ao mesmo tempo, dá insumo para que o leitor, *inscrito nesse ou em outro grupo social*, possa construir suas próprias representações dessa identidade (JÚDICE, 2013, p. 3, itálicos nossos)

Embora haja eventuais rompimentos com *matrizes de sociabilidade* historicamente constituídas, esses acontecimentos se restringem a níveis mais avançados de proficiência e a materiais de circulação mais restrita (apostilas e livros de circulação institucional).

No EALE, o acesso que o estudante – um “estrangeiro” na língua – tem ao outro – o “falante nativo” – remete, tradicionalmente, ao acesso a uma determinada identidade “nacional”, o que muitas vezes apaga o fato de que os enunciados sempre são produzidos a partir de um dado lugar discursivo, delimitado por outros territórios, com seus traços locais. A força dos materiais didáticos reside, precisamente, na naturalização dessas decisões que, ao fim e ao cabo, produzem e legitimam representações de língua, de cultura, de país. Em outras palavras,

o fato de o LD ser representado como um material que apenas apresenta e prioriza o conteúdo a ser estudado e não, necessariamente, aspectos sociais e ideológicos, o torna um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso (CORACINI, 2016, p. 15).

O material de ensino de língua estrangeira funciona, portanto, como uma extensão da própria nacionalidade vinculada à língua ensinada, o que implica, do ponto de vista interpretativo, uma relação com identidades estabelecidas previamente no interdiscurso. No caso brasileiro, alguns imaginários inter-relacionados ainda são hegemônicos entre estrangeiros

e constatáveis em situações empíricas diversas em sala de aula: citem-se, por exemplo, os imaginários do povo feliz, do país miscigenado, do país do futebol, de belas florestas e praias, belas mulheres (de biquíni cavado)...⁶⁵ Seu estabelecimento – cuja historicidade tende a ser apagada na recuperação “espontânea” característica de estereótipos e discursos transversos que sustentam a produção dos sentidos (cf. CAPÍTULO 4) – se deve a uma decantação de processos de longa e média duração:

O país foi sempre definido pelo olhar que vem do exterior. Desde o século XVI, momento em que o “Brazil” nem era “Brasil”, e sim uma América portuguesa profundamente desconhecida, o território já era observado com consideráveis doses de curiosidade. Tal qual o “outro” do Ocidente, o Brasil surgia representado ora por estereótipos que o designavam como uma grande e inesperada “falta” – de lei, de hierarquia, de regras – ora pelo “excesso” – de lascívia, de sexualidade, de ócio ou de festas. A acreditar nessa perspectiva, seríamos algo como uma periferia do mundo civilizado, habitada por uma brasilidade *gauche* – desajeitada, mas muito alegre, pacífica e feliz. Na propaganda, nos discursos que vêm do exterior, o país é ainda entendido como um local hospitaleiro, de valores exóticos, e onde se pode buscar uma espécie de “nativo universal”, já que por aqui se encontraria uma “súmula” dos povos “estranhos” de todos os lugares (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 18).

Esses “discursos que vêm do exterior” somam-se, na sala de aula, a uma cena validada no senso comum sobre o ensino de línguas estrangeiras: professores que ensinam sua língua materna, “falantes nativos”, são considerados “representantes autênticos” da cultura nacional atribuída ao idioma ensinado, devendo, por isso, “responder por ela em sala de aula” (NIEDERAUER, 2010, p. 101), uma vez que nasceram e viveram no país em questão.⁶⁶ Para Niederauer, essa responsabilidade produz um incômodo, consequência da falta de conhecimentos específicos relacionados a “cultura brasileira”, mesmo no caso de professores com formação na área de ensino de línguas:

⁶⁵ Um experimento de esboço desses imaginários e sua circulação em plataformas digitais é digitar o termo “*brazilian*” em buscadores on-line, observando complementos linguísticos sintagmáticos oferecidos (“*wax*”, “*blowout*”...), bem como as imagens disponibilizadas, comparando os resultados com buscas de outras nacionalidades.

⁶⁶ Essa questão também é apontada por Franzoni (1992, p. 18): “Se o processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira se desenvolver num país no qual se fala a língua-alvo, isto é, em situação endolíngua, o professor vai partilhar, de alguma maneira, seu lugar de saber com tudo aquilo que o universo da língua-alvo, em contato contínuo com o aprendiz, representa. Em situação exolíngua, em que a língua-alvo é diferente da língua falada no país, o professor vai constituir o representante quase que exclusivo do alheio como *novo*. Uma situação exolíngua conferiria, assim, um lugar ‘maior’ de saber ao professor, uma autoridade de controle maior sobre o processo de ensino/aprendizagem e sobre a própria língua-alvo”.

Ao entrarmos numa sala de aula de PLE, dispomos de uma boa bagagem de conhecimentos e reflexões sobre língua portuguesa, uma outra boa bagagem de reflexões infundadas, na maioria das vezes, sobre cultura brasileira, e uma competência bastante desenvolvida em improvisar explicações, generalizar e homogeneizar aspectos da cultura brasileira (NIEDERAUER, 2010, p. 102).

Como afirmam as historiadoras Schwarcz e Starling (2015, p. 17), “[...] identidades não são fenômenos essenciais e muito menos atemporais. Ao contrário, elas representam respostas dinâmicas, políticas e flexíveis, uma vez que reagem e negociam diante das diversas situações”.⁶⁷ Assim, a importância que atribuímos ao MD como fonte de saber e de autoridade nos parece pertinente na medida em que desempenha “[...] um papel extremamente importante na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas” (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 290).

Na área de EALE (mas não só nela), essa autoridade é ainda mais significativa na medida em que o ensino em contexto exolíngue se caracteriza, não raro, pela baixa profissionalização na área de ensino. Esse fenômeno se deve ao fato de falantes nativos que vivem no exterior encontrarem na sua língua materna uma fonte de trabalho, apoiando-se em materiais didáticos e na representação de ensino de língua materna que trazem de sua bagagem escolar para a prática docente. Como afirmam Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009),

o processo de ensino/aprendizagem de línguas – materna e estrangeira – tem sido, de uma maneira ou de outra, fortemente influenciado pelo livro didático (doravante LD). Em alguns casos – para não dizer na sua maioria – ele é o elemento central do curso, sendo raras as vezes em que o professor o subverte. Em outros casos, embora não seja seguido “fielmente”, serve como principal referencial do curso, tanto para o docente quanto para seus alunos. O LD acaba, assim, afetando – ou mesmo determinando – o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas. [...] Muitos deles [dos cursos de Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL] são desenvolvidos e ministrados por pessoas com pouca ou nenhuma formação específica na área. Em diversos casos, falantes de português com nível universitário – especialmente aqueles que têm essa língua como materna, ou que a aprenderam em contexto de imersão – são considerados aptos para as aulas, independentemente de sua formação. Também atuam na área profissionais que, embora tenham formação e experiência no ensino de português como língua materna, não são conscientes das especificidades do ensino de PLE/PLE2. Assim, o LD pode funcionar como principal, ou mesmo único guia para muitos professores, que, por falta de formação, poderiam, sem

⁶⁷ Sobre estereótipos e possíveis deslocamentos, cf. análise de Vilela-Ardenghi e Motta (2013) sobre o imaginário do “Brasil-paraíso” com base em encarte do Ministério do Turismo divulgado em 2009.

o livro, se ver ainda mais desorientados em relação ao ensino (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 265-267).

Mesmo na área dos Estudos da Linguagem pode-se constatar a falta de formação específica nas práticas docentes de PLE. Como mostrou Gómez (2018) em estudo etnográfico realizado em uma universidade federal brasileira com cursos de extensão de PLE, professores em formação de cursos de Letras que se interessam por iniciar um processo formativo nessa área também têm dificuldades para produzir e selecionar materiais para as aulas:

Dentre os desafios enfrentados [pelos professores em formação], o mais salientado foi a dificuldade na seleção e elaboração de materiais, o que inclui também a relação com a dimensão método, ou seja, criar oportunidades para que o aluno experiencie a língua-alvo (GÓMEZ, 2018, p. 200).

De todo modo, hoje são muitas as discussões na LA sobre o papel do professor e do aluno na relação estabelecida com materiais didáticos, que muitas vezes não é de completa passividade e sujeitamento, como se costumava imaginar numa “[...] concepção iluminista sobre o poder da palavra impressa, entendendo-se que o texto lido era integralmente apreendido [e aceito, complementamos] pelo leitor” (BITTENCOURT, 1996, p. 5). Certamente, nos variados contextos de ensino das situações empíricas, gestos interpretativos imprevistos no polo da produção dos materiais são levados a cabo por alunos e professores, de forma a ressignificar o cerco instaurado por protocolos de leitura materialmente inscritos nos materiais (cf. FRANZONI, 1992). É levando isso em consideração que Almeida Filho (2013b [1993]) faz uma comparação entre um método desenvolvido (codificação *estática* de um desempenho futuro) e seu uso em sala de aula (que configuraria o *ensinar*, dinâmico) à composição de uma partitura musical: as instruções, que materializam determinadas bases conceituais, estão ali, mas sua execução depende, também, daqueles que a interpretam – daí a importância fundamental da formação docente.

2.1.2 abordagens de ensino, imaginários sobre língua e cultura

Como vimos mostrando, materiais didáticos reproduzem (e eventualmente reformulam) imaginários e práticas de língua, de ensino e de aprendizagem do período histórico em que são produzidos. Essas práticas, por vezes seculares, têm distintas concretizações e funções em cada

época: o ensino pela tradução de uma língua para a outra, por exemplo, existe pelo menos desde a época clássica, com o ensino de latim e de grego, e foi usado no período colonial do Brasil especialmente com a finalidade de conversão religiosa; o aprendizado por imersão era prática estratégica do império português para a produção de *línguas*,⁶⁸ caso de meninos órfãos trazidos de Portugal para aprenderem o tupi-guarani – a “língua brasílica” – e trabalharem como intérpretes linguístico-culturais nos quadros jesuítas.⁶⁹

Em artigo seminal de 1963, Anthony propôs uma distinção entre *abordagem*, *método* e *técnica* com a finalidade de organizar os usos desses conceitos na área de EALE já que, segundo o autor, haveria uma sobreposição de nomenclaturas circulando sem a precisão necessária para o avanço dos debates teóricos:

Ao longo dos anos, os professores de línguas têm adotado, adaptado, inventado e desdobrado uma variedade desconcertante de termos para descrever as atividades em que se envolvem e as crenças que as sustentam. [...] Não foi fácil encontrar um caminho próprio em meio ao crescimento desordenado de terminologias sobrepostas que circunda esse campo. Falamos e escrevemos sobre a *abordagem auditiva* e o *método áudio-lingual*; a *abordagem de tradução*; o *método direto* e o *método de imitar e memorizar*; técnicas de *prática de padrões*; *método gramatical*; e até mesmo *método natural* de pedagogia da linguagem (ANTHONY, 1963, p. 63, itálicos do original).⁷⁰

A fim de hierarquizar relações entre termos, o autor propôs que *abordagem* se referisse às “concepções” de língua, de ensino e aprendizado, ou seja, aos axiomas que fundamentam a prática docente de acordo com um certo entendimento da natureza da linguagem; a *abordagem* seria, então, direcionadora da organização do ensino em um dado *método* que, por sua vez, poderia fazer uso de *técnicas* específicas na sala de aula.

⁶⁸ Os *línguas*, como eram chamados, eram de grande valor para a Coroa e foram utilizados durante a expansão ultramarina de Portugal em diversos territórios. Tinham diferentes origens em termos de região e estrato social; além de meninos órfãos, como no caso dos jesuítas nas terras brasileiras, degredados, naufragos, portugueses que conheciam o árabe, comerciantes também eram levados para as expedições. Muito frequentemente, nativos capturados pelos navegadores também eram levados para Portugal para aprenderem português e servirem como intérpretes posteriormente (cf. FARACO, 2016, p. 63-68).

⁶⁹ Para mais dados sobre essa época, consultar Almeida Filho (2012a) e o banco de dados *História do Ensino de Línguas no Brasil* (HELB), indicado pelo autor e disponível em: www.helb.org.br. Último acesso em: 19 jul. 2018. Faraco (2016) também descreve o panorama da língua portuguesa no Brasil na época do Império, sem focar especificamente no ensino de línguas.

⁷⁰ Tradução livre de: “Over the years, teachers of language have adopted, adapted, invented, and developed a bewildering variety of terms which describe the activities in which they engage and the beliefs which they hold. [...] I have sometimes found it taxing to beat my way through the undergrowth of overlapping terminology that surrounds this field. We talk and write of the *aural approach* and the *audio-lingual method*; the *translation approach*; the *direct method* and the *mimic-and-memorize method*; *pattern practice techniques*; *grammar method*; and even the *natural or ‘nature’ method* of language pedagogy” (ANTHONY, 1963, p. 63, itálicos do original). Mantivemos a tradução na terminologia usada (e questionada) pelo autor. Para conhecer um pouco melhor a terminologia e os pressupostos de abordagens e métodos tradicionais e comunicativos no Brasil, cf. Leffa (1988).

As noções de *abordagem* e *métodos* no sentido dado por Anthony (1963) nos interessam particularmente para este trabalho. No CAPÍTULO 1, resgatamos a noção de *imaginário* na AD por considerá-la crucial para pensar o ensino de línguas e a produção de materiais didáticos. Com as devidas ressalvas epistemológicas, essa noção, aplicada ao ensino de língua, inclui-se no que Almeida Filho (2013a [1993]), atualizando a proposta de Anthony (1963),⁷¹ define como “Abordagem de ensinar do professor” em um modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), ilustrado do seguinte modo:

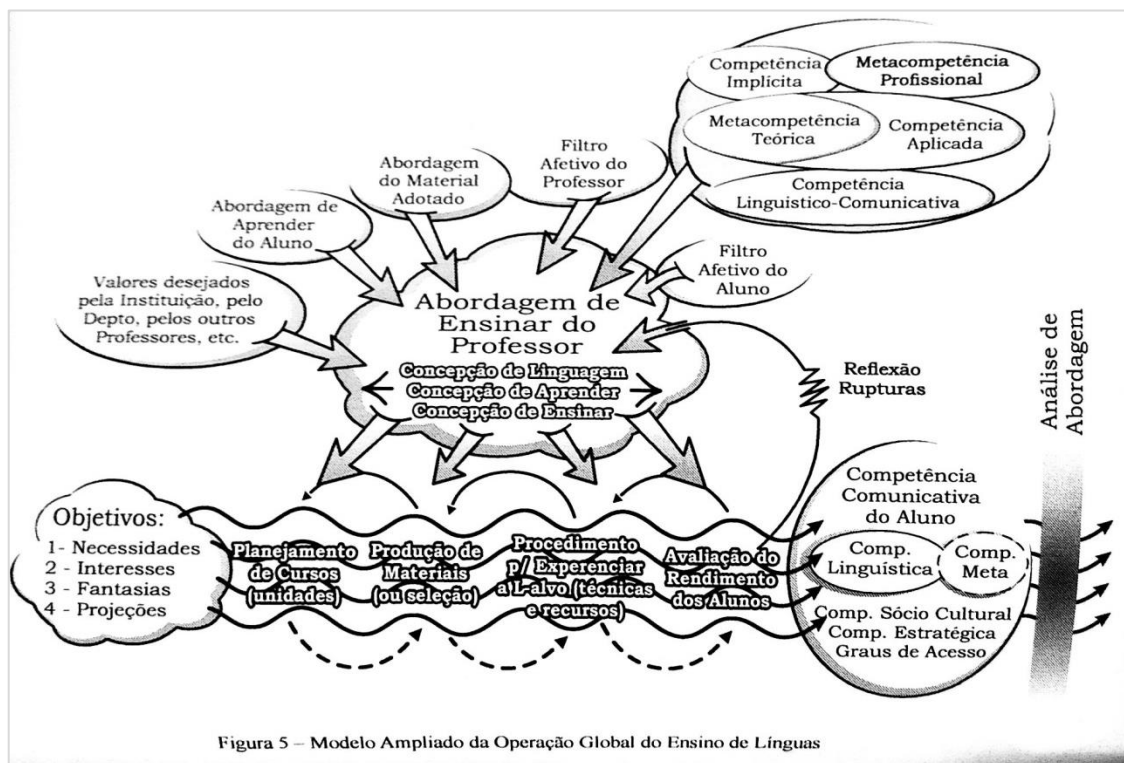


Figura 5 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas

figura 15 modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL).

fonte: Almeida Filho (2013b [1993], p. 36).

O esquema mostra que essa “Abordagem de ensinar do professor” – e, portanto, os imaginários que constituem seu entendimento sobre língua, ensino e aprendizagem – incide diretamente sobre a produção e a seleção de materiais para o ensino, e é alimentada por diversos fatores que poderíamos separar em duas ordens distintas, que se retroalimentam: i) fatores de ordem histórica (tais como o currículo da instituição em que o professor trabalha, o currículo da instituição em que se formou, a abordagem de ensino do material utilizado e a concepção de EALE dominante na época, todos certamente inter-relacionados e produtores de tensões); e

⁷¹ Para uma introdução à longa discussão sobre relações entre método, abordagem, públicos-alvo, contextos de ensino, cf. Leffa (2012).

ii) fatores de ordem pragmática (filtros afetivos que incidem sobre a prática docente, de ordem pragmática, que fogem ao escopo deste trabalho).

Em sua dimensão histórica, esses fatores emergem, portanto, de imaginários de uma memória coletiva de uma dada época e de um dado espaço, que, estabelecendo recortes discursivos do “real”, funcionam como cercos de sentido sobre objetos do mundo. Assim,

todo material, seja ele livro, apostila, folha avulsa usada como volante numa aula ou base oral de linguagem sobre a qual se farão atividades orquestradas pelos professores no andamento das aulas, todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso (ALMEIDA FILHO, 2013b [1993], p. 15-16).

Por isso esses materiais, como toda discursividade, podem ser considerados *mídiuns*: porque guardam, em sua própria formalização, marcas dos lugares discursivos a partir dos quais são produzidos, traços de determinadas regiões do interdiscurso que se manifestam mais ou menos contundentemente no fio do discurso. É por isso que é possível reconhecer, nos materiais didáticos que decidimos analisar, diferentes afiliações em termos de teorias e modelos de ensino e aprendizagem de línguas, muito estudados em análises realizadas na LA.

Almeida Filho (2009) inscreve as *abordagens* de ensino de línguas em duas grandes tradições: a *gramatical*, hegemônica até o final do século XX (e ainda hoje verificável em práticas de ensino), e a *comunicativa*, cuja chegada ao Brasil no final dos anos 1970, segundo o autor, é marcada pela realização do *Seminário Nacional sobre o Ensino Comunicativo de Línguas* em Florianópolis, no ano de 1978.

As duas tradições são muito bem-descritas por Leffa (2012) na seguinte passagem, que vale sua reprodução integral:

Para alguns pesquisadores, por exemplo, língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua basta adquirir cada uma de suas partes. Nada poderia ser mais fácil: basta ao professor apropriar-se da língua, previamente desmontada pelos especialistas em seus elementos básicos, normalmente os itens lexicais e as regras sintáticas, e tentar inserir esses itens um a um na mente do aluno, na esperança de que, por um passe de mágica, ele reconstrua o sistema a partir desses elementos. Esse processo de inserção poderia ser ilustrado pela metáfora do artista de rua que monta a maquete de um navio dentro da garrafa, introduzindo as peças pelo gargalo; com a diferença de que o professor, ao contrário do artista, é apenas solicitado

a inserir as peças na mente do aluno, deixando para ele a reconstrução do sistema.

Já quem vê língua, não como um sistema independente, mas como prática social, não consegue desmontá-la em elementos menores, porque a vê atrelada à comunidade que a usa; a língua, nessa perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui. É como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que a contém e a luz que a reflete; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo, não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de pôr a língua dentro do aluno (metáfora da garrafa), mas o de inserir o aluno na prática social (LEFFA, 2012, p. 392).

Essa mudança paradigmática de abordagens gramaticais para comunicativas – hoje hegemônicas no EALE ao menos como “um desejo renovador no horizonte” (ALMEIDA FILHO, 2012a, p. 64), amplamente disseminado e explicitado em paratextos de coleções de circulação pública como forma de inscrever a obra nas tendências contemporâneas de EALE – teve início a partir da Segunda Guerra Mundial, quando se intensificaram o comércio e a comunicação entre os países. Justamente por considerar o uso da linguagem como prática social, essa abordagem também levou a uma nova perspectiva sobre o ensino de “cultura”: se anteriormente “cultura” se associava somente às grandes obras da literatura, aos grandes episódios históricos (KRAMSCH, 2011a) – a *Cultura* com “c” maiúsculo –, a partir de então, houve um aumento dos trabalhos com foco na relação indissociável entre língua e cultura e na explicitação do “ensino da cultura” em cursos de língua – aí inclusa a “cultura” com “c” minúsculo, dos hábitos do dia a dia (SALOMÃO, 2015) –, levando, por exemplo, à cristalização do termo *língua-cultura*.

No entanto, movimentos de mudança não acontecem sem que ocorram tensões entre velhos e novos paradigmas. Como afirma Viana (1997, p. 31, *itálico nosso*), ainda que “posições de antagonismo” a paradigmas tradicionais sejam construídas com vistas, por exemplo, à transformação do planejamento dos cursos, “[...] pode[m] não atingir essa mesma dimensão em termos de prática, pois a mudança de um paradigma para outro não significa que o anterior tenha *deixado de existir*”.

Assim, nessa “nova” conjuntura predomina um ensino gramatical “comunicativizado”, materializado nos materiais didáticos “[...] em situações com diálogos, textos autênticos de temas correntes com atividades exploratórias de compreensão e ensaios controlados de uso e prática gramatical contextualizada de pontos eleitos e ilustrados nos textos e diálogos” (ALMEIDA FILHO, 2012b, p. 64).

No que tange a aspectos culturais do ensino predomina, no EALE, o que Holliday (2001, p. 38) considera uma “visão essencialista” da cultura, vista como “a característica essencial de uma determinada nação”, que se associa diretamente a um imaginário de “língua nacional”. Não foram poucos os esforços empreendidos nos vários domínios das Ciências Humanas para se delinear as possibilidades e os limites de sentido do que seja “cultura”. Justamente por poder ser considerada como “tudo o que é produzido pelo ser humano” (VANNUCCHI, 2002, p. 23), esse tema ocupa uma posição privilegiada nos mais variados debates do espaço público: cultura de massas *versus* cultura erudita, sociedade e “barbárie” (ELIAS, 2011 [1939]), mundialização e interculturalidade em nível mundial (MATTELART, 2005), políticas linguísticas (LAGARES; BAGNO, 2011) e culturais, multi, inter, transculturalidade no ensino de línguas (SALOMÃO, 2015)...

Discussões sobre identidade e a tensão entre individualidade e sociedade na constituição da subjetividade remontam a perguntas primordiais da Filosofia sobre a “essência dos indivíduos”. Bocchetti (2015) afirma que foi somente no século XIX que se produziu um “importante deslocamento” nos questionamentos relacionados ao sujeito: sua “suposta essencialidade” foi abandonada, e filósofos e historiadores passaram a se interessar pelos “elementos que constituem as possibilidades de nos tornarmos aquilo que somos”. Assim, “historicizada, a subjetividade seria então posta em cheque, como elemento resultante de cruzamentos de saberes, poderes, estratégias” (BOCCHETTI, 2015, p.44).

Nesse marco epistemológico, o historiador De Certeau, na obra *A cultura no plural*, distingue seis possibilidades de emprego de “cultura”:

- a. os traços do homem “culto”, isto é, segundo o modelo elaborado nas sociedades estratificadas por uma categoria que introduziu suas normas onde ele impôs seu poder.
- b. um patrimônio das “obras” que devem ser preservadas, difundidas ou com relação ao qual se situar (por exemplo, a cultura clássica, humanista, italiana ou inglesa etc.). À ideia de “obras” que devem ser difundidas acrescenta-se a de “criações” e de “criadores” que devem ser promovidos, em vista de uma renovação de patrimônio.
- c. a imagem, a percepção ou a compreensão do mundo próprio a um meio (rural, urbano, nativo etc.) ou a uma época (medieval, contemporânea etc.) [...].
- d. comportamentos, instituições, ideologias e mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras [...].
- e. a aquisição, enquanto distinta do inato. A cultura diz respeito aqui à criação, ao artifício, à ação, em uma dialética que a opõe e a associa à natureza.

- f. um sistema de comunicação, concebido segundo os modelos elaborados pelas teorias da linguagem verbal. Enfatizam-se sobretudo as regras que organizam entre si os significados, ou, em uma problemática próxima, a mídia (cf. A. Moles) (DE CERTEAU, 2012 [1993], p. 193-194).

No entanto, a concepção tradicional de cultura em livros didáticos tradicionalmente se pauta em um imaginário generalizador que restringe o que De Certeau (2012 [1993]) trata no tópico “d” a um imaginário relacionado à “nacionalidade”, que não dá margem à constituição de uma identidade por meio do contato com vários outros, dos quais seria possível se aproximar ou se afastar.

A tradição escolar pressupõe uma estabilização dos sentidos, construídos a partir de lugares discursivos específicos tornados universais. Como atesta Kramsch,

ainda que as práticas culturais de todo dia sejam tão variadas quanto o uso da linguagem de um falante nativo no dia a dia, o foco [do EALE] está em comportamentos, comidas, celebrações e costumes típicos, por vezes estereotipados, do grupo dominante ou do grupo de falantes nativos que é mais saliente aos olhos estrangeiros (KRAMSCH, 2013, p. 66).⁷²

Assim, a homogeneização cultural é a outra face da homogeneização linguística tradicionalmente estabelecida em materiais de ensino de EALE, e o PLE não escapa a esse funcionamento. Ainda que se encontrem referências a “variedades regionais” nos livros, colocadas comumente como “curiosidades” de tom informativo ou estereotípias sociolinguísticas, necessariamente um certo recorte de língua e de cultura é tomado como padrão em um acordo tácito, que reforça o socialmente central e hegemônico em termos de aceitação, de circulação em espaços privilegiados e, conseqüentemente, como objeto de desejo de aprendizagem e de consumo.

Vejam-se, a seguir, dois exemplos corriqueiros de níveis iniciais de ensino de PLE bastante ilustrativos, porque reprodutores de parte da “cultura brasileira” considerada representativa do Brasil.

⁷² Tradução livre de: “Even though everyday cultural practices are as varied as a native speaker’s use of language in everyday life, the focus is on the typical, sometimes stereotypical, behaviors, foods, celebrations and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient to foreign eyes” (KRAMSCH, 2013, p. 66).

Você conhece?

The collage consists of 13 numbered images:

- 1: Christ the Redeemer statue overlooking Rio de Janeiro.
- 2: Traditional Brazilian food, including feijoada.
- 3: Black and white portrait of a man with glasses, likely a Brazilian musician.
- 4: A person playing a berimbau, a traditional Brazilian musical instrument.
- 5: A colorful carnival mask with a bull's head and a Brazilian flag.
- 6: A close-up of a jaguar's face.
- 7: A whole yellow melon and a slice of it.
- 8: A traditional Brazilian musical instrument, possibly a berimbau.
- 9: A cup of coffee surrounded by coffee beans and red berries.
- 10: A bronze statue of a man, likely a historical figure, in front of a building.
- 11: A religious procession with people carrying a large image of the Virgin Mary.
- 12: A pond with large green lily pads and a white flower.
- 13: A modern building with a tall tower, possibly a stadium or arena.

2

figura 16 atividade da “Unidade 1: Primeiros contatos” (CCBA. Nível Básico 1).

fonte: CCBA (2018, p. 2).



figura 17 atividade da “Unidade 0: Conhecendo o Brasil” (BI, Ciclo Básico Níveis 1 e 2)

fonte: Moreira *et al.* (2014, p. 7).

Em três de quatro materiais impressos que coletamos destinados aos primeiros níveis de aprendizagem de português brasileiro, elementos como o Cristo Redentor (metonímia do Rio de Janeiro), a feijoada, a festa de Iemanjá, o Pelourinho e a onça-pintada estão presentes em atividades introdutórias, como as reproduzidas nas Figuras anteriores. É curioso notar que o Carnaval não é mostrado em nenhum dos materiais nessas atividades introdutórias (ainda que permaneça, de diferentes formas, em atividades posteriores), o que parece apontar uma saturação do estereótipo. A presença do chimarrão, por sua vez, nem sempre atrelado ao que internacionalmente se considera “identidade brasileira”, pode ser compreendida na relação que estabelece com a “cultura do mate”, já que se trata de materiais produzidos em Buenos Aires.

Como se vê, o Brasil lugar de diversidade, de “miscigenação” – esta que é “uma espécie de representação nacional” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 15) –, é comumente mostrado, principalmente em níveis de proficiência iniciantes, de maneira apaziguada e a-histórica, geralmente reduzindo-se à superfície de uma identidade nacional construída com base na repetição de uma certa iconografia. Uma hipótese para a permanência dessa homogeneização é a hegemonia de discursos que preconizam uma certa língua e uma certa brasilidade como “neutras”, fiadoras da identidade linguística e cultural do país, em detrimento de outras variedades e “brasilidades” que são relegadas a “outro Brasil” – mais expressivo em termos estatísticos, mas não central.

Esse paradigma tem sido pouco a pouco superado, por exemplo, em abordagens relacionadas a teorias recentes da sociolinguística que se apoiam em noções de adequação para

tratar das produções dos estudantes em contextos socioculturais definidos pelas tarefas propostas, introduzindo um conceito “sociolinguístico” de cultura. Para Busnardo,

o problema, então, com o conceito sociolinguístico de cultura é que ele, muitas vezes, se reduz ao ensino de normas e convenções sociolinguísticas. É uma concepção razoavelmente estática, e frequentemente é utilizada para defender a produção de “clones” de falantes nativos (BUSNARDO, 2010, p. 128).

A autora aponta que, desde meados da década de 1990 até hoje, verifica-se uma nova tendência no ensino de línguas, que se vale de “técnicas e filosofia etnográficas”, principalmente “num certo tipo de ensino de línguas estrangeiras na Europa, onde os contatos de ‘imersão’ são mais frequentes”. Nessa nova abordagem,

o estático é substituído pelo dinâmico; a “camisa de força”, pelo “verbo”. São colocadas em questão, sobretudo, noções de “cultura nacional”; as identidades são múltiplas – de etnia, de gênero, religião, grupo profissional, etc. – e os que se opõem a tal visão são acusados de “essencialismo cultural”. A cultura agora é processo constitutivo, é construída na interação. Agora, entender uma cultura ao aprender uma língua estrangeira implica ter consciência deste vasto mosaico que veio substituir a noção de cultura nacional (BUSNARDO, 2010, p. 130).⁷³

A crítica que se pode ler no posicionamento da autora deve-se menos à assunção da diversidade, que vê como uma “reação pós-moderna” aos conceitos que se relacionam com o “nacional”, do que ao risco que esse viés etnográfico – que coloca o aluno na posição de “antropólogo” – pode oferecer em situações assimétricas na relação que se estabelece entre “culturas hegemônicas” e “culturas subalternas”, já que “[...] o ‘olhar antropológico’ não está desligado, historicamente, do ‘olhar colonialista’” (BUSNARDO, 2010, p. 132).

Sua proposta para contextos de ensino fora da imersão busca uma terceira via, superando a concepção redutora da “competência comunicativa” como atos de fala convencionalizados e esquivando-se do que considera um “radicalismo” da tendência etnográfica, e se relaciona

⁷³ A noção de “cultura nacional” ainda é hegemônica no EALE, mesmo entre especialistas. Em passagem do texto de Scherer, Morales e Leclerq (2003), por exemplo, ao narrar o início do projeto que desenvolvem sobre identidade no ensino de línguas recuperando suas trajetórias como professoras, as autoras falam sobre os estágios internacionais que fizeram para “vivenciar a língua” relacionando univocamente língua/Estado-nação: “E de repente nos tornamos professoras de línguas-estrangeiras [...]. E, por força do percurso, partimos em busca das certificações de nossas competências linguísticas: permanências no estrangeiro, *no país da língua aprendida*: a professora francesa [que aprendeu inglês como LE] na Inglaterra, a argentina e a brasileira [que aprenderam francês como LE] na França” (SCHERER; MORALES; LECLERQ, 2003, p. 27, itálico nosso).

diretamente com aspectos que vimos tratando acerca de pertencimentos textualmente inscritos. Retomando autores que reformulam o conceito de “competência comunicativa” a partir de um “componente discursivo central” (CELCE-MURCIA, 1995 *apud* BUSNARDO, 2010) e que “indicam, também, uma crescente tendência de entender *cultura como discurso*” (BUSNARDO, 2010, p. 127, *itálico nosso*), ela vê nos textos que ilustram “práticas sociais cotidianas” de certos grupos um modo de trabalhar “[...] o papel e a representação da diferença no ensino de língua estrangeira” (BUSNARDO, 2010, p. 134).

Cabe aqui um reparo: o texto que ela apresenta para exemplificar sua proposta, no entanto, nos parece reforçar uma associação restrita de “cultura” com identidades sociolinguísticas, e o modo de identificar o lugar de produção da fala – “pedestres urbanos ‘populares’”, com a formulação de “um discurso ao mesmo tempo cômico e patético” (p. 35), que representa o *outro subalterno que não se quer ser*, mas com o qual *se pode dialogar* – imprime o viés hierárquico que a autora criticava quando tratava de estudantes de “culturas hegemônicas” em relação a “culturas subalternas”. A alteridade (classista, no caso) é marcada, no comentário da autora, no uso das aspas ao se referir a pedestres urbanos “*populares*” – retomaremos esse ponto no próximo subcapítulo. Veja-se:

Gostaria de exemplificar esta distinção me referindo a um texto utilizado por José Luiz Meurer (2000, pp. 302-304) para ilustrar alguns procedimentos da leitura crítica:

“Entrevistador: A senhora já sentiu alguma vez perigo de vida... a morte por perto?”

Entrevistada: Só uma vez. No carro. Né? No carro que eu fui em cima. Né? Credo! Até dá pra rir. Não. Eu vinha passando lá na... Ai! O nome daquela rua, meu Deus! Pêra aí. Aquela rua dos servidores, aquela rua que sai dos servidores, que tem aquela bomba de gasolina agora, que a gente entra ali. Aquela rua ali. Vinha passando ali. Tinha dois carros. Aí uma senhora veio no fuca. Aí mandou eu parar. Aí eu parei. Parei. Atravessar a rua. Parei. Ela garrou, mandou eu passar. Quando eu passei, ela botou o carro em cima. Agora eu não sei, se foi um milagre, ou foi devoção que eu tenha, a fé que eu tenho em muitas coisas que quando ela veio com o carro, eu pulei e fiquei sentada na frente do carro, ali. Quando eu dei conta de mim, eu tava sentada em cima. Foi só. A única coisa, que aconteceu na minha vida. Né? Nada mais”.

Este texto me interessa porque ilustra um certo tipo de prática social cotidiana de um grupo definido, uma pedra no mosaico cultural brasileiro: os pedestres urbanos “populares”. Traz questões sobre o papel e a representação da diferença no ensino de língua estrangeira. Como seria que estrangeiros – alunos jovens norte-americanos, por exemplo – receberiam este texto? Como seria o trabalho do professor? [...] (BUSNARDO, 2010, p. 134, itálico nosso).

De todo modo, a proposta de apresentar textos de forma a levar os alunos a encararem “outros” nas formulações que lhes são próprias nos parece uma maneira interessante de suscitar a reflexão acerca da relação intrínseca entre língua e cultura, já que

pensar o estilo dessa perspectiva – que considera a “forma” como uma expressão produzida conjugadamente com aquilo que “formata” (conforme as condições de produção) e “formaliza” (constituindo uma materialidade que ganha circulação no mundo) – permite ver nos usos da língua, ou seja, nas atividades languageiras, um ponto de ancoragem: o estilo de um texto está sempre ligado a uma cena enunciativa, que pede certos usos linguísticos e repele outros. Nessa dinâmica, é possível provocar efeitos textuais inesperados ou considerados peculiares por uma dada comunidade discursiva, mas isso só é possível porque as marcas de um estilo apontado como singular existem em contraste com o que, do mesmo lugar, é apontado como comum (SALGADO, 2016b, p. 274).

Os diferentes recortes que podem ser feitos acerca dessa relação entre “singular” e “comum” mostram que falar sobre “cultura” pressupõe, portanto, uma posição enunciativa e uma transitividade. Do ponto de vista discursivo que adotamos, os embates sobre língua e cultura, no ensino de línguas ou em outros campos do saber, mostram que sua definição varia em função de posicionamentos vetorializados em mídiuns diversos que, produzidos em epistemologias historicamente localizadas, circulam mais amplamente no espaço público ou restritos a comunidades de que são constitutivos.

As atividades apresentadas são exemplos contundentes de *transmissão*, e também mostram a dificuldade de se trabalhar “temas culturais” em formulações próprias das práticas que os caracterizam. *Ensinar língua* é, assim, indissociável de *transmitir cultura*, mesmo quando ela não é explicitamente referida⁷⁴: “A transmissão é encargo, missão, obrigação: cultura” (DEBRAY, 2000, p. 18). Por isso, de modo geral, assim como em questões mais estritamente relacionadas a saberes linguísticos,

os avanços teóricos não correspondem ao que geralmente é trazido nos livros didáticos e práticas de sala de aula em relação à cultura devido à tendência em apresentar informações sobre a cultura do outro, por meio de comparações relativas a identidades nacionais e étnicas que veem a diferença cultural sob uma perspectiva objetivista (SALOMÃO, 2015, p. 1).

⁷⁴ Alguns MDs contêm seções específicas dedicadas a “cultura”, por vezes categorizadas ao lado de outras como “gramática”, “léxico” e “fonologia” – caso, por exemplo, do livro *Chega Mais I*.

Nos próximos subcapítulos, trataremos brevemente dessas questões (que serão retomadas de forma mais detida no CAPÍTULO 4) mostrando algumas atividades que evidenciam a tensão entre um paradigma gramatical purista, pautado em exercícios de “correção” gramatical, e um paradigma comunicativo, que prioriza a “língua em uso”, estabelecido por ressonâncias do exame Celpe-Bras – que, como veremos mais à frente, funciona como uma matriz produtora e irrigadora de discursos.

permanências da tradição gramatical

Este subcapítulo mostra, brevemente, como o paradigma gramatical mencionado anteriormente (LEFFA, 2012; ALMEIDA FILHO, 2012b), comumente reproduzido no ensino de português como língua materna (PLM), pode ser observado também no PLE. O conflito entre posicionamentos normativos e descritivos será objeto de análise mais detida no CAPÍTULO 4; aqui, nos interessa mostrar permanências dessa tradição pelo modo como variedades do PB não consideradas como pertencentes à “norma culta” aparecem em atividades que, embora não predominantes, dão indícios de imaginários de língua que circulam em MDs de PLE. Para isso, selecionamos dois dados modelares.

A seguir, reproduzimos uma atividade do Livro de Exercícios do Ciclo Intermediário da coleção BI que pede a “reescrita” de palavras da canção “Tiro ao Álvaro”, de Adoniram Barbosa, “de acordo com a norma culta padrão”.

3 Leia a letra da canção “Tiro ao Álvaro”, de Adoniram Barbosa, e, com base nas discussões feitas em sala de aula sobre os fenômenos linguísticos da língua falada, reescreva as palavras sublinhadas de acordo com a norma culta padrão.

Tiro ao Álvaro

Adoniram Barbosa e Elis Regina

De tanto levar frechada do teu olhar
 Meu peito até parece sabe o quê?
Tauba de tiro ao álvaro
 Não tem mais onde furar
 Teu olhar mata mais do que bala de carabina
 Que veneno estriquinina
 que peixeira de baiano
 Teu olhar mata mais que atropelamento de automóver
 Mata mais que bala de revórver.




Foto: divulgação

.....

figura 18 atividade de reescrita de letra de samba de acordo com a norma culta padrão (BI, Ciclo Intermediário, Livro de Exercícios, Unidade 6).

fonte: Nascente Barbosa; Schrägle (2013b, p. 41).

Na consigna do exercício, são mencionadas “discussões feitas em sala de aula sobre os fenômenos linguísticos da língua falada”. A realização de discussões sobre variedades consideradas “populares” porque seguidoras de regras gramaticais diferentes daquelas estabelecidas como “padrão” – que, nas palavras de Bagno (2015, p. 180), “se apresenta como codificação da ‘língua culta’, embora na verdade seja a codificação de um padrão idealizado’, que não coincide com nenhuma verdadeira variedade urbana de prestígio” –, embora seja um avanço em relação a seu apagamento em materiais tradicionais, é, entretanto, cerceada no exercício pela solicitação de *correção* da ortografia das palavras “frechadas”, “tauba”, “álvaro”, “automóver” e “revórver”, sublinhadas na letra da música.

Outra atividade que estabelece hierarquias entre variedades (e, portanto, uma hierarquia social de seus falantes) consideradas mais ou menos “corretas” está na Unidade “Será que vou conseguir um emprego?” do PPPLE.

Atividade 3: Observe a charge e responda às perguntas.

Fonte: <https://meonthestreet.files.wordpress.com/2013/04/1-emprego.jpg>

- Segundo João Xavier, durante a entrevista de trabalho é muito importante evitar “erros de português e gírias”. Você concorda? Por quê?
- No seu país, que outros idiomas são importantes para enriquecer um currículo e conseguir um bom emprego?
- Além dos idiomas, que outras habilidades são requeridas pelo mercado de trabalho contemporâneo?

figura 19 atividade da Unidade Didática “Será que vou conseguir um emprego?” (PPPLE, PFE, Nível 3).

fonte: <http://www.ppple.org/unidade-didatica/sera-que-eu-vou-conseguir-o-emprego>. Acesso em: 10 out. 2018.

A produção do humor depende do ancoramento da charge em discursos transversos que embasam a produção de sentidos. Como mostrado por Possenti (2017) em análise de “piadas de corintiano”, *discursos transversos* são aqueles que, diferentemente dos *estereótipos*, que produzem uma “relação de equivalência entre elementos” ou “pertencimento a um grupo” (p. 145) – por exemplo, o corintiano é, estereotipicamente, pobre –, pressupõem “uma relação entre condição (ou causa) e consequência: ‘Se pobre, então criminoso/marginal’” (p. 145).

Seguindo esse raciocínio, falar “fluentemente inglês, espanhol, francês, russo, italiano e alemão” implica, no *imaginário* convocado, uma posição de prestígio social que não combina com a produção “incorreta” – na chave de leitura dada pela atividade, que pergunta a opinião do aluno sobre “erros de português” e uso de gírias em entrevistas de emprego – da forma verbal “varêia” ao falar português, característica de variedades excluídas daquelas socialmente estabelecidas como “cultas”. A charge se constrói, portanto, com base no rompimento de relações de implicação naturalizadas no imaginário comum: “ser poliglota” > ser “culto”/“falar

bem português”, de que decorreria a possibilidade de conseguir os melhores empregos. Um exercício de abstração pode ser produtivo para a compreensão da relação que a charge mantém com discursos transversos que perpassam questões de gênero, raça e classe social: o efeito de sentido humorístico teria a mesma potência se a figura feminina fosse substituída por um homem loiro, com traços físicos caucasianos, calça e camisa social?

Esses dados evidenciam o fato de que as práticas linguageiras são profundamente enraizadas nas relações sociais. Como assevera Lucchesi,

a principal contradição sociolinguística do Brasil é a que opõe as formas da elite letrada às marcas mais características da linguagem popular. Essa contradição não apenas reflete o *apartheid* social brasileiro, mas se coloca hoje como um poderoso instrumento ideológico de sua legitimação e reprodução (LUCCHESI, 2015, p. 25).

Portanto, como vimos apontando, produzir MDs de ensino de língua e de cultura é inescapavelmente *vetorializar* posicionamentos produzidos em diferentes *matrizes de sociabilidade*, que balizam o modo como “vemos o mundo” e, conseqüentemente, a forma como materializamos esse olhar nos mídiuns que produzimos.

A implementação do exame Celpe-Bras tem funcionado como uma *matriz* direcionadora das abordagens de ensino no PLE. A seguir, analisaremos atividades que apontam para essa “mudança de paradigma”, de modo a contrastá-las com os exercícios reprodutores do paradigma gramatical mostrados aqui.

o exame Celpe-Bras: uma matriz produtora e irrigadora de discursos

No caso do português brasileiro como língua estrangeira, não existem documentos que regulem materiais a serem colocados em circulação⁷⁵ (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Muitas instituições de ensino são privadas e usam materiais próprios ou adquirem livros de ampla circulação. Nos Centros Culturais do Brasil (CCB), extensões da embaixada “para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior” que constituem a Rede Brasil Cultural

⁷⁵ Diferentemente de Portugal, que elaborou ao menos três documentos com vistas a nortear o ensino de PLE: “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”; “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” e “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro” (QuAREPE) (cf. SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

(que engloba os 24 CCB em diferentes continentes,⁷⁶ 21 leitorados⁷⁷ e cinco Núcleos de Estudos Brasileiros),⁷⁸ os MDs são produzidos localmente de acordo com as possibilidades em termos de recursos técnicos e humanos e as demandas de cada público, até onde pudemos averiguar.⁷⁹ Nessa conjuntura, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), único exame de proficiência de português como língua estrangeira reconhecido pelo Brasil, tem funcionado cada vez mais, desde a primeira aplicação em 1998, como uma matriz definidora de práticas de ensino-aprendizagem expressiva – uma *organização materializada* (OM).

Segundo o último *Manual do Examinando*,

O exame, por ser de *natureza comunicativa*, não busca aferir seus conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar sua capacidade de usar essa língua, independentemente das circunstâncias em que você a aprendeu. Sua proficiência será avaliada a partir de seu desempenho em tarefas e em uma Interação Face a Face que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita. Ou seja, *práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em Português*. Em resumo, o Exame se fundamenta na ideia de proficiência enquanto *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*, levando-se em consideração, portanto, não apenas aspectos textuais, mas primordialmente, aspectos discursivos: *contexto, propósito e interlocutores* envolvidos na Interação (INEP, 2015b, p. 9, itálicos nossos).

Pelas premissas delineadas anteriormente, que preconizam a avaliação da proficiência por meio da produção de gêneros discursivos – o “uso adequado” da língua de acordo com “contexto, propósito e interlocutores” específicos –, o Celpe-Bras suscitou nos cursos de PLE um movimento na direção de um ensino mais alinhado à tradição comunicativa (conforme descrita por Leffa (2012) e Almeida Filho (2012b)), principalmente abordagens baseadas em

⁷⁶ Conforme o site da rede, hospedado pelo Itamaraty, “os 24 centros em atividade distribuem-se em quatro continentes: África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2)”. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>. Última consulta em: 10 set. 2018.

⁷⁷ A lista dos leitorados pode ser acessada no site da Rede: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>. Última consulta em: 03 set. 2019.

⁷⁸ Os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEB) são unidades menores que os CCB hospedadas em embaixadas. Atualmente, o Brasil tem cinco núcleos distribuídos em quatro países, “Guiné Equatorial (Malabo), Guatemala (Cidade da Guatemala), Paquistão (Islamabade) e Uruguai (Artigas e Rio Branco)”, conforme indicado no site da Rede. Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-nucleos>. Última consulta em: 03 nov. 2017.

⁷⁹ Pelo menos, no CCBrazil-Argentina, CCBrazil-Peru, CCBrazil-México, CCBrazil-Haiti, que participaram das *Jornadas sobre o Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas* (JEPFOL) realizadas na Cidade do México em 2016 e divulgaram suas experiências na produção dos materiais didáticos utilizados nessas instituições.

tarefas. Pesquisadoras da área de LA que trabalharam em sua elaboração falam do “efeito retroativo” do exame. Segundo elas,

uma das justificativas para a implementação do CELPE-Bras foi o efeito potencial que esse exame poderia ter como instrumento redirecionador do ensino de PLE no Brasil e no exterior, sinalizando não apenas a importância em se estudar português mas, principalmente, como deveria ser essa proficiência (Scaramucci, 2000), que aspectos deveriam ser considerados ou que habilidades, competências e conteúdos são importantes para o candidato fazer frente às situações de uso da língua (DELL’ISOLA *et al.*, 2003, p. 161-162).

Esse efeito pode ser constatado, por exemplo, no fato de as grades de avaliação do Celpe-Bras serem tomadas como parâmetro para a avaliação de LDs de PLE (cf., por exemplo, Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009)). Em entrevistas realizadas com coordenadores das instituições em que coletamos o corpus, esse redirecionamento do ensino provocado pelo exame também foi mencionado em comparações estabelecidas entre abordagens de ensino gramaticais tradicionais, que guiavam as práticas didáticas das instituições anteriormente, e abordagens comunicativas baseadas em tarefas, reivindicadas como parâmetros para o desenvolvimento dos MDs:

COORDENADORA: [...] a gente estava dando muito e cobrando pouco, então isso também é meio frustrante na hora da avaliação, né... “É tanta coisa que eu ensinei, mas não tem como escrever um e-mail”. Então aí tem uma questão, se nós ensinamos tanto e com tão pouco resultado, [...] **estava ensinando muito, muito conteúdo, muito conteúdo gramatical** [...] mas então o que a gente está fazendo com isso é colocando um objetivo muito claro em cada unidade: “Olha, a gente quer que vocês façam isso”, sei lá, **como lá no Celpe, a gente quer que você faça uma carta para um familiar**, e você quer trabalhar sobre fazer isso nessa unidade [...]. Por mais que a gente tenha falado que tem esse perfil de alunos assim que vem um pouco mais de empresa e tal, **eles querem um pouco mais, [querem] fazer coisas com a língua, não ficar tanto corrigindo exercícios de verbo na sala**, não tanto esse tipo de coisa que não são muito rápidas e que não fixa, **5 exercícios pra praticar o futuro, 5 exercícios pra praticar o passado, 5 no presente, depois na hora de escrever a carta, não sabe**. Então isso é um pouco o que a gente está tentando fazer, essa mudança, né, mas vamos ver. Não é fácil... (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017, negritos nossos).

DIRETOR-EXECUTIVO: Nós passamos ao longo desses anos por **dois efeitos retroativos**, como a Matilde Scaramucci diz. Impactos, ela diz agora, impactos. **Um, que foi o Celpe-Bras, em 2008**. Nós estamos com o Celpe-Bras desde 2008. Nós ensinávamos... ninguém reconhece isso, geralmente, nos institutos: “Não, não... nós somos comunicativos...”, e você vê uma prova totalmente gramaticóide, ou o professor ensinando assim... **Então, nós**

tivemos esse primeiro impacto, do Celpe-Bras. Nós tínhamos esse ensino... gramatical. Vamos ser sinceros, era gramatical. Como é que uma instituição vai avaliar de uma forma e vai ensinar de outra? Aí veio o primeiro “problema”, entre aspas. E **o segundo impacto foi o Brasil Intercultural, mas ele já carregou o impacto do Celpe-Bras, com aqueles conceitos de língua em uso, contextualizado** (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017, negritos nossos).

Antes de mostrar como esses “impactos” se materializam em atividades dos MDs, descreveremos o funcionamento do exame. As provas são produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e tradicionalmente aplicadas duas vezes por ano em instituições públicas e privadas credenciadas como postos aplicadores.⁸⁰ Cada aplicação é composta de uma Parte Escrita e de uma Parte Oral, e dura de um a três dias, dependendo da quantidade de inscritos e da capacidade institucional.

A Parte Escrita é realizada simultaneamente em todos os postos aplicadores no primeiro dia (pela manhã, no caso brasileiro), tem uma duração de três horas e é composta de quatro tarefas, divididas do seguinte modo:

TAREFA	INSUMO	HABILIDADES	DURAÇÃO
I	Vídeo	Compreensão oral e produção escrita	30 minutos
II	Áudio	Compreensão oral e produção escrita	2 horas e 30 minutos
III	Texto escrito	Leitura e produção escrita	
IV			

figura 20 quadro explicativo das tarefas que compõem a Parte Escrita do Celpe-Bras.

fonte: Inep (2019, p. 7).

A Parte Oral é iniciada na parte da tarde do primeiro dia da aplicação e, quando necessário (dependendo do número de examinandos), continua nos dois dias. Consiste em uma “interação face a face” individual de 20 minutos com um avaliador-entrevistador e um avaliador-observador que, como o nome indica, não participa do diálogo. Nessa interação, os cinco minutos iniciais são dedicados a uma conversa sobre assuntos familiares ao examinando, com base em sua ficha de inscrição, e os quinze minutos restantes tratam de três temas diferentes – cinco para cada –, desenvolvidos a partir de três “Elementos Provocadores” selecionados

⁸⁰ Em 2018, excepcionalmente, foi feita uma única aplicação, em outubro. A aplicação do primeiro semestre foi cancelada pelo governo brasileiro sem aviso prévio, após envio do calendário referente àquele semestre e, conseqüentemente, sua divulgação pelos postos aplicadores.

previamente pelos avaliadores de acordo com o perfil de cada participante entre os 20 disponíveis enviados pelo INEP a cada edição do exame.⁸¹ A proficiência do examinando, avaliada “globalmente” (DELL’ISOLA, 2013), é certificada de acordo com o desempenho mínimo obtido nas duas partes – ou seja, não é possível obter certificações separadas de produção oral e escrita.

Nos materiais que compõem o corpús, os “efeitos retroativos” podem ser observados principalmente em atividades de produção escrita baseadas com gêneros discursivos, cujos enunciados, por vezes, estabelecem relações intertextuais evidentes com a Parte Escrita do exame. Nessa parte, a compreensão do vídeo, do áudio (ambos reproduzidos duas vezes) e de dois textos escritos é a base da produção escrita solicitada no enunciado⁸² de cada uma das quatro tarefas. Em todas elas, são definidos o gênero discursivo, “[...] o(s)/a(s) enunciator(es)/a(s), o(s)/a(s) interlocutor(es)/a(s) e o propósito do texto a ser escrito” (INEP, 2015b, p. 17).⁸³

Estabelecendo como recorte o gênero “carta do leitor”, um dos mais recorrentes na Parte Escrita do exame⁸⁴, selecionamos atividades de produção escrita propostas nos MDs do corpús que, de modo mais ou menos contundente, apontam para o Celpe-Bras como uma matriz discursiva de referência. A título de comparação, reproduzimos, a seguir, uma tarefa da edição 2018-2 que solicita a produção desse gênero discursivo:

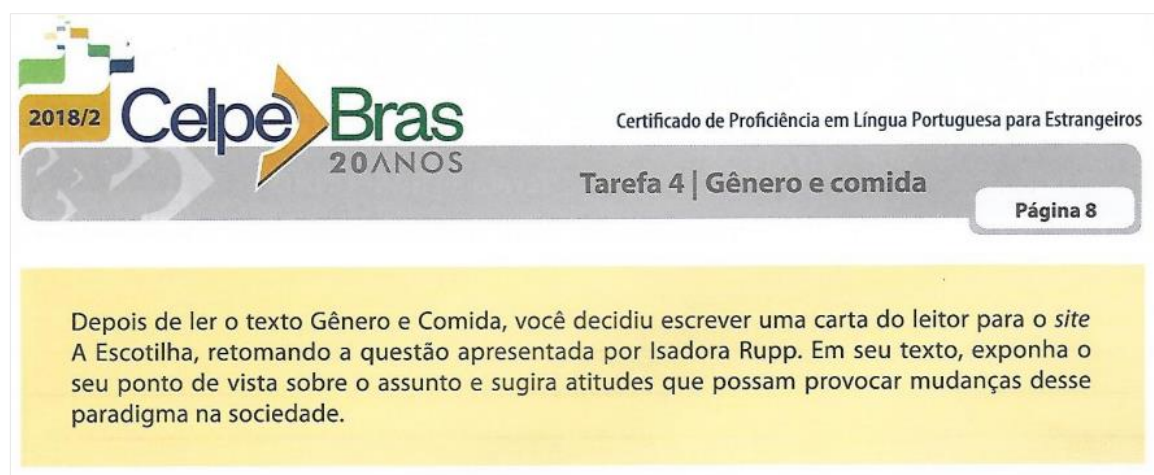


figura 21 tarefa 4 da edição 2018 do exame Celpe-Bras.

fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2018>. Acesso em: 10 ago. 2019.

⁸¹ Para mais informações sobre o funcionamento da Parte Oral do exame, cf. Inep (2019).

⁸² Aqui, utilizamos *enunciado* como termo cristalizado no EALE para orientação de atividades variadas.

⁸³ O uso de marcas do gênero linguístico feminino em generalizações em paratextos e consignas de tarefas dos materiais que compõem o corpús da pesquisa será analisado no CAPÍTULO 4.

⁸⁴ Para um estudo panorâmico (edições 1998-2016-2) dos tipos de insumos autênticos utilizados no exame e suas fontes, dos tópicos, gêneros discursivos, propósitos e relações de interlocução das Tarefas, Cf. Schoffen e Mendel (2018).

Seguindo as especificações que acabamos de mencionar, nessa Tarefa, o examinando deve assumir o papel de *leitor* da notícia e escrever uma “carta do leitor” para “o site” com o objetivo de “expor seu ponto de vista” sobre o tema tratado, sugerindo “atitudes que possam provocar mudanças” na sociedade.

A simulação do “[...] uso da língua em situações reais de comunicação” (DELL’ISOLA *et al.*, 2003, p. 155) prevê, portanto, estratégias adotadas tanto pela banca na avaliação da produção escrita (DELL’ISOLA, 2013) quanto pelos alunos nas soluções encontradas ao tentar *encenar* (MAINGUENEAU, 2008a) aquilo que lhes é solicitado. Vejam-se os dados considerados “opcionais” e “essenciais” pela grade de correção da Comissão Técnica do Exame, conforme apresentada por Dell’Isola (2013, p. 10), no caso do gênero “carta do leitor”, e, a título de comparação, algumas cartas do leitor da Revista Pesquisa FAPESP:

Seção de contato:

- local e data (opcional);
- abertura/vocativo (essencial);

Núcleo da carta:

- contextualização (opcional);
- corpo da carta:
 - questionamento dos argumentos apresentados (essencial – exigência contida no comando da tarefa)
 - apresentação de posicionamento favorável ao uso do telefone celular (essencial – exigência contida no comando da tarefa)


Seção de fechamento:


- encerramento (essencial);
- despedida/desfecho (essencial);
- assinatura (opcional).


figura 22 dados “opcionais” e “essenciais” do gênero “carta do leitor” segundo parâmetros estabelecidos pela Comissão Técnica do Exame Celpe-Bras explicitados por Dell’Isola (2013).

fonte: Dell’Isola (2013, p. 10).

COMENTÁRIOS cartas@fapesp.br

Gênero
 A situação retratada na reportagem sobre a falta de apoio e o ambiente hostil que contribuem para baixa adesão de mulheres às áreas Stem é lamentável (“Onde as cientistas não têm vez”, edição 273). Nós, mulheres, ainda temos muito pelo que lutar.
Katarina Duarte Fernandes

Fábrica Ipanema
 Muito me alegrou a reportagem sobre a Fábrica de Ferro Ipanema (“Dois séculos de Ipanema”, edição 273). Em busca de dados genealógicos de minha família, me encantei com a história em torno da fábrica e os detalhes de seu funcionamento, tão bem esmiuçados por Eschwege, desde a ida, em 1810, de Varnhagem para o morro de Araçoiaba para projetar a fábrica.
Idivaldo Antonio Micali
 UFRN – Natal/RN

Museu da Natureza
 Que seja mantido e cuidado como merece (“Nova vitrine no sertão”, edição 272).
Lúcia Cruz
 Mais uma valorosa conquista de Niède Guidon e de sua equipe!
Luiz Rios


Vídeo
 Fantástico o vídeo de divulgação de um trabalho de valor inestimável (“Línguas indígenas”). Parabéns à *Pesquisa FAPESP* e à linguista!
Germana Barata
 Que bom que não há apenas preocupação com o desaparecimento dos idiomas tradicionais, mas também ação real e projetos acadêmicos com tal intuito.
Marcos Lima Cerqueira

figura 23 exemplos de cartas do leitor na *Revista Pesquisa FAPESP*.

fonte: *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo: Fapesp, Ano 20, n. 275, jan. 2019, p. 6. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/01/10/folheie-a-ed-275/>. Acesso em 17 fev. 2019.

Como se pode notar, a grade de correção da prova aponta a construção de uma cenografia textual que não condiz com práticas de escrita contemporâneas do gênero em questão, que, cada vez semelhante ao comentário, é bastante reduzido em termos de massa textual e comumente sem seções de “contato” (especialmente de vocativos) e de “fechamento” – no caso da *Revista Pesquisa FAPESP*, as cartas passaram, inclusive, a serem chamadas de “Comentários” no título da seção da revista em que são publicadas, embora o e-mail de contato continue sendo “cartas@fapesp.br”.

Por isso, como de praxe, cursos preparatórios se valem dos parâmetros de correção para mostrar aos alunos a estrutura exigida pelo exame (“local e data”, “abertura/vocativo”, “encerramento”, “despedida/desfecho” (cf. DELL’ISOLA, 2013, p. 10), o que evidencia, portanto, a cena genérica efetiva que os alunos enfrentam: o “exame de proficiência”, cenografado em modalidades escritas específicas tal como projetadas pelas grades do exame (“carta do leitor”, “artigo de opinião” etc.). Essa é uma questão sempre presente nas discussões

sobre avaliação em larga escala, já que o que se mede inevitavelmente decorre, em grande medida, do conhecimento que o examinando tem da prova em si.

A coleção BI e o primeiro nível das apostilas do CCBA (que, como mencionamos, havia sido reformulado ao longo de 2017) estabelecem relações interdiscursivas evidentes com o exame, propondo tarefas comunicativas semelhantes àquelas exigidas na prova escrita e especificando dados considerados essenciais ou opcionais na grade de avaliação do exame. Vejam-se dois exemplos de atividades em que esse vínculo pode ser observado na formulação dos enunciados:

“Carta do leitor” - modelo / estrutura

Maringá, 28 de outubro de 2009. ← **cabeçalho**

Ao editor da Revista ABC, Associação Brasileira de comercio ← **vocativo**

← **posicionamento social**

Sou proprietário de uma rede de supermercados da região e, como acompanho semanalmente sua revista, também gostaria de expressar a minha opinião sobre a questão da substituição das sacolas plásticas por retornáveis. Por uma questão de sustentabilidade, eu não tenho as sacolas de plástico quanto as garrafas pet surgiram de reclamação. de carregar vasilhames ou de ter comprar espalhadas porque as sacolas de papel não eram res. is problemas. **contextualização do leitor**

No entanto, senhor editor, após cinquenta anos, percebo bem o que poderia ser visto como um retrocesso, na verdade não passa de algo muito benéfico para toda sociedade. Assim, acredito que a medida tomada pela Assembléia Legislativa de sancionar uma lei que obrigue os comerciantes a oferecerem sacolas biodegradáveis ou retornáveis a seus clientes foi de extrema importância, porque a população, finalmente, começará a contribuir com a diminuição dos impactos da ação humana na natureza. **posicionamento e argumento**


Além disso, escrevo-lhe esta carta, pois acredito que a ABC pode, inclusive, auxiliar na fiscalização do cumprimento dessa lei, pois tenho reparado que, infelizmente, muitos comerciantes ainda não se conscientizaram de que a substituição das sacolas plásticas não é apenas uma necessidade legal, mas prova de consciência e de responsabilidade ecológica.

Cordialmente, ← **despedida**

G. ← **assinatura** *cinquenta

CORPO DO TEXTO

CONCLUSÃO



Você é um leitor do site do jornal Carta Capital. Escreva para a seção “carta do leitor” dando sua opinião sobre o texto **Brasil: onde racistas só se surpreendem com o racismo dos outros**, relatando a situação no seu país sobre preconceitos.

23

figura 24 tarefa de produção escrita do gênero “carta do leitor”

fonte: CCBA (2017e, p. 23).

Antes de propor essa tarefa, o material do CCBA reproduz o texto que o enunciado evoca – “Brasil: onde racistas só se surpreendem com o racismo dos outros”, de autoria de Djamila Ribeiro (cuja fonte não é disponibilizada) – e, em seguida, aponta componentes considerados essenciais ao gênero: “cabeçalho”, “vocativo”, “posicionamento social”,

“contextualização do leitor”, “posicionamento ideológico”, “posicionamento e argumento”, “despedida” e “assinatura” (CCBA, 2017e, p. 23).

Na consigna direcionada ao aluno, a atividade determina uma *situação de interlocução* específica (leitor/“jornal” Carta Capital) e os *propósitos comunicativos* (dar “opinião” sobre o texto e “relatar a situação no seu país sobre preconceitos”) do texto a ser produzido, assim como o fazem as Tarefas do Celpe-Bras – mobilizando, inclusive, a mesma formulação: “*Você é x*” [onde *x* define a posição a ser ocupada do enunciador], “*escreva y*” [onde *y* determina o gênero textual a ser simulado], “*dando/retomando/fazendo z*” [onde o verbo mobilizado, geralmente no gerúndio, estabelece um propósito comunicativo *z* a ser cumprido].

A tarefa que reproduzimos a seguir, disponibilizada no Ciclo Avançado da coleção BI, também propõe a escrita de uma carta (especificada como “carta do leitor” no *box* explicativo apresentado abaixo do enunciado da consigna) destinada a uma revista (“Super Interessante”) com um determinado objetivo (posicionar-se sobre “a pergunta ‘Homeopatia – efeitos reais ou ilusórios?’”, tendo como base um texto anteriormente apresentado e discutido em outras atividades que precedem a produção textual.

16 Após a discussão com seus/suas colegas, escreva uma carta para a revista “Super Interessante” posicionando-se a respeito da pergunta “Homeopatia - Efeitos Reais ou Ilusórios?”. É importante que você faça uma boa argumentação para defender o seu ponto de vista.

A Carta do leitor é um gênero de texto argumentativo em que o leitor de um jornal, revista ou outra publicação periódica expõe sua opinião sobre algum tema, exposto pela publicação ou não. Por ser uma carta, é importante que o leitor se identifique e estabeleça uma conversa com o seu interlocutor. Quanto à sua estrutura, como qualquer texto argumentativo, deve conter uma introdução, em que o autor expõe o tema de que tratará, um desenvolvimento, no qual os argumentos serão a parte central e uma conclusão. Se a carta for em resposta a algo publicado, é importante que faça referência ao texto fonte que vai comentar.

figura 25 tarefa de produção escrita do gênero “carta do leitor” (BI, Ciclo Avançado, Unidade 6).

fonte: Schräggle; Mendes (2014, p. 76).

Assim como na tarefa analisada anteriormente, também são exigidos alguns componentes considerados essenciais: pede-se que “o leitor se identifique”, “estabeleça uma conversa com o seu interlocutor” e que o texto seja de natureza argumentativa, com

“introdução”, “desenvolvimento”, “conclusão” e “referência ao texto fonte” (SCHRÄGLE; MENDES, 2014, p. 76).

Na coleção CM!, embora em menor número e com direcionamentos normativos mais explícitos em termos de uso de estruturas linguísticas, também são apresentadas tarefas semelhantes àquelas exigidas no Celpe-Bras. Veja-se, por exemplo, uma tarefa do Nível 3 que tem como base o gênero carta do leitor, solicitando sua produção a partir de um texto previamente trabalhado em outras atividades:

B.12-Atividade escrita.

Após ler texto, escreva um mail para a seção de leitores da Revista Exame, comentando quais dos pontos destacados sobre o comportamento dos brasileiros no ambiente de trabalho são semelhantes ou não com a cultura do seu país. No seu texto, devem aparecer expressões do tipo:

Duvido que.... Tomara que... Receio que... É preciso que... É fundamental que...
Sugiro que... Tenho medo que... Talvez... Pode ser que... É conveniente que...

Como escrever um e-mail para a seção de leitores de uma revista?
Geralmente, um e-mail para a seção de leitores não segue uma estrutura padrão, no entanto, deve apresentar alguns elementos estruturais:

- **Vocativo:** aparece o nome da revista ou do jornal e pode vir acompanhada de local e data (chamado de cabeçalho).
- **Introdução:** pequeno trecho que aborda o assunto que será apresentado e explorado pelo leitor.
- **Desenvolvimento:** desenvolvimento da argumentação do leitor sobre sua ideia central.
- **Conclusão:** o leitor arremata suas ideias e geralmente inclui uma sugestão para o assunto abordado.
- **Despedida:** representa as saudações finais do leitor, por exemplo, atenciosamente, cordialmente, abraços, etc.
- **Assinatura:** O leitor assina seu nome, o qual pode aparecer em forma de sigla, por exemplo, Afonso Miguel Pereira dos Santos (A.M.P.S.)

Características

- Textos breves e escritos em 1ª pessoa
- Temas atuais e de caráter subjetivo
- Linguagem simples, clara e objetiva
- Presença de destinatário e remetente
- Texto expositivo e argumentativo

Nova mensagem

Para Cc Cco

Assunto

Sans Serif - [font icons]

Enviar [text icons]

46

figura 26 tarefa de produção escrita do gênero “carta do leitor” (CM!, Nível 3, Unidade 2).

fonte: sem autoria definida (sem ano, p. 46).

Assim como nas atividades anteriores, também são exigidos componentes textuais considerados essenciais, como “vocativo”, “introdução”, “desenvolvimento”, “conclusão”, “despedida” e “assinatura”, além de características relativas à natureza e à extensão do texto, ao tema, ao registro de linguagem e à situação de interlocução.

Note-se que o gênero “carta do leitor” simulado nessa tarefa é cenografado na forma de *e-mail* no material impresso. Ainda assim, a atividade pede que sejam explicitadas categorias características de uma cenografia mais tradicional do gênero carta (por exemplo, “cabeçalho”, “assinatura”), exigência que ignora práticas de escrita definidas pelo uso cada vez mais comum de plataformas digitais – num e-mail, por exemplo, assim como em formulários pré-estabelecidos disponibilizados em abas de sites institucionais do tipo “Fale conosco”, formas de comunicação já corriqueiras entre leitores e veículos de comunicação diversos, a “data”, o “destinatário”, o “assunto” têm lugares de preenchimento previamente estabelecidos, muito comumente automatizados.

As unidades didáticas do PPPE que compõem o cópup, embora não proponham atividades de produção de “carta do leitor” semelhantes às tarefas do Celpe-Bras, solicitam produções escritas pautadas, também, em princípios comunicativos e usos languageiros próximos a esse gênero discursivo. Em duas atividades encontradas, solicita-se a escrita de “comentário” a ser publicado em site de notícias ou jornal, opinando sobre textos previamente lidos e discutidos; reproduzimos uma delas, na qual, antes da produção escrita, são disponibilizados exemplos do gênero solicitado:

Atividade 2: Vocês vão formar duas equipes para um debate, uma delas defenderá a opinião de Patrícia e a outra, a de Chicão, independentemente de sua posição pessoal. Argumente e contra-argumente.

Patrícia disse:
25 de agosto de 2012 às 16:41

Entendo que existem crianças abandonadas, e pessoas que realmente necessitam de outras, porém, o ser humano já tem um governo que preza os "direitos humano", e se não fosse os animais de outra espécie, seríamos muito prejudicados, pois querendo ou não, dependemos deles, tanto no sentido afeto, como sustento! E quem defende os nossos bichinhos????

chicão disse:
7 de novembro de 2012 às 3:18

se o ser humano se preocupasse mais na melhoria da EDUCAÇÃO, da SEGURANÇA PÚBLICA, e da IGUALDADE SOCIAL, ao invés de se preocuparem com seres irracionais; certamente teríamos um mundo de entendimento e harmonia, e sendo assim... os seres irracionais, estariam em melhores condições.

Atividade 3: Agora vá até o site e publique a sua verdadeira opinião no espaço destinado aos comentários.

figura 27 tarefa de produção escrita do gênero “comentário” da unidade “Bom pra cachorro” (PPPLE, PFE, Nível 3).

fonte: <https://www.ppple.org/unidade-didatica/bom-pra-cachorro>. Acesso em: 10 out. 2018.

Essa atividade tem como base um texto de opinião intitulado “Filho pobre, cão rico. Animais de estimação tratados como humanos recebem herança” e comentários deixados por leitores no site da publicação.⁸⁵ O uso de insumos como esses para atividades de níveis mais avançados permite, por um lado, a discussão do texto com base em produções textuais autênticas; por outro, como se pode observar na textualização dos comentários, impõe dificuldades relacionadas a formas linguísticas e usos considerados inadequados na escrita destinada à circulação pública.

A coleção BNC, por sua vez, se distancia do exame em termos da perspectiva de ensino adotada e das tarefas propostas (como mostraremos de modo mais detido no CAPÍTULO 4). As atividades baseadas em gêneros discursivos poucas vezes delimitam uma relação interlocucional específica e objetivos comunicativos claros, o que se pode constatar, por exemplo, na tarefa a seguir, da Unidade 3 do Ciclo Básico:

⁸⁵ Disponível em: <http://opinioenoticia.com.br/opinio/tendencias-debates/filho-pobre-cao-rico-animais-de-estimacao-tratados-como-humanos-recebem-heranca-milionaria/>. Último acesso em 10 out. 2019.

PRODUÇÃO ESCRITA

POE2- A firma de mercadologia (marketing) onde você trabalha foi contratada pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), também chamada de Correios, para arquitetar a campanha publicitária que será publicada, nos jornais e revistas do Brasil, duas semanas antes do dia 12 de junho. Você foi o criativo escolhido...

A LINGUAGEM DOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS É PENSADA NO SENTIDO DE ATINGIR UM GRANDE NÚMERO DE INTERLOCUTORES, E, POR ESSA RAZÃO, DEVE SER DE FÁCIL COMPREENSÃO, SIMPLES E ACESSÍVEL A PÚBLICO DE TODAS AS CLASSES E IDADES. PARA CHAMAR A ATENÇÃO, OS AUTORES DAS PEÇAS PUBLICITÁRIAS FAZEM TROCADILHOS E TRABALHAM A LINGUAGEM DE MANEIRA CRIATIVA.

<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/textos-publicitarios.htm>

figura 28 tarefa de produção escrita do gênero “campanha publicitária” (BNC, Ciclo Básico, Nível 2, Unidade 3).

fonte: Silva *et al.* (2017, p. 30).

A unidade em que essa tarefa é solicitada tem como texto-base inicial uma crônica atribuída a Jô Soares intitulada “A difícil arte de escrever um telegrama”. Na seção de “Compreensão Lecto-escrita”, que sucede o texto – e que, por padrão, compõe a sequência didática de cada unidade dessa coleção, seguida por “Vocabulário”, “Exercitação Gramatical”, “Produção Escrita” (em que a tarefa é solicitada), “Compreensão Auditiva” e “Compreensão Audiovisual” –, os gêneros “carta” e “telegrama” aparecem em perguntas direcionadoras da discussão sobre o texto; entretanto, o campo publicitário (em que o gênero textual solicitado se ancora) não é tematizado nem são explicitados, por exemplo, os objetivos e destinatários da campanha, de modo que o material por si só não dá ao aluno a sustentação discursiva necessária para a produção textual.

O objetivo deste subcapítulo foi apontar o funcionamento do Celpe-Bras como matriz definidora de práticas de ensino-aprendizagem por meio da análise de tarefas dos MDs do corpús que apontam diferentes graus de aproximação com o exame. Como mostramos, o

direcionamento do ensino para abordagens baseadas em tarefas pode ser verificado em maior ou menor intensidade em todos os materiais coletados na forma de produções escritas de gêneros discursivos; sua concretização se dá, entretanto, de diferentes modos, que vão desde atividades cujas consignas retomam tarefas do exame de forma evidente, atividades que priorizam a produção de textos destinados à publicação efetiva em sites reais ou, ainda, atividades que não estabelecem orientações específicas para a produção textual.

Embora tenhamos apontado questões relativas à cenografia dos gêneros discursivos tal como exigidos no Celpe-Bras (que serão objeto de pesquisas futuras), não está em nosso escopo produzir uma avaliação do exame. Muitos estudos da LA na área específica de avaliação têm sido feitos acerca de seus parâmetros de validade e de confiabilidade, e modificações e ajustes de diferentes ordens têm sido realizados desde sua implementação (Cf. SCARAMUCCI, 2019).

Por fim, para encerrar este subcapítulo, fazemos um registro acerca do nome Celpe-Bras. Como aponta Diniz, embora o exame seja de proficiência de “língua portuguesa”, e não “português brasileiro” (como indicado no nome “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros”), “[...] a sigla [Celpe-Bras] garante a associação do exame – e da língua certificada – ao Brasil, revelando, novamente, o funcionamento de um ‘discurso de brasilidade’, que também está em jogo no logotipo do exame” (DINIZ, 2010, p. 122).



figura 29 logotipo do exame Celpe-Bras.

fonte: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>. Última consulta em: 10 out. 2019.

O nome do exame – assim como o próprio exame, em cada prova aplicada, pelo seu funcionamento como *mídium* – funciona, portanto, como um vetor da relação entre o Estado brasileiro e o português como “língua brasileira” de que tratamos anteriormente, e participa da conjuntura glotopolítica internacional de disputa pela gestão da língua portuguesa, que será tema do próximo subcapítulo.

2.2 o português brasileiro como língua transnacional

Segundo Zoppi-Fontana (2009), o aumento do interesse pelo português brasileiro remonta à sua constituição como *língua transnacional*⁸⁶ a partir de eventos linguísticos nos anos 1990, que marcam novas práticas de gestão da língua pelo Estado brasileiro:

exportar a ‘variante brasileira do português’, ocupar progressivamente o mercado, declinar o português como ‘idioma estratégico’, implementar políticas de Estado para propagar a língua: sinais de um novo período de gramatização em que a língua brasileira se configura como *língua transnacional* (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 37-38).

A pesquisadora enumera, como parte desses eventos linguísticos, as criações: da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) em 1992; da comissão responsável pela pelo exame nacional de proficiência do idioma, o Celpe-Bras, em 1993 (sua primeira aplicação acontece em 1998); e do primeiro curso de licenciatura em PLE, oferecido pela UnB, em 1998. Estes marcos inauguram uma *posição de autoria* do brasileiro em relação ao português – posteriormente potencializada pela criação do Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, e do Dia Nacional da Língua Portuguesa, ambos em 2006.

Também contribuíram para a visibilidade do português brasileiro: a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, ainda que este tenha, inicialmente, restringido a relação regional a interesses econômicos (BEIN, 2014); a fundação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996; a inauguração efetiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), integrado à CPLP, em 2001; e a criação da *Unión de Naciones Suramericanas* (Unasur) em 2008, que se propunha explicitamente a contribuir para a construção de “uma identidade e uma cidadania sul-americanas” (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014, p. 15).⁸⁷

Para Gilvan Müller de Oliveira, diretor do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP/CPLP – Cabo Verde) entre 2010 e 2013 (foram duas gestões consecutivas), desde 2004 até pelo menos 2012⁸⁸ o português estaria passando por uma terceira fase

⁸⁶ Zoppi-Fontana (2009, p. 21) define a *língua transnacional* “[...] a partir de sua projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre os falantes das diversas línguas que integram esse espaço”.

⁸⁷ Tradução livre de: “[...] una identidad y ciudadanía suramericanas” (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014, p. 15).

⁸⁸ O artigo de Oliveira foi publicado em 2013.

no “mundo globalizado”, de maior integração internacional e democratização interna dos países de língua portuguesa, durante a qual o Brasil conseguiu uma posição de destaque no cenário internacional.

Esta última fase assistiu à emergência do Brasil como potência regional, com atuação global em alguns âmbitos, participando dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), conjunto dos grandes países em território e população hoje responsáveis por uma parte importante do crescimento econômico do mundo (OLIVEIRA, 2013a, p. 416).

Assim, se na América Latina o interesse pelo português brasileiro já havia sido despertado regionalmente com a implementação do Mercosul e dos outros órgãos supranacionais, com o crescimento de outros países de língua portuguesa nos anos 2000 e o aumento dos intercâmbios internacionais, o português começou a se projetar como uma língua estrangeira de interesse em espaços mais ampliados. Nesse período, um certo entusiasmo pelo português brasileiro e o que se convencionou chamar “cultura brasileira” em nível mundial se tornava cada vez mais objeto de discussão em notícias,⁸⁹ fatos⁹⁰ e pesquisas diversas.⁹¹

Segundo Diniz (2010), embora o português seja construído como “língua veicular” em materiais brasileiros comerciais de PLE (relacionada à “comunicação” em um mundo “globalizado”), não se universaliza porque não se desterritorializa (caso do inglês, por exemplo), dependendo de imaginários relacionados ao Brasil e ao que se dissemina como “cultura brasileira” para se sustentar:

[...] a despeito de processos discursivos que significam o português como uma língua veicular, não há, de fato, uma construção dessa imagem em um sentido forte. O português não se exporta, pois, por um processo de universalização – como o inglês, que, nas condições de produção atuais, é, por excelência, a língua veicular. Ao contrário, **ele se exporta porque não se universaliza, mas se sustenta na memória do Brasil no mundo** (DINIZ, 2010, p. 71, negrito nosso).

⁸⁹ Como, por exemplo, em notícia veiculada em 2012 na BBC Brasil: “Brasil em alta impulsiona ensino de português no mundo”. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml. Último acesso em: 25 set. 2017.

⁹⁰ Segundo o documento “Postos Aplicadores Credenciados”, disponível no site do Inep (BRASIL, 2017, p. 8-22), em 2017 existiam 36 países com postos cadastrados para atender à crescente demanda pelo Certificado, em contraposição a três aplicações no exterior em sua primeira edição (em Buenos Aires, Montevidéu e Assunção) (GOULART; SILVA, 2017, p. 123).

⁹¹ Cf., por exemplo, Oliveira (2013b), Santos e Alvarez (2010) e Zoppi-Fontana e Diniz (2008).

De fato, a despeito da falta de investimento em políticas de divulgação da língua portuguesa pelo Estado brasileiro – questão recorrentemente apontada por linguistas (cf., por exemplo, CARVALHO; BAGNO, 2015), as duas últimas décadas marcaram um reposicionamento de expansão da norma brasileira como centro da “lusofonia”. Nesse período, notaram-se sinais de uma virada do que era visto como uma “espécie de incondicional vassalagem linguística” (FARACO, 2012a, p. 39) histórica do Brasil em relação a Portugal para uma expansão da norma brasileira (ou, ao menos, da associação de “português” a “português brasileiro”)⁹² no mercado internacional de línguas e em espaços internacionais de gestão compartilhada da língua portuguesa.

Esse processo parece ter se delineado mais fortemente na gestão brasileira do IILP (2010-2013), e consideramos ter uma materialização expressiva na implementação do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) pelo Instituto, que o lançou em 29 de outubro de 2013 na *II Conferência sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial* em Lisboa,⁹³ e na expansão do Celpe-Bras, que, desde sua primeira aplicação, em 1998, com 127 examinandos, atingiu a marca de 10 mil inscritos anuais – quase 11 mil em 2016.^{94,95}

Vale notar, no entanto, que em 2017 houve uma queda para 9.241 estrangeiros inscritos, ao todo, nas aplicações tradicionalmente realizadas duas vezes ao ano, e em 2018, após ter sido divulgado o calendário oficial com as duas datas do exame, a aplicação do primeiro semestre foi repentinamente cancelada pelo governo brasileiro, mantendo-se apenas a aplicação do segundo semestre, realizada em outubro daquele ano.⁹⁶

⁹² Menciono a associação de “português” a “português brasileiro” porque a norma europeia ainda tem grande força em materiais produzidos para o ensino de “português brasileiro” (cf. CAPÍTULO 4).

⁹³ Conforme notícia publicada no Blogue do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), disponível em: <http://iilp.wordpress.com/2013/10/30/ppple-esta-no-ar/>. Último acesso em: 15 ago. 2017. Uma discussão mais aprofundada sobre a questão se apresenta mais adiante, em “ENTRE A LUSOFONIA E A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA”.

⁹⁴ Esse dado estava disponível no site oficial do Inep, pelo menos até 10 de janeiro de 2018, em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Em nova consulta, já não foi possível localizá-lo.

⁹⁵ Para fins de comparação, o exame português do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), realizado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (ULisboa) e avaliado pelo Instituto Camões, tem tido, em média, 4.500 inscritos anuais, conforme dados dos anos de 2014 e 2015. Informações disponíveis em: <http://caple.letras.ulisboa.pt/pages/view/1>. Último acesso em: 07 nov. 2017.

⁹⁶ A esse respeito, ver notícias da época, como, por exemplo, “Inep cancela 1ª edição de 2018 de exame de proficiência em português para estrangeiros”, publicada pelo *Portal G1* de notícias na editoria “Educação” em 06 de abril de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/inep-cancela-1-edicao-de-2018-de-exame-de-proficiencia-em-portugues-para-estrangeiros.ghtml>. Último acesso em 10 de agosto de 2019.



figura 30 número de participantes homologados no Celpe-Bras por ano de aplicação.

fonte: Acervo Celpe-Bras UFRGS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-homologados/at_download/file. Acesso em: 05 out. 2019.⁹⁷

Ainda assim, em julho de 2018 o Inep divulgou 40 novas solicitações de credenciamento de Postos Aplicadores do exame (22 no Brasil e 18 no exterior, distribuídas do seguinte modo: quatro na Argentina, duas no México, duas no Peru, e uma no Uruguai, na Costa Rica, na Espanha, na Eslováquia, nos Estados Unidos, na Finlândia, em Israel, na Itália, na Noruega e na Rússia).⁹⁸ No segundo semestre de 2019, o exame foi disponibilizado em 41 instituições credenciadas no Brasil e 66 no exterior, conforme informações concedidas pelo Cebraspe no Curso de Capacitação para Examinadores do Celpe-Bras.

⁹⁷ O banco de dados construído pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) segue sendo o repositório mais importante de documentação do exame. Integrando projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a Dra. Juliana Roquete Schoffen, o acervo reúne documentos diversos (manuais, provas escritas, elementos provocadores, estatísticas, legislação, pesquisas), bem como os dados relativos ao número de inscritos nas últimas aplicações mencionadas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Última consulta em: 05 out. 2019.

⁹⁸ Com informações do Portal do Inep, disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/celpe-bras-tem-40-novas-solicitacoes-de-postos-aplicadores/21206. Último acesso em: 05 ago. 2018.

Em relação a estrangeiros que vêm ao país como visitantes ou residentes potenciais, parece haver uma diminuição de interesse na “marca Brasil”⁹⁹. Segundo notícia de setembro de 2019 na Rede Brasil Atual,¹⁰⁰ “violência e intolerância explicam ‘corrosão’ da imagem no exterior”. Embasando a reportagem em balanço divulgado pela Organização Mundial do Turismo (OMT), o veículo mostra que, ainda que o turismo internacional tenha crescido 4% no primeiro semestre de 2019, “No Brasil, no entanto, a entrada de visitantes estrangeiros caiu 5%, mesmo índice de queda registrado para toda a América do Sul.”. Note-se que essa redução ocorreu apesar de o governo brasileiro ter retirado a necessidade de visto para visitantes dos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Japão, rompendo o princípio de reciprocidade historicamente adotado na diplomacia brasileira (o que fez com que o número de turistas provenientes desses países aumentasse, mas, ainda assim, não superasse a tendência mais ampla de queda). Esse fato ilustra bem a afirmação de que “[...] a relação entre turismo e política é “intrínseca””, conforme Mariana Aldrigui, pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) entrevistada pela reportagem que também é presidenta do Conselho de Turismo da Federação do Comércio de São Paulo (Fecomércio-SP).

Essa questão também apareceu no I Simpósio Internacional de Português Língua Estrangeira na República da Coreia: ensino, usos, recepções (SIPLERC), de cuja organização fizemos parte, realizado *on-line* no final de 2019. No primeiro dia do evento, o diplomata Luiz Gustavo Villas Boas Givisiez, secretário dos setores de Cultura, Educação, Ciência e Tecnologia da Embaixada do Brasil na Coreia do Sul, em Seul, falou de desafios do ensino de PLE naquele país e mencionou *a queda do interesse dos coreanos pelo português*. Ele recuperou a capa da revista *The Economist* de novembro de 2009, em que o Cristo Redentor “decolava” [*“Brazil takes off”*]), ilustrando o crescimento da economia brasileira – e, conseqüentemente, do *soft power* do país –, contrapondo aquele momento ao atual período, em que, por exemplo, o número de vistos solicitados à embaixada de Seul vem caindo expressivamente (de um total de 114, em 2016, a 88, até agora, em 2019 – uma redução de 25%). O desafio, segundo ele, tem sido elaborar “estratégias de produção de reputação” por meio da realização de eventos culturais diversos.

Todas essas questões se relacionam ao problema de fundo desta pesquisa: o que é, afinal, “ser brasileiro”? O que é “a brasilidade”? São perguntas cada vez mais contundentes se observamos os últimos acontecimentos que “racharam” o país – ou talvez seja mais apropriado dizer que expuseram seus abismos, retomando a obra de Lucchesi (2015) –, e que certamente incidirão cada vez mais no cotidiano das aulas e nas decisões que tomamos ao produzir materiais para o ensino de PLE.

⁹⁹ Cabe lembrar, aliás, da polêmica em torno da alteração do logotipo da Embratur, em junho de 2019, quando Brasil passou a ser escrito com *z* e o slogan foi mudado para “*Visit and love us*”, literalmente “visite e nos ame”. A esse respeito, cf., por exemplo, a notícia “Secretários de turismo pedem que Embratur retire do ar campanha de conotação sexual”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painelsa/2019/07/secretarios-de-turismo-pedem-que-embratur- retire-do-ar-campanha-de-conotacao-sexual.shtml>.

¹⁰⁰ Rede Brasil Atual, “Turismo cai 5% no Brasil de Bolsonaro devido a ‘imagem corroída’”. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2019/09/turismo-cai-5-no-brasil-de-bolsonaro-segundo-omt/>. Último acesso em 20 de novembro de 2019.

A esses acontecimentos recentes, que apontam alterações na conjuntura relativa à projeção internacional do português brasileiro, somam-se medidas glotopolíticas tomadas pelos governos brasileiros após o golpe jurídico-midiático de 2016¹⁰¹ em direcionamento oposto ao das gestões antecessoras – movimento que incluiu a revogação da lei de oferta obrigatória do espanhol nos currículos do Ensino Médio (Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005) via Medida Provisória (MP) 746, de setembro de 2016) que tinha levado, por reciprocidade, ao ensino do português na Argentina (medidas que, ainda que fracamente implementadas, tinham em vista a construção de uma integração regional (cf. RUBIO SCOLA, 2019). Desde então, têm se intensificado as ameaças a instituições estratégicas para esse projeto, como a Universidade Federal de Integração Latino-americana (Unila)¹⁰² e, mais amplamente, universidades federais de todo o país,¹⁰³ responsáveis por numerosos cursos de extensão de português para estrangeiros e abrigam a maior parte dos postos aplicadores do Celpe-Bras.¹⁰⁴

Assim, ao mesmo tempo em que se afasta de uma perspectiva latino-americanista, que preza pela autonomia regional e, portanto, pelo fortalecimento das línguas regionais, o governo brasileiro aponta uma reaproximação com os Estados Unidos, alinhado, até recentemente, ao governo de Mauricio Macri na Argentina (antes da eleição de uma frente peronista nas eleições realizadas em outubro de 2019 naquele país). Embora ainda não possamos ter uma dimensão objetiva do impacto da atual gestão do Estado brasileiro no mercado linguístico, as consequências da crise social, política e econômica do período afetam, certamente, o interesse pelo português brasileiro e pela “cultura brasileira” em nível internacional.

¹⁰¹ Para um registro desse acontecimento feito por meio de entrevistas com sujeitos inscritos em diferentes círculos profissionais e políticos (acadêmicos, professores da rede pública, militantes de movimentos sociais, jornalistas, políticos de diferentes partidos...), cf. a obra organizada por Geraldine *et al.* (2016), intitulada *Mídia, misoginia e golpe* (Brasília: UnB/FACLivros), disponível para *download* em: https://faclivros.files.wordpress.com/2017/03/faclivros_midiamisoginiagolpe.pdf. Último acesso em: 10 out. 2019.

¹⁰² Pela proposta de emenda aditiva à MP 785 (cuja temática original trata do Fundo de Financiamento Estudantil), elaborada pelo deputado federal Sérgio Souza (PMDB-PR), que previa a criação da “Universidade Federal do Oeste do Paraná” a partir da conversão da Unila, que fica em Foz do Iguaçu, e da incorporação de dois câmpus da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nas cidades de Palotina e Toledo. A proposta teve como reação o *Movimento Unila Resiste* e diversas notas de repúdio (como, por exemplo, carta aberta de Lula, Haddad e Celso Amorim na *Folha de S. Paulo* em 31 de julho de 2017) e de apoio à universidade (como a da Comissão de Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia e Esporte do Parlasul, em 21 de agosto de 2017). Devido à pressão da comunidade acadêmica, o deputado retirou a emenda.

¹⁰³ Vejam-se, por exemplo, notícias sobre condução coercitiva realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) publicada em jornal sabidamente conservador, em 2017, disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/professores-e-entidades-reagem-a-operacao-da-pf-na-ufmg/>, e sobre cortes no orçamento de universidades e institutos federais em 2019, disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2019/08/educadores-promovem-ato-contra-cortes-no-orcamento-das-federais-e-repudiam-o-future-se/>. Último acesso em: 16 dez. 2019.

¹⁰⁴ Conforme se pode verificar na lista de postos credenciados, disponibilizada pelo Portal Oficial do Inep no seguinte endereço: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-brasil>. Último acesso em: 15 out. 2019.

Um exemplo dessa relação indissociável entre conjuntura histórica e ensino de PLE se deu na década de 1990, quando, com o aumento da demanda no ensino de português para estrangeiros por conta da implementação do Mercosul, a produção de instrumentos linguísticos também aumentou expressivamente no Brasil (DINIZ, 2010; RUBIO SCOLA, 2019).¹⁰⁵ Reproduzimos a seguir um gráfico elaborado por Diniz e Zoppi-Fontana (2006) que compreende a produção editorial formal (registrada com ISBN e vendida em livrarias) de materiais de PLE¹⁰⁶ entre os anos 1950 e 2006. Como se vê, a partir dos anos 1980 há um crescimento expressivo da produção, de modo que

o período compreendido entre 1950 e 1984 – que corresponde, portanto, a quase 62% de todo o espaço de tempo considerado – é responsável por aproximadamente 31% dos LDs publicados, enquanto o período entre 1985 e 2006 – que corresponde a apenas 38% do período em questão – responde por cerca de 69% dessa produção (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 106).

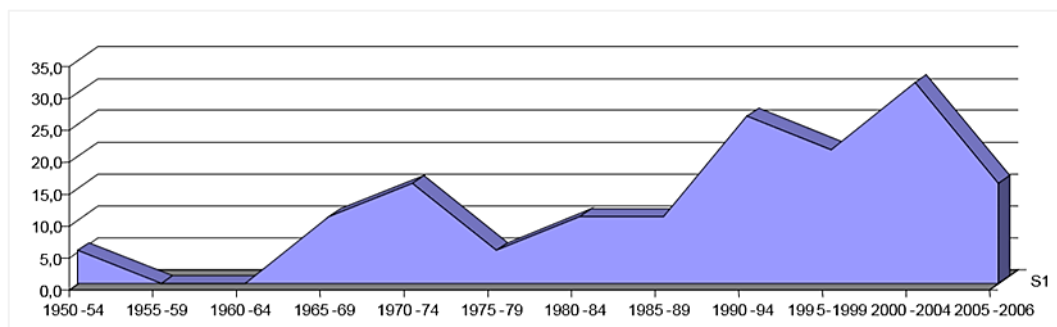


figura 31 gráfico de LDs de PLE publicados no Brasil entre 1950 e 2006.

fonte: Diniz e Zoppi-Fontana (2008, p. 106).

O gráfico ilustra bem o fato de que o interesse por uma dada língua estrangeira e, portanto, a produção de materiais didáticos que viabilizam seu ensino são aspectos condicionados por uma dada conjuntura histórico-política: “[...] o ensino de línguas vincula-se a orientações ou decisões políticas indissociáveis da construção de identidades” (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 15).¹⁰⁷

¹⁰⁵ Conforme pudemos verificar nos registros de ISBN na Argentina, mantidos pela *Agencia Argentina de ISBN*, buscas pela palavra-chave “português” mostram que a produção editorial local de materiais de português se inicia nos anos 1990 e se intensifica expressivamente nos anos 2000. A consulta pode ser reproduzida em: <http://www.isbn.org.ar>. Último acesso em: 30 ago. 2017.

¹⁰⁶ Como os próprios autores ressaltam, pode-se inferir que a quantidade seria expressivamente maior se fossem considerados objetos editoriais “artesaniais” de ensino, largamente produzidos em universidades e centros de idioma para uso local, mas de difícil rastreamento – incluem-se aí, por exemplo, os materiais dos cursos de extensão do Centro de Referência de Ensino de Português para Estrangeiros (Cerepe) da UFSCar.

¹⁰⁷ Tradução livre de: “[...] la enseñanza de lenguas se vincula con orientaciones o decisiones políticas que van de la mano de la construcción de identidades” (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 15).

Também a esse respeito, não é à toa que nos anos 1990, no auge do neoliberalismo na América Latina, a consolidação da globalização e da hegemonia dos Estados Unidos tenha massificado o inglês como língua mundial, “[...] fortalecendo, assim, a representação sociolinguística de que, sabendo inglês, todos poderiam entrar no mercado de trabalho mundial instituído pela Internet e pela informática” (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 23).¹⁰⁸

O fato de que a maioria dos livros didáticos de PLE produzidos no Brasil e que circulam internacionalmente seja produzida no estado de São Paulo – caso das obras *Falando, Lendo, Escrevendo Português* (1981),¹⁰⁹ *Avenida Brasil* (1992),¹¹⁰ *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (1999),¹¹¹ ainda hoje reeditados ou reimpressos¹¹² e largamente utilizados dentro e fora do Brasil, inclusive na Argentina – também se deve a uma conjuntura socioeconômica específica, uma vez que esse é o estado onde se concentra boa parte dos conglomerados editoriais do país.¹¹³ As “Séries Didáticas” indicadas até recentemente no site da SIPLÉ são uma mostra contundente dessa regionalização da cadeia produtiva da área.

¹⁰⁸ Tradução livre de: “[...] fortaleciendo así la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática” (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 23).

¹⁰⁹ LIMA, E. E.; LUNES, S. A. **Falando, Lendo, Escrevendo Português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1981.

¹¹⁰ LIMA, E. E.; LUNES, S. A. *et al.* **Avenida Brasil**. São Paulo: EPU, 1992.

¹¹¹ OTUKI DE PONCE, M. H.; ANDRADE BURIM, S. R. B.; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS, 1999.

¹¹² Conforme se pode verificar no site da Livraria Internacional SBS – que por muito tempo foi uma das principais responsáveis por exportar livros de PLE como o *Bem-Vindo!* em Buenos Aires –, o livro *Falando, Lendo e Escrevendo* segue à venda em edição de 2000; o *Avenida Brasil*, republicado como *Novo Avenida Brasil*, têm reedições de 2008 (níveis 1 e 3) e de 2009 (nível 2); e a obra *Bem-vindo!* está disponível em edição de 2009. Disponível em: <https://www.sbs.com.br/>. Último acesso em: 25 out. 2019.

¹¹³ Cf., por exemplo, Muniz Jr. (2016).

The screenshot shows the website of SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) celebrating 25 years. The main content area is titled 'Séries Didáticas' and lists 20 didactic materials for teaching Portuguese as a Foreign Language (LE) in Brazil. The list includes titles such as 'Estação Brasil: português para estrangeiros', 'Passagens', 'Fala Brasil', 'Entre Amigos', 'Interagindo em Português: Textos e visões do Brasil', 'Aprendendo Português do Brasil', 'Falar, Ler e Escrever Português: um curso para estrangeiros', 'Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros', 'Avenida Brasil', 'Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros', 'Português para Falantes de Espanhol', 'Português para Estrangeiros', 'Bem-Vindo!', 'Tudo Bem? Português para a nova geração', 'Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios', 'Tudo Bem', 'Português Contemporâneo', and 'Vival: língua portuguesa para estrangeiros'.

figura 32 materiais didáticos indicados pela SIPLE.

fonte: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=74. Acesso em: 27 mar. 2019.

Como se pode observar, dentre as 20 obras ou coleções indicadas, 13 são publicadas no estado de São Paulo, com predomínio da Editora Pedagógica e Universitária (EPU) e da Livraria Internacional SBS, radicadas na capital homônima – onde sete dos materiais do estado foram produzidos –, e da editora Pontes, localizada na cidade de Campinas – produtora de quatro dos seis materiais aí publicados e, atualmente, único ponto de venda da coleção BI em todo o país, segundo informa o site oficial da coleção. As demais se distribuem entre Brasília/DF,¹¹⁴ Porto Alegre/RS,¹¹⁵ Rio de Janeiro/RJ¹¹⁶ e Curitiba/PR.¹¹⁷ Três dos materiais

¹¹⁴ HENRIQUES, E. R. ; GRANNIER, D. M. **Interagindo em Português: Textos e visões do Brasil**. Brasília: Thesaurus, 2001. (vols. I e II).

¹¹⁵ MARCHAND, M. **Português para Estrangeiros**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 1954.

¹¹⁶ RAMALHETE, R. **Tudo Bem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

¹¹⁷ ROMANICHEN, C. **Vival: língua portuguesa para estrangeiros**. Curitiba: Positivo, 2010.

são produzidos no exterior,^{118, 119} dentre os quais a coleção BI, que compõe o cópulus deste trabalho. Embora não seja nosso objetivo respondê-la neste momento, uma questão pertinente seria pensar a consequência dessa regionalização nos imaginários de língua e de cultura desses instrumentos linguísticos.

2.2.1 o ensino de Português Língua Estrangeira em Buenos Aires

Na Argentina, o francês dominou como língua de prestígio até 1941. A partir daí, uma reforma educativa instaurou o inglês como língua prioritária, e sua hegemonia pode ser verificada até os dias de hoje no ensino público (cf. ARNOUX; BEIN, 2015). O aumento do interesse pelo português brasileiro aconteceu somente a partir dos anos 2000, quando posicionamentos governamentais favoreceram o fortalecimento do Mercosul para além de relações estritamente comerciais (ARNOUX; BEIN, 2015; RUBIO SCOLA, 2019).

Na nova *Ley de Educación Nacional* publicada em 2006 (LEN 26.206/2006)¹²⁰ – que, entre outras medidas, tornou o ensino secundário obrigatório para a população e afirmou, em seu artigo 52, a importância de “um diálogo mutuamente enriquecedor de conhecimentos e valores entre os povos indígenas e populações étnica, linguística e culturalmente diferentes”¹²¹ (ARGENTINA, 2006) –, o inglês deixou de constar explicitamente como obrigatório. Conforme pudemos verificar nos registros ISBN na Argentina, buscas pela palavra-chave “portugués” mostram que a produção editorial local de materiais de português começou nesse ano (com uma única publicação anterior, em dezembro de 2005), o mesmo do lançamento da coleção da FUNCEB.

No entanto, a Argentina não respondeu, naquele momento, à política então estabelecida no Brasil com respeito à obrigatoriedade da oferta do castelhano no ensino público. Somente em 2009 foi promulgada a Lei 26.468,¹²² que estabeleceu como obrigatória a oferta de ensino de português nas escolas secundárias e estipulou como prazo de implementação o ano de 2016.

¹¹⁸ RAMEH, C. **Português Contemporâneo**. Washington: Georgetown University Press, 1971.

¹¹⁹ GUERRERO, S. S. B. **Viajando ao Brasil**. Assunção: Editora Ilpor, 2012.

¹²⁰ Disponível em: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf. Último acesso em: 30 out. 2019.

¹²¹ Tradução livre de: “[...] un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes” (ARGENTINA, 2006).

¹²² Disponível em: <http://www.sindicatouda.org.ar/biblioteca-y-legislacion/ley-26468-inclusion-del-portugues-en-nivel-secundario.pdf>. Último acesso em: 30 out. 2019.

Segundo Rubio Scola (2019),

Diferentemente do Brasil, que incluiu o espanhol em suas orientações curriculares (OCEM, 2006) e em programas nacionais de grande alcance (ENEM e PNLN), na Argentina não houve um planejamento para a implementação do português na escola secundária, etapa escolar durante a qual, segundo a lei, sua oferta deveria ser obrigatória. De fato, a lei não chegou nem mesmo a se refletir no “Projeto de melhoria para a formação inicial de professores de nível secundário” (2010), reduzindo-se a uma nota de rodapé nos parâmetros nacionais, Núcleos Prioritários de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras elaborados em 2012. Ainda assim, pode-se destacar um avanço na publicação das primeiras propostas didáticas de português pelos ministérios de educação da Cidade de Buenos Aires e da Nação (mesmo que tenham sido apenas três) (RUBIO SCOLA, 2019, p. 239).¹²³

Embora não se tenha efetivado satisfatoriamente no prazo determinado, para Arnoux e Bein (2015),

[...] a promulgação da lei obrigou, pelo menos, que se pensasse sobre o espaço das línguas estrangeiras, incluindo o status do português; e, na medida em que estabeleceu o “caráter optativo” para os estudantes, obrigou também que fossem pensadas formas de sensibilizar funcionários, docentes e a população em seu conjunto acerca da importância do ensino de línguas no processo estratégico de integração regional sul-americano (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 27).¹²⁴

No que concerne ao ensino de português fora do sistema educacional público da cidade de Buenos Aires, podem ser verificadas iniciativas pelo menos desde a década de 1950. O Centro de Estudos Brasileiros (CEB) começou suas atividades em 1954 e se manteve até a inauguração da *Fundación Centro de Estudios Brasileiros* (Funcceb) em 1996, instituição

¹²³ Tradução livre de: “[...] a diferencia de Brasil, que incluyó el español en sus orientaciones curriculares (OCEM, 2006) y en programas nacionales de gran alcance (ENEM y PNLN), en Argentina no hubo una planificación para la implementación del portugués en la escuela secundaria, etapa escolar durante la cual, según la ley, su oferta debía ser obligatoria. De hecho, la ley ni siquiera llegó a reflejarse en el “Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario” (2010) y quedó marginalizada a una nota a pie de página en los lineamientos nacionales, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras elaborados en 2012. Sin embargo, un avance que podemos destacar fue la publicación de las primeras propuestas didáticas de portugués por los ministerios de educación de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación, aunque solo fueron tres” (RUBIO SCOLA, 2019, p. 239).

¹²⁴ Tradução livre de: “[...] al menos la promulgación de la ley ha obligado a pensar el espacio de las lenguas extranjeras, incluido el estatuto del portugués; y, en la medida en que establece el “carácter optativo” para los estudiantes, ha obligado también a estudiar las formas de sensibilizar a los funcionarios, a los docentes y a la población en su conjunto respecto de la importancia de la enseñanza de lenguas en el proceso estratégico de integración regional sudamericano” (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 27).

privada que também mantinha suas atividades em estreita relação com a embaixada brasileira. Segundo dados registrados por Contursi (2010) a partir do site da embaixada à época,

“as origens da Funceb remontam a 1954, quando foi criado o Centro de Estudos Brasileiros em Buenos Aires, que integrava a estrutura da Embaixada e regulava as diretrizes culturais do Ministério de Relaciones Exteriores brasileiro. Com a finalidade de outorgar uma maior independência e capacidade de gestão àquela estrutura, decidiu-se converter o CEB em uma Fundación autónoma, transformando sua organización jurídica.” Foi assim que o CEB se transformou em Fundação em outubro de 1996, a partir de um processo de “privatização” dos Centros de Estudos Brasileiros distribuídos pelo mundo. A Fundação *“tem como objetivo a difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira na Argentina. Para isso, trabalha conjuntamente com a Embaixada do Brasil, principal responsável por sua manutenção, segundo os termos do Convenio firmado entre ambos.”* (CONTURSI, 2010, p. 188, itálicos nossos).^{125, 126}

A Funceb encerrou suas atividades em 2013, mesmo ano da criação do Centro Cultural do Brasil-Argentina (CCBA). Parte de seu corpo docente foi contratado mediante concurso público por essa instituição, e outros professores se redistribuíram em outros centros ou acabaram saindo da área.¹²⁷

O Centro de Língua Portuguesa (CLP)/Camões, I.P., sediado em uma sala do *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (IES em Lenguas Vivas)* em Buenos Aires, não está neste recorte porque, de acordo com informações obtidas na secretaria do Centro em agosto de 2017, em visita local, ele não oferece cursos de língua próprios, de modo que o ensino de PE tem inserção somente em uma disciplina (“Língua Portuguesa IV”) do Professorado em Português do IES, ministrada pela então leitora Irma Aurélia González. Também fomos informados de que os alunos do *Lenguas Vivas* podem optar por fazer a disciplina com a leitora do Centro ou com um docente que ensine português

¹²⁵ Os trechos aspeados na citação – grifados por nós em itálico – foram retirados pela própria autora do site da Fundação, então hospedado no seguinte endereço, hoje já indisponível: <http://www.brasil.org.ar/fundacion-centro-de-estudios-brasileiros-funceb/>.

¹²⁶ Tradução livre de: “[...] ‘los orígenes de la FUNCEB se remontan al año 1954, cuando fue creado el Centro de Estudios Brasileños en Buenos Aires, que integraba la estructura de la Embajada y regula las directivas culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores brasileño. A fines de otorgarle mayor independencia y capacidad de gestión a aquella estructura, se decidió convertir el CEB en una Fundación autónoma, transformando su organización jurídica’. Fue así que el CEB se convirtió en Fundación en octubre de 1996, a partir de un proceso de ‘privatización’ de los Centros de Estudios Brasileños distribuidos por el mundo. La Fundación ‘tiene como objetivo la difusión de la lengua portuguesa y de la cultura brasileña en la Argentina. Para ello, trabaja en estrecha coordinación con la Embajada del Brasil, principal responsable por su mantenimiento, según los términos del Convenio entre ambas firmado’” (CONTURSI, 2010, p. 188, itálicos nossos).

¹²⁷ Depoimentos e notícias da época indicam um decurso conflituoso, com processos trabalhistas e abaixo-assinados de docentes e alunos (cf. “Entrevista a Aurimar Nunes, director del Centro Cultural Brasil-Argentina” – disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-29676-2013-08-26.html> – e “Ni voz ni voto”, disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-29722-2013-08-30.html>). Últimos acessos em: 28 jul. 2017.

brasileiro. Segundo a secretaria, a atuação dessa extensão do CLP na Argentina é mais dirigida ao empréstimo de materiais de seu acervo e à promoção de eventos e oficinas de cunho cultural, além da aplicação do exame de proficiência do CAPLE/Camões, I.P, do que ao ensino da língua portuguesa. Todos os materiais do exame são produzidos em Portugal, e a produção dos examinandos é enviada para Lisboa para avaliação.

Conforme depoimentos coletados em entrevistas com coordenadores da área de português de três das quatro instituições de ensino de PLE selecionadas para compor o córpus, o número de inscrições de alunos teve um aumento expressivo nos anos 2000 e continuou em ascensão até meados de 2012, 2013. Posteriormente, esse número passou a cair drasticamente. A conjuntura de 2016 até este momento é bastante diferente daquela da década anterior – o que se deve, em boa medida, às mudanças de governos na região e, portanto, a sua participação em organismos em que, até há pouco, incentivavam-se iniciativas de intercâmbio na América Latina, especialmente no Cone Sul. Esta nova conjuntura marca posicionamentos que retomam uma aproximação com os Estados Unidos, a exemplo do Governo Macri, na Argentina, e dos Governos Temer e Bolsonaro, no Brasil (cf. ARNOUX, 2017).

O momento que flagramos no mercado editorial de português para estrangeiros no ano de 2017 em Buenos Aires foi interessante porque, até a publicação da primeira versão do *Brasil Intercultural* pela Casa do Brasil em 2011 – hoje utilizada, inclusive, em diversos colégios particulares da província –,¹²⁸ havia uma única coleção produzida localmente com circulação expressiva, pelo que pudemos mapear: *Um português bem brasileiro*, cujos seis volumes começaram a ser publicados pela Funceb em 1996¹²⁹ e se mantiveram em circulação até o encerramento da Fundação em 2013.

A coleção era usada pela própria Funceb e pelo Centro Universitário de Idiomas (CUI), além de outros possíveis centros de ensino. Nessa época, o *Laboratorio de Idiomas* da *Universidad de Buenos Aires* (UBA) e a Casa do Brasil adotavam livros importados do Brasil (como é o caso do *Bem-Vindo* e do *Avenida Brasil*, citados por coordenadores das instituições mencionadas), ou partes deles (cf. CAPÍTULO 3).

¹²⁸ Conforme informações do site oficial da coleção. Disponível em:

<http://www.brasilintercultural.com.ar/institucionesqueutilizanbi.php>. Último acesso em 10 nov. 2019.

¹²⁹ FUNDACIÓN CENTRO DE ESTUDOS BRASILEIROS – FUNCEB. *Um português bem brasileiro*. Buenos Aires: Funceb, 1996.

Outro material produzido localmente que deixou de ser editado é o livro *Horizontes: rumo à proficiência em Língua Portuguesa* (2010),¹³⁰ que, como mencionamos no CAPÍTULO 1, segue sendo utilizado, ao menos no *Laboratorio de Idiomas* da UBA, incorporado sob a forma de fotocópia nas apostilas dos níveis 6 e 7 da coleção CM!,¹³¹ disponibilizadas aos alunos após autorização concedida por uma das autoras. O livro também era usado na Casa do Brasil até sua saída de circulação, e uma de suas autoras é também autora de dois níveis da coleção BI (ciclos Básico e Intermediário) (MOREIRA *et al.*, 2014; NASCENTE BARBOSA; SCHRÄGLE, 2013a; 2013b).

O fechamento da Funceb e a abertura do CCBA em 2013 – que marca uma retomada do Estado brasileiro na função de disseminação “da língua e da cultura do Brasil” – geraram uma instabilidade significativa na área de PLE em Buenos Aires e uma redistribuição das relações de forças entre as instituições. Ainda que a partir de 2015 tenha havido a liberação das restrições de importações e um aumento na compra de materiais didáticos de línguas estrangeiras em geral na Argentina, no âmbito do PLE houve um aumento da produção local – que ocorreu, inclusive, apesar do custo de impressão expressivamente mais elevado nesse país do que em vizinhos, como se lê na pesquisa realizada pela *Cámara Argentina de Publicaciones* (CAP):

[...] quando as restrições a importações de livros que vigoraram entre 2010 e 2015 na Argentina terminaram, elas aumentaram significativamente, ainda que, até esse momento, não tenham chegado a recuperar os níveis do ano de 2011. Por outro lado, é importante destacar que o impulso maior desse aumento foi devido a importações industriais, principalmente de livros com ISBN estrangeiro (que aumentaram quase 9 vezes). Essas importações correspondem a edições internacionais, muitas das quais são de livros de textos e manuais para o ensino de idiomas.

[...] O principal motivo das importações industriais mais significativas deve-se aos altos custos argentinos, informado separadamente neste informe (cf. na página 8 a comparação entre custos locais e estrangeiros para um mesmo tipo de livro, que chega a ser o dobro do valor encontrado em parques editoriais de outros países) (CAP, 2017, p. 2).¹³²

¹³⁰ ALMEIDA, A.; NASCENTE BARBOSA, C. **Horizontes: rumo à proficiência em língua portuguesa**. Buenos Aires: LiBreAr, 2010.

¹³¹ O livro *Horizontes* também continuou presente em bibliografias de cursos de português de outros centros de ensino, como por exemplo o da Universidad Nacional del Centro (Unicen), da província de Buenos Aires, até 2016. Nesta instituição, passou a ser substituído, em 2017, pelo *Brasil Intercultural* (cf. <http://www.unicen.edu.ar/lenguas/Programas/2016/pportuguesintermediosuperior2016.pdf> e <http://www.unicen.edu.ar/lenguas/Programas/2017/portuguesintermediosuperior2017.pdf>). Sua fotocópia também é disponibilizada como apostila dos cursos de níveis 5 e 6 do *Laboratorio de Idiomas* da UBA em duas fotocopiadoras próximas aos locais em que as aulas são realizadas.

¹³² Tradução livre de: “[...] al liberarse las restricciones a las importaciones de libros, que rigieron entre 2010 y 2015 en Argentina, estas han aumentado fuertemente, aunque no han llegado todavía a recuperar los niveles del 2011. Por otra parte, es importante destacar que el impulso mayor de este aumento está dado por las importaciones industriales, en particular de libros con ISBN extranjero (aumentaron casi 9 veces). Estas corresponden a ediciones

Uma hipótese possível é a de que o aumento da competitividade no mercado, associado a questões relativas à logística de livros comerciais, levou à necessidade de se “marcar” o lugar de ensino por meio do efeito consagrador que um livro didático próprio produz. De toda forma, essa alteração teve como uma de suas consequências decisões importantes relacionadas aos materiais didáticos usados em cada uma das instituições, culminando na produção de coleções próprias de que trataremos no CAPÍTULO 3 a partir de relatos concedidos por coordenadores, autores e diretores das instituições sobre seu processo de produção.

2.2.2 entre a lusofonia e a integração latino-americana

Como vimos nas capas dos livros didáticos que compõem o cópuz, o uso de “português” e “português língua estrangeira” refere-se exclusivamente, em determinados espaços, a “português brasileiro”; em outros espaços, pode referir-se a “português europeu”, ou, ainda, a “português língua internacional”, entendido como uma categoria que abrange todas as variedades nacionais do português que integram a “lusofonia”.

Na Linguística, são de uso comum os termos *português brasileiro* (PB) e *português europeu* (PE), que se referem, para parte significativa dos acadêmicos, a sistemas linguísticos cujas diferenças não podem ser reduzidas a questões de variação. O posicionamento de Bagno (2001b) sobre essa questão, que subscrevemos, é de amplo conhecimento entre linguistas:

E como ficam, nesse caso, o português do Brasil e o português de Portugal? Me parece que já chegamos num ponto das trajetórias desses dois conjuntos de variedades, passados quinhentos anos, em que as diferenças começam a suplantar as semelhanças. Boa parte da tradição filológica sempre negou essas diferenças porque se apoiava exclusivamente, para suas análises, em material escrito, sobretudo na produção literária,¹³³ fazendo comparações entre romancistas, poetas e dramaturgos dos dois países. Aí, sim, fica fácil achar mais semelhanças do que diferenças. Se partirmos, no entanto, para o estudo das variedades *faladas*, e se levarmos em conta também os problemas de natureza *pragmática*, as diferenças entre português do Brasil e português de Portugal se acentuarão muito (BAGNO, 2001b, p. 168-169).

internacionales, en muchos casos de libros de manuales y textos para la enseñanza de idiomas. [...] La razón principal de las mayores importaciones industriales está dada por los altos costos argentinos, que en este informe damos por separado (ver pág 8, la comparación entre costos locales y extranjeros para el mismo tipo de libro, que llegan a ser el doble de los que se pueden obtener en otros países impresores de la región)” (CAP, 2017, p. 2).

¹³³ Um exemplo de posicionamento contrário conhecido, mencionado e posteriormente refutado por Marcos Bagno é o do gramático Evanildo Bechara, que afirmou, em reportagem da *Superinteressante* sobre a língua portuguesa recuperada pelo autor, que “não há nada no português brasileiro que não exista em Portugal” (BECHARA, 2000 *apud* BAGNO, 2001b, p. 167).

O preenchimento semântico-pragmático de “português” e “língua portuguesa” é, portanto, objeto de disputas em âmbitos institucionais nacionais e internacionais, que derivam de *políticas linguísticas internas* dos países, marcadas, como vimos, por distintos posicionamentos acerca de sua definição e ensino (por exemplo, no Brasil, posicionamentos descritivos e normativos do que seja “o” português [brasileiro], cujos conflitos por vezes são mediatizados no espaço público), e *políticas linguísticas externas*, marcadas por uma polarização entre Brasil e Portugal, em detrimento de outros países que declaram “português” como língua oficial (disputa que ficou evidente, por exemplo, quando do estabelecimento e da implementação do Acordo Ortográfico de 1990, recentemente reavivada pela defesa que algumas lideranças políticas fizeram da saída do Brasil do acordo).¹³⁴

Essa espessura histórica do sintagma é bem explicada por Diniz (2010) por meio do recurso aos conceitos de *metonímia* e *metáfora*, que explicam seu funcionamento discursivo no PLE e na lusofonia:

Devido ao acontecimento da colonização, a gramatização brasileira do português como língua nacional se funda sobre a diferença em relação a Portugal, significando-a mesmo em sua instrumentalização como língua estrangeira – ainda que, neste último processo, a diferença não seja, em geral, explicitamente polemizada. Instaure-se, dessa forma, um processo contraditório na memória discursiva, na medida em que o Brasil, país marcado por políticas linguísticas portuguesas, passa a estabelecer com Portugal uma relação de litígio, disputando com ele espaços políticos, econômicos e simbólicos. Nesse sentido, a gramatização brasileira do PLE pode ser vista como uma nova forma de historicização da língua brasileira. Poderíamos pensar, desse modo, que, em sua construção discursiva como língua estrangeira, o português funciona como **metonímia** do Brasil, uma vez que uma “*parte*” dele é “exportada” no processo de gramatização. Tal processo se contrapõe à construção discursiva do português como língua nacional, em que a língua funciona como **metáfora** do território que estava se constituindo como Estado Nacional, ou, possivelmente, à gramatização *portuguesa* do PLE, em que – conjecturamos – o português tende a ser colocado como metáfora da comunidade dos países de língua portuguesa (DINIZ, 2010, p. 137).

¹³⁴ A esse respeito, cf. notícias veiculadas à época da implementação, como a narrativa feita pelo *El País* na reportagem “Portugal resiste à nova ortografia” (disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/07/cultura/1431024107_637253.html), e do debate havido em setembro de 2019 na Câmara dos Deputados do Brasil, divulgado na notícia “Debatedores criticam acordo ortográfico; ministério destaca unidade da língua portuguesa” disponibilizada em seu site institucional oficial (disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/580134-debatedores-criticam-acordo-ortografico-ministerio-destaca-unidade-da-lingua-portuguesa/>). Últimos acesso em: 10 out. 2019.

A tensão indicada por Diniz (2010), constitutiva das condições de produção de *mídiuns* de ensino de PLE, é inescapavelmente vetorizada, também, nos materiais didáticos. No que diz respeito à política linguística externa, ou seja, fora da circunscrição do Estado-nação, a inserção do português brasileiro em uma comunidade internacional abriga contradições constitutivas relativas a dois projetos de língua distintos levados a cabo pelo Estado brasileiro:

- 1) a construção do Brasil como partícipe do projeto da Lusofonia, que prevê uma gestão compartilhada da língua portuguesa tomada como língua internacional. Esse projeto abriga uma tensão entre Brasil e Portugal na ocupação de uma posição central de autoridade sobre a língua, relegando outros países integrantes da CPLP à periferia do espaço lusófono, como “um vértice” do triângulo “Brasil, Portugal, PALOPs”, como afirma Faraco (2012a) em menção ao escritor moçambicano Mia Couto – o que se pode verificar na hegemonia brasileira nos quadros gestores do PPPLE e na ausência de unidades didáticas digitais de alguns países africanos na plataforma do Portal;
- 2) a construção do Brasil como potência regional na América Latina, da qual decorre uma restrição do sentido de “português” a “português brasileiro” nos materiais coletados em Buenos Aires, com raras referências a “língua portuguesa” como língua internacional compartilhada. Esse “discurso de brasilidade” destinado aos países latino-americanos vincula-se, paradoxalmente, a uma apresentação do país isolado do continente (e do mundo), cenografado como ilha em atividades diversas, como discutiremos mais adiante, produzindo o efeito de “um real sem relações”.

A seguir, nos deteremos em alguns aspectos dessas contradições a partir do modo como se materializam nos materiais didáticos que compõem o *cópus*.

PPPLE: uma gestão compartilhada?

Como enfatizado por Faraco (2012a), o termo *lusofonia* é bastante opaco. A depender do lugar enunciativo que o mobiliza, pode se referir, por exemplo: 1) à comunidade de “falantes de português mundo afora” (ênfase nas aspas), em termos quantitativos. Embora Faraco mencione que seria um uso que, “[...] aparentemente, não carrega maiores implicações políticas ou valorativas”, a quantificação exige a categorização da língua que se analisa, o que é

crucialmente político; 2) a “uma idealizada irmandade de sentimentos e tradições”, de caráter transnacional e intercontinental, “unida pelo imaginário da mesma língua e de tudo que a acompanha”; ou 3) a “lusofonia” como “nome de diferentes projetos políticos, de diferentes planos estratégicos de geopolítica – convergentes em certos momentos, mas, em geral, silenciosamente concorrentes e até divergentes” (FARACO, 2012a, p. 32).

Nesse texto, Faraco (2012a) resgata a origem das palavras compostas por fonía, atribuindo sua origem ao termo *francofonia*, usado no século XIX, no auge da colonização europeia do continente africano, para designar o que hoje se pode chamar de *soft power* – à época, entendido pelos colonizadores como uma ferramenta civilizatória. Mostra como, sob uma prerrogativa internacionalizante e consignas que valorizam os ditos “valores universais” (a democracia, a paz, os direitos humanos, o diálogo intercultural, a promoção da educação, da cooperação econômica e do direito sustentável...), a *Commonwealth of Nations* [Comunidade das Nações] e a *Organization Internationale de la Francophonie* (OIF) [Organização Internacional da Francofonia] seguem exercendo esse *soft power* da Inglaterra e da França sobre os demais países membros dessas organizações.

Hoje circulam discursos que defendem uma “gestão compartilhada” de línguas faladas em territórios diversos – caso das *fonias* mencionadas anteriormente¹³⁵ e também da hispanofonia. No entanto, como mostra Lagares (2013), a democracia linguística programática nos estatutos das instituições fundadas com o propósito de gerir essas políticas muitas vezes apaga fatos importantes, como, por exemplo, a contribuição econômica de cada país dentro dos blocos linguísticos, os detentores dos polos das indústrias culturais relacionadas à língua e, conseqüentemente, quem mais se beneficia das relações intrabloco.

No caso do português, Oliveira (2013b) aponta que interesses nacionais divergentes de Brasil e Portugal produziram “uma normatização divergente da língua ao longo do século XX”, que

baseia-se no estabelecimento de duas instâncias de gestão da língua: Portugal e Brasil, cada uma delas autônoma em relação à outra, num modelo que não inclui os novos Estados Nacionais lusofalantes da África nem Timor-Leste, que continuam tributários da norma europeia do português (OLIVEIRA, 2013b, p. 54).

¹³⁵ No caso da *anglofonia*, Oliveira identifica uma “norma descentralizada apoiada no uso ou nos usos, ações descentralizadas de promoção via mercado, com certa especialização entre os países, sem protagonismo da ex-potência colonial [...]” e a “manutenção do papel e funções de língua hipercentral do sistema mundial, com ganho de importância sobre as funções acroletais de línguas centrais e periféricas” (OLIVEIRA, 2013b, p. 65-66), dando como exemplo desse funcionamento o uso mundializado do inglês como “língua da ciência”.

Essa normatização divergente produziu uma situação de “norma descentralizada e dual [...] com protagonismo cindido da ex-potência colonial, válido só para a parte menor do mercado linguístico (PALOPs e Timor-Leste), mas não para o Brasil” (OLIVEIRA, 2013a, p. 67), que difere da “francofonia” e da “hispanofonia” em termos de gestão socioeconômica do mercado linguístico associado às línguas, uma vez que nesses dois casos as ex-potências coloniais atuam como suas principais protagonistas.

O funcionamento dos exames de proficiência português e brasileiro, que não se reconhecem reciprocamente, é elucidativo dessa disputa. Conforme consta no Portal do Celpe-Bras, mantido pelo Inep,¹³⁶

o Celpe-Bras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) *é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil* (INEP, 2017).

No site oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, responsável pela produção de exames de PLE, também não há nenhuma menção ao Celpe-Bras nem a outros países lusófonos:¹³⁷ a heterogeneidade abrigada no termo “português” é silenciada para que se possa promover, tacitamente, a língua nacional de cada país.

A produção do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) se inscreve nessa conjuntura glotopolítica. A decisão de sua criação foi tomada no âmbito dos “Planos de Ação de Brasília (PAB)”, um documento resultante da *Primeira Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial*, organizada pelo IILP e pela CPLP e realizada em Brasília em março de 2010,¹³⁸ no qual se aponta a necessidade de implementação de um instrumento de ensino compartilhado. Na área das “Estratégias de Promoção e Difusão do Ensino da Língua Portuguesa”, há uma seção dedicada aos instrumentos, onde se postula a necessidade de

¹³⁶ Conforme página disponível em <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Última consulta em: 15 set. 2017.

¹³⁷ Disponível em: <https://caple.lettras.ulisboa.pt/>. Última consulta em: 15 set. 2017.

¹³⁸ A segunda e a terceira edição da conferência foram realizadas em Lisboa, em 2013, e em Timor-Leste, em 2016.

2. atribuir ao IILP a tarefa de criar uma plataforma comum na Internet relativa ao ensino do português, contendo, entre outros recursos:
- Rede virtual de professores de português para a partilha de experiências pedagógicas e recursos didáticos;
 - Acesso a recursos didáticos baseados nas tecnologias da informação e comunicação (IILP, 2011 [2010], p. 4).

Como se vê, o objetivo da plataforma seria oferecer “recursos didáticos” para o ensino de português como língua estrangeira e português língua não materna. Diretor-executivo do IILP à época da construção do Portal, Oliveira afirma que

o PPPE (<http://www.ppple.org/>) é uma plataforma digital **comum a todos os países de língua portuguesa**, e na qual cada um, através do trabalho das suas equipas técnicas, disponibiliza Unidades Didáticas para o ensino do português como língua não materna, a partir de uma metodologia consensuada. **Hoje estão já no PPPE quase 400 unidades didáticas de Angola, Brasil, Moçambique, Portugal e Timor-Leste [...].** Entre as novidades do Portal está a da **superação da ideia de que o aluno de português como língua estrangeira tem que optar entre o português do Brasil e o português de Portugal apenas**, porque o Portal permite, por exemplo, que um professor chinês de português ensine português pelas unidades didáticas de Moçambique, sem passar por Brasil ou Portugal, mas permite também que o professor ensine o português desde um percurso mais cosmopolita e internacional, usando unidades didáticas provenientes dos vários países, e fazendo o aluno deslocar-se entre a América, a Europa, a África e a Ásia, continentes onde a língua portuguesa é falada (OLIVEIRA, 2016, p. 393-394, **negritos nossos**).

Em termos programáticos, portanto, a plataforma seria uma ferramenta de gestão compartilhada da língua que representa “todos os países de língua portuguesa”, com a função de

promove[r] a cooperação entre os países membros da CPLP, abrindo uma frente de trabalho e de negociação permanente que pode incrementar o número e a qualidade de ações comuns na área, bem como para o reforço da participação dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste na produção de recursos didáticos e outras iniciativas de ensino de PLE (PPPE, 2013).¹³⁹

Embora o português seja projetado como língua internacional nos paratextos informativos (que, como veremos no CAPÍTULO 4, atuam fortemente na produção de um *ethos dito*), com o andamento da pesquisa notamos, entretanto, que o PPPE do IILP parece não ter

¹³⁹ Segundo informa o texto da página “O que é o Portal”, disponível em: <http://www.ppple.org/o-portal>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

conseguido atingir plenamente esse objetivo explícito de integração e interatividade na gestão da língua, o que se pode verificar no modo como pressupostos programáticos se desdobram nos quadros gestores e na distribuição digital de projetos políticos de língua.

Por exemplo, segundo o texto da seção “Quem somos?”, a principal instituição responsável por manter o portal é o IILP. A composição da equipe responsável pela plataforma era assim detalhada no momento da coleta do córpus (2017):

Gestão: outubro de 2014-atual

Diretora Executiva: Marisa Guião de Mendonça

Presidente do Conselho Científico: Raul Calane da Silva

Equipe Assessora Central

Profa. Dra. Edleise Mendes – (ObsPLE-PL2/SIPLE/UFBA - Brasil)

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso (SIPLE/UEL - Brasil)

Gestão: Outubro de 2010 a setembro de 2014

Diretor Executivo: Gilvan Müller de Oliveira

Presidente do Conselho Científico: Amália Lopes

Equipe Assessora Central

Profa. Dra. Edleise Mendes – (ObsPLE-PL2/SIPLE/UFBA - Brasil)

Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira (IILP/UFSC- Cabo Verde)

Profa. Dra. Maria José Grosso (Universidade de Lisboa - Portugal, Universidade de Macau, China)

Profa. Dra. Marisa Mendonça (Universidade Pedagógica - Moçambique)

Profa. Dra. Matilde Scaramucci (Unicamp - Brasil)

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso (SIPLE/UEL - Brasil)

(PPPLE – seção “Quem somos?”, 2017c, negritos nossos).¹⁴⁰

Como se pode verificar na atual equipe que compõe a gestão do Portal, a presença brasileira é predominante; há uma baixa participação de Portugal e estão ausentes muitos membros da CPLP – nomeadamente, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe.¹⁴¹ Já a gestão do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) é rotativa: atualmente, a direção é ocupada por membros de nacionalidade moçambicana: a diretora-executiva, Marisa Guião de Mendonça (doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, membra da Comissão Nacional do IILP e diretora da Faculdade de Línguas da Universidade Pedagógica de Moçambique), e o diretor do comitê científico, Raul Calane da Silva (escritor e jornalista de nacionalidade moçambicana, mestre e doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Porto, Lisboa). Anteriormente, a direção executiva havia sido ocupada por

¹⁴⁰ Último acesso em: 17 jun. 2019.

¹⁴¹ No período de coleta das unidades didáticas digitais em 2017, Angola e Timor-Leste ainda não tinham os materiais hoje disponibilizados. Última consulta em: 10 out. 2019.

membros do Brasil (Gilvan Müller de Oliveira, 2010-2014), de Angola (Amélia Arlete Dias Rodrigues Mingas, 2006-2010) e de Cabo Verde (Manuel da Cruz Brito-Semedo, 2004-2006; Ondina Maria Duarte Fonseca Rodrigues Ferreira, 2001-2004,; e Mário Alberto de Almeida Fonseca, 1999-2001).

Os consultores do Portal, majoritariamente brasileiros, são apresentados na parte final da aba “Quem somos?”, referidos conforme mostra a Figura a seguir.

Adrian Canteros (Universidad de Santa Fé - Argentina)
 Amália Lopes (Universidade de Cabo Verde)
 Ana Clotilde Tomé Williams (North Western University Chicago - EUA)
 Ana Souza (Institute of Education – University of London)
 André Aguiar (PGET / UFSC)
 Christiane Moisés (UNB)
 Danúsia Torres Leão (UFRJ)
 Ivian Destro (AOTP – EUA)
 Jerônimo Coura-Sobrinho (CEFET-MG)
 José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)
 José Carlos Paes de Almeida Filho (UNB)
 José Pedro Ferreira (ILTEC-Portugal)
 Josefina Ferrete (Universidade Pedagógica de Moçambique)
 Juliana Schoffen (UFRGS)
 Kaline Mendes (UNILAB)
 Laura Maselo (Universidad de La Republica - Uruguai)
 Leandro Diniz (UFMG)
 Lívia Márcia T. R. Batista (UFBA)
 Luis Carlos Folster (Casa do Brasil - Argentina)
 Luis Gonçalves (Princeton University - EUA)
 Maria da Cunha (UNTL-Timor-Leste)
 Maria Helena Ançã (Universidade de Aveiro – Portugal)
 Michael Ferreira (Georgetown University-EUA)
 Nelson Vianna (UFSCar, Brasil)
 Paulo Feytor Pinto (Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal)

figura 33 lista de consultores do PPPLE disponível na aba “Quem somos?”.

fonte: IILP (2017c). Último acesso em: 07 ago. 2017.

Note-se que todos os pesquisadores, excetuando-se os que estão no Brasil, têm um país indicado ou, em alguns casos, uma instituição que não deixa dúvidas sobre sua localização indicada entre parênteses (Universidade de Cabo Verde, University of London, Universidade Pedagógica de Moçambique). As instituições brasileiras às quais pertencem os consultores, por sua vez, estão majoritariamente referidas unicamente pelas suas siglas – o que, ao mesmo tempo que as naturaliza, indica sua proximidade com o lugar de enunciação (a única exceção é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ao lado da qual se escreveu “Brasil”).

A partir das informações fornecidas no site do PPPLE e de dados encontrados nos currículos dos pesquisadores – tomando como base tanto seu país de origem quanto seu lugar de formação –, elaboramos um gráfico, ilustrado a seguir, para tentar estabelecer uma geografia linguística da gestão do Portal. O contraste visual estabelecido evidencia a desigualdade da gestão em termos de representatividade dos países de língua oficial portuguesa que compõem a CPLP.

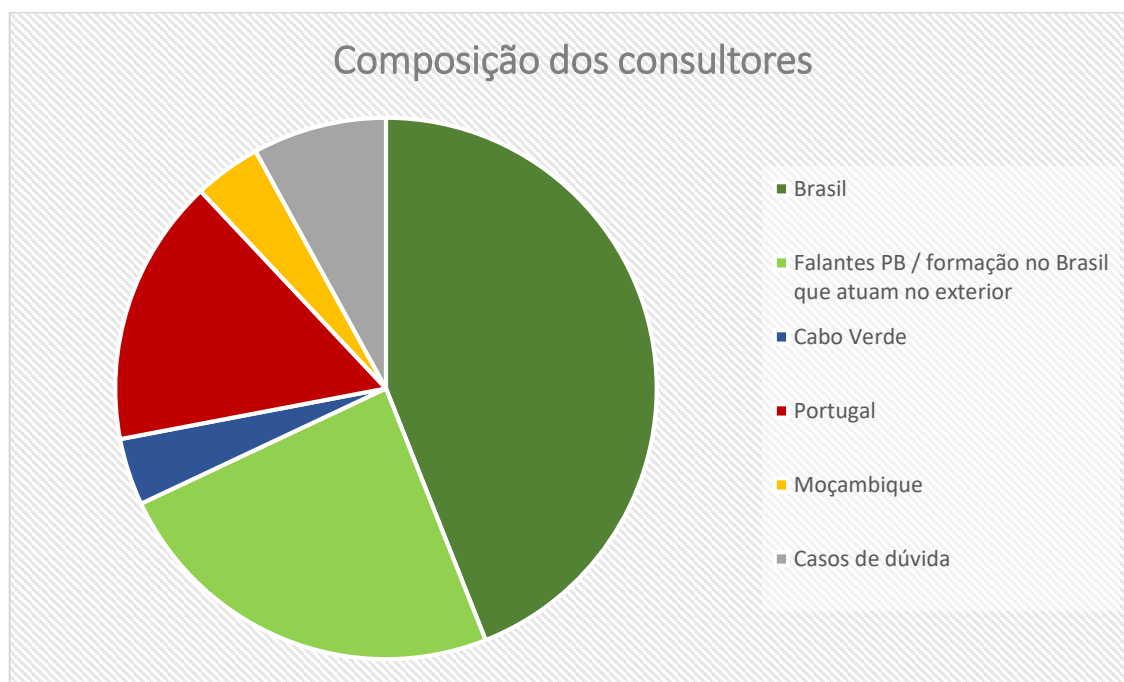


figura 34 gráfico da composição dos consultores do PPPLE.

fonte: elaboração própria a partir da lista de consultores disponibilizada no portal (IILP, 2017c) e de dados sobre os países de origem e a formação dos pesquisadores disponibilizados em currículos em plataformas acadêmicas diversas.¹⁴²

Ainda segundo o PPPLE, as unidades didáticas disponibilizadas “são desenvolvidas e propostas pelas equipes de especialistas dos países que integram o PPPLE, em três níveis de proficiência (1, 2 e 3)” (IILP, seção “Unidades Didáticas”, 2017d). Como se pode notar no Quadro a seguir, sua disponibilização é expressivamente desigual em termos de quantidade produzida por país, corroborando o que apontamos como uma hegemonia brasileira na gestão do Portal.

¹⁴² Utilizamos deliberadamente os tons de verde para indicar pesquisadores brasileiros ou formados no Brasil.

tabela 1 relação de quantidade de unidades didáticas disponíveis no PPPLE por país (outubro/2017).¹⁴³

PAÍS	TOTAL DE UNIDADES TEMÁTICAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
Angola	13	7 ¹⁴⁴		0
Brasil	152	35	6	55
Cabo Verde	0	0	62	0
Guiné-Bissau	0	0	0	0
Guiné-Equatorial	0	0	0	0
Moçambique	34	8 ¹⁴⁵	0	12
Portugal	70	22 ¹⁴⁶	14	25 ¹⁴⁷
São Tomé e Príncipe	0	0	23	0
Timor-Leste	54	16	0	22
Outros países/para fins específicos ¹⁴⁸				
PLH*	34	13	10	11
Falantes de chinês	0	0	0	0
PFE*	47	12 ¹⁴⁹	16	19

fonte: elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pelo Portal na aba de acesso aos arquivos mediante *login* e senha. Último acesso em: 07 dez. 2017.

A quantificação das unidades disponibilizadas (feita por contagem manual, uma vez que não explicitada no Portal) mostra que, ainda que se propusesse a fortalecer a integração de países da CPLP por meio da produção de atividades de todos os países da comunidade, esse é um objetivo que tampouco se cumpriu integralmente até este momento; dos nove países que integram a CPLP, quatro não disponibilizavam unidades próprias em 2017: Cabo Verde, Guiné-

¹⁴³ Em visita ao Portal em julho de 2019, verificamos que foram adicionadas 89 unidades de Cabo Verde, que não disponibilizamos na tabela em comento devido ao recorte temporal da pesquisa.

¹⁴⁴ A unidade didática “Viagem a Luanda” se repete; todos os arquivos repetidos foram considerados uma única vez no levantamento.

¹⁴⁵ Há três unidades duplicadas: “Pedir e dar informações no/sobre o mercado”, “Alimentação” e “Orientação no espaço”.

¹⁴⁶ Estão duplicadas: “Leitura dramatizada” (em arquivo denominado “Leitura”); “Gastronomia portuguesa” (em arquivo denominado “Gastronomia”) e “Alimentação culinária” (em arquivo homônimo).

¹⁴⁷ Estão duplicadas em arquivos homônimos: “Viagem a Portugal”, “Comparando poemas” e “Gastronomia regional”. A unidade “Cinema” se repete na entrada “Cinema – animação”.

¹⁴⁸ Até pelo menos 28 de julho de 2017 existia, na busca do Portal, a categoria “Outros países” (aparentemente, sem que as unidades didáticas fossem, de fato, produzidas em países distintos dos disponíveis); em 07 de agosto de 2017, verificamos que essa categoria foi substituída por “[Português] Para fins específicos”, com as subdivisões PLH (Português Língua de Herança) e PFE (Português para Falantes de Espanhol), que antes só constavam nos arquivos em PDFs das unidades. Disponível em: <http://www.ppple.org/area-professor>. Última consulta em: 07 dez. 2017.

¹⁴⁹ Uma unidade repetida não contabilizada: “E a família como vai?”.

Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe. Os motivos para isso certamente derivam de questões sociais e glotopolíticas complexas, e podem ser consequência tanto da falta de recursos humanos para a construção de uma equipe para essa tarefa (uma vez que o português é língua oficial, mas não necessariamente língua majoritária da população em todos os países da CPLP), quanto de um eventual desinteresse na participação, evidenciando, de todo modo, uma disparidade entre a representatividade projetada e a representatividade substantiva dos países na produção do portal e em suas instâncias de decisão.

a descrição dos níveis de proficiência: ressonâncias do Celpe-Bras

Os níveis de competências mencionados na apresentação das Unidades Didáticas (UDs) estão descritos na seção “Conversa com o professor” do Portal da seguinte maneira:

No **Nível 1**, o aluno evidencia *um domínio operacional limitado da língua portuguesa*, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros e temas limitados, em contextos conhecidos.

Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples da língua e vocabulário reduzido, interagindo em situações limitadas e em contextos socioculturais restritos.

No **Nível 2**, o aluno evidencia *um domínio operacional parcial da língua portuguesa*, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos de variados gêneros e temas relativamente diversos, em contextos conhecidos e em alguns desconhecidos, em situações simples e em algumas relativamente mais complexas.

Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas simples e algumas complexas e vocabulário adequado a contextos conhecidos e a alguns desconhecidos, interagindo em diferentes contextos socioculturais.

No **Nível 3**, o aluno evidencia *domínio operacional amplo da língua portuguesa*, demonstrando ser capaz de compreender e produzir, de forma fluente, textos de gêneros e temas diversos, em situações de uso conhecidas e desconhecidas, simples e complexas.

Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado e amplo, interagindo com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo e em diferentes contextos socioculturais (IILP, 2017a, negritos do original e itálicos nossos).

Ainda que se afirme que os níveis

foram definidos a partir de um esforço de compatibilização entre os referenciais já existentes, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa

para Estrangeiros (Celpe-Bras),¹⁵⁰ com o objetivo de encontrar denominadores comuns que servissem de orientação para a elaboração dos materiais do Portal (IILP, 2017a),

sobressaem claramente, no fio do discurso, ressonâncias da grade avaliadora do Celpe-Bras, cuja certificação se divide em quatro níveis – intermediário, intermediário superior, avançado e avançado-superior –, tendo como pressuposto um nível básico de proficiência que não é certificado, diferentemente do QECR, que tem seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Como se pode verificar na comparação entre os excertos, na primeira parte da descrição de cada nível do Portal são mobilizadas as mesmas construções linguísticas usadas na grade do Celpe-Bras acerca das competências do “examinando”, que pode *evidenciar um domínio operacional limitado* (nível 1 – PPPL), *parcial* (nível 2 – PPPL/nível intermediário Celpe-Bras) ou *amplo* (nível 3 – PPPL/Avançado e Avançado Superior Celpe-Bras) da *Língua Portuguesa*. É o que ilustra a Figura a seguir.

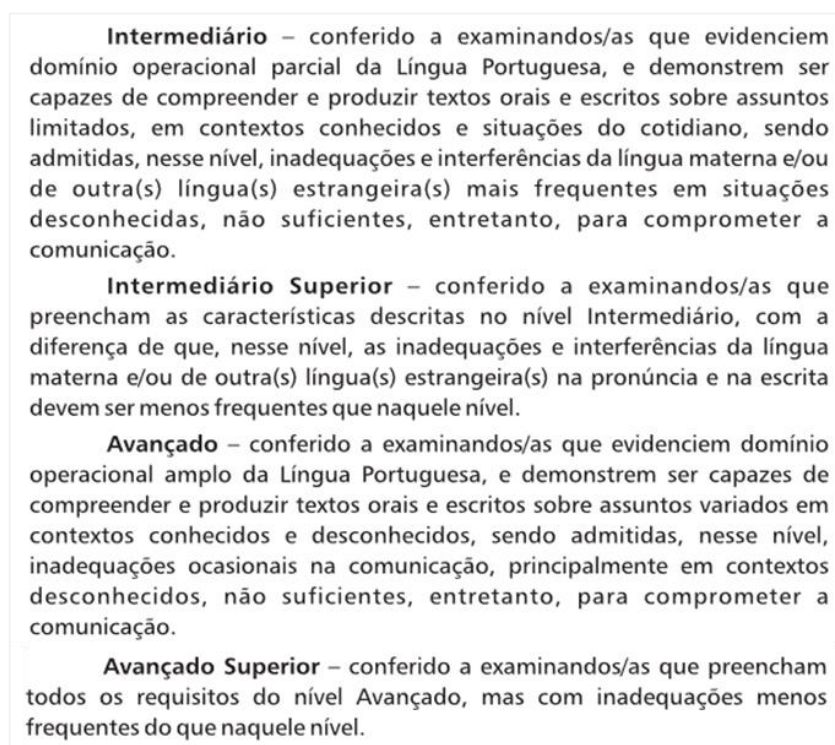


figura 35 níveis de competência do Celpe-Bras descritos no Manual do Examinando.

fonte: Inep (2015b, p. 16-17).

¹⁵⁰ Os *links* relativos ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) são, respectivamente: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518. Últimos acessos em: 11 jul. 2017.

Na segunda parte – a avaliação das estruturas e do vocabulário –, são retomados os parâmetros de avaliação da “Adequação Lexical” e da “Adequação Gramatical” da “Grade de Avaliação de Interação Face a Face” (a parte oral do exame).

Adequação Lexical	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	quando e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
Adequação Gramatical	uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.

figura 36 reprodução dos parâmetros “Adequação Lexical” e “Adequação Gramatical” da “Grade de Avaliação da Interação Face a Face” do Celpe-Bras.

fonte: Inep (2015b, p. 33).

Nesses parâmetros, assim como no Portal, destacam-se como elementos-chave de avaliação o uso de *estruturas simples* ou *estruturas complexas* da língua e a amplitude do *vocabulário* mobilizado pelo falante. O QEQR, por sua vez, aborda a competência do falante de modo completamente distinto. Veja-se a seguir a descrição dos níveis B1 e B2 tal como disponibilizados no *link* disponibilizado pelo Portal:

B2

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

B1

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre

assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto (QECR, 2001, p. 49).

Pode-se verificar que os parâmetros do QECR mantêm alguns pontos em comum com os níveis estabelecidos no Portal, especialmente em relação às situações (se diárias ou se especializadas) de uso da linguagem em que o examinado é capaz de se expressar adequadamente; porém, os *modos de dizer* são completamente diferentes. Assim, a relação intertextual que os níveis de proficiência do Portal estabelecem com a grade do Celpe-Bras aponta, também, uma gestão majoritariamente brasileira da plataforma.

Não menos importante, soma-se aos aspectos já destacados a própria norma linguística utilizada nos textos institucionais escritos do Portal (metalinguisticamente não explicitada), em que se verifica o uso de estruturas sintáticas características do PB – indiciado, por exemplo, em construções verbais do tipo “estar + gerúndio”, que difere da construção perifrástica “estar + a + infinitivo”, característica do PE contemporâneo: “Nesse sentido, quando ensinamos e aprendemos o português, **estamos tratando** de uma dimensão muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem” (IILP, 2017a, negrito nosso).

Assim, o processo de instituição do português como *língua veicular* – apresentada como “‘objetiva’, ‘neutra’ e ‘pertencente a todos’” (DINIZ, 2010, p. 73)¹⁵¹ –, já apontado por Diniz (2010), se materializa nesse instrumento no uso velado do português brasileiro que, hegemônico, impõe-se como norma central, deslocando outras variedades a uma posição periférica – atendendo, portanto, antes a uma ordem de mercado do que a uma ordem de integração, como já haviam apontado Zoppi-Fontana e Diniz (2008).¹⁵²

¹⁵¹ O autor trabalha com a análise tetraglósica de Gobard (1976 *apud* DINIZ, 2010), que define “[...] quatro tipos de linguagem em uma determinada realidade cultural: vernácula, veicular, referencial e mítica. A linguagem **vernácula** – local, falada espontaneamente – é aquela ligada ao componente afetivo, que pode ser considerada a língua materna natal. A linguagem **veicular**, por sua vez, busca a universalidade, tendendo a destruir as linguagens vernáculas, quaisquer que sejam seus parentescos genéticos ou suas proximidades sociolinguísticas [...], a **referencial** é aquela que funciona como referência cultural ou escrita, [...] o bem comum de todos [...]. Por fim, a linguagem **mítica**, tal como a referencial, está em uma relação direta com a temporalidade; todavia, trata-se de uma temporalidade fora do século, ligada à eternidade [...], em um lugar além da compreensão” (DINIZ, 2010, p. 73, negritos do original).


¹⁵² De acordo com Zoppi-Fontana (2009, p. 37, grifos do original), trata-se de um processo de “capitalização linguística”, que “se caracteriza por investir uma língua de **valor de troca**, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (*mercadoria*) e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos”, e que é um resultado da construção e da monumentalização do português brasileiro como “língua transnacional” pelo Estado a partir dos anos 1990 e, mais intensamente, na primeira década de 2000.

o Brasil cenografado como ilha

Como mencionamos anteriormente, materiais didáticos diversos de PLE produzem, nas capas e nas atividades disponibilizadas, uma equivalência direta entre “português” e “português brasileiro”, reforçando o imaginário que associa a “língua portuguesa” a um “discurso de brasilidade” (DINIZ, 2010), projetando o Brasil como liderança regional por meio da expansão da oferta do português em países vizinhos.

De fato, são poucas as atividades que, na cenografia que instauram do *território brasileiro*, apontam relações (políticas, sociais, culturais, *linguísticas*...) com outros territórios. A título de ilustração, reproduzimos a seguir uma dessas poucas ocorrências – a mais significativa em termos de extensão e precisão dos dados disponibilizados –, encontrada na Unidade 4 do curso “Português Nível 4” do material do *Laboratorio de Idiomas* da UBA, intitulada “A língua portuguesa no mundo”.

A.2.1) Identifique a bandeira de cada um dos países lusófonos, colocando o número que corresponder. (Se você não conhecer as bandeiras, pesquise!)



1 2 3 4 5 6 7 8 9

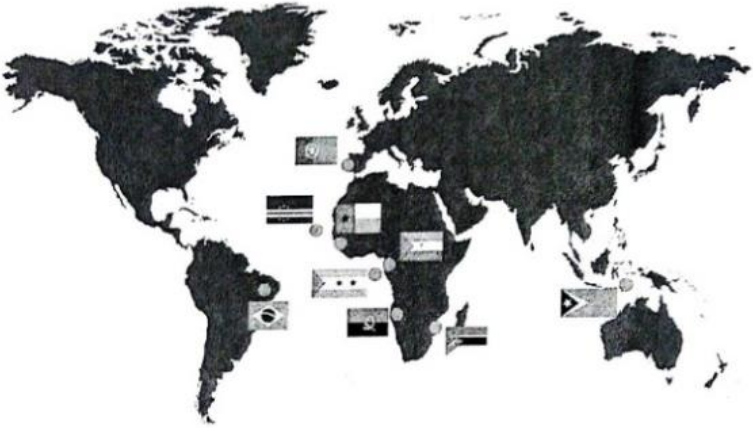
(.....) Portugal
(.....) Moçambique
(.....) Timor-Leste

(.....) Guiné Equatorial
(.....) São Tomé e Príncipe
(.....) Cabo Verde

(.....) Angola
(.....) Guiné Bissau
& Brasil

Os países da África que têm a língua portuguesa como língua oficial são denominados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

A.2.2) Observe no mapa a localização dos países lusófonos:



Fonte: <http://bidaempresa.pt/pt/cplp-promoveu-1a-edicao-de-encontros-empresariais>

figura 37 atividades de unidade sobre “A língua portuguesa no mundo” (Português Nível 4 do material do Laboratorio de Idiomas da UBA).

Ao longo dessa unidade, os “insumos autênticos” que embasam o desenvolvimento de atividades orais e escritas diversas tratam de temas variados, que vão da História de Portugal – a partir de texto institucional veiculado pela embaixada portuguesa –, passando pelo processo de descolonização da África – a partir de vídeo referenciado pela transcrição de um *hiperlink* e pela disponibilização de um *QR Code* –, por indicadores sociais (não referenciados) de países que integram a CPLP (excetuando-se Brasil e Portugal, do que se pode presumir que são consideradas centrais e, portanto, de conhecimento do leitor) e por dados sobre “a língua portuguesa no mundo”. Na atividade que tem como base o texto “Há 244 milhões de falantes de português em todo o mundo”¹⁵³ (MATOS; FLORES; BRAUN, p. 100), apontam-se, inclusive, dados relativos ao estatuto do português como *língua oficial* dos membros da CPLP com outras línguas faladas nesses países. No entanto, afirma-se que “nos casos de Portugal e do Brasil é contabilizada toda a população como falante de português”.

Mas ainda que seja possível encontrar (poucas) referências ao uso “da língua portuguesa” em outros países, a apresentação de um Brasil isolado, mostrado como ilha (territorial e linguística?), é amplamente disseminada nos materiais coletados em Buenos Aires – embora tenham sido produzidos na capital da Argentina, país considerado estratégico para a construção de uma integração latino-americana.

Esse modo de cenografar o território brasileiro atualiza e reproduz uma tradição que, como mostra Rodrigues (2010), pode ser verificada já na cartografia medieval (com influência de ilhas míticas do folclore celta), posteriormente reterritorializada no período colonial e contemporaneamente retomada, por exemplo, na textualidade de Projetos de Lei relacionados ao ensino de espanhol publicados em diferentes momentos da história política brasileira recente (nos anos 1958, 1987, 1993 e 2000). Nesses projetos, a autora observa a “[...] regularidade com que as relações entre este país e o continente americano são representadas por meio de imagens que apelam ao *isolamento* (“ilha”) ou de determinantes que denotam *exclusividade* (“único”)” (RODRIGUES, 2010, p. 273).

Para tratar dessa segunda contradição, reproduziremos mapas do território brasileiro tal como cenografados em materiais de nível básico (do primeiro contato do aluno com o ensino formal de português, portanto), que organizam “o real” numa dada configuração material e funcionam, assim, como vetores da matriz discursiva que associa o português ao território brasileiro.

¹⁵³ Referenciado em *link* transcrito como “Adaptado de <https://www.publico.pt/2013/10/28/culturaipsilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559>”.

No ciclo básico do *Brasil Intercultural* (2014), a primeira atividade reproduz um mapa político com a divisão administrativa do Brasil, isolado da região e do resto do mundo. Como veremos, esse tipo de mapa parece ser o mais recorrente nos materiais de ensino de português brasileiro.

Unidade 0
Conhecendo o Brasil

1 Qual é a imagem que você tem do Brasil?
Vejamos o que você e seus/suas colegas pensam sobre esse país...

Eu gosto da música brasileira.

Eu acho que é o melhor lugar para passar as férias.

Em minha opinião, o Brasil apresenta boas oportunidades de trabalho.

Você pode utilizar as expressões abaixo:

*Tenho certeza que...
O que eu mais gosto... / O que eu menos gosto...
Esse país é...
Sem dúvida, o Brasil é...*

*É mesmo, né!
Você tem razão!
É isso aí!
Concordo (com)! ou Discordo (de)!*

cinco 05

figura 38 primeira atividade do Ciclo Básico, Unidade 0 (“Conhecendo o Brasil”)

fonte: Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro (2014, p. 5).

A América do Sul aparece, posteriormente, na mesma Unidade, em um mapa político, que se caracteriza pela divisão administrativa do território em Estados-nação, sem os nomes dos respectivos países, para que o aluno complete:



figura 39 mapa da América Latina no Livro do Aluno, Ciclo Básico, Unidade 2 (“Quebrando a rotina”, atividade 16 – “Você é bom em geografia?”), da coleção BI.

fonte: Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro (2014, p. 43).

A cor “verde-bandeira” se apresenta, mais uma vez, como representativa do país, e se destaca entre as cores que se repetem no preenchimento dos demais países do continente.

No material produzido pelas coordenadoras do *Laboratório de Idiomas* da UBA (MATOS; FLORES, BRAUN, 2015a), o território brasileiro é reproduzido na Unidade 4 no tema “Feriadão”, relacionado a viagens, na forma de um mapa político também sem relação com países vizinhos, semelhante ao que abre o Ciclo Básico da coleção BI.

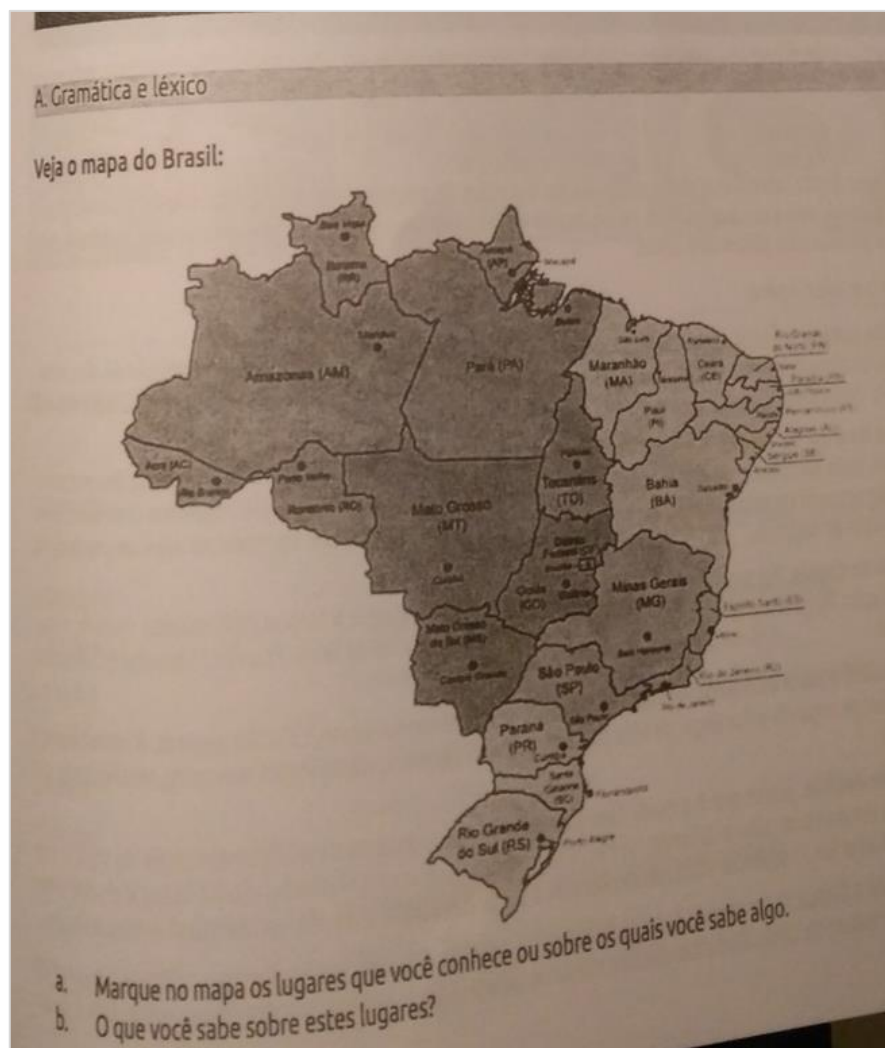


figura 40 mapa do Brasil da Unidade 4 (“Feriadão”) do livro *Chega Mais 1*.

fonte: Matos, Flores e Braun (2015a, p. 75).

Neste caso, estão marcadas, além da divisão administrativa, as capitais dos estados da federação. A imagem que reproduzimos é a do livro publicado – não se trata de fotocópia –, e a publicação tem uma baixa qualidade editorial, como mostraremos no CAPÍTULO 3 deste trabalho.

Já na coleção BNC, o território brasileiro é cenografado em mapa político que insere o país no continente latino-americano, disponibilizado em todos os níveis logo após o sumário, antes da primeira unidade.



figura 41 “O Brasil de muitos Brasis”, mapa de abertura de todos os livros

fonte: Silva *et al.* (2017).

No entanto, enquanto essa cenografia cartográfica destaca o território brasileiro por meio do uso de cores, que demarcam fronteiras políticas entre estados e delimitam regiões (indicadas pelo tom de cor), apontando estados, capitais e outros centros urbanos, os territórios políticos de outros Estados-nação se materializam como um espaço cinzento contínuo, sem a divisão política interna que é indicada no caso do Brasil. Além disso, a fronteira brasileira é marcada em linha contínua e em tom mais escuro, ao contrário daquelas de outros países da região, em que se vê um discreto tracejado cinza-claro, reforçando a imagem de um território “neuro”, quase sem vida. Essa formalização material aponta claramente o controle estatal brasileiro, que se afirma

acima de quaisquer outras possibilidades de divisão do território (por exemplo, por línguas faladas, por culturas locais, por vegetação etc.) e silencia, assim, qualquer aspecto que indique uma possível integração regional.

Também nas unidades do PPPLE de Português para Falantes de Espanhol (PFE) produzidas em Buenos Aires pode-se constatar o imaginário de um território brasileiro “ilhado”. Na unidade “Vamos fazer um intercâmbio?” (Nível 2), por exemplo, na “Atividade de preparação”, essa representação imaginária é vetorializada numa cenografia que destaca os contornos das fronteiras do país no contraste estabelecido com um fundo escuro que exclui territórios vizinhos. Pede-se que se “observe o texto abaixo e, depois de fazer a sua leitura, responda[-se] às questões” disponibilizadas na página seguinte, que questionam: “*Em que região brasileira você gostaria de morar para estudar? Por quê?*”, “*Em qual região você crê que a diversidade brasileira se concentre mais? Por quê?*”:

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe o texto abaixo e, depois de fazer a sua leitura, responda às questões:



A idéia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua.

:: Escrito por Gabriel às 11h24
 [0 Comente] [envie esta mensagem] [link]

Fonte: <http://diversidadecult.zip.net/>

figura 42 atividade de preparação da unidade “Vamos fazer um intercâmbio?” (PPPLE, PFE, Nível 2).

fonte: <http://www.ppple.org/unidade-didatica/vamos-fazer-um-intercambio>. Acesso em: 10 out. 2018.

Note-se, ainda, a materialização de questões relacionadas à diversidade étnica e cultural por meio da figurativização de rostos com traços negros, brancos (na posição central) e indígenas, representando as três matrizes culturais da formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 1995), e de expressões culturais como a capoeira, por exemplo, que marcam, também, o “discurso de brasilidade” de que vimos tratando.

Por último, apresentamos a imagem disponibilizada na primeira página do material “piloto” do nível básico 1 do material utilizado no Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA).



figura 43 território brasileiro cenografado como ilha na Unidade 1 (“Primeiros Contatos”) do material do Centro Cultural Brasil-Argentina (não publicado).

fonte: CCBA (2018).

O isolamento do Brasil nesse caso é ainda mais contundente. O infográfico – cuja cenografia evoca aspectos cartográficos do território brasileiro – não traz informações de ordem estritamente política como os anteriores. A ideia do país como ilha se acentua ainda mais pela desproporção das representações em relação ao tamanho do território, que parece menor do que

é; a ênfase está nas construções de ordem arquitetônica/turística, de engenharia, industrial (ainda que não seja discernível o que seriam as chaminés no Oeste do país), e a ilha destacada da região Nordeste (que possivelmente representa, fora de escala, o arquipélago Fernando de Noronha) impõe, graficamente, o estereótipo de “ilha tropical”, reforçando, por semelhança, a representação de um Brasil *ilhado* (note-se que inclusive o contorno da ilha e o contorno do território brasileiro em amarelo é o mesmo).

Conforme aponta Rodrigues (2010), essa representação – que funciona com “um efeito de pré-construído na formação do imaginário nacional do século XIX” (p. 289) – é recorrentemente atualizada no espaço público brasileiro e internacional, principalmente no tratamento dispensado a relação português/espanhol na América Latina. Em um texto de 2009 referido pela autora, para tratar da mercantilização do ensino de espanhol no Brasil, Lagares (2009) afirma o seguinte:

Costumo ler com uma distância irônica as manchetes da imprensa espanhola sobre a difusão irrefreável da língua espanhola no Brasil, essa “ilha” de português rodeada por todos os lados de países falantes de castelhano. Essa questão da insularidade linguística do Brasil sempre me faz lembrar daquele ditado inglês sobre isolamento do continente europeu. Suponho que muitos leitores dessas mídias propagandísticas, quero dizer, informativas, devem pensar que a qualquer momento poderão andar por este imenso país da América do Sul falando seu espanhol castiço sem precisar de um mínimo esforço para serem compreendidos. Nada mais distante da realidade (LAGARES, 2009, s/p).¹⁵⁴

As cenografias cartográficas encontradas nos materiais de nível básico funcionam, também, como uma atualização desse imaginário de “ilha”, e fortalecem a construção do português como uma língua relacionada especificamente ao Brasil e a um conceito de “brasilidade”. Assim, isola-se o país da região e também do resto do mundo – o que contribui para consolidar o português brasileiro como “língua independente” do português europeu –, engendrando um real sem relações que inibe a possibilidade de construção de uma integração latino-americana.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Tradução livre de: “[...] Suelo leer con distancia irónica los titulares de la prensa española sobre la imparable difusión de la lengua española en Brasil, esa “isla” de portugués rodeada por todas partes de países castellanoparlantes. Lo de la insularidad lingüística de Brasil me recuerda siempre aquel dicho inglés sobre el aislamiento del continente europeo. Supongo que muchos lectores de esos medios propagandísticos, quiero decir, informativos, deben pensar que dentro de nada podrán andar por este inmenso país de América del Sur hablando su castizo castellano sin necesidad de hacer ningún esfuerzo para ser comprendidos. Nada más lejos de la realidad” (LAGARES, 2009, s/p).

¹⁵⁵ Sobre a conformação de um imaginário comum latino-americano, cf. Arnoux; Lauria (2016).

Este capítulo teve como objetivo mostrar que os materiais didáticos são parte da “ossatura” que sustenta “as carnes simbólicas” de uma época, emprestando termos de Debray (1995, p. 48). Da perspectiva que adotamos neste trabalho, essa condição histórica é, ao mesmo tempo, inescapável e estratégica. Inescapável porque, “*do mesmo modo que não há médium¹⁵⁶ inocente, também não há transmissão indolor*” (DEBRAY, 1995, p. 64, itálico do original); mas potencialmente estratégica, porque, se “[...] *transmitir é organizar e organizar é hierarquizar*”, o que implica “excluir e subordinar” (p. 64, itálicos do original), há também uma margem de manobra ao alcance de sujeitos empíricos que, da posição histórica que ocupam, trabalham numa ou noutra direção – o que não implica ignorar sua subordinação à ordem do discurso, portanto, às hegemonias e contradições de seu tempo, mas tampouco apaga a dimensão ética de decisões tomadas.

Como vimos, o ensino do português brasileiro é parte constitutiva da construção de projetos políticos que incidem sobre a construção das identidades sociais, políticas e culturais (assim como o ensino de qualquer língua o é). Como professora, defendo que decisões tomadas sobre as práticas didáticas adotadas sejam explicitadas na formulação de cursos e na produção de materiais, gesto que contribui para a formação linguística discente e docente e evidencia que a história das línguas, das culturas e dos sujeitos que participam de sua produção e reprodução se constitui num *processo* constante e complexo de negociação entre matrizes discursivas variadas.

Mais além, tratando-se de materiais que têm como público-alvo falantes de espanhol latino-americanos, junto-me ao posicionamento de pesquisadores que, inscritos em uma perspectiva de integração regional, defendem que “a compreensão dos processos que produzem categorias e designações dominantes permite questioná-las ou ressignificá-las, de modo a fazê-las servir [...] à construção de um imaginário coletivo necessário para a integração política (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 47).¹⁵⁷

¹⁵⁶ “Mídium”, na tradução que se estabeleceu em outras obras do autor e no empréstimo do termo por Maingueneau (2005 [2014]).

¹⁵⁷ Tradução livre de: “la comprensión de los procesos que generan categorías y designaciones dominantes permite cuestionarlas o resignificarlas, haciéndolas servir [...] a la construcción de un imaginario colectivo necesario para la integración política” (ARNOUX; BEIN, 2015, p. 47).

III

Ritos genéticos editoriais em mídiuns de PLE:

formalização material e produção dos sentidos

“O homem é, portanto, o animal que produz, tecnicamente, uma cultura”.

(RÉGIS DEBRAY, *Transmitir – O Segredo e a Força das Ideias*, 2000)

Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo. Esse ditado chinês é recuperado por Pêcheux (2010) [1983] na conferência “Papel da memória”, registrada em livro homônimo¹⁵⁸ publicado no Brasil. No diálogo que o autor estabelece com outros pesquisadores, em especial com Achard (que teria mencionado o ditado), o papel da memória é sondado num sentido inverso ao tradicional: não mais uma leitura “transparente” daquilo que se é dado a ver, mas uma inquietação sobre aquilo de que não se tem memória porque não foi materialmente inscrito ou a cuja inscrição não temos acesso. Em seguida, o autor questiona:

Com efeito, por que não? Por que a análise do discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações? A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições) (PÊCHEUX, 2010 [1983], p. 54-55).

Não só a imagem “congela” um determinado trajeto e apaga seu processo de produção: toda discursividade é, em maior ou menor medida, o resultado de procedimentos técnicos de edição, que decorrem, também, de saberes e posicionamentos mais ou menos conscientes sobre seu próprio fazer. Estendendo o raciocínio para a produção de textos e sua inscrição material,

da perspectiva que aqui se adota, os textos não podem ser apreendidos adequadamente no seu ponto de partida ou de chegada *como se* o movimento que os conduz de um lugar a outro pudesse ser ignorado ou apenas suposto. A rigor, a própria possibilidade de pensar esses pontos implica um artifício de congelamento dos discursos, que, mais do que produtos, são práticas: *os objetos editoriais se deixam apreender como precária estabilização dessas práticas* (MUNIZ JR., 2018, p. 14, *itálicos nossos*).

Assim, produzir um material de ensino de língua estrangeira também é “impor uma forma” ao que se entenda por *língua* e *cultura* por meio da estabilização alcançada ao final de um processo editorial. Os materiais desse tipo – sejam eles apostilas fotocopiadas, composições de atividades recortadas de outros métodos, textos e imagens com ou sem autoria definida, organizados em um PDF ou em livros com ISBN – são todos, por definição, objetos editoriais:

¹⁵⁸ O livro é constituído de uma seleção de quatro textos que compuseram a sessão temática “Papel da Memória” da Mesa Redonda “Linguagem e Sociedade” realizada na Escola Normal Superior de Paris em 1983. A organizadora do livro no Brasil indica, na introdução, que os textos foram publicados originalmente em *História e Linguística*, referida como atas desse evento, sem indicação de ano de publicação.

formalizações materiais preparadas para uma interlocução e uma circulação específicas (cf. SALGADO, 2020, no prelo).

Isso fica claro na definição de *edição* no verbete da *Enciclopédia INTERCOM de Comunicação*:

De forma geral, edição é *todo o processo de produção de uma obra, desde o recebimento do texto original (ou manuscrito) até a impressão, passando por diversas etapas e decisões gráficas e redacionais*. Atualmente, o produto do processo de edição pode não ser um objeto impresso, mas uma obra em tecnologia digital, *para ser lida em dispositivos específicos*. Originalmente, a palavra “edição” era empregada em relação à produção do livro. Há autores que discutem a diferença entre edição e editoração, considerando esta última uma das etapas da primeira. Em relação ao texto, a edição ocorre quando se fazem modificações, menos ou mais interferentes, com vista ao aumento da legibilidade ou a algum outro objetivo voltado a *um público-alvo*, a um mercado específico ou mesmo para atender especificações do projeto gráfico, por exemplo. Editar textos, em geral, significa proceder a operações de corte, substituição, deslocamento, inserção, reorganização de informações ou padronização fundamentada em livros de estilo ou em outros tipos de obras de referência. As formas e os processos de edição, assim como seu resultado material, mudaram muito ao longo dos séculos. O tipo de instituição responsável pela publicação de obras, as redes de trabalho, a especialização dos trabalhadores e as tecnologias empregadas também passaram por uma série de mudanças ao longo de uma história já milenar, considerando-se a edição desde antes da existência dos códices, forma como conhecemos os livros hoje (INTERCOM, 2010, p. 438, *itálicos nossos*).

Para Flusser (2013 [2007], p. 32), que coloca a *formalização material* no centro da produção de sentidos, a “forma” é um modo de organizar a matéria e, ao mesmo tempo, é “precisamente aquilo que faz o material aparecer”. Desse modo, afirma, duas maneiras de “projetar” (derivadas de duas maneiras de pensar) são possíveis: a *material* e a *formal* – “a material resulta em representações (por exemplo, as pinturas de animais nas paredes das cavernas). A formal, por sua vez, produz modelos (por exemplo, os projetos de canais de irrigação nas tábuas mesopotâmicas)” (p. 29).

No tema que nos interessa, propor um material de ensino de “português brasileiro” e de “cultura brasileira” implica lidar com as duas perspectivas. No processo de produção, certos dados (e não outros) são selecionados para sua “representação” (os insumos “autênticos” ou criados), o que decorre de coerções interdependentes de ordem física (o espaço disponível é finito e, no caso do impresso em papel, implica um peso a ser carregado até as aulas), temporal (o prazo de produção muitas vezes é curto e o material deve se adequar a uma quantidade específica de horas-aula), econômica (quanto mais longo, colorido e com mais textos multimodais protegidos por *copyright* ou produzidos em estúdios especializados, mais caras

tendem a ser sua produção e impressão) e simbólica (a escolha de certos elementos e não de outros é balizada também pelo que se imagina que deve ou não ser mostrado). E, por sua vez, a própria seleção e organização material desses dados – e não apenas as sistematizações mais ou menos explícitas em consignas – funcionam como diretrizes, modelos a serem seguidos.

Ainda de um ponto de vista filosófico, pode-se pensar assim na condição inescapável da “língua como hipóstase” (e certamente podemos pensar em cultura também), ou seja, como objeto que personificamos como sujeito de qualidades e ações próprias, uma vez que

não há remédio: para se falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características, índole. E esse é um trabalho empreendido não somente pelo linguista, em suas pretensões de objetividade científica, mas também (e talvez sobretudo) pelos falantes comuns, em suas práticas de higiene verbal, de mitificação e mistificação coletiva dos bens simbólicos, de construção do imaginário social acerca da própria cultura a que pertencem e dos mitos de origem que lhe dão raízes históricas e memória comum (BAGNO, 2011b, p. 357).

Se qualquer hipóstase está necessariamente relacionada a imaginários sociais, emerge, portanto, de uma memória coletivamente cultivada de uma dada época, em um dado espaço, estabelecendo recortes discursivos e materialmente inscritos do “real” que funcionam como cercos de sentido sobre objetos do mundo. Definir os limites desses recortes, como já mencionamos, é uma das dificuldades características da didatização de conteúdos; no caso de materiais de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (EALE), implica construir um dispositivo que estabelece imaginários sobre a língua e o país que se busca semiotizar.

Por isso, produzir um material de ensino de língua estrangeira é produzir um *vetor de sensibilidade* (DEBRAY, 2000) que, por meio de sua forma material, *codifica a experiência* (FLUSSER, 2013 [2007]) na língua¹⁵⁹ que pretende ensinar, *transmitindo* imaginários consensuados como nacionais.

Essa codificação específica equivaleria, assim, ao que Almeida Filho (2013, p. 19) propõe como *método*, a “[...] manifestação concreta dos materiais apenas codificados e portadores de instruções composto por compositores didáticos ou produtores autores de materiais”.

¹⁵⁹ Alguns dirão “na língua-cultura”, termo que, a nosso ver, aponta para uma “visão essencialista” da cultura, vista como “a característica essencial de uma determinada nação” (HOLLIDAY, 2001, p. 38). Embora consideremos inequívoca a indissociabilidade entre usos linguageiros e manifestações culturais, evitaremos a associação direta entre português brasileiro e cultura brasileira para desnaturalizar o imaginário hegemônico que associa “língua nacional” a “língua materna” – afinal, são muitas as línguas maternas brasileiras, ainda que a maioria esteja ameaçada de extinção devido ao genocídio sistemático de seus falantes – e enfatizar diferentes modos de ocupação das línguas, constitutivos de diferentes pertencimentos culturais e identitários.

Mas o que queremos frisar neste capítulo é que essa “manifestação concreta” se consolida não só conforme uma abordagem prévia, que fundamenta o projeto de ensino (“dos conteúdos”) de cada instituição de acordo com um dado público projetado e, conseqüentemente, com um uso e uma circulação específicos, mas também por variáveis implicadas no acesso que se tem a materiais já em circulação (principalmente questões de logística e de orçamento) ou no processo de formalização material de materiais próprios (os recursos humanos disponíveis, o prazo para sua produção, o orçamento, a cultura gráfica vigente, as condições materiais de que o centro de ensino dispõe...). Todos esses fatores são aspectos institucionais que viabilizam ou inviabilizam o ensino conforme o projeto intelectual que o sustenta.

Professores de língua sabem bem o trabalho que dá produzir, selecionar e organizar textos multimodais, enunciados de atividades, dados de sistematização linguística, e hoje há muita bibliografia na área de EALE dedicada a teorizar ou descrever como essas práticas se dão (ou como deveriam se dar) segundo diferentes abordagens. No entanto, embora crucial na constituição do ensino, a mediação editorial que determina o objeto final que chega à sala de aula (o *handout* entregue aos alunos, a apostila, o livro...) e as coerções de diversas ordens que se impõem no processo de sua produção – como dificuldades técnicas para a produção ou a coleta de textos orais, restrições de uso de certos conteúdos por questões relacionadas a direitos autorais, pouco conhecimento de *softwares* de design gráfico por professores que produzem os próprios materiais usados em sala de aula (e que geralmente não contarão com mão de obra especializada nessa área durante o processo), custos elevados de serviços editoriais especializados e de impressão etc. – não recebem a mesma visibilização.

Propondo uma abordagem discursiva da mediação editorial, os diversos procedimentos envolvidos na preparação de textos destinados à circulação têm sido considerados *ritos genéticos editoriais* (SALGADO, 2016b) numa vertente dos estudos do discurso que considera o processo de textualização como indissociável de sua inscrição material. Muito comumente apagados, tanto em ambientes mais institucionalizados quanto nas práticas cotidianas de produção textual para fins diversos, são esses trabalhos que ficam também nos bastidores do ensino – em geral desconhecidos para aqueles que não trabalham na área e para os próprios usuários do material – que garantem a qualidade formal dos objetos editoriais.

No presente capítulo, para mostrar parte dos procedimentos do engenho de materiais didáticos em diferentes formatos, apresentaremos o *cópus* a partir de dois pontos de observação: o de seu processo de produção, tomando como base as entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos e/ou diretores executivos das coleções de livros e apostilas

coletados em Buenos Aires;¹⁶⁰ e o de aspectos editoriais dos materiais coletados em relação aos modos de circulação previstos.

Os dados foram selecionados de acordo com questões que cada entrevista ou material suscitou de forma mais significativa. Não se objetiva, portanto, uma análise detalhada de cada um dos aspectos destacados no modo como aparecem em cada uma das instituições, mas a compreensão, de modo mais amplo, das engrenagens que viabilizam o ensino e os emperramentos que se produzem no processo de sua fabricação material.

3.1 uma base material para o ensino

Quando se fala em *ensino de línguas estrangeiras*, uma das primeiras questões concerne aos métodos utilizados nos cursos. Existe um pressuposto, no senso comum e nas instituições públicas e privadas que atuam nessa área, de que o ensino deve se basear em uma sequência materialmente definida por uma grade de conteúdos organizada em um livro, uma apostila ou um *e-book* determinado, a partir da qual apropriações locais se produzem:

Produzir um material de ensino equivale metaforicamente a escrever uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões. Escrever uma partitura inclui tradicionalmente a codificação de ações premeditadas ao redor de conteúdos previstos para as unidades (ALMEIDA FILHO, 2013b, p. 13).

Essa formalização material do ensino (o “método”), precedida pelo “planejamento do curso”, é complementada pelas “técnicas e recursos” de produção de experiências na língua-alvo e seguida da “avaliação do rendimento dos alunos”, integrando, assim, uma das quatro “materialidades” do ensino de línguas, segundo propõe de Almeida Filho na Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) (ALMEIDA FILHO, 2013a, p. 36).

Como definimos no CAPÍTULO 1, *materiais didáticos* são considerados nesta pesquisa como “hipergênero” que abarca diferentes cenas genéricas, as quais se concretizam em cenografias diversas instauradas pelo modo como se formalizam materialmente – ou seja, na relação do suporte com a organização verbal e verbo-visual – e pela relação que essa formalização mantém com memórias de outras enunciações. Delimitamos quatro categorias de materiais a partir do cópús coletado: *materiais didáticos impressos de circulação institucional*,

¹⁶⁰ Como explicitado no CAPÍTULO 1, não foi possível entrevistar coordenadores ou autores de UD's do PPPLE.

livros didáticos de circulação institucional, livros didáticos de circulação pública e unidades digitais de circulação pública. Em conjunto com outras discursividades (por exemplo, as outras três materialidades do EAL definidas por Almeida Filho), essas cenas genéricas participam de um conjunto de *mídiuns* que, inextricavelmente relacionados às práticas que, ao mesmo tempo, colaboram para instituir, constituem o campo do PLE.

Muitas são as discussões na LA sobre a adequação de um ensino “pré-concebido” (estabilizado em uma formalização específica sem possibilidades de edição posterior) a situações e públicos específicos nem sempre contemplados pelo polo da produção, principalmente tratando-se de livros didáticos destinados a grandes redes ou à comercialização em larga escala. Teorias desenvolvidas nas últimas décadas relacionadas ao que se convencionou chamar de “condição pós-método” enfatizam a importância da formação do professor e do desenvolvimento do “senso de plausibilidade” – o que permitiria aos docentes selecionar ou desenvolver materiais adequados para uma prática pedagógica menos mecanizada (PRABHU, 1990) – e criticam a separação entre teoria e prática que ocorre quando grupos diferentes exercem a função de *pensar o ensino* (“especialistas” responsáveis pela produção de materiais didáticos) e a função de *ensinar* (professores), defendendo uma posição mais autônoma do professor de língua – o “professor intelectual” proposto por Kumaravadivelu (1994; 2001).

Essa questão aparece, por exemplo, no quinto ponto dos “Princípios e Procedimentos para o Desenvolvimento de Materiais” estabelecidos por Tomlinson e Masuhara em seção dedicada ao desenvolvimento de materiais do guia *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*, publicado pela Livraria *Special Book Services* (SBS) em 2005 em uma coleção especial intitulada “Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas”:¹⁶¹

Nossa própria abordagem, quando nos preparamos para desenvolver um conjunto de materiais, é:

- articular nossas principais teorias de ensino de idiomas;
- desenhar um perfil dos alunos-alvo;
- enumerar os objetivos e metas;
- descrever os procedimentos que poderiam ajudar a combinar as teorias, o perfil, os objetivos e as metas de tal forma que estejam baseados em princípios;
- **desenvolver uma estrutura de unidade flexível [...]** (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 31-32, negrito nosso).

¹⁶¹ A SBS é responsável pela produção e distribuição de grande parte dos didáticos de EALE na atualidade, inclusive pela logística de distribuição da coleção BI.

Nas quatro instituições em que coletamos materiais e realizamos entrevistas, essas questões também se mostraram centrais para as decisões tomadas em relação aos materiais didáticos utilizados nos cursos. Em todas elas, os próprios professores dos cursos de português como língua estrangeira produziram materiais para serem utilizados nas aulas, seja na forma de unidades esparsas, *ebooks*, montagem de apostilas ou, posteriormente, de livros didáticos de circulação institucional ou pública, como se pode observar na afirmação seguinte:

DIRETOR-EXECUTIVO: [...] **todos os professores são preparadores de material, todo mundo é autor de material**, então nós tínhamos nossas apostilas, nossos exercícios, nossas atividades, nossas sequências didáticas [...] (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017, negrito nosso).

As coordenadoras da área de português do *Laboratorio de Idiomas* da Universidad de Buenos Aires (UBA), que atuam no ensino de português há mais de 25 anos, frisaram o uso de apostilas produzidas e impressas localmente, constituídas de atividades variadas de métodos produzidos no Brasil de ampla circulação internacional combinadas a textos e atividades adaptados propostos pelos professores. Segundo elas,

COORDENADORA 1: Nunca usamos o material do mercado, sempre foi um ajuntamento de coisas de outros livros didáticos. Na verdade, os xerox não podiam ser publicados porque não eram de material produzido aqui. Mas nunca usamos nem sequer o *Avenida Brasil*, nada disso.

ENTREVISTADORA: E aí eram os próprios professores que faziam? Ou tinha também um...

COORDENADORA 1: ...Sim, eram os professores que faziam também, mas tínhamos esse cuidado de não copiar. Coisas do *Avenida Brasil*, do *Bem-vindo*, ã ã ã ã...

COORDENADORA 2: E algo próprio sempre. Muito material autêntico. Muitos textos, sempre adaptados (Fragmento de entrevista – Márcia Braun e Angélica Rosa de Matos, *Laboratorio de Idiomas* da UBA, 2017).

Do mesmo modo, o Centro Cultural Brasil-Argentina (CCBA), ao ser fundado em 2013, começou os trabalhos com materiais internos próprios, produzidos pelos professores na forma de apostilas que, assim como no caso anterior, eram disponibilizadas para os alunos em fotocopiadoras próximas aos locais de aula. A abertura dos cursos e a necessidade de um material próprio para uso imediato implicaram um período de produção bastante curto e acelerado:

COORDENADORA: [...] quando entrou 2013, a gente produziu esse material e já começou a funcionar com esse material. Foram 4 meses de produção de 6 níveis, então saiu com alguns problemas. Com as questões que saiu, com as correções que precisava fazer... Foi, assim, meio em cima da hora (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017).

Mas, para além de decisões relacionadas especificamente a abordagens de ensino, a necessidade de elaboração de materiais próprios pode decorrer de questões de outra ordem, relacionada ao mercado editorial de didáticos e às formas contemporâneas de tratamento editorial de textos.

Veja-se o caso narrado pelo coordenador da área de português do *Centro Universitario de Idiomas* (CUI), que funciona há mais de 25 anos na cidade de Buenos Aires. Segundo ele, até 2013 o Centro utilizava como base para os cursos a coleção “Um português bem brasileiro”, produzida pela *Fundación Centro de Estudios Brasileiros* (Funcceb) – hoje extinta –, descrita por ele do seguinte modo:

COORDENADOR: Esse material desapareceu do mercado. Qual é a característica do Português bem brasileiro? Foi um livro feito por professores para professores, que os alunos poderiam usar. Então, se você olhar com respeito a conteúdo, a cores, é considerado o pior livro do mercado. Agora, se você olhar pedagogicamente, você fala: “é um dos melhores livros do mercado”. Por quê? Existe uma linha pedagógica. Então eles começam com um texto, depois vem vocabulário, depois vem um ou outro exercício de escrita e termina. À parte, eles criaram o manual do professor, que dizia: “Olha, tem exercícios de gramática, nesse momento você tem que sistematizar ou revisar ou consolidar, aqui seria bom usar um vídeo”, mas às vezes não especificavam que vídeo e, ora e meia, existia uma proposta de escrita, mas nada muito formal, né? Então o que acontecia quando nós usávamos esse material? [...] era como uma bússola, e nós começamos a construir material complementar.

[...] **você tinha o Português bem brasileiro, que servia como uma bússola, e depois você tinha 50 quilos de material complementar.** Exercício, texto, *podcasts*, filme, dvd, áudio, conto [...]. Esse livro favorece a formação docente, entende? Porque se o professor abre aqui e vai seguindo o livro, ele afunda. Então, ele tem que saber planejar uma aula, ele tem que saber, se ele planeja, quando ele vai usar o material complementar, depois como vai avaliar. Então, eu te digo, foi um dos melhores materiais que existiu. Alguns dizem, era uma porcaria, porque não tem cor, porque... Claro! Buscam um livro onde o professor esteja proletarizado, que é o que acontece com alguns idiomas europeus, né? (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017, negrito nosso).

O posicionamento do coordenador acerca da coleção toca em questões fundamentais da produção de didáticos: o planejamento da grade de conteúdos (a seu ver, bem-sucedido), a formalização material dessa grade (o ponto fraco do livro, certamente devido a custos de

impressão e de pagamento de direitos autorais), a interlocução ensejada tanto com o aluno quanto com o professor (para ele, tratava-se de um *guia*, a ser complementado com materiais e propostas diversas elaboradas de forma autônoma pelo professor).

Com o fechamento da Funceb naquele ano e a conseqüente saída de circulação dos livros, o CUI tentou comprar os direitos autorais da coleção para poder seguir com a impressão, mas não conseguiu. A coordenação tentou, então, importar a coleção “Avenida Brasil”, produzida no Brasil e publicada pela Editora Pedagógica e Universitária (EPU). Contudo, segundo o coordenador, os custos eram exorbitantes¹⁶² e a logística exigida para a distribuição não era adequada às necessidades da instituição:

COORDENADOR: Com o desaparecimento da Funceb, esse livro desapareceu. Nós tentamos comprar os direitos autorais, pra conseguir continuar imprimindo aqui, mas tem muitos autores que não estão aqui, a gente falou um tempo com a Gértia... Existiu, pelo tema que aconteceu, existiu um mal-estar, ninguém quis dar muita bola pra gente, alguns professores tentaram ajudar e a gente não conseguiu. E o que aconteceu? Nós ficamos durante um ano e meio utilizando os materiais complementares que nós tínhamos [...] aí a gente começou a ver a possibilidade de trazer livros do Brasil, pra mim o melhor livro hoje de PLE é *Avenida Brasil*, indiscutivelmente, mas essa editora EPU, estava aqui em Buenos Aires, eles foram para o Brasil, né... então o *Avenida Brasil* nasceu aqui, na época da Funceb, e foi um livro concebido em práticas docentes. [...] Bem, chegavam, aqui, nesse momento, a 1.500 reais, os livros. [...] Im-pos-sível. Tentei negociar por quantidade, número de alunos, nível, não sei... Quase me mandaram no Brasil pra ir negociar. Inviável, porque à parte disseram: “A gente precisa que o pedido seja feito com 7 meses de antecipação”. A gente não pode, porque a gente, é assim: os alunos sobem e descem [...] (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017).

O mesmo problema relacionado a questões de logística e importação foi relatado por um dos diretores executivos da Casa do Brasil, instituição de ensino também privada que atua desde 1990 no ensino de português brasileiro em Buenos Aires:

DIRETOR-EXECUTIVO: Nós passamos por outros métodos: *Bem-vindo, Fala Brasil*, todos, quase todos, *Via Brasil, Avenida Brasil*, enfim... [...] nós sempre sentimos que o material que vinha do Brasil tinha dois problemas:

¹⁶² No site do Grupo GEN, que adquiriu a EPU em 2011, cada livro da coleção, composta de três volumes (Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3, em edição de 2009) custa, respectivamente, R\$ 171,00, R\$ 180,00 e R\$ 212,00 (este, indisponível). Os livros de exercícios, vendidos separadamente, também têm valores elevados, mesmo “em promoção”: de R\$ 157,00 por R\$ 94,00 o do primeiro nível, e de R\$ 140,00 por R\$ 84,00 o do segundo (o terceiro não está listado). Dados disponíveis nos seguintes endereços: <https://www.investe.sp.gov.br/noticia/gen-compra-editora-voltada-para-o-mercado-de-cursos-tecnicos/> e <https://busca.martinsfontespaulista.com.br/avenida%20Brasil>. Último acesso em: 07 maio 2019.

primeiro, não se conseguia por causa da importação; e segundo, era muito caro – então tínhamos, acredito que todas as instituições, esses dois problemas (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017)

Segundo ele, a decisão pela produção de um material próprio se deu, assim como no CUI, pela saída de circulação de um livro até então adotado na escola nos níveis de proficiência mais avançados. Desse modo,

DIRETOR-EXECUTIVO: A coleção, na verdade, começou pelo avançado superior. Nós trabalhávamos no último nível, que chamávamos aqui de proficiência, antigamente, e utilizávamos o livro *Horizontes*, que era da coordenadora da escola e de uma professora nesse momento. Nenhuma das duas está mais. Houve não sei o quê e esse livro não foi mais vendido, ou foi... ou não tinha mais, já não lembro. Então nós nos vimos obrigados de um dia pro outro, de um ano pro outro, a ter um novo material. Tínhamos duas... três possibilidades: [um,] voltar ao *Via Brasil*; dois, encarregar a um professor preparar um material em pouco tempo – e não é fácil um material já para um nível de proficiência bastante alto; e três, começar a fazer nosso próprio material. Então o *Brasil Intercultural* começou ao contrário, começou pelo último ciclo, na verdade, que é o avançado (Fragmento de entrevista – Entrevista Fabrício Müller, Casa do Brasil, 2017).

Nos quatro casos mencionados anteriormente, nota-se uma mesma premissa: *é necessário um material formalmente estabilizado para o ensino.*

É interessante lembrar que nem sempre foi assim: ao revisitar o histórico das práticas de EALE, Paiva (2009) observa que a adoção de livros padronizados de posse dos alunos é uma prática que se cristalizou somente na passagem do século XVIII para o século XIX, quase três séculos depois da possibilidade técnica de produção acelerada de cópias pela prensa de Gutenberg; até então, ou a posse do livro se restringia ao professor, que reproduzia os textos oralmente, ou os alunos portavam diferentes obras, principalmente gramáticas, consideradas como os primeiros livros didáticos de língua estrangeira. Houve, inclusive, quem resistisse às novas práticas didáticas instauradas pela disseminação desses objetos e defendesse seu uso limitado ao estudo doméstico, pois “a sala de aula era local de ocupar os ouvidos” (PAIVA, 2009, p. 21), em referência a conselhos publicados em obra de 1875 de autoria de Lambert Sauveur.¹⁶³

Essa digressão histórica nos interessa pelo foco dado às técnicas de produção de materialidades, aspecto pouco considerado nos Estudos da Linguagem. Seguindo essa linha de

¹⁶³ Pode-se imaginar que, em lugares em que a produção material impressa é inviável, diferentes práticas de codificação da experiência na língua são mobilizadas, de acordo com as possibilidades locais.

raciocínio, é interessante observar que teorias “pós-método” começaram a se desenvolver juntamente com a democratização do acesso aos computadores pessoais e o desenvolvimento da computação multimídia ao longo das décadas de 1980, principalmente 1990, quando

[...] rompeu-se a barreira de deslumbramento que cercava as grandes máquinas e seu seletor pessoal que as manipulava, e surgiu a possibilidade da transferência do controle do computador para milhares de pessoas, assistindo-se à sua transformação em um bem de consumo (FONSECA FILHO, 2007, p. 130).

Assim como fomentou a “produção de conteúdos” de todo tipo por usuários comuns em plataformas editáveis diversas, a democratização de atividades relacionadas à edição, à preparação e à impressão de textos para a vida pública certamente condicionou, também, as práticas de ensino, facilitando a produção e a edição de materiais didáticos “caseiros”. Esses materiais sempre existiram: eram comuns, por exemplo, sequências didáticas montadas a partir de recortes e colagens de atividades de outros materiais – principalmente LDs – que formavam uma composição textual posteriormente mimeografada e distribuída aos alunos. Como afirmou o diretor-executivo da coleção BI,

DIRETOR-EXECUTIVO: [...] **todos os professores são preparadores de material, todo mundo é autor de material**, então nós tínhamos nossas apostilas, nossos exercícios, nossas atividades, nossas sequências didáticas [...] (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017, negrito nosso).

Nas últimas décadas, os computadores, antes escassos e acessados exclusivamente em empresas e universidades por uma quantidade muito pequena de pessoas, foram se tornando, cada vez mais, uma ferramenta de trabalho praticamente indispensável para professores de línguas. As possibilidades que *softwares* contemporâneos de edição e reprodução de textos verbais e verbo-visuais (como textos de gêneros variados, orais e escritos, disponibilizados na forma de imagens, áudios e vídeos) oferecem sem a necessidade de conhecimentos aprofundados de programação, o acesso a uma quantidade antes impensável de dados “autênticos” e as possibilidades de conexão em rede viabilizadas a partir do que se convencionou chamar Web 2.0 produziram um imaginário de liberdade de criação ainda hoje hegemônico.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Que, no entanto, ignora os protocolos de controle dos dados e restrição da experiência embutidos nos códigos (cf. LANIER, 2012; SALGADO, 2020, no prelo).

Entretanto, como bem-observa Debray (1995, p. 27-28), “se o médium é novo, o meio é velho”. As possibilidades técnicas de edição mais recentes não significam necessariamente uma valorização de materiais mais flexíveis por professores e, principalmente, alunos – pelo contrário: as práticas didáticas de EALE contemporâneas estão sujeitas a restrições midiológicas herdeiras de práticas tradicionais seculares.

O depoimento do coordenador do CUI é bastante esclarecedor desse funcionamento:

COORDENADOR: Pegamos esse material complementar e criamos e-books, os professores... Foi a melhor época do meu departamento. Eles diziam, “Ah, eu posso construir, eu posso...” Um aluno pergunta: “Escuta professor, o Carnaval é maravilhoso no Brasil, porque todo mundo se confraterniza, é uma festa popular...”. Sim, mas tem outras coisas no Carnaval. Então os professores diziam... “Nesses momentos eu podia parar, mostrar um filme, retomar depois”, porque também nós juntamos esse material e fizemos uma sequência de conteúdos... Eu fiz um plano de aulas para o professor: Aula 1, teria que dar isso, exercício tal... Depois eles faziam a construção deles pra dentro da aula, tudo muito bem planejado – até que começaram os comentários: **“Como o departamento de português do CUI não tem um livro?”**. [Os alunos reclamavam:] “Ah, mas eu não... imprimir é muito caro, porque eu tive que comprar três cartuchos pra imprimir”, “Ah, porque eu não tenho impressora”, “Ah, porque eu imprimia no meu trabalho e comecei a ter problema no meu trabalho”. A gente começou a falar: “Escuta, a gente dá o material, se você comprar dois cartuchos vai sair mais barato do que se você comprar [um livro didático]...”. “Não”. E aí começou todo um processo. [...] eu recebi um ultimato da instituição: **“Se todos os idiomas tem um livro...” – ou seja, argumentos pra ter um livro não faltaram**. Outra vez, vamos lá: *Falando, lendo, escrevendo*: caríssimo. *Avenida Brasil*: mais caro. Todas as opções, caríssimas, e depois tinha que vir do Brasil em contêiner, e o imposto, e não sei o quê. Impossível... [...] Aí começou: *Bem-vindo*, estava aqui no mercado. Identificamos isso e falamos: “não serve dentro da nossa ideologia educativa”. O quê que nós vamos fazer? O e-book, os alunos tão criticando, criticando...¹⁶⁵ Bem, temos que sair ao mercado. Voltei a contatar no Brasil: caríssimo. Mais caro que os livros europeus. [...] Como eu te falei, é um mercado, que parece um queijo, tem vários furos [...]¹⁶⁶ (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017, negrito nosso).

¹⁶⁵ Ele menciona, em um momento anterior, que havia uma resistência dos alunos à impressão desse material, que era enviado em formato digital, ainda que ela fosse mais barata do que a compra de um livro. Não se tratava, em termos estritos, de um *e-book*, mas de uma compilação de atividades que podiam ser impressas e encadernadas, às quais não tivemos acesso.

¹⁶⁶ Após esse acontecimento, decidiu-se implementar o uso do *Brasil Intercultural*, que, segundo ele, “vendia muito na época”. A coleção foi usada no instituto durante dois anos, até que, em 2016, o corpo docente iniciou a produção de um material próprio, que começou a ser publicado em 2017. O ciclo avançado do *Brasil Intercultural* seguiria sendo utilizado até que as turmas que começaram com esse método terminassem o curso.

Assim, embora estudos diversos da LA mostrem as vantagens desses materiais “incompletos”,¹⁶⁷ as entrevistas coletadas nos centros de ensino apontam imaginários de que, em um mundo onde aparentemente tudo se move muito rapidamente, a estabilização materialmente alcançada em um objeto editorial impresso, especialmente no formato canônico do códice, é vista como uma profissionalização do ensino e uma garantia de segurança do sequenciamento didático.¹⁶⁸

3.2 da dispersão à produção da unidade

Para quem produz materiais didáticos (e outros tipos de objetos editoriais) pode parecer óbvio, mas não o é para aqueles que recebem o livro, a apostila, o *e-book* “prontos”, ou mesmo uma sequência didática avulsa impressa ou em formato PDF: a unidade estabilizada numa dada formalização material é o resultado de uma seleção de elementos antes dispersos, feita a partir da abordagem de ensino adotada e do público-alvo a que ela se destina, e de operações de descarte diversas feitas a partir de uma antecipação de sua recepção ou, como é muito comum no caso de materiais didáticos, a partir da recepção constatada em sala de aula durante o período de “testes”.

A importância dessa unidade para o ensino é verificável, por exemplo, no primeiro critério levantado por Tomlinson e Masuhara (2005, p. 45) na seção “Seleção de textos” do capítulo “Aspectos Particulares do Desenvolvimento de Materiais”:

Evidentemente, os critérios para a seleção de textos dependem de sua finalidade. A seguir, são apresentadas algumas sugestões de utilização de textos e nossos critérios para sua seleção. **1. Como base para uma unidade em um conjunto de materiais** (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 45, negrito nosso).

¹⁶⁷ A esse respeito, Almeida Filho (2013a, p. 15) afirma que “Materiais exaustivos, completos, cuidadosamente sequenciados e resolvidos para os professores não mais correspondem ao ideal profissional contemporâneo de ensino de idiomas na minha percepção acompanhando de perto a visão do linguista aplicado indiano [Prabhu], a não ser no caso de sistemas franquizados ou em escolas com método fixo nas quais os livros didáticos são ilusoriamente feitos à prova dos professores e alunos. O horizonte que mantenho para materiais de ensino de línguas é o de materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos”.

¹⁶⁸ Discussões recentes no projeto de extensão de ensino de português para estrangeiros da UFSCar também têm tratado dessa questão. A produção dos materiais (sob variadas formas – *handouts*, unidades de ensino, apostilas) é considerada uma etapa formativa dos graduandos e pós-graduandos que trabalham como professores enquanto cursam disciplinas específicas de EALE, e cada um é responsável pela formalização material do curso que ministra. No entanto, embora muito interessante do ponto de vista da formação, essa “instabilidade” pode ser interpretada por alguns alunos como uma “baixa profissionalização” dos cursos de PLE.

Por isso, do ponto de vista de sua recepção, os objetos editoriais são um exemplo modelar do esquecimento produzido pela estabilização dos enunciados – principalmente no caso de materiais impressos: a não ser que haja um erro (de digitação, de diagramação, de impressão...) que nos remeta ao processo de sua produção (cf. MUNIZ JR., 2018), nos *esquecemos* que outras possibilidades de seleção de textos, de dados, de organização estavam dadas no momento de sua elaboração. Temos a impressão de que “[...] aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira” (ORLANDI, 2013, p. 65), efeito de sentido produzido por um trabalho coletivo de fechamento.

No campo dos didáticos, especialmente de ensino de língua estrangeira, a fase de implementação é um dos momentos mais importantes de sua produção, em que *outros* intervêm no texto dos autores de acordo com demandas, dificuldades e sugestões decorrentes do uso de uma versão do material pelos seus interlocutores diretos: professores e alunos. No caso de editoras que produzem materiais destinados à circulação pública, mas não trabalham diretamente com o ensino – e, portanto, não tem como “testar” o material – é de praxe, por exemplo, a contratação de pessoas da área para a realização de leituras técnicas do projeto e, posteriormente, da obra em processo de produção, com a finalidade de realizar eventuais adequações durante o processo editorial. Posteriormente, são solicitadas leituras críticas (por professores e/ou alunos) para a avaliação dos originais, de modo a viabilizar ajustes necessários antes da publicação.

Um caso bastante explicativo da relação entre os processos de produção, de implementação e de “fechamento” foi narrado pela coordenadora do CCBA. Com a fundação do Centro em 2013, segundo a coordenadora pedagógica, todos os professores (eram 14) fizeram cursos de capacitação pedagógica para dar início ao processo de produção de um material próprio para uso local. Como a equipe era composta de muitas pessoas, e como as opiniões sobre o que entraria e o que ficaria de fora do método divergiam, dificultando a produção de consensos, após seis meses de trabalho decidiu-se pelo estabelecimento de somente três responsáveis pela produção e pela revisão do material (a coordenadora pedagógica e mais duas professoras, que sairiam como autoras); os demais professores trabalhariam com os testes de implementação em sala de aula.

ENTREVISTADORA: E como vocês selecionaram esses textos, essas músicas?

COORDENADORA: Primeiro, todos os professores começaram a trabalhar no primeiro livro com a seleção do material com o apoio da nossa assessora pedagógica, essa professora de Metodologia da UBA. A gente começou a selecionar o material, os catorze professores que dão aula no Centro.

ENTREVISTADORA: E aí os catorze se envolveram na produção?

COORDENADORA: [...] No começo, sim, se envolveram na busca, na pesquisa, todos fizeram capacitação – duas capacitações, dois anos de capacitação [...]. A primeira etapa foi questão de conhecer os sites, as licenças livres, o que a gente podia usar ou não podia usar, e as opiniões para essas sugestões de tarefas, de coisas para o material, para o que estávamos encontrando. E nisso foram uns seis meses de trabalho, e a gente percebeu que não estava funcionando muito bem escolhendo com muitas mãos. Para a linha que a gente estava querendo, não estava tão... assim, com tanto critério, tão coerente como a gente queria, né... estava muito: uma pensava uma coisa, outro pensava outra **e estava difícil unificar critérios de produção e seleção de material**. Então, fizemos uma reunião com o Diretor e ele perguntou: “Quem vai trabalhar na produção?”, e ficamos com duas professoras que decidiram continuar trabalhando comigo, e falei, “Bom, **então vamos ficar nós três na produção, revisão, e a outra parte da equipe vai trabalhar na implementação**, nos dando *feedback* de como está funcionando a proposta na sala de aula etc.”. E aí todos se envolveram na etapa de implementação e de análise. A gente fez um livro de atas, separamos [os professores em] dois grupos e uma vez por semana eles se encontram, um grupo de manhã e um grupo à tarde [...]. São grupos de análise da implementação, em que contam o que estão implementando, o que não funcionou, o que não gostou, o que gostou, o que foi difícil, o que não foi difícil... A gente agora está trabalhando com essas atas que eles estão colocando aí, e está funcionando assim (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017).

Durante esse processo, entre várias alterações propostas, a coordenadora mencionou o caso da música “Samba do Trabalhador” (cantada por Martinho da Vila, com composição de Darcy da Mangueira, de 2003), inicialmente selecionada para compor uma atividade e, depois de alguns testes, substituída por outra:

COORDENADORA: [...] Por exemplo, **essa música saiu porque ela criou uma polêmica** [...] a gente tirou ela porque a implementação não funcionou muito bem...

ENTREVISTADORA: ...não foi problema com direito autoral.

COORDENADORA: Não, essa música o que aconteceu foi que os professores, alguns, argumentaram que ela era complicada pra trabalhar na sala de aula – tem a questão da abordagem... – que era uma música que fixava estereótipo de que o brasileiro não trabalha, etc. e tal... Por mais que a gente tenha conversado e falado que depende também de que tipo de trabalho se faz... Então, pra controlar um pouco as variáveis, a gente decidiu colocar um outro *input* que tem a ver com o mesmo tema e tudo, porque aqui a questão era mostrar a estrutura, que era o infinitivo, o futuro imediato, essas coisas... Então a gente decidiu tirar assim pra não criar assim tanto [problema]... Porque para colocar e não usar não tem sentido (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017).

Este caso evidencia a importância que outros professores e os próprios alunos têm na forma final do MD, contribuindo em decisões a serem tomadas pela coordenação e pelas professoras-autoras por meio da partilha de suas percepções. Nos trabalhos coletivos de

produção de MD, esses *sujeitos adjuvantes* (DISCINI, 2016, p. 365), mesmo não atuando necessariamente na textualização em si,¹⁶⁹ apontam problemas e caminhos que produzem diferentes cercos de sentido a partir do que se decide ou não disponibilizar em uma próxima versão que se pretende final.

Na continuação da entrevista, a coordenadora pedagógica do CCBA descreve negociações (de ordens diversas) que esse processo envolve e justifica a estabilização desejada, que se quer como “final”:

COORDENADORA: [...] estamos tomando de maneira mais filosófica, assim, como um eixo do nosso trabalho. **O eixo é o livro**, o humano é o manual, depois, cada um enriquece como quiser. Mas nós queremos que o eixo seja este, porque material assim, todo [foto]copiado, a questão é que você pode modificar: “Ai, meus amigos, não estou de acordo aqui, vamos mudar?” – os professores gostam de fazer isso, né? É aquela questão, vamos ter que mudar, então você tem que mudar, ir lá, corrigir e imprimir outra vez... então, nós queremos cortar isso, porque toma muito tempo, temos muitos alunos... E esse tipo de trabalho é estressante do ponto de vista não só pedagógico, mas administrativo também: todos os semestres eu tenho 10 mudanças pra fazer no material porque 10 pessoas acham que não está bem, e há discrepância. O que eu faço? “Vocês querem ou não querem?” **Então vai ter um livro, que vai ser um eixo pra nós, para organizar todo o trabalho.** O nosso eixo da instituição é esse, então, a gente precisa de ter esse eixo assim organizador do trabalho, pelo menos desse Básico, que será esse manual. A ideia também é essa, né? Nossa grande meta (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017, negritos nossos).

Como se vê, o uso de materiais flexíveis implica disponibilidade de tempo não só para alterações pontuais num arquivo editável, mas também negociações de ordens variadas, relacionadas a aspectos materiais e simbólicos, tornando-se inviável em instituições com grande número de professores e alunos. A estabilização desses materiais como produtos editoriais institucionalmente avalizados é, portanto, entendida como uma necessidade central para o funcionamento dos cursos, estabelecendo unidades que, organizadas linearmente de acordo com níveis de proficiência, funcionam como base de trabalho para todos os professores – o que não impede que intervenções e complementações locais sejam produzidas.

¹⁶⁹ Como prevê, por exemplo, a prática profissional de preparadores, revisores e editores e, no caso das coleções que analisamos, também das coordenações, que desempenham a função de *coenunciadoras editoriais* ao trabalhar sobre o texto e propor manobras linguísticas de diversas ordens (cf. SALGADO, 2016).

3.3 o uso de materiais complementares como extensões dos MDs

A coleta e a seleção de textos de circulação pública (propagandas, colunas de jornais, textos de revistas, e-mails, formulários etc.) para uso em sala de aula, que sempre compuseram uma prática comum para o desenvolvimento de atividades complementares de ensino de língua estrangeira, passam, contemporaneamente, a ser cada vez mais produzidas e organizadas digitalmente, de modo que gêneros diversos, que circulam em diferentes suportes de inscrição, são transmidiados em arquivos de editores de texto, de apresentações de slides ou sob a forma de impressões, a partir de uma organização produzida em *softwares* de edição (seriam os *mesmos* gêneros?..).

Como mencionamos no CAPÍTULO 1, nos *materiais didáticos de circulação institucional* as remissões a materiais complementares são feitas, por vezes, sem explicitação de sua fonte, o que indicia uma circulação institucional local realizada por outros dispositivos de armazenamento, em plataformas de acesso restrito ou em máquinas institucionais. O compartilhamento de arquivos (textos, músicas, vídeos, poemas etc.) entre professores é uma prática comum em centros de ensino e mostra que, de fato, os usos feitos dos materiais podem ir além dos “conteúdos” nele veiculados e da linearidade que ele materializa, como aponta o próprio coordenador do CUI:

COORDENADOR: Então quer dizer, a gente vai equilibrando, vídeo e áudio, e não a escrita; escrita e áudio, né?... Mas, as propostas estão aí. Lectoescrita; vocabulário; exercitação gramatical; aí aparece a produção escrita, né? Compreensão de visual; e compreensão auditiva. A gente foi intercalando. E, assim, nós vamos avançando. Essa proposta está em todos os livros, **esse foi o desenho que a gente teve, agora, fora disso, a gente tem outra vez, 50 quilos de material complementar** (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017, negrito nosso).

O CCBA, por exemplo, complementa o uso das apostilas com a plataforma educativa *Edmodo*,¹⁷⁰ onde cada professor forma grupos de alunos e cria salas nas quais posta as tarefas a serem realizadas:

¹⁷⁰ Plataforma que disponibiliza versões gratuita e *premium*, fundada em 2008 em Chicago, Illinois, e que hoje conta com 80.539.116 usuários, segundo informações disponibilizadas no site oficial. Permite a interação entre alunos e professores por meio da criação de “Grupos” e conta com ferramentas diversas, tais como criação de eventos, envio de tarefas, dentre outras. Disponível em: <https://www.edmodo.com/about>. Acesso em: 10 ago. 2017).

COORDENADORA: A gente tem uma plataforma, estamos usando o Edmodo. Essa plataforma você deve conhecer, é uma plataforma educativa. Os alunos publicam aí os vídeos, e as tarefas, as professoras acessam a plataforma e daí já podem trabalhar na avaliação de cada produção, porque cada professor tem uma sala e manda para eles o *link* convidando, para eles formarem um grupo (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017, negritos nossos).

Além da flexibilização do ensino conforme demandas produzidas em sua utilização, o uso de materiais complementares – que podem ou não ser indicados nos MDs e ter ou não as fontes explicitadas – pode ser, também, uma estratégia para *burlar* as muitas restrições de uso impostas pelas leis de direito autoral, que exigem autorização de uso do autor e pagamento de direitos patrimoniais, mesmo em produções realizadas para uso didático e sem fins lucrativos. Ainda assim, é uma prática comum que “conteúdos” diversos (textos literários, músicas, notícias, charges etc.) sejam recenografados em MDs, principalmente nos de circulação mais restrita (o que não quer dizer que não seja uma prática comum também em instituições que trabalham com materiais *de circulação pública*), com ou sem indicação de sua autoria e sem medidas jurídicas estipuladas em lei,¹⁷¹ que certamente inviabilizariam sua produção – especialmente em casos de materiais que priorizam insumos autênticos.

Em trecho da entrevista realizada com as coordenadoras pedagógicas do *Laboratorio de Idiomas* da UBA, fala-se, assim, de textos *mais e menos cuidados*, conforme a esfera de circulação prevista para os materiais:

COORDENADORA 2: O nível 1 foi o que demorou mais.

COORDENADORA 1: Sim.

COORDENADORA 2: Porque como era pra ser publicado, tivemos muito cuidado, com os textos, como você comentou, com os direitos autorais, com as gravações... As gravações são próprias, os diálogos inventados por nós. Depois, como não sabíamos se o nível 2 e o nível 3 iam ser publicados, já lá tem textos...

COORDENADORA 1: ...não tão cuidados.

COORDENADORA 2: São cuidados, mas não tanto como o nível 1, que já era pra ser realmente publicado igual um livro – e que foi publicado como livro, não tão conforme com a qualidade, mas... é um livro (Fragmento de entrevista – Márcia Braun e Angélica Rosa de Matos, *Laboratorio de Idiomas* da UBA, 2017).

¹⁷¹ Embora seja uma prática comum na área de ensino de línguas, principalmente no caso de materiais de circulação restrita, seguindo-se estritamente as leis de direitos autorais, qualquer texto, música, vídeo e qualquer outra obra de terceiros reproduzidos integral ou parcialmente (há regras mais ou menos claras sobre qual seria a medida não passível de punição), mesmo que sem fins lucrativos, deve não só explicitar sua autoria (que concerne ao aspecto moral dos direitos do autor), mas também contar com autorização expressa dos detentores dos direitos patrimoniais da obra, sob risco de processo, confisco e pagamento de direitos de uso.

Devido a essa possibilidade de extensão dos materiais por meio de outros aparelhos e plataformas associados às práticas institucionais (*notebooks*, caixinhas de som, projetores, *pendrives*, plataformas on-line...), as consignas das atividades podem, por vezes, referir-se a materiais sem indicação precisa de sua fonte, como se vê nos exemplos expostos a seguir.

Vamos escutar um áudio?

A distribuição das religiões no Brasil

1. Coloque certo (C) ou errado (E) ou não sei (NS) e justifique:

- A maioria dos brasileiros é crente.
- O número de católicos cresce todos os anos.
- Jovens e mulheres são os que mais mudaram de religião.
- Houve aumento de evangélicos.
- Aproximadamente 20% da população brasileira é evangélica na atualidade.
- No Brasil não há uma quantidade significativa de agnósticos.
- No Brasil convivem mais religiões do que nos outros países da América do Sul.

33

figura 44 “Vamos escutar um áudio?”: atividade com uso de material complementar sem indicação de fonte (material da coleção CM!, Nível 5, Unidade 2).

fonte: *Laboratorio de Idiomas* (s/d, p. 33).



OLHA SÓ!

Após ver o vídeo com as imagens do “antes e depois da decoração”, descreva quais foram as transformações feitas nos ambientes e dê sua opinião. Use as expressões do quadro.

Exemplo: Na foto do depois, a mesa que estava no centro da sala agora ficou num canto meio escuro. Não gostei muito da mudança. Mas acho que a poltrona nova que botaram ..

figura 45 indicação de vídeo sem referência precisa para realização de atividade (material do CCBA, Básico I).

fonte: CCBA (2017a, p. 73).

Nessas atividades, os materiais servem como *input* linguístico-cultural para atividades de compreensão auditiva e de produção escrita (no caso da segunda). Outra estratégia encontrada nos materiais é a indicação de *links* externos associados à explicitação da realização de edições (“vídeo editado”, “texto adaptado”), como apresentamos a seguir.



figura 46 indicação de vídeo editado para realização de atividade (material do CCBA, Básico II).

fonte: CCBA (2017a, p. 32).

No exemplo anterior, o *hiperlink* transcrito no material (que perde sua função de atalho, uma vez que os alunos imprimem ou fotocopiam as apostilas) indica como *fonte* do vídeo um endereço do *YouTube*, plataforma de compartilhamento de vídeos que abriga perfis os mais diversos (de sujeitos empíricos a páginas institucionais). Assim como nos casos anteriores, qualquer informação adicional sobre esses materiais só é disponibilizada, portanto, por meio da exibição do vídeo feita pelo professor ou por uma eventual busca manual do aluno.

A disponibilização de *links* extensos por meio de sua transcrição em materiais destinados à impressão, tem sido, aliás, tema de discussão no âmbito da produção de didáticos de circulação pública em grandes editoras. Profissionais que atuam no campo têm insistido na importância da criação de novas formas de “interação” com os MDs – já que os alunos não dispõem, evidentemente, de um *dedo digital*¹⁷² para acessar o *link* no impresso.

O dado mostrado a seguir é uma nota de rodapé disponibilizada abaixo de um texto, intitulado “Coisas que eu fazia quando criança”, reproduzido com lacunas a serem preenchidas pelo estudante com “artigos, preposições ou contrações”, e é ilustrativo desse descompasso entre tecnologias desenvolvidas para práticas digitais e sua transposição (potencialmente ineficaz) em impressos:

¹⁷² Expressão utilizada por Julio Ibrahim, gerente editorial da FTD Educação, ao referir-se ao uso de *links* extensos em fontes bibliográficas ou indicações de materiais complementares em MDs impressos durante o Curso “Livros didáticos: produção editorial, mercado e perspectivas”, oferecido pelo LabPub na modalidade de Educação a Distância e realizado em julho de 2019.

(1) O Tumblr é uma plataforma de blogging que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeos, links, citações, áudios e "diálogos"
 Página do projeto: <http://followthecolours.com.br/just-coolt/coisas-que-eu-achava-quando-era-crianca-traz-relatos-divertidos-da-infancia/>
 Visite a página de Facebook do Coisas que eu achava..." para conhecer outras frases: <https://www.facebook.com/coisasqueeuachava?fref=photo>

figura 47 transcrição de link extenso em material destinado à impressão (material do CCBA, Nível Básico 1, Unidade 2: “Vou te contar...”).

fonte: CCBA (2018, p. 38).

Nesse sentido, a estratégia de disponibilização de materiais complementares mais interessante encontrada para suscitar o interesse do aluno e viabilizar uma interação entre diferentes *mídiuns* (MDs e *smartphones*) foi a disponibilização de *QR Codes* – sigla para “Quick Response Code”, um sistema de codificação 2D decifrável por meio de seu escaneamento com aplicativos específicos.

A apostila de nível 4 do *Laboratorio de Idiomas* lança mão desse recurso de forma padronizada ao longo de todo o volume. No exemplo reproduzido a seguir, após a leitura de um texto intitulado “Em luta pela floresta quase perdida”, de autoria de Ayana Trad, com data de publicação indicada e *link* de acesso transcrito com indicação de adaptação textual, propõe-se uma atividade de interpretação textual do tipo *Verdadeiro ou Falso* e, logo abaixo, são indicadas duas possibilidades de “extensão” do tema.

C.1.2) Acesse este site para conhecer a biografia de Chico Mendes

http://educacao.uol.com.br/biografias/chico-mendes.htm#_blank



C.1.3) Você sabia...?

Chico Mendes foi reconhecido não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro, pela sua ação. Você sabia que os Maná, grupo mexicano, têm uma música – em espanhol, claro - dedicada a ele? Chama-se “*Cuando los ángeles lloran*” e até deu o nome ao CD. Acesse em <https://www.youtube.com/watch?v=gOO5vAB26sE>



figura 48 disponibilização de códigos QR para acesso a materiais complementares (apostila da coleção CM!, Nível 4, Unidade 1, Seção “C”).

fonte: Argento e Flores (2017, p. 24).

Os livros didáticos de circulação pública, por sua vez, representados neste trabalho pela coleção BI, armazenam os materiais “externos” – do ponto de vista de sua formalização material –, intertextualmente relacionados aos LDs e necessários para a realização das atividades que eles propõem, em plataformas digitais ou suportes físicos (CDs ou DVDs, cada vez mais em desuso) que podem ser de acesso público ou restrito (caso em que a disponibilização de *login* é condicionada à compra do LD). A coleção BI disponibiliza áudios e vídeos relacionados aos livros em seu site oficial, em acesso público, com instruções para que usuários com pouco letramento digital possam baixá-los e descompactá-los.

Av. Callao 433 8° (1022) Buenos Aires - Argentina - Tel. (54 11) 4371.7063 / info@brasilintercultural.com.ar

QUIÉNES SOMOS COLECCIÓN BRASIL INTERCULTURAL INSTITUCIONES QUE UTILIZAN LA COLECCIÓN PUNTOS DE VENTA CONTACTO

Coleção
Brasil
intercultural

Língua e cultura brasileira para estrangeiros

CICLO INTERMEDIÁRIO
LIVRO DO ALUNO - ÁUDIOS

DESCARGAR
AUDIOS

Unidade 1
Pag.008 - 1 Um livro uma vida
Pag.017 - Música Dancing Days
Pag.018 - 8 O que a dança ensina

Unidade 2
Pag.025 - Música Lourinha Bombril
Pag.028 e 029 - 5 A vida é um eterno amanhã
Pag.031 - 7 Quando eu tiver 70 anos
Pag.036 e 037 - 10 Vamos morar juntos
Pag.038 - Música Sutilmente

Unidade 3

CICLO INTERMEDIÁRIO LIVRO DE EXERCÍCIOS

CICLO BÁSICO Níveis 1 e 2

CICLO AVANÇADO Níveis 5 e 6

CICLO AVANÇADO SUPERIOR Níveis 7 e 8

COMO DESCARGAR INFORMACION: AUDIOS, VIDEOS Y MANUAL DEL PROFESOR.

diseño web: www.m2bc.com.ar

figura 49 disponibilização de materiais complementares do Ciclo Intermediário no site oficial da coleção BI.

fonte: http://brasilintercultural.com.ar/c_intermedio_estudio_audio.php. Acesso em: 20 mar. 2019).

A produção de uma plataforma própria ou o envio de suportes físicos para a disponibilidade dos textos verbo-visuais em formato de vídeo ou áudio que servem como base para as atividades dos *livros didáticos de circulação pública* – cujo projeto editorial implica um investimento elevado e não é, portanto, passível de alterações que *materiais didáticos impressos de circulação institucional* permitem – são vitais para que seu uso não dependa de outras plataformas (como o YouTube, por exemplo) e seja eventualmente interrompido por sua indisponibilidade.

Isso aconteceu, por exemplo, com algumas unidades digitais do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), com consequências inexistentes em termos econômicos, mas significativas da perspectiva de sua circulação pública: a indisponibilidade de materiais indicados por *hiperlinks* para a realização de algumas atividades tornou-as inutilizáveis, uma vez que, por serem disponibilizadas em formato PDF, não permitem edições e atualizações pelos usuários das plataformas – apesar de serem disponibilizadas sob licença *Creative Commons*.

A “Atividade de preparação” da unidade intitulada “Vamos pegar uma praia”, por exemplo, pede ao aluno que “Assista ao vídeo para responder às perguntas” disponibilizando, em seguida, um *link* do YouTube. O fato de o vídeo ter sido indisponibilizado e de não ter sido dada nenhuma informação a respeito de seus produtores ou do local original de publicação impossibilita a realização da atividade.

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO
<p>Assista ao vídeo para responder às perguntas: http://www.youtube.com/watch?v=F-St2D9-pRM</p> <p>a) Qual é o público-alvo desse hotel? Por quê?</p> <p>b) O que o apartamento dos hóspedes oferece? Explique.</p> <p>c) Quais são os serviços ofertados pelo hotel?</p> <p>d) Quais as diferenças entre o café da manhã mostrado no vídeo e os que são oferecidos nos hotéis do seu país?</p> <p>e) Em que lugar fica esse hotel? Que tipo de serviços ele oferece?</p>

figura 50 atividade de preparação da unidade “Vamos pegar uma praia” (PPPLE, PFE, Nível 1).

fonte: <http://www.ppple.org/unidade-didatica/vamos-pegar-uma-praia>. Acesso em: 10 out. 2019.

Por fim, cabe uma última observação. Nos exemplos mostrados, a ausência de referências sobre instâncias responsáveis pela produção de textos verbais e multimodais variados reproduzidos e de informações sobre o *mídiun* original de sua publicação (que apontariam o público a que se destina, a data de publicação, a conjuntura em que foram produzidos...) desvincula os textos de seu lugar de produção e modos de circulação previstos, o que incide diretamente na produção de sentidos. Para dar um exemplo recorrente, textos variados sobre políticas públicas do Estado brasileiro, usados como base para atividades, são reproduzidos sem indicação da época de publicação, apagamento que produz um efeito de atemporalidade.

3.4 forma é também conteúdo: materialidade e funcionalidade

Como vimos argumentando, produzir um MD de PLE é *impor uma forma* (FLUSSER, 2013 [2007]) ao que se entenda por “língua” e “cultura”. A busca por um modelo “ideal” de *informar* (no sentido flusseriano) o ensino de língua e cultura em MDs levou ao desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas diversas nos estudos da LA; a dimensão *material* dessas propostas, no entanto, quando não chega a ser um impedimento para sua realização, certamente é uma de suas maiores dificuldades,¹⁷³ colaborando para a produção da tensão muitas vezes evocada na oposição entre “teoria” e “prática”.

Em artigo que tem por objetivo “[...] a explicitação de critérios para a seleção do livro didático” de um programa de ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), por exemplo, Oliveira e Furtoso (2009), com base em Ortenzi *et al.* (no prelo *apud* OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, p. 243), definem oito aspectos de avaliação: “objetivo(s), público-alvo, lista de conteúdos, interação, natureza das atividades, disposição dos diferentes componentes linguísticos, aspectos culturais e contexto”. Destes aspectos, apenas “público-alvo” aponta uma questão relacionada, de modo mais específico, à materialidade: a dos “projetos gráficos” que, no entanto, não é desenvolvida ou retomada nas análises feitas dos LDs.

No mesmo livro, o artigo de Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) propõe, também uma “análise panorâmica” de LDs de PFOL, retomando autores que propõem categorias para essa avaliação. Dois dos três autores citados apontam critérios mais estritamente relacionados à formalização material (entre vários outros parâmetros levantados): Ur (1995 *apud* DINIZ;

¹⁷³ Como mostrou Gómez (2018), trabalho que mencionamos anteriormente.

STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 269) assinala a importância da “qualidade do *layout* e da impressão”, e Bohn (1998 *apud* DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 270), de “aspectos técnicos do material, tais como apresentação, durabilidade e preço”; no entanto, também no caso deste artigo, embora os autores afirmem que “[...] aspectos como conteúdo, exercícios, textos, gramática e até mesmo *layout* têm sido discutidos isoladamente, quando uma abordagem mais interessante seria avaliá-los como aspectos diretamente relacionados à visão de linguagem norteadora dos materiais” (DINIZ, STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p. 271, *itálico nosso*), sua análise foca o desenvolvimento das “quatro habilidades” (produção e compreensão oral e escrita) e do “trabalho com a cultura”, decorrentes da “abordagem de ensinar do professor”, sem tocar em aspectos técnicos anteriormente apontados pelos autores citados.

Tomlinson e Masuhara (2005), por sua vez, dedicam apenas duas páginas das 78 que compõem o guia para dar indicações sobre *design* e *layout*, localizadas no capítulo “Aspectos Particulares do Desenvolvimento de Materiais”. Segundo eles,

O *layout* significa uma disposição estrutural das partes (por exemplo, texto e ilustrações). Um bom *layout* pode desempenhar um papel significativo em:

- atrair a atenção;
- oferecer um enfoque;
- apresentar uma sequência natural;
- separar seções distintas;
- atrair reações estéticas;
- oferecer consistência;
- causar impacto ao se distanciar dramaticamente do *layout* tradicional.

Um bom *layout* ajuda os professores a seguir os procedimentos de ensino de forma natural e com clareza estrutural. Os fatores que contribuem para um bom *layout* podem incluir:

- posicionamento;
- tamanho;
- sequência;
- utilização de espaço;
- equilíbrio entre os elementos visuais e o texto;
- separação;
- repetição (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 59-60).

As orientações anteriores são um tanto opacas do ponto de vista de sua implementação. Como se atrai a atenção, ou se produz um enfoque? O que fazer para “atrair reações estéticas”? As “explicações” sobre o *design*, que reproduzimos a seguir, são ainda menos operacionais:

O *design*, por outro lado, é um plano geral que rege a aparência e a função dos materiais. Envolve decisões gerais sobre a utilização de cor, ícones, fontes, caixas, itálicos, ilustrações, músicas, etc. para tornar o material mais atraente e mais fácil de usar. Os materiais com bom *design* provavelmente são:

- atraentes;
- harmoniosos;
- impactantes;
- claros do ponto de vista funcional;
- de fácil utilização; e
- apresentam uma boa relação custo-benefício.

Dessa forma, um bom *design* pode ajudar os alunos e os responsáveis pela elaboração de materiais a atingir:

- os objetivos;
- boa credibilidade;
- consistência;
- o impacto desejado (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 60).

A operacionalização dessas recomendações impõe dificuldades reais enfrentadas por professores postos na condição de produtores de materiais didáticos nos centros de ensino, sem contar, geralmente, com formação específica. Ao menos no caso brasileiro, o desconhecimento da complexidade dos processos de mediação editorial deve-se, em grande medida, à formação precária ou inexistente de estudos da edição nos cursos de Letras e de Linguística (cf. RIBEIRO, 2018b).

Tomando essas questões como dificuldades reais enfrentadas por professores-autores, mostramos como alguns desses aspectos se materializam nos MDs do cópulus, de modo a enfatizar a indissociabilidade entre forma e conteúdo e divulgar estratégias desenvolvidas para a modelagem dos materiais de acordo com práticas didáticas previstas em sala de aula.

3.4.1 professores autores que (não) são diagramadores, designers e revisores

Uma característica dos ritos genéticos editoriais dos materiais didáticos que coletamos é o acúmulo das funções desempenhadas pelos professores autores. As entrevistas sobre o processo de produção dos materiais mostraram que é uma prática corrente, compulsória ou voluntária, que professores das instituições, quando instados à produção de materiais destinados à publicação por gráficas ou casas editoriais próprias, trabalhem tanto no campo de atuação do ensino de língua, ou seja, no planejamento das grades de conteúdo, na produção e seleção dos dados, por vezes com assessoria externa de pesquisadores da LA, quanto na diagramação, no design gráfico, na ilustração (por meio da seleção de imagens em bancos de dados abertos ou

de um uso menos controlado de conteúdos com *copyright*, no caso de materiais não destinados à venda), na preparação e na revisão dos originais para a publicação.

Como apontaram aspectos levantados por Oliveira e Furtoso (2009) e Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), o projeto gráfico dos MDs, sejam eles de *circulação institucional* ou de *circulação pública*, deve se adequar aos usos projetados e ao público a que se destina. No entanto, dos materiais do *cópus*, apenas a coleção BI pôde contar com o desenvolvimento de um projeto profissionalizado – e, ainda assim, alguns problemas se impuseram.

Embora se destine a um público adulto, a coleção foi produzida com uma paleta cromática inadequada (com uma cor predominante para cada ciclo – cf. figura 5 no CAPÍTULO 1) e com uma quantidade grande de imagens – apontadas pelo coordenador como problemas observados posteriormente à publicação.

ENTREVISTADORA: E esse projeto gráfico, vocês deram as diretrizes do que vocês queriam pra ele, ou ele foi elaborando? Quais foram as diretrizes nesse projeto?

DIRETOR-EXECUTIVO: Nós confiamos muito na criatividade da Mara, no caso, que era desenhadora até agora, **agora nós estamos observando algumas questões; por exemplo, a quantidade de cores muito fortes, principalmente no livro intermediário, o que termina sendo pouco claro, principalmente para ensinar uma língua.** Cores muito fortes, não seria bom continuar fazendo desse jeito. Algumas imagens... **Acho que ele está um pouco sobrecarregado de imagens, acho que não precisa tanto.** O aluno agora, hoje em dia, e o professor, eles têm internet, tem possibilidade realmente de ampliar isso e... Mas... Sim... Fomos trabalhando, fomos discutindo, fomos aceitando ou não as ideias da Mara [...] Mas sim, foi sempre um trabalho em equipe, mas confiando muito na mão da Mara, **que já tinha desenhado outros livros (de fonética, principalmente, para outros,** para um professor que também conhecemos, já trabalhou aqui, já vem com experiência) (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017, negritos nossos).

A “falta de clareza” apontada pelo diretor-executivo ilustra o problema que o design impõe à leitura quando “a forma da composição” (GRUSZYNSKI, 2010, s/p) relega o signo linguístico a um plano secundário ou o torna ilegível. Retomando metáfora recorrentemente retomada na área (“*the crystal goblet*” [“o cálice transparente”]), é comum a associação do design com qualificadores como *transparente* ou *invisível*. Nessa concepção, “[...] quando o design do livro se apresenta de forma adequada ao que se propõe, este passa despercebido ao leitor. Contudo, quando é ineficiente, torna-se fácil de detectar” (ROMANI, 2011, p. 27).

Mas para além de critérios de legibilidade, o projeto gráfico pode engendrar também uma cenografia inapropriada para o público a que se destina. São comuns ao longo da coleção BI, destinada, principalmente, a um público adulto de estudantes e profissionais liberais, o uso de imagens que apontam uma estética infantil – caracterizada por Kirchof e Silveira (2010), com base em “esquema infantil” proposto por Lorenz (1984 *apud* KIRCHOF; SILVEIRA, 2010), pelo uso de traços arredondados, cabeças e olhos grandes, “extremidades curtas e bem nutridas” (KIRCHOF; SILVEIRA, 2010, p. 73) – em oposição a representações adultas, que tendem a ter traços “mais longos e retilíneos” (p. 73) –, como se pode constatar na atividade reproduzida a seguir.



figura 51 exemplo de uso de estética infantil em material para adultos (coleção BI, Ciclo Básico).

fonte: Nascente Barbosa, Nunes de Castro e Mendes (2013, p. 11).

A dificuldade de construir uma identidade adequada para os MDs não depende, portanto, exclusivamente da contratação de profissionais de diversas especializações, mas também do alinhamento de critérios a serem utilizados na sua produção. A partir da definição de seu público-alvo e de seus objetivos, podem ser estabelecidas, por exemplo, uma tipografia adequada, que garanta a legibilidade e a organização das unidades, dos tópicos e subtópicos; uma paleta de cores que produza uma identidade compatível com o público-alvo e contribua na organização estrutural do projeto; elementos fixos de organização “dos conteúdos”, de acordo com as grades institucionais (por exemplo, seções de atividades de produção oral, de tarefas comunicativas de produção escrita) etc.

Considerando as práticas didáticas e usos previstos do material, por exemplo, nas atividades de leitura de textos mais longos, um recurso comumente utilizado nos MDs é o espaçamento duplo entrelinhas – o que permite ao usuário anotar eventuais dúvidas de vocabulário nas linhas correspondentes – e a numeração das linhas ou dos parágrafos, que facilita a localização de passagens específicas, caso necessário.

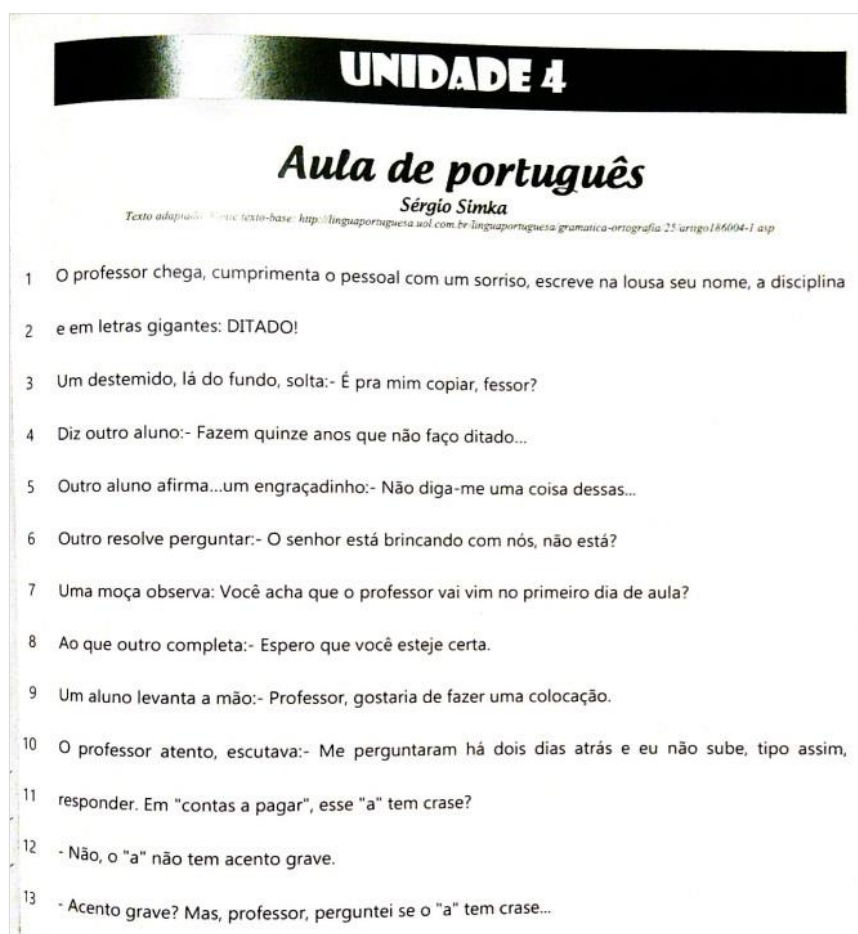


figura 52 exemplo de espaçamento duplo e numeração de linhas (coleção BNC, Ciclo Básico, Nível 4).

Entretanto, no caso em tela, a numeração das linhas do texto ficou prejudicada pelo fato de a diagramação ter extrapolado a margem de segurança das provas enviadas à gráfica para impressão. O processo de corte, alinhamento e colagem das páginas fez com que essas numerações ficassem parcialmente cortadas nas bordas internas, muito rentes ao miolo ou muito próximas do corte nas bordas externas em diversos volumes da coleção.

Outro exemplo de estratégia interessante, adotado na apostila do Nível Básico 1 do CCBA (que, como mencionamos, havia sido reestruturada para publicação), é a disponibilização de atividades de produção textual a serem entregues para correção em folhas separadas das demais atividades, disponibilizando a grade a ser usada na correção – que remete intertextualmente a grades do Celpe-Bras – e indicação para corte, o que facilita a organização desse tipo de tarefa e padroniza as entregas feitas pelos estudantes.

Tarefa final

Você quer estudar no Brasil e precisa se apresentar à empresa de intercâmbio. Escreva o e-mail que deverá enviar, incluindo:

- apresentação pessoal,
- suas características psicológicas,
- gostos e hobbies,
- informações sobre o seu cotidiano,
- seus planos no Brasil,
- suas dúvidas em relação ao país e
- que tipo de estudante você é.

Grade de avaliação

Categorias	Grade de avaliação			
	A	B	C	D
Coesão / coerência	Há evidências de utilização de todos os elementos de articulação textual trabalhados. Há, no texto, total articulação entre as orações.	Há evidências de utilização da maioria dos elementos de articulação textual trabalhados. O texto apresenta muita articulação entre as orações.	Há evidências de pouca utilização de elementos de articulação textual trabalhados, o texto apresenta pouca articulação entre orações.	Não há evidência de utilização de elementos de articulação lexical trabalhados, não há nenhuma articulação entre as orações.
Adequação ao gênero textual	Há evidências de utilização de todos os elementos constitutivos do gênero solicitado.	Há evidências de utilização da maioria dos elementos constitutivos do gênero solicitado.	Há evidências de utilização de poucos elementos constitutivos do gênero solicitado.	Não há evidências de utilização de elementos constitutivos do gênero solicitado.
Adequação gramatical	Utilizou adequadamente todas as estruturas gramaticais trabalhadas na unidade.	Utilizou adequadamente a maioria das estruturas gramaticais trabalhadas na unidade.	Utilizou adequadamente poucas estruturas gramaticais trabalhadas na unidade.	Não há evidências de utilização das estruturas gramaticais trabalhadas na unidade.
Adequação lexical	Utilizou adequadamente o léxico desenvolvido na unidade.	Utilizou adequadamente a maioria do léxico desenvolvido na unidade.	Utilizou adequadamente parte do léxico desenvolvido na unidade.	Não há evidências de utilização do léxico desenvolvido na unidade.
Adequação à situação comunicativa	Desenvolveu plenamente a situação comunicativa.	Desenvolveu parcialmente a situação comunicativa.	Desenvolveu de forma limitada a situação comunicativa.	Não desenvolveu a situação comunicativa.
Ortografia	Utilizou sempre as normas de escrita do léxico trabalhado na unidade.	Utilizou na maioria das vezes as normas de escrita do léxico trabalhado.	Utilizou raras vezes as normas de escrita do léxico trabalhado.	Não utilizou as normas de escrita do léxico trabalhado na unidade.

Aluno: _____ Data: _____ Turma: _____

Tarefa 2

31

32

figura 53 tarefa comunicativa escrita com marcação para corte (material do CCBA, Nível Básico 1).

fonte: CCBA (2018, p. 43).

Outro aspecto considerado importante é a necessidade de a apostila ter um formato compacto, portátil, “um livro amigável para trazer na mão ou na bolsa”, como frisou a coordenadora do CCBA.

COORDENADORA: nós estamos fazendo a suposição que a gente precisa que não seja tanto desperdício de espaço, né... **Que fique um livro com menos desperdícios, para que não seja um livro tão pesado para levar, e que seja um livro amigável pra trazer na mão ou na bolsa, todo esse tipo de coisa.** Ele vai ter umas 60, umas 70 páginas, com os exercícios e tudo, tudo incluído. Então a ideia é que não seja um livro pesado para levar e que seja uma coisa assim, até porque a pessoa que vai trabalhar leva o livro, vem pro curso – a gente tem aqui todo perfil de aluno (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017).

Muitos outros aspectos da formalização dos MDs também condicionam sua recepção e seu uso: a diagramação, a iconografia, a proporção dos elementos na página, eventuais (ou recorrentes) erros gramaticais, semânticos ou conceituais... Como dissemos anteriormente, os materiais de PLE não são regulados por nenhuma legislação específica, sendo produzidos de acordo com necessidades locais ou sob demanda de editoras para vendas a instituições particulares.

No mercado didático brasileiro contemporâneo, os editais de seleção de livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são uma fonte de referência para a observação de exigências editoriais consideradas padrão, ainda que não abarquem a área de PLE. No edital do PNLD 2021, por exemplo, são “Critérios eliminatórios comuns”, segundo o Item 2.1,

3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
[...]
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, 2019, p. 40).

Além disso, o edital também exige, no Item 2.1.2, a “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (p. 42), segundo os quais a obra deve:

- a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.
- b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.
- c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;
- d. Promover positivamente a imagem da mulher considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder,

- valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, de forma recorrente ao longo da obra, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;
- f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;
- g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;
- h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e para o respeito às diferenças.
- i. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 (BRASIL, 2019, p. 42).

Embora não tenhamos como desenvolver uma análise de cada um destes pontos no presente trabalho, podemos observar que, de modo geral, a iconografia utilizada nos MDs de PLE representa, majoritariamente, pessoas brancas de origem social privilegiada, e em poucos casos mostra mulheres em profissões e espaços de poder de modo naturalizado.

3.4.2 a falha como indício dos processos

Recuperemos, ainda, o edital do PNLD 2021, tomado como referência de normas editoriais comuns seguidas na produção de MDs de circulação pública, onde frisa-se que:

- 8.2.3. Não serão consideradas falhas pontuais:
 - a. erros conceituais;
 - b. erros gramaticais recorrentes;
 - c. necessidade de revisão global do material;
 - d. necessidade de correção de unidades ou capítulos;
 - e. necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas;
 - f. supressão ou substituição de trechos extensos; e
 - g. outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático (BRASIL, 2019, p. 21).

Como já indicamos anteriormente, nos *materiais impressos de circulação institucional* e nas *unidades digitais de circulação pública* são comuns falhas editoriais diversas – desde problemas de revisão, diagramação, padronização e ilustração, até erros conceituais e incoerências de abordagens teórico-metodológicas relacionados ao EALE conforme pesquisas recentes dos estudos da linguagem.

Essas falhas dão indícios de seus processos de mediação editorial, que, como as entrevistas com coordenadores apontaram, dependem do conhecimento dos professores autores

sobre campos especializados da área editorial, uma vez que não contam com recursos para a contratação de serviços especializados do campo da edição ou com conhecimento da complexidade da preparação profissional de textos destinados à circulação pública.

Tratando especificamente da atuação do revisor nesses processos, José de Souza Muniz Jr. (2018) descreve bem a recepção desses objetos editoriais como “unidades fechadas”, cujos processos somente aparecem exatamente onde *falham*:

No final, o leitor tem acesso apenas ao resultado final, sem enxergar os vestígios do processo. A visibilidade desse processo para o público geral se faz apenas na falha: um traço linguístico considerado erro, que pode ser um lapso do revisor (ou seja, ali onde ele se “ausentou”), é que nos faz, paradoxalmente, lembrar de sua existência (MUNIZ JR., 2018, p. 26).

O caso mais emblemático relacionado a problemas de mediação editorial é o do livro *Chega Mais 1* (MATOS; FLORES; BRAUN, 2015a), do *Laboratorio de Idiomas* da UBA. Em meados de 2013, motivada por uma promessa de publicação feita pela instituição, a coordenação da área de português começou a reformular os materiais que já eram utilizados nos cursos para transformá-los em uma coleção destinada à publicação. Com a assessoria da então diretora do *Laboratorio*, especialista em didática de línguas estrangeiras, foi produzida a primeira unidade do nível 1 e, posteriormente, ao longo de 2014 e já sem essa assessoria, as demais unidades foram elaboradas.

Resultado desse trabalho, o livro texto e o livro de exercícios do nível 1 do que seria a coleção CM! foram publicados em 2015 (MATOS; FLORES; BRAUN, 2015a; 2015b). O nível 2 foi produzido no primeiro semestre de 2015 por outros professores do *Laboratorio* sob a coordenação de Márcia Braun e Angélica Rosa de Matos, testado no segundo semestre e, em 2016, já estava sendo usado. Em 2017, o único que seguia em processo de testes era o material de nível 4; no entanto, não havia previsão de publicação dos demais níveis depois do primeiro, pois as autoras não estão de acordo com a *formalização material* da publicação.

ENTREVISTADORA: E esse material, ele foi pensado para circular aqui dentro, restrito, ou para que outras pessoas possam dar aula com ele?

COORDENADORA 1: A gente tinha pensado para venda fora daqui, né? O problema é que a qualidade não foi tão boa e a gente não teve coragem de apresentar ele em nenhum lugar. A diretora uma vez pediu para a gente apresentar num certo congresso, e a gente negou, porque realmente a qualidade é péssima.

COORDENADORA 2: O conteúdo é excelente.

COORDENADORA 1: É excelente. E funciona o material, os professores trabalham bem com ele.

COORDENADORA 2: O problema é a estética e a qualidade.

ENTREVISTADORA: Da gráfica da UBA.

COORDENADORA 1: Exato. Faltaria também desenho gráfico e uma melhor qualidade.

ENTREVISTADORA: É, eu ia perguntar: o projeto gráfico não foi definido pela editora, não teve um trabalho editorial em cima do material...

COORDENADORA 1: Não. Assim como a gente entregou, eles imprimiram. A gente pensou que eles iam ter um certo... Trabalhar um pouquinho, né?

ENTREVISTADORA: Ter um tratamento editorial profissional...

COORDENADORA 1: Mas não fizeram não. [Ficou] assim como a gente entregou, com as cópias que a gente tinha disponível... Com as imagens e tudo. A gente teve o cuidado para não usar imagens que, pelos direitos autorais... A gente teve esse cuidado, mas... Eu pensei que eles iam revisar esse tema – não, não fizeram isso.

ENTREVISTADORA: Nenhum tipo de revisão interno à editora...

COORDENADORA 1: ...não, nenhum tipo de revisão.

ENTREVISTADORA: Só vocês, entre vocês.

COORDENADORA 1: Sim. A gente usou ele, e depois de um semestre, a gente fez todas as correções – embora ainda tenha coisinhas pra corrigir (Fragmento de entrevista – Márcia Braun e Angélica Rosa de Matos, *Laboratorio de Idiomas* da UBA, 2017).

A coordenação, que também consta como responsável pela revisão em alguns outros níveis dos cursos, em indicações de expediente não padronizados, afirma que os professores e os alunos preferem usar o material impresso a partir do arquivo original das autoras ao livro publicado, pois conseguem imprimi-lo com uma qualidade melhor.

Na figura a seguir mostramos uma das atividades propostas pelo volume publicado, em que não é possível ler o que está na caixa de textos devido à má qualidade da impressão da gráfica.¹⁷⁴

¹⁷⁴ No item 1.2 do CAPÍTULO 1 disponibilizamos foto das apostilas tais como circulavam no momento da coleta.

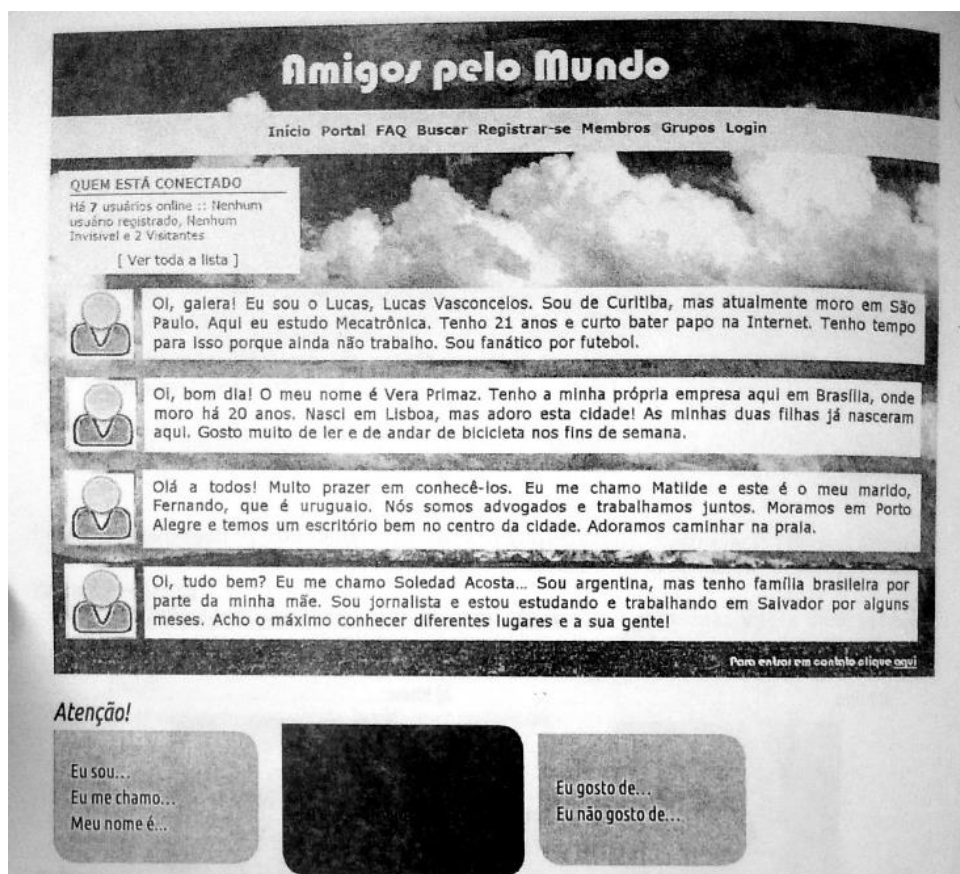


figura 54 exemplo de box ilegível (coleção CM!, nível 1).

fonte: Matos, Flores e Braun (2015a, p. 8).

O livro texto publicado conta com uma ficha catalográfica, mas não há referência a expediente editorial. O livro de exercícios, por sua vez, não conta nem com expediente nem com ficha catalográfica. O impasse segue sem ser resolvido: segundo as autoras, o método funciona e os alunos gostam do material, mas a publicação, da forma como foi concretizada, inviabiliza seu uso; por outro lado, a baixa profissionalização do serviço prestado pela gráfica da UBA contrasta com o prestígio que a instituição confere à publicação (e, por extensão, às autoras), segundo as coordenadoras,¹⁷⁵ de modo que, ao buscar outro lugar de publicação, perderiam uma chancela prestigiosa da universidade que certamente colaboraria para a ampliação da circulação do material.

Outro caso interessante é o da coleção BNC (SILVA *et al.*, 2017), do Centro Universitário de Idiomas (CUI), impresso pelo editorial Libring S.A., registrado sob responsabilidade do mesmo gerente da livraria Tirso,¹⁷⁶ instalada em uma pequena sala no

¹⁷⁵ Esclarecemos, entretanto, que não se trata de uma publicação do selo acadêmico Eudeba, o mais prestigiado da instituição, mas sim de uma impressão local feita pela *Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires* e avalizada pelo *Laboratorio de Idiomas*.

¹⁷⁶ Cf. http://www.tirsolibros.com.ar/?page=quienes_somos. Último acesso em: 20 jun. 2018.

próprio centro. Segundo o coordenador da área de português dessa instituição, que também é autor e coordenador dessa publicação, ela foi produzida como um “material de trabalho”,¹⁷⁷ ou seja, conforme as necessidades das práticas docentes do instituto e por isso, *a priori*, não destinado à venda externa (possibilidade que, no entanto, não é descartada).

No expediente editorial, não constam responsáveis pela diagramação, pelo design gráfico, pela preparação e revisão textual, e muitas imagens ao longo dos volumes estão distorcidas e/ou em baixa resolução; mas, ao mesmo tempo, diferentemente do material impresso pela gráfica da UBA, a impressão é colorida e de qualidade. Além disso, a composição gráfica mostra estratégias interessantes para práticas correntes em aulas de língua – como, por exemplo, uma diagramação com numeração nas linhas de textos que servem como base de atividades, facilitando a localização de palavras que causem dúvida, e espaçamento entrelinhas diferenciado em textos mais longos, para que o estudante possa escrever traduções ou fazer anotações entrelinhas, como comentamos há pouco.

Neste trecho da entrevista, o coordenador fala sobre o processo de produção:

COORDENADOR: [...] Então a gente tinha que fazer um projeto de um ano: do nível 1 ao nível 6 e começamos a produzir, foi um trabalho infernal, obviamente. Saiu a primeira leva, houve revisão cruzada, tem muita coisa que a gente está revisando... Agora a gente manda no grupo de WhatsApp: “Gente, na página tal, saiu uma letra mal tipeada [digitada]”, então já no ano que vem, quando terminar a primeira leva, já faço a correção, e acho que daqui um ano e meio vai estar perfeito. E aí saiu o que nós chamamos *Brasil Novos Caminhos*.

[...]

ENTREVISTADORA: **Então todo o processo editorial, de tratamento editorial, eles fizeram?**

COORDENADOR: **Eles fizeram. Exatamente. A folha, gramatura que se chama, tudo isso, sim...** [...]

ENTREVISTADORA: E eles têm também revisão?

COORDENADOR: Não, **a revisão fizemos nós, é bem caseiro.** O que nós fizemos foi: fizemos, depois fizemos revisão cruzada entre nós. Foi um trabalho bem caseiro e mesmo assim tem muita coisa que ficou... [...] como saiu muito rápido, tem muitas coisas que a gente vai corrigindo, tem que corrigir, por exemplo, tem muitos alunos que dizem que não se vê isso [aponta um quadro], porque o original era menor, quando eu coloquei eu falei, “Eu vou fazer maior”, mas na impressão não se vê... Nós mandamos o quadro para os professores, eles mandaram por e-mail para os alunos (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017).

¹⁷⁷ O coordenador faz uma contraposição entre materiais derivados de práticas docentes locais e materiais que “proletarizam/colonizam o professor”, tornando-o um instrumento do livro (e não o contrário), dando como exemplo a maioria dos livros didáticos importados de línguas estrangeiras europeias.

Como se nota, somente decisões relacionadas à impressão e à qualidade do papel foram tomadas pela gráfica. Trabalhos de ordem textual – como a preparação e a revisão – e mesmo de design gráfico – como a seleção de imagens e a diagramação – ficaram sob responsabilidade da equipe docente e da coordenação pedagógica.

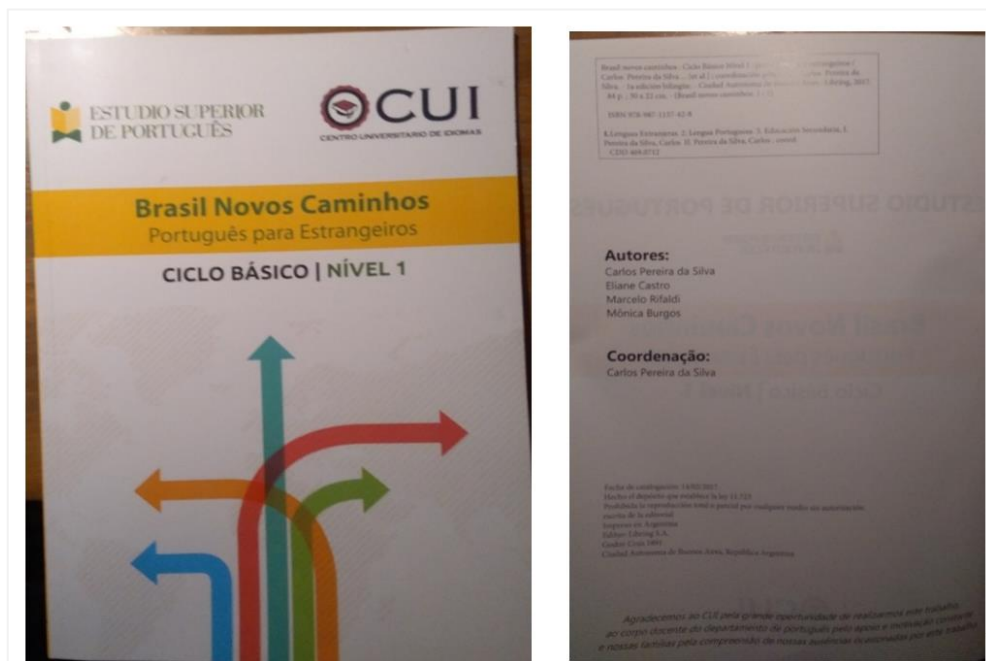


figura 55 capa e dados editoriais do nível 1 do Ciclo Básico da coleção BNC.

fonte: Silva *et al.* (2017).

As falhas decorrentes do processo de produção acelerado e bastante “caseiro”, nas palavras do coordenador, levaram a equipe docente responsável pelo material a produzir “Manuais Docentes” (apelidados de “MaDo” no Departamento de Português, “DePo”), folhas grampeadas impressas em escala preto e branco (p&b) em que falhas são registradas para que sejam corrigidas em uma reedição futura, que funcionam, portanto, como erratas:

COORDENADOR: [...] **tem coisas de digitação que a gente tem que resolver**, coisas assim... Agora a gente passa diretamente para os professores. Nós criamos um grupo de WhatsApp que é muito interessante... o WhatsApp fez com que o departamento se tornasse um departamento muito ágil, muito dinâmico, porque antes eram memorandos, olha: “BNC Docentes” [o nome do grupo no aplicativo, mostrando à entrevistadora], estilo mural, né? [...] Olha: **“Oi pessoal, atenção com o quadro que está na folha junto com a matriz de correção da redação: onde diz “oral”, devem corrigir para “escrita”,** e então manda uma foto. [...] Aqui: **“Oi pessoal, BNC nível 3, na unidade 6, página 75, tal, tal, tal, tal, o exercício é com os pronomes indefinidos, tal, tal, tal”** [...] (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017).

Registramos, a seguir, a capa e a primeira página do “Manual Docente” do livro de Nível 3 do Ciclo Básico.

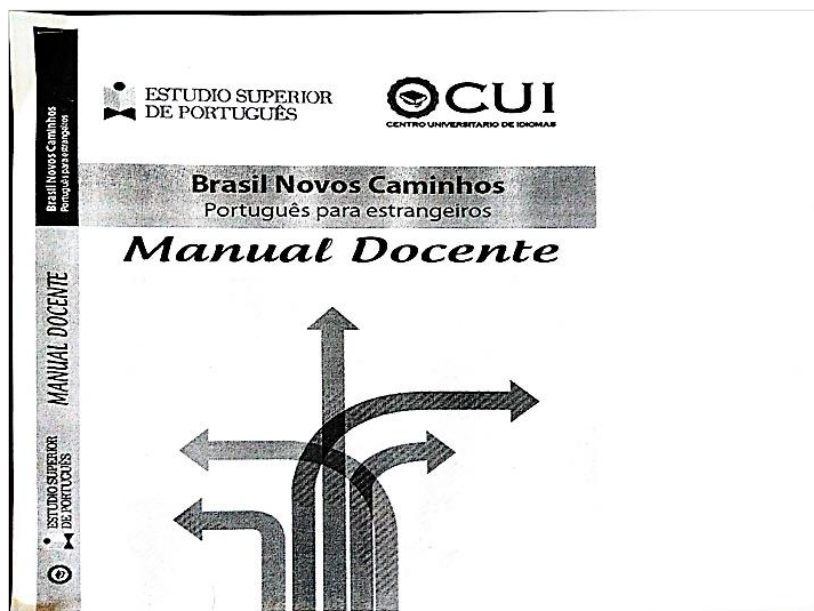


figura 56 folha de capa do “Manual Docente” (“MaDo”) do CUI (Ciclo Básico, Nível 3).

fonte: acervo de pesquisa da autora.

MANUAL DOCENTE (MADO)		Nível 3 – Ciclo Básico	
UNID.	PÁG.	OBSERVAÇÃO	ORIENTAÇÃO
2	17	CA2	AJUSTAR: ... e a gente volta a cortar
	24	EG20	SISTEMATIZAR antes de dar a atividade os verbos irregulares trazer e dizer.
3	29	QUADRO TEMPERAMENTOS	VIDE ANEXO 1: Ajuda na visualização da ilustração.
	32 a 37	VO4	SISTEMATIZAR: Aparecem verbos da 3ª conjugação: sentir, prevenir-se, pedir, ouvir, dormir, consumir. Complemente informação com a conjugação dos verbos e sistematize. Como sugestão para motivar o estudo desse tema gramatical pode de depois da atividade de CAV3 (pag.40) onde aparece o tema sobre mentiroso, a mentira, o verbo mentir – acompanha o modelo de sentir.
	52	EG25	AJUSTAR: letras a), b), c) até l)
4	59	CA4	AJUSTAR: na primeira linha FUGÃO X FOGÃO
	60	CAS	AJUSTAR: exercício III) letra letra c) e e) estão repetidas.
5	61	LINHA 11	AJUSTAR: à vista.
	67	EG32	AJUSTAR: Pág. 67: corrigir a) a limpeza.
6	75	EG33	AJUSTAR: O exercício é com os pronomes indefinidos todo, toda e tudo. No entanto, aparecem várias expressões com a palavra JEITO, trabalhe também com esse tema.
	76	EG35	AJUSTAR: retirar palavra mes.

figura 57 “Manual Docente” (“MaDo”) do CUI (Ciclo Básico, Nível 3).

fonte: acervo de pesquisa da autora.

Nos outros materiais de *circulação institucional* e nas *unidades digitais de circulação pública* também ocorrem problemas diversos, principalmente de diagramação. No exercício a seguir, por exemplo, a imagem utilizada para a atividade – que no arquivo digital em PDF, colorido, é legível –, devido ao fundo escuro da massa textual, mostrou-se inapropriada para a impressão em escala p&b, prática comum no caso de materiais destinados ao “consumo” (para serem anotados, complementados etc.), como é o caso de apostilas de cursos de língua que os alunos fotocopiam localmente.

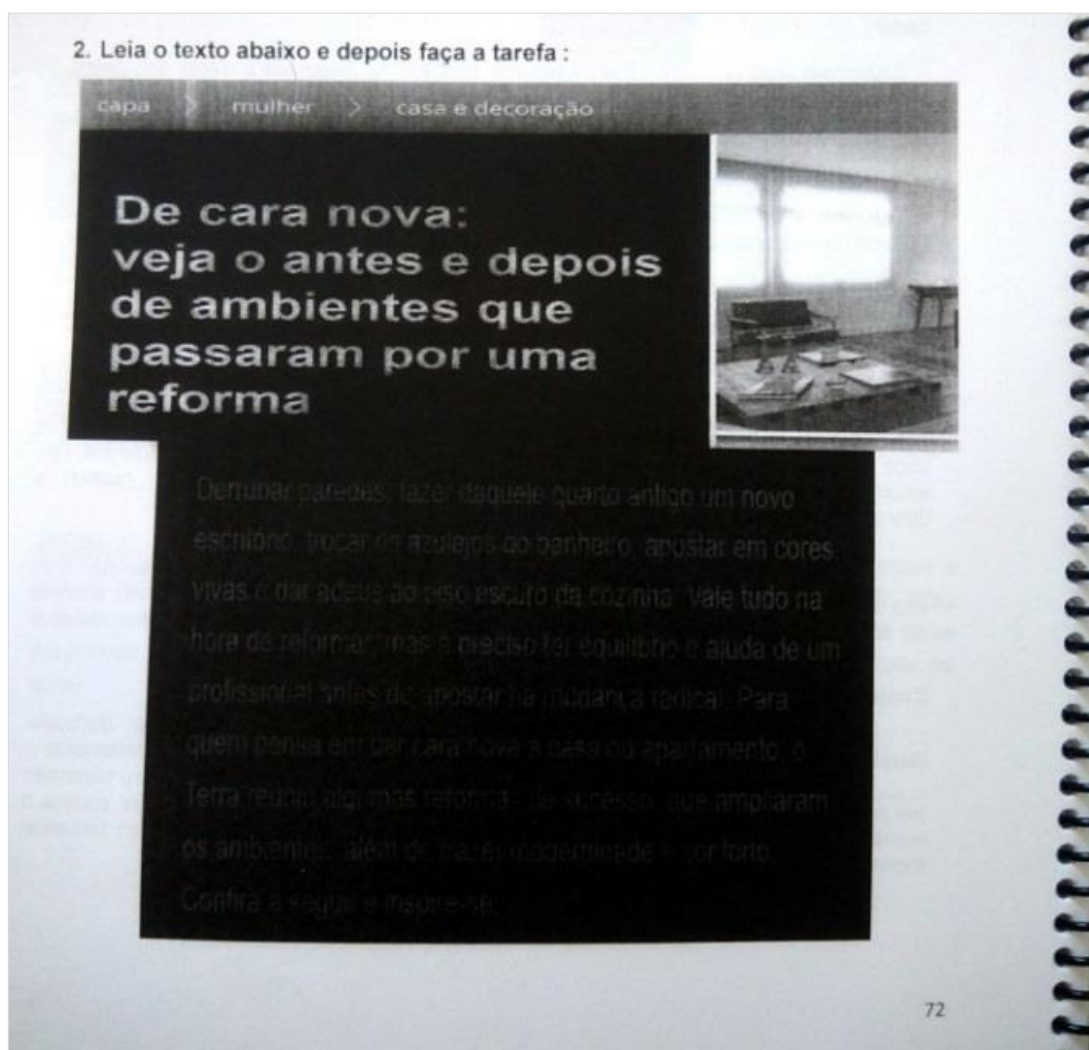


figura 58 texto-base ilegível devido ao uso de fundo escuro (“Material de apoio” do CCBA, Básico II).

fonte: CCBA (2017a, p.72).

As *unidades digitais de circulação pública*, por sua vez, têm seções fixas, preenchidas com diferentes atividades que, embora mantenham uma tipografia padrão, não adotam uma mesma distribuição de textos e ilustrações na página.

Os dados mais interessantes são relacionados a aspectos de ilustração e diagramação que impõem, também questões sobre a própria cena genérica da *unidade digital*, que, produzida para ser *impresa*, falha ao cenografar gêneros digitais para a realização de atividades.



figura 59 cenografia de blog em unidade didática digital (PPPLE, PFE, Unidade “Mulher, mulher, mulher!”).

fonte: <http://www.ppple.org/unidade-didatica/mulher-mulher-mulher>. Acesso em: 13 set. 2018.

A seguir, trataremos, de modo mais detido, dessa tensão entre o funcionamento programático do Portal como plataforma que hospeda unidades digitais destinadas à circulação e ao compartilhamento, incentivando a produção de novos materiais ou sua adaptação, e as práticas que efetivamente têm se concretizado em relação às ferramentas disponibilizadas.

3.4.3 tensões entre o impresso e o digital

Além de pontos indicados anteriormente, relacionados a imbricações entre práticas estabelecidas pela lógica do impresso e práticas digitais – como, por exemplo, a transcrição de *links* extensos em materiais impressos, o uso de *QR Codes* para disponibilização de materiais complementares on-line, a encenação de gêneros digitais em unidades digitais destinadas à impressão –, outra questão revelou-se interessante para a observação da tensão entre o impresso e o digital: a inauguração do PPPLE como plataforma colaborativa e seu uso efetivo constatado ao longo desta pesquisa.

O PPPLE pautava-se, em sua concepção, em práticas de criação coletiva e compartilhamento que iam ao encontro da proposta de Lemos (2005, p. 1), de uma *cibercultura* regida por três “leis” fundadoras: “[...] a liberação do polo da emissão, o princípio da conexão em rede e a reconfiguração de formatos midiáticos e práticas sociais”. Enquanto livros didáticos direcionados à venda – como é o caso da coleção BI, por exemplo – participam da lógica da cadeia produtiva editorial, com consequências em sua produção e no acesso ao material decorrentes da logística de distribuição adotada, do número de exemplares impressos, das negociações entre autores e editora etc.,¹⁷⁸ o funcionamento proposto nessa plataforma digital permitiria, idealmente, a partilha de materiais entre professores, a adaptação de unidades, a proposição de percursos temáticos... Disso decorreria, possivelmente, uma flexibilização e uma maior abrangência do ensino, inclusive no que diz respeito à reprodução de textos multimodais diversos, já que, por não envolverem os processos de publicação pelos quais livros destinados à comercialização passam, as unidades poderiam fazer referência a conteúdos variados sem que isso acarretasse necessariamente o pagamento de direitos autorais a revistas e jornais, por exemplo – ainda que, em termos estritamente legais, fossem necessárias providências jurídicas para seu uso, como já pontuamos anteriormente.

Esse uso era previsto, por exemplo, no fato de o Portal incentivar a reelaboração das unidades didáticas e a criação de novos materiais, como se pode ler na aba “O Portal”:

¹⁷⁸ Tomamos como exemplo a coleção *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros*, de autoria de Claudio Romanichen (Curitiba: Positivo, 2010). Embora fosse o segundo material mais recente lançado no Brasil dentre os indicados pela Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) (cf. figura 32), já não é mais disponibilizado no site da editora Positivo e está esgotado nas livrarias brasileiras. No entanto, em julho de 2017 ainda parecia estar disponível em algumas lojas no exterior, como na Colômbia e no México. Naquele momento, pudemos encontrá-lo nos sites das lojas *LibrosBrasil* (Colômbia) e *Bookshop* (México), disponíveis, respectivamente, nos seguintes endereços: http://www.librosbrasil.com/products/_material-didatico/ e https://www.bookshop.com.mx/site/lilibros.jsp?isubarea_id=489. Últimos acessos em: 25 jul. 2017.

Todos os materiais disponibilizados no PPPLE estarão ao abrigo de uma licença Creative Commons (by-nc-sa).¹⁷⁹ Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais, e obriga que atribuam crédito ao Portal e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Toda nova obra feita a partir desta deverá utilizar a mesma categoria de licenciamento, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais.¹⁸⁰

No entanto, acompanhando a movimentação da área dos professores ao longo da pesquisa, verificamos que a interação entre os membros do Portal não acontece, uma vez que não há nenhum *upload* de documentos por parte de usuários.



figura 60 propostas didáticas da área do professor do Portal. No destaque em vermelho, a ausência de novas propostas.

fonte: <http://www.ppple.org/proposta/>. Acesso (mediante *login* e senha) em: 27 out. 2019.

¹⁷⁹ A especificação da licença entre parênteses, “by-nc-as”, significa “Atribuição Não-Comercial Compartilha Igual”, ou seja, “esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos”. Com informações do site oficial da Creative Commons, disponível em: https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR. Último acesso em: 31 out. 2019.

¹⁸⁰ Também segundo a aba “O que é o Portal”, disponível em: <http://www.ppple.org/o-portal>. Último acesso em: 22 fev. 2016.

A seção em tela é destinada a “Propostas Didáticas (PD)” definidas como “unidades de trabalho sugeridas pelos usuários do Portal”, “de caráter mais livre” e independentes das UD propostas. Temos acompanhado seu desenvolvimento desde 2015, e até a presente data não houve nenhum *upload* de proposta registrado pelo Portal.

The screenshot shows the PPPLE website interface. At the top, there is a user greeting: "Olá, Helena Maria Boschi da Silva!" with links for "Minha Conta", "Área do Professor", and "Sair". Below this are flags of various countries and a message: "O portal está em fase de testes, contribua com suas observações." A search bar is present with the text "Procurar por" and a placeholder "Digite uma palavra ou termo". To the right, there is a dropdown menu for "Tipo de material" with "Unidade didática" selected and a "Pesquisar" button. A navigation bar contains links: "PPPLE", "Sugerido pelo Portal", "Sugerido pelos Utilizadores", "Meus Roteiros", and "Português para Grupos Específicos". The main content area shows "Você está em: Início / Roteiros dos Utilizadores" and "ÁREA DO PROFESSOR". The section title is "ROTEIROS DIDÁTICOS". Below the title is a paragraph explaining the purpose of the didactic routes. A red box highlights the message: "Por enquanto ainda não temos nenhum roteiro disponível no portal." The footer contains navigation links: "Início", "O que é o portal?", "Quem somos?", "Conversa com o Professor", and "Fale Conosco", along with the number of visitors "275761 visitantes" and logos for "IILP" (Instituto Internacional da Língua Portuguesa) and "CPLP".

figura 61 roteiros didáticos, alocados na área do professor do PPPLE. No destaque em vermelho, a ausência de roteiros no Portal.

Fonte: <http://www.ppple.org/roteiros/propostos>. Acesso (mediante *login* e senha) em: 27 out. 2019.

O mesmo acontece com a seção “Roteiros Didáticos”, definidos a partir de “temas e áreas de interesse como modos de organização das Unidades Didáticas” que os usuários do PPPLE podem propor. Desde quando começamos a acompanhar as atividades do Portal, até o presente momento, nenhum roteiro foi disponibilizado.

Na captura de tela veiculada a seguir, realizada durante visita ao Portal em abril de 2016, o *fórum* criado para interação entre os professores – hoje inexistente – continha 19.518 páginas de tópicos diversos – até onde pudemos averiguar, *spams* postados por *bots* ou perfis *fakes*. Embora tenham sido registradas visualizações, não havia nenhuma resposta.

Índice do Fórum » Apresente-se Os Horários são TMG - 3 Horas

Apresente-se

Página 1 de 19518 [487950 Tópicos] Ir para página 1, 2, 3, 4, 5 ... 19518 Próximo

Tópicos	Autor	Respostas	Visualizações	Última Mensagem
■ Acquiring fifa ut coins Tyrod Taylor Jersey ,	xionghh	0	6	06 abr 2016, 03:00 xionghh ➔
■ Jax doesn, Seahawks Russell Wilson Jersey ,t	xionghh	0	4	06 abr 2016, 02:53 xionghh ➔
■ rider Quinton Coples Jets Jersey ,	xionghh	0	4	06 abr 2016, 02:44 xionghh ➔
■]Mehdi Benatia Bayern Munich Jersey[/	xionghh	0	4	06 abr 2016, 02:36 xionghh ➔
■ y/]John Miller Bills Jersey[/	xionghh	0	4	06 abr 2016, 02:27 xionghh ➔
■ /]Bert Blyleven Womens Jersey[/	xionghh	0	4	06 abr 2016, 02:18 xionghh ➔
■ Mason Plumlee Jersey[xionghh	0	4	06 abr 2016, 02:02 xionghh ➔
■ periods Latavius Murray Womens Jersey ,	xionghh	0	4	06 abr 2016, 01:51 xionghh ➔
■ Desmond Trufant Falcons Jersey[/	xionghh	0	4	06 abr 2016, 01:46 xionghh ➔
■ reuse Authentic Ignazio Abate Jersey	xionghh	0	4	06 abr 2016, 01:38 xionghh ➔
■ Datakit Cross Manager 2014.1 Win	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:44 QUAWTRUO ➔
■ DNV PHAST and Risk (Safeti) 6.7 Win	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:42 QUAWTRUO ➔
■ DNV Nauticus Machinery 2013 v11.3 Win	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:39 QUAWTRUO ➔
■ Aircom Enterprise 7.0 Win	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:36 QUAWTRUO ➔
■ BAS ShipWeight 11.01	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:33 QUAWTRUO ➔
■ AnyCasting 4.0 Win	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:30 QUAWTRUO ➔
■ AVL Concerto 2013 v4.5 Win	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:27 QUAWTRUO ➔
■ DeepXcav-v2011-9.0	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:25 QUAWTRUO ➔
■ DNV SESAM 2013.12 full	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:22 QUAWTRUO ➔
■ BornToRoute MakeGood 2012.03 Win	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:19 QUAWTRUO ➔
■ Deswik Software Suite 2.0.3126	QUAWTRUO	0	7	05 abr 2016, 14:16 QUAWTRUO ➔
■ Bestech SAM 6.30c	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:13 QUAWTRUO ➔
■ Atrenta SpyGlass 5.1.1.1 Linux	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:10 QUAWTRUO ➔
■ CFD CHAM Phoenix 2011	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:07 QUAWTRUO ➔
■ AVEVA Instrument 12.1	QUAWTRUO	0	8	05 abr 2016, 14:04 QUAWTRUO ➔

Mostrar Tópicos anteriores: Todos os Tópicos Ordenar por Data da Mensagem Decrescente Avançar

Página 1 de 19518 [487950 Tópicos] Ir para página 1, 2, 3, 4, 5 ... 19518 Próximo

Índice do Fórum » Apresente-se Os Horários são TMG - 3 Horas

figura 62 página 1 do fórum do PPPLE em abril de 2016.

fonte: <http://forum.ppple.org/viewforum.php?f=2>. Último acesso (mediante login) em: 07 dez. 2017.

Nossa hipótese para essa falta de interação no fórum do Portal é a criação de uma comunidade “artificial”, cujos participantes não compartilham das práticas ali propostas; forjou-se um instrumento que não foi construído *com* os usuários, mas *para* eles, conforme imaginários de seus idealizadores.

Retomando (e reformulando) a definição de *cibercultura* de Lemos (2005) mencionada no CAPÍTULO 1, parece elucidativo distinguir distintos modos de funcionamento das práticas digitais, regidos por diferentes relações estabelecidas entre usuários e plataformas e na própria determinação produzida pela técnica algorítmica:

É possível falar mais precisamente – em vez de usar o plural *culturas digitais* – em *cibercultura* e *cultura digital*, considerando que a técnica de que se desdobram tecnologias características das atuais relações entre objetos e sujeitos assume dois efeitos distintos na produção da psicosfera: uma de fechamento, outra de abertura (SALGADO, 2020, no prelo).

O fato de as unidades serem baixadas e usadas sem nenhuma interatividade posterior – como, por exemplo, o *upload* de novos materiais a partir de mudanças feitas, o compartilhamento de outros materiais etc., previstos na plataforma – indicia que as práticas configuradas em seu uso não operam na direção de apropriação da técnica para a produção de uma *cultura digital* – “ligada sobretudo aos aspectos de difusão” (SALGADO, 2020, no prelo); antes, parecem operar na lógica do consumo instaurada pelo impresso, cuja permanência é verificável, por exemplo, no fato de as unidades serem disponibilizadas em formato PDF, o que impede sua edição.

Impõe-se, assim, a questão levantada por Ribeiro (2018a):

Se as bases do trabalho com TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] na escola eram, justamente, as da cultura digital (compartilhar, colaborar, remixar, samplear, cortar-e-colar, fazer pastiche, recriar ou editar – no sentido mais amplo), as bases da produção do livro impresso são as da autoria individual e claramente atribuída, do direito patrimonial ao texto, do direito moral à criação de um autor identificável, da edição autorizada documentalmente, do crivo de um editor. [...] **Como relatar atividades digitais em um mundo que opera na cultura do impresso?** (RIBEIRO, 2018b, p. 24-25).

Essa ausência de partilha e de interação no fórum do PPPLE é um exemplo, portanto, da “viscosidade das práticas cotidianas” (DEBRAY, 1995, p. 28) – neste caso, a permanência de práticas já cristalizadas no consumo de materiais didáticos diversos. A esse respeito, é pertinente a reflexão do autor:

O erro dos futurólogos e a decepção dos futuristas provêm, normalmente, de **uma superestimação dos efeitos do médium por subestimação das tramas lentas do meio**. Em geral, a utilização é mais arcaica do que o utensílio. A explicação é evidente: por definição, se o médium é novo, o meio é velho.

Trata-se de uma estratificação de memórias e associações narrativas, um palimpsesto de gestos e lendas incessantemente reativáveis, o repertório em camadas sobrepostas dos suportes e símbolos de todas as épocas anteriores. **Eu sou papiro, pergaminho, papel e tela de computador** (DEBRAY, 1995, p. 28-29, negritos nossos).

Embora se possa lamentar do ponto de vista das possibilidades de interação não utilizadas, trata-se de dados interessantes para a pesquisa, já que atestam a importância das práticas e dos pertencimentos para a constituição das comunidades e a força simbólica de usos consagrados por materiais didáticos impressos tradicionais nos imaginários de alunos e professores.

3.5 um projeto editorial de ampla circulação: “é preciso investir bastante”

Os depoimentos coletados nas instituições argentinas mostraram, como vimos anteriormente, a dificuldade que os departamentos de português enfrentavam, de modo geral, para adquirir LDs de PLE produzidos no Brasil. Percebendo essa dificuldade de acesso em Buenos Aires e vislumbrando a oportunidade comercial de preencher uma demanda não só da própria instituição, mas também de outros centros de ensino latino-americanos, a Casa do Brasil investiu na produção de uma coleção sob selo editorial próprio, destinada a uma circulação mais ampla.

Das três coleções produzidas por equipes de professores das instituições que visitamos em Buenos Aires, somente a coleção BI contou com um projeto editorial mais complexo,¹⁸¹ que incluiu uma equipe de profissionais diversos em sua concepção e produção – o que pressupõe dispor dos recursos necessários a um empreendimento dessa envergadura.

Na continuação de um excerto de fragmento de entrevista já reproduzido, o diretor-executivo da coleção comentou sobre os custos e os recursos humanos necessários para a concretização desse projeto editorial:

DIRETOR-EXECUTIVO: [...] todos os professores são preparadores de material, todo mundo é autor de material, então nós tínhamos nossas apostilas, nossos exercícios, nossas atividades, nossas sequências didáticas, **mas a gente queria fazer bonito, aí era preciso primeiro investir bastante.** Segundo, **[era preciso] reunir pessoas preparadas como a professora Edleise Mendes,** e terceiro, ter claro que tipo de material, que tipo principalmente de

¹⁸¹ Cabe registrar que, como apontamos anteriormente, os materiais do CCBA estavam em fase de testes no momento da visita, e a instituição já previa a contratação de um diagramador.

abordagem, a gente queria ter. Sempre lembro que nunca foi um material de portas fechadas, isso lembro muito bem, como alguns institutos têm, **sempre foi um material, em primeiro lugar, pros nossos alunos, nossas empresas, nossos professores, mas, como o investimento realmente era grande, nunca foi pensado de portas fechadas, né?** (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017, negritos nossos).

Planejando a coleção para fins comerciais e uma ampla circulação, promovida inclusive pela divulgação massiva em congressos da área,¹⁸² a Casa do Brasil compôs uma equipe que, além das autoras no sentido canônico do termo, contou com uma coordenação acadêmica, uma revisora, uma desenhista gráfica, uma empresa de “design gráfico, programação web, marketing e impressão”¹⁸³ e uma direção executiva, como se verifica nos dados técnicos de cada livro.

O expediente editorial e a ficha catalográfica registram os diferentes tratamentos editoriais recebidos:

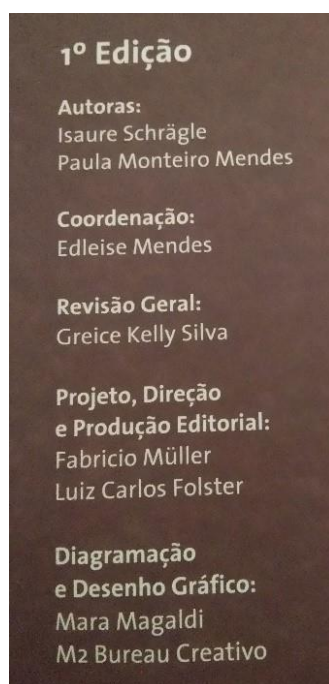


figura 63 ficha técnica do Ciclo Avançado da coleção BI.

fonte: Schrägle e Mendes (2014, s/p).

¹⁸² No *III Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul (CIPLOM)*, realizado em 2016 em Florianópolis/SC, por exemplo, todos os participantes receberam um panfleto publicitário colorido da coleção, impresso em papel *couché* liso, de gramatura média, dentro da pasta do evento.

¹⁸³ Conforme o site da empresa contratada, trata-se de “[...] un grupo de profesionales afines al Diseño Gráfico, Programación Web, Marketing e Imprenta” que se propõe a “[...] solucionar los problemas de comunicación de todas aquellas empresas y emprendedores que necesiten una imagen corporativa acorde al producto o servicio que ofrecen”. Disponível em: <http://www.m2bc.com.ar/>. Último acesso em: 17 fev. 2019.

Diferentemente de projetos de circulação institucional, que reúnem textos variados sem preocupação com questões relativas ao pagamento de direitos patrimoniais, o projeto contou com recursos específicos para o uso de materiais protegidos por *copyright* – um dos livros apresenta, por exemplo, uma tirinha de *Maitena*, cartunista argentina consagrada,¹⁸⁴ o que implicou o pagamento de um valor elevado pelo direito de reprodução, segundo o diretor. Além disso, por contarem com estúdios especializados para a produção da iconografia do livro, as autoras puderam solicitar imagens específicas conforme sua necessidade; as imagens, os quadros de sistematização linguística, os box etc. estão bem-diagramados e a impressão é colorida e de qualidade – realidade distante de produções mais caseiras que dependem inteiramente de bancos de imagens gratuitos, de *softwares* de edição pouco especializados para esse tipo de trabalho e de seu domínio pelos professores autores.

Essa publicação foi, ainda, coordenada por pesquisadora da área de LA reconhecida nacional e internacionalmente como referência na abordagem intercultural de EALE. Sua participação na coleção implica um funcionamento de gestão autoral diferente do das demais coleções, como mostraremos a seguir.

3.5.1 gestão autoral nos MDs: as instâncias pessoa, inscridor e escritor

A decisão de considerar o processo editorial dos materiais do *cópus* e suas formas de publicização por meio de entrevistas com diretores e coordenadores das equipes editoriais levou à observação de um funcionamento característico da legitimação dos materiais didáticos: do ponto de vista de sua *produção*, enquanto na maioria das publicações, muito especialmente na literatura e na academia, o processo que antecede o produto final é invisibilizado para que se ponha em evidência uma autoria “inspirada”, apagando a partilha constitutiva de todo processo criativo por imaginá-la como possível demérito de um “gênio criador” (SALGADO, 2009), no caso dos materiais destinados ao ensino são justamente as dificuldades do empreendimento – os esforços coletivos dispensados em termos de formação dos professores-autores, as negociações entre a equipe editorial, os testes de implementação, avaliações e as readequações de abordagem (que pressupõem retextualizações recorrentes dos “originais”) – que atestam sua qualidade.

¹⁸⁴ O site oficial de *Maitena* está disponível em: <http://www.maitena.com.ar>. Último acesso em: 10 ago. 2019.

O fragmento da entrevista com a coordenadora do CCBA que descreve formação dos professores, reproduzido anteriormente, mostra o processo de legitimação das instâncias autorais e a negociação inerente à estabilização do material:

COORDENADORA: Todos [os professores] fizeram capacitação – duas capacitações, dois anos de capacitação [...]. A primeira etapa foi a questão de conhecer o sites, as licenças livres, o que a gente podia usar ou não podia usar, e as opiniões para essas sugestões de tarefas, de coisas para o material, para o que estávamos encontrando. **E nisso foram uns seis meses de trabalho,** e a gente percebeu que não estava funcionando muito bem, escolhendo com muitas mãos. [...] ficamos com duas professoras que decidiram continuar trabalhando comigo, e eu, e eu falei, “Bom, **então vamos ficar nós três na produção, revisão, e a outra parte da equipe vai trabalhar na implementação, nos dando *feedback* de como está funcionando a proposta na sala de aula etc.”.**

E aí todos se envolveram na etapa de implementação e de análise. **A gente fez um livro de atas, separamos [os professores em] dois grupos e uma vez por semana eles se encontram, um grupo de manhã e um grupo à tarde[...].** São grupos de análise da implementação, em que contam o que estão implementando, o que não funcionou, o que não gostou o que gostou o que foi difícil, o que não foi difícil... A gente agora está trabalhando com essas atas que eles estão colocando aí, e está funcionando assim (Fragmento de entrevista – Neucilene Teixeira, CCBA, 2017, negritos nossos).

Também no caso da coleção BI, o diretor-executivo enfatizou que o processo de produção entre um *workshop* de formação dos professores e o lançamento do primeiro livro (MOREIRA; NASCENTE BARBOSA; NUNES DE CASTRO, 2014 [2011]) durou cerca de um ano,¹⁸⁵ pois foram necessárias muitas trocas de arquivos a distância entre as autoras, que trabalhavam em Buenos Aires, e a coordenadora pedagógica, que estava no estado da Bahia, no Brasil:

DIRETOR-EXECUTIVO: [...] não foi cor de rosas, não... [...] trabalho em equipe, às vezes não é tão fácil, principalmente quando a equipe não se conhecia no início. Trabalho a distância, ok, estamos mediados pela tecnologia, mas não é a mesma coisa. A coordenadora está na Bahia, mas é uma pessoa muito... Que viaja muito, com muitos compromissos, enfim... Então foi bastante demorado o processo, demorou quase um ano. [...] **são processos, o material tem muita ida e volta...** As professoras eram professoras da escola, não eram autoras profissionais, e elas sabem disso. Uma delas tinha tido uma experiência de criação de um livro que se chama *Horizontes*, que já não existe mais, já está esgotado [...]. Mas as outras não tinham experiência de autoras profissionais, por isso também o papel da

¹⁸⁵ O tempo de produção de cada um dos livros da coleção foi de, em média, um ano, segundo o diretor entrevistado. O lançamento do último ciclo (avançado-superior) tinha sido previsto para o final de 2017 (reagendado para 2018, e finalmente publicado em 2019), tendo como autoras a até então coordenadora da coleção, Edleise Mendes, e Viviane Furtoso, ambas residentes no Brasil.

Edleise Mendes. [...] Então essa ida e volta de e-mails, de arquivos, de PDF... Isso demora bastante... [...] Mas, ao mesmo tempo, **isso faz com que o material seja muito rico**. Nunca tivemos uma autora só, as próprias autoras não querem isso, elas querem uma parceira, elas querem o diálogo e, ainda, aquele diálogo com a coordenadora (Fragmento de entrevista – Fabricio Müller, Casa do Brasil, 2017, negritos nossos).

A observação a respeito da autoria “profissional” neste excerto é interessante porque aponta a percepção nem sempre óbvia da relação que o processo de elaboração de um material mantém não só com saberes relacionados ao ensino, associados ao fazer “intelectual” – considerando-se que as autoras são professoras com longa experiência didática –, mas também com um *savoir-faire* dos procedimentos de mediação editorial que constituem a formalização material desse projeto intelectual. “Ser autor” é, afinal, uma posição transitiva: ser autor *de um projeto editorial específico*, nó que pressupõe, por sua vez, diferentes funcionamentos possíveis conforme a cena genérica que se instaura. Como mostra Salgado,

O problema da transitividade fica evidente: um autor não é senão um dos nós de uma rede que se tece conjunturalmente e, então, se define conforme aquilo que escreve – um autor de artigos científicos de física nuclear, ou de uma tese de doutorado em sociologia que mobiliza esta ou aquela vertente teórica, ou um autor de romances, ou de poemas ou de uma dissertação nos estudos da literatura, ou autor de história em quadrinhos para adultos ou de um roteiro cinematográfico ficcional para grandes telas ou de um roteiro de documentário engajado para tevê, um autor de material didático de ensino de português para estrangeiros ou de material encomendado pelo Ministério da Educação para formação de neoleitores... **Cada um desses objetos editoriais articula-se à condição de existência do nó que é sua autoria, imprescindível nó entre outros** (SALGADO, 2016a, p. 198, negrito nosso).

Para analisar o funcionamento da identidade autoral nos MDs do corpus levando em consideração seu contexto de produção e o público a que se destinam, utilizaremos o conceito de *paratopia criadora* proposto por Maingueneau (2014 [2005]) para o estudo dos textos literários, considerados pelo autor como *discursos constituintes* – que falam “por si” e não reconhecem “outra autoridade além de sua própria” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 37).

Adaptando essa noção para o caso dos MDs, observaremos a relação entre três instâncias autorais categorizadas pelo autor: *pessoa*, *escritor* e *inscritor*. Maingueneau (2014 [2005]) define essas três instâncias do seguinte modo:

A denominação “a pessoa” refere-se ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada. “O escritor” designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. Quanto ao neologismo “inscritor”, ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada pelo

texto (aquilo que vamos chamar adiante de “cenografia”) e a cena imposta pelo gênero do discurso: romancista, dramaturgo, contista... (MAINGUENEAU, 2014 [2005], p. 136).

Essas instâncias são interdependentes e não pressupõem uma linearidade (por exemplo, numa progressão de *pessoa a escritor*); todas elas funcionam de modo articulado na constituição da autoria, “[...] numa estrutura de nó borromeu; os três anéis deste se entrelaçam de modo que, se se rompe um dos três, os dois outros se separam” (MAINGUENEAU, 2014 [2005], p. 137). A autoria é, portanto, o resultado de uma *gestão* levada a cabo por aqueles que dela participam de modo direto (nos casos estudados, professores-autores e coordenadores) ou indireto (diretores executivos que gerenciam o a logística de produção e distribuição dos livros, como ocorre com a coleção BI). A figura abaixo ilustra a relação entre essas instâncias:

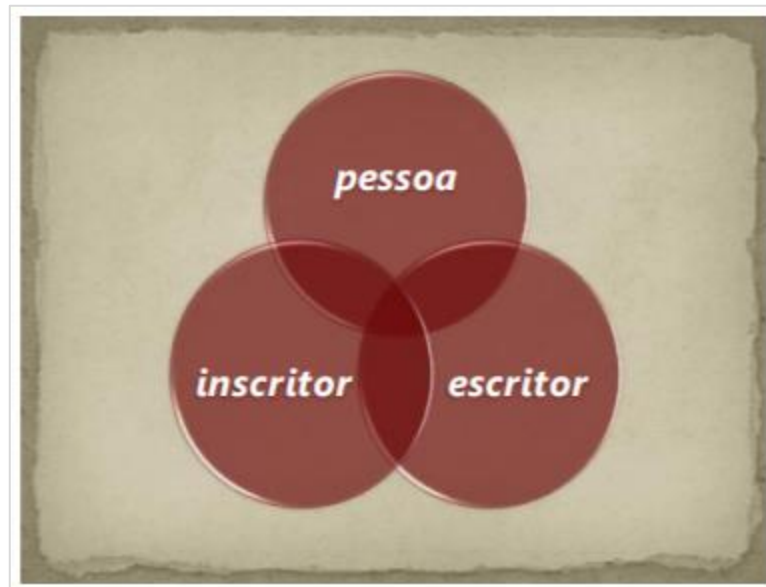


figura 64 “Nó borromeano das três instâncias que configuram a gestão autoral”.

fonte: Salgado (2016c, s/p, com base em MAINGUENEAU, 2014 [2005]).

Dependendo do regime de existência produzido na gestão autoral, essas instâncias “se conjugam *assimetricamente*, conforme os espaços, campos e arquivos que articulam” (SALGADO, 2016c, s/p, *itálico nosso*). Se considerarmos, por exemplo, os *materiais didáticos impressos de circulação institucional*, a instância *inscritor* põe-se em evidência, como instância responsável pela *textualização* das atividades, seguida, em menor importância, pela instância *pessoa*, na medida em que professores têm parte de sua vida conhecida por alunos e docentes com que convivem.

Como, na maioria desses casos, não há um reconhecimento *público* do material como “obra”, que produza um efeito de “autorialidade”, a instância *escritor* tem pouca relevância na gestão autoral. O nó borromeano representado a seguir é explicativo dessas relações.

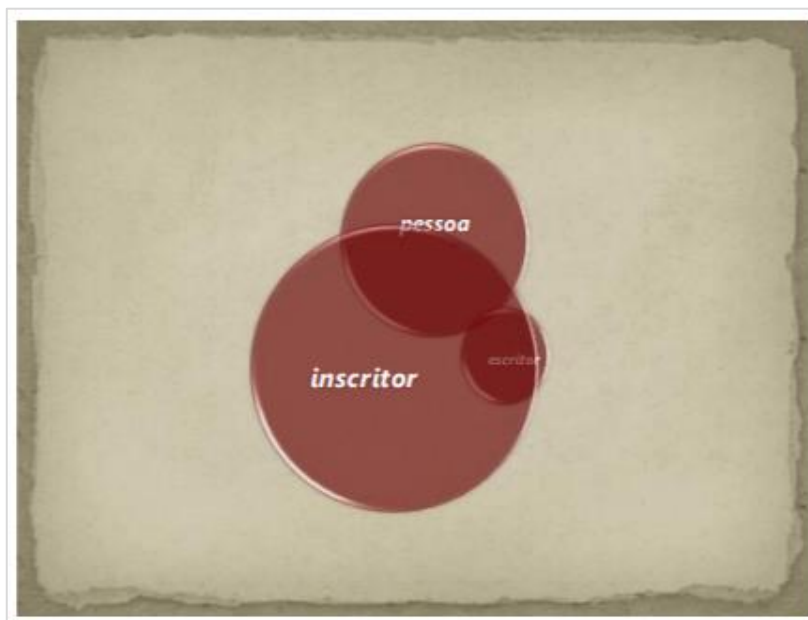


figura 65 “Nó borromeano das três instâncias que configuram a gestão autoral de uma inscrição cuja vida pública não acumulou retomadas que a reconheçam como obra”.

fonte: Salgado (2016c, s/p, com base em MAINGUENEAU, 2014 [2005]).

Esse também é o caso de MDs cuja autoria não é explicitada (no sentido jurídico e catalográfico), como se pode constatar, por exemplo, na ausência de indicação dos nomes dos professores responsáveis por apostilas de cursos do Laboratório de Idiomas (como as de Nível 3, 5, 6, 7¹⁸⁶). A instância *escritor* é praticamente anulada, e as relações entre as instâncias *inscritor* e *pessoa* se estabelecem localmente, no funcionamento institucional.

O caso do *Brasil Intercultural* difere dos demais materiais analisados porque se legitima por uma instância autoral não intrínseca ao gênero, a “coordenação pedagógica”, que, como se vê em menções que circulam em diversos gêneros textuais e regulam a recepção do material

¹⁸⁶ No caso das apostilas 6 e 7 da coleção CM!, a gestão autoral é ainda mais interessante de ser observada. As capas de todas as apostilas (cf. CAPÍTULO 1), embora variem em termos de organização textual e iconografia – a de nível 4, por exemplo, tem o selo “UBA Idiomas” acima do título; as de nível 3, 5, 6 e 7 têm o logo da UBA –, colocam em evidência o pertencimento à instituição em que foram produzidas e em que são utilizadas. No entanto, no caso dos últimos níveis, parte do “conteúdo” do nível 6 e todo o conteúdo do nível 7 são fotocopiados do livro *Horizontes* (com permissão de uma das autoras).

(referências bibliográficas, paratextos publicitários, fóruns on-line), ocupa uma posição destacada na instância *escritor*.¹⁸⁷

DIRETOR-EXECUTIVO: Isto é uma diferença, você vê que em todos, todos não, mas **na maioria dos livros didáticos de português, você encontra um, dois, três, quatro, cinco autores, mas é estranho achar uma coordenação. Como eu digo que ela é, a Edleise. advogado do diabo**, né... Então, no nosso material, nós somos os diretores do livro e ela é a coordenadora e depois vêm as autoras (Fragmento de entrevista – Fabrício Müller, Casa do Brasil, 2017, negrito nosso).

Na gestão autoral da coleção, a coordenadora tem um papel duplo: ao mesmo tempo que é responsável pela organização dos materiais – função tradicionalmente exercida pelo editor em processos editoriais (ocupando a posição de “advogada do diabo”) –, é também, declaradamente, uma “entidade afiançadora” (SALGADO, 2018, p. 6) que funciona como referência consagrada na academia e fora dela.

Essa posição hierarquicamente superior assumida pela coordenação pedagógica na gestão autoral da coleção BI associa-se a um imaginário relacionado à figura do “especialista”, como se pode verificar no seguinte perfil de uma plataforma educacional de professores particulares:

¹⁸⁷ Conforme entrevista com o diretor-executivo, cada livro (à exceção do Ciclo Básico, que teve a participação de uma professora no começo dos trabalhos e que foi pago por obra concluída) tem duas autoras e a coordenação, que é considerada no pagamento dos direitos autorais de cada reedição.

Ernest Christian B.
 ☆☆☆☆☆ 0 reviews
 Average time spent with students: 2 hours

Professor de Português do Brasil (Falante Nativo) e Estudos Literários. (EM SALAMANCA) (skype)

Subjects: Portuguese language / Literature
 Online lessons: Lessons by Skype (Timezone: Europe/Madrid GMT +2:00)
 Country of birth: Brazil
 Experience: 3 years
 Small groups: Up to 2 people

What happens next?

Schedule

Education

Universidade Federal da Bahia
 Letras com Português
 2008 — 2012

Universidade Federal de Minas Gerais
 Mestre em Estudos Literários
 2013 — 2015

Universidade de Coimbra
 Doutorando em Teoria da Literatura
 2015 — Present

Work experience

Universidad de Salamanca
 Pesquisador Altamente Qualificado

About tutor | Reviews (0)

Additional info

Graduado em Letras com Português pela Universidade Federal da Bahia/Brasil. Estudante de Doutorado em Materialidades da Literatura pela Universidade de Coimbra - PT. Pesquisador estagiário na Universidade de Salamanca - ES. Mestre em Teoria da Literatura em literatura comparada (UFMG), linha de pesquisa Literatura e outras Artes. Interessado em literatura, outras artes e medias. Atuou como pesquisador, tutor e professor na Universidade Federal de Minas Gerais - BR. Lecionou a disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Tem experiência na área editorial como revisor de textos e tradutor (Editora FinoTraço e Relicário). Trabalhou em revistas de moda, publicidade, arquitetura e cultura. Colaborou com portais na Internet. Traduziu livros infantis para Discovery Kids. Atua nos segmentos criativos que fomentam a cultura, incentivam a literatura, a narrativa e outras artes. Entusiasmado com o ramo editorial, publicação de livros, revistas, jornais e narrativas televisivas. Textos impressos e/ou online.

Subjects

Portuguese language
 Portuguese for beginners by Skype

Sou nativo de língua portuguesa do Brasil. O material para iniciantes segue, como primeira opção, o livro “Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros”, de coordenação da filóloga Edleise Mendes. Teremos os ensinamentos básicos, exercício de compreensão e conversação [...] (negrito nosso).¹⁸⁸

Como segunda opção, um material próprio que será construído mediante a necessidade do aluno. Experiência comprovada pela Universidade Federal de Minas Gerais.

figura 66 perfil de professor em plataforma on-line.

fonte: <https://preply.com/en/tutor/20701/>. Acesso em 1 set. 2016.

No trecho em destaque, lê-se:

Sou nativo de língua portuguesa do Brasil. O material para iniciantes segue, como primeira opção, o livro “Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros”, **de coordenação da filóloga Edleise Mendes**. Teremos os ensinamentos básicos, exercício de compreensão e conversação [...] (negrito nosso).¹⁸⁸

Nesse caso, a instância *inscritor* (responsável pela produção das atividades do livro) é sombreada pela instância *escritor* (em que a coordenação se destaca). A coordenadora é referida como “filóloga”, especialidade que talvez soe mais interessante aos ouvidos do senso comum, porque ativadora de uma memória relacionada à Ciência, do que “linguista”, área na qual a pesquisadora de fato se consagrou e cujo nome técnico é pouco conhecido fora da academia. Ainda assim, para a legitimação da coleção no interior do campo do PLE, cujo mundo ético se forja no bojo dos estudos de EALE da LA, é importante que o fiador seja dessa área, e não de outra: como mostra Diniz (2010, p. 64), “a posição de autoria do brasileiro na gramatização do PLE é sustentada pelo caução do linguista aplicado”.

¹⁸⁸ Disponível em: <https://preply.com/en/tutor/20701/>. Acesso em: 01 set. 2016.

A interação entre as instâncias que se articulam na produção da autoria também é verificável no seguinte trecho do currículo da coordenadora – que, ao referenciar a coleção, ocupa diferentes posições no espaço protocolar destinado à citação dos autores:

MENDES, Edleise ; MENDES, P. M. ; SCHRAGLE, I. . *Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Vol. 5 e 6*. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil Editora, 2014. v. 1. 348p .

MENDES, Edleise ; BARBOSA, Cibele ; MOREIRA, Aline ; CASTRO, Giselle . *Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros Vol. 1 e 2 (2a. Edição)*. 2. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil Editora, 2014. v. 1. 402p .

BARBOSA, Cibele ; CASTRO, Giselle ; **MENDES, Edleise** . *Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros Vol. 1 e 2*. 1. ed. Buenos Aires - Argentina: Casa do Brasil, 2013. v. 01. 145p .

CASTRO, Giselle ; BARBOSA, Cibele ; **MENDES, Edleise** . *Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros Vol. 3 e 4*. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013. v. 1. 149p .

figura 67 trecho do currículo da coordenadora pedagógica em que se refere a coleção BI.

fonte: Relatório do biênio 2012/2014 da ANPOLL (GT – Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada), p. 48. Disponível em: <https://bit.ly/2NJcXxg>. Acesso em: 01 set. 2016.

Em ementa de um curso de extensão de PLE da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), nas referências, o Ciclo Básico do *Brasil Intercultural* é atribuído unicamente a Edleise Mendes, como *organizadora*:

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia do Livro Didático PNLD/2015 – Língua Estrangeira (Ensino Médio)**. Brasília, DF: MEC/UFMG. Brasília: Autor, 2014.
- MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.355-378.
- MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.
- MENDES, Edleise (Org.). **Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros**. Ciclo Básico – Níveis 1 e 2. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014.
- ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

figura 68 referências de curso de extensão no 1o semestre de 2016 de “português como segunda língua” da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

fonte: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/ppe/arquivos/programacao_geral.pdf . Acesso em: 28 out. 2019.

As fronteiras tradicionais entre *autoria* e *coordenação* são dissolvidas com a quebra da norma, que indicia, por sua vez, a articulação das diversas instâncias autorais no processo de produção editorial e, principalmente, nas estratégias de gestão autoral adotadas para a publicização da coleção. No site oficial de vendas, por exemplo, havia um vídeo denominado “Conversa sobre a coleção Brasil Intercultural”¹⁸⁹ em que a coordenadora pedagógica, ocupando papel tradicionalmente destinado a críticos externos ou a “autores” cujo nome figura na capa dos livros, discorre sobre o caráter inovador da proposta.

A coordenação exerce, assim, uma função dupla: a de garantidora da qualidade e da inovação do material a partir da inscrição em uma comunidade de “especialistas” e, também, a de responsável jurídica pelo conteúdo inscricional, juntamente com as demais autoras – tanto no sentido canônico do termo, do nome na capa do livro e no expediente editorial, como também na formalização legal da relação estabelecida, já que foi devidamente incluída no pagamento dos direitos autorais.¹⁹⁰

¹⁸⁹ O vídeo estava disponível em: <http://brasilintercultural.com.ar/index.php>. Em novo acesso feito em outubro de 2019 não foi possível encontrá-lo. Última visualização do vídeo em: 14 maio 2017.

¹⁹⁰ Numa consulta pelo ISBN (978-987-27201-3-1) do volume no sistema de buscas avançadas do portal ISBN.org.ar, o resultado compatível com a referência da obra indicou, como autoras, “Nunes de Castro, Giselle; Nascente Barbosa, Cibele; Moreira, Aline”; no campo “Menções” [*Menciones*] consta, como “Coordenador” [*Coordinador*], o nome “Mendes, Edleise”. Diante desta constatação decidimos, no presente trabalho, referenciar o material exatamente da forma como aparece no cadastro nacional da *Agencia Argentina de ISBN*. Disponível em: <https://www.isbn.org.ar/web/busqueda-avanzada-resultados.php>. Último acesso em: 31 out. 2019.

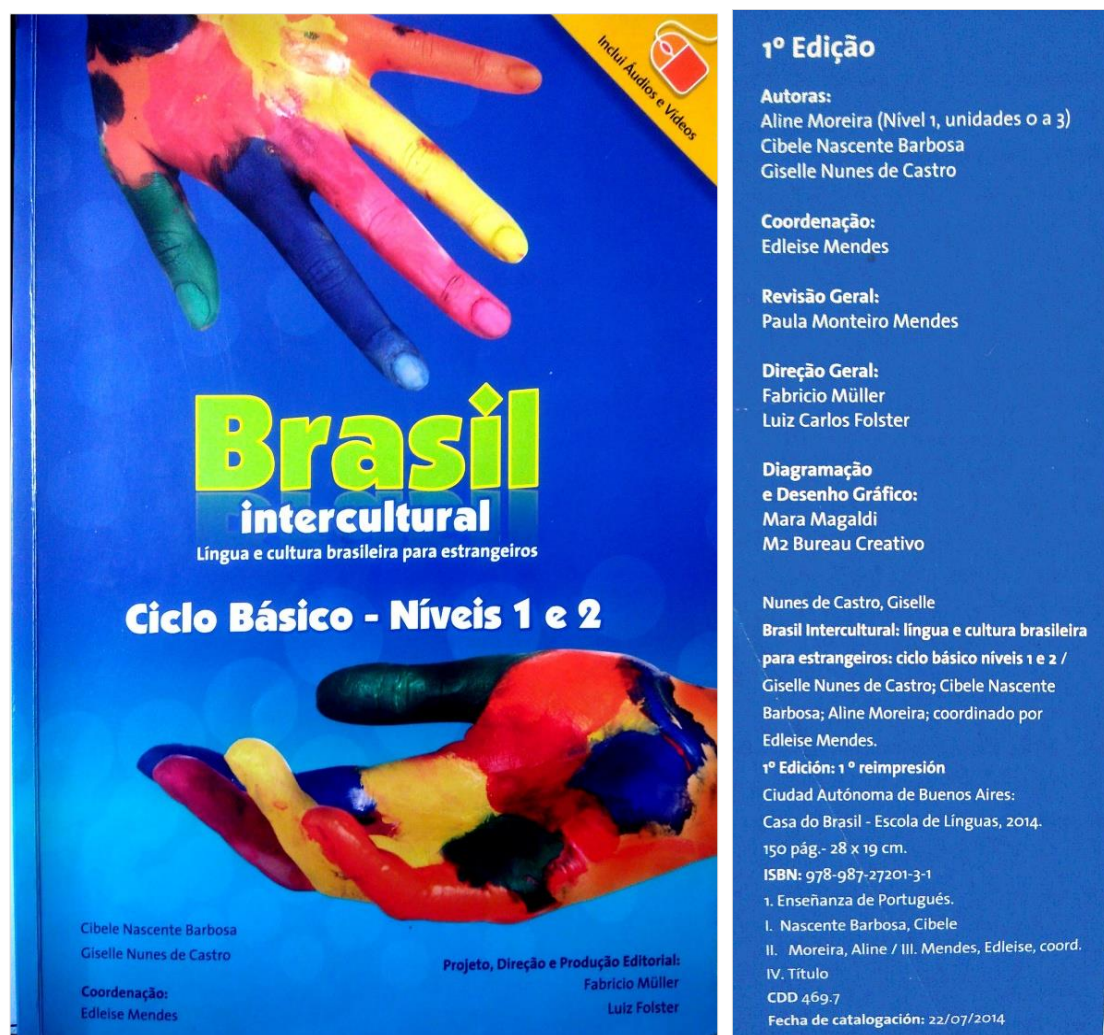


figura 69 capa e expediente editorial do volume Ciclo Básico da coleção BI.

fonte: Nascente Barbosa, Nunes de Castro e Mendes (2014).

A estratégia adotada na divulgação do livro, construído como novidade e conhecedor das novas tendências de pesquisas na área de ensino de línguas ao afirmar-se como “intercultural” é, assim, sustentada na avalização produzida do lugar de prestígio ocupado pela academia – e esse é possivelmente um aspecto decisivo no fato de a coleção hoje ser utilizada por diversas universidades argentinas, segundo informações disponibilizadas no site oficial.¹⁹¹

Mas o sucesso editorial da coleção não é atribuído unicamente a suas qualidades – estratégia de marketing bastante comum que reproduz o imaginário “*Omne bonum est diffusum sui*” [“Tudo o que é bom se difunde por si mesmo”], em máxima formulada por São Tomás de

¹⁹¹ Disponível em: <http://brasilintercultural.com.ar/institucionesqueutilizanbi.php>. Último acesso em: 14 maio 2017.

Aquino;¹⁹² na seção “Quem somos [Quienes somos]”¹⁹³ do site oficial (de cujos paratextos trataremos no CAPÍTULO 4), explicita-se o trabalho coletivo de sujeitos diversos (alunos, professores e a equipe responsável pela produção da coleção) na “promoção e difusão” que possibilita e condiciona a circulação ampla do material, como se lê no trecho que destacamos a seguir:

[...] Com alegria podemos afirmar que o trabalho de equipe criterioso, o contato permanente e **a promoção e difusão em livrarias e editoras** posicionam a CBI [Coleção *Brasil Intercultural*] (na Argentina e na região) como um material didático de referência para o ensino e a aprendizagem de português a partir de um enfoque intercultural (coleção BI, Seção “Quem somos” do site oficial).¹⁹⁴

Ao longo do ano de 2017, por exemplo, foram realizadas “caravanas” de divulgação da coleção em que o diretor-executivo e a coordenadora pedagógica da coleção administravam oficinas de formação em ensino intercultural e montavam um *stand* para venda dos exemplares, o que mostra a importância do trabalho de difusão operado pelas instâncias autorais – principalmente, pela instância *escritor*.

O intuito deste capítulo foi mostrar aspectos de ordem editorial pouco mencionados em estudos dedicados aos materiais didáticos de forma geral e, mais comumente, ao livro didático que, no entanto, são decisivos para a concretização de qualquer projeto de ensino. As questões discutidas só puderam ser levantadas por meio de uma abordagem dos *processos*: uma tentativa de “[...] registrar, ingenuamente, vestígios e percursos” (DEBRAY, 1991, p. 49), dirigindo o olhar ao dedo que aponta a lua, na metáfora que abriu o capítulo. Régis Debray propõe que “o midiólogo será um idiota meticuloso – e seu procedimento, uma idiotice argumentada”

¹⁹² Como retomado por Debray (1993, p. 25, itálicos do original), ao tratar da disseminação de uma fé em detrimento de outras sem se levar em conta a potência dos impressos e outras “*metamorfoses possíveis que não se concretizaram*”: “[...] Quando se está com a verdade, ou então com o sentido da história, dirão os outros, isso funciona por si só. *Verum bonum est diffusum sui. Verum index sui et falsi*. No fundo, tudo se passa como se fosse possível supor uma justiça imanente no processo que leva as ideias a se transformar em força, uma espécie de cinismo transcendental do tipo: ‘a prova do pudim é que a gente o come’, ou ainda ‘a vida assim o quis’. [...] Que excelentes pudins ficam mofados sem clientes!”

¹⁹³ Disponível em: <http://brasilintercultural.com.ar/quienessomos.php>. Último acesso em: 17 ago. 2019.

¹⁹⁴ Tradução livre de: “[...] Con alegría podemos afirmar que el trabajo de equipo criterioso, el contacto permanente y la promoción y difusión en librerías y editoriales, posicionan a la CBI (en Argentina y la región) como un material didáctico de referencia para la enseñanza y el aprendizaje del portugués desde un enfoque intercultural”.

(DEBRAY, 2000, p. 142). A constatação de que pouco sabíamos sobre o “simples” gesto de apontar nos levou à busca por procedimentos que sustentassem alguma contribuição argumentada acerca de “procedimentos de montagem” de MDs diversos, nos levando à produção de um córpus complementar constituído a partir de entrevistas realizadas com sujeitos que participam de sua instância autoral, entendidas como registros de processos de linearização das discursividades (SALGADO, 2016b).

Alguns casos mostrados apontam que a mediação editorial muitas vezes não é considerada como um processo que mobiliza diferentes especialidades e cujas etapas são necessárias a uma formalização material profissional. Pelo menos duas hipóteses podem ser levantadas: 1) aspectos relativos à qualidade editorial do desenho gráfico, do *layout*, da diagramação e da preparação textual e, por vezes, até da impressão tendem a ser relegados a um segundo plano, priorizando-se a qualidade do sequenciamento didático – uma paráfrase de “o que importa é o ‘conteúdo’”, o que, por vezes, impossibilita seu uso devido a critérios de legibilidade e estética; e 2) existe um imaginário de que os autores devem preparar e revisar os próprios originais (afinal, são professores de português...).

Por fim, esclarecemos que não tivemos, em nenhum momento, a pretensão de esgotar as diversas etapas e dificuldades dos processos de mediação editorial, mas de colocar em evidência o fato de que, muito comumente, um objeto editorial que se propõe como curso de “português” e de “cultura brasileira” é o resultado de um esforço coletivo na produção de uma unidade adequada aos usos a que será destinada, e que sua formalização material se dá de acordo com as possibilidades materiais da instituição em que é produzido e das práticas didáticas que nela são adotadas.

IV

Mídiuns, mundos éticos e comunidades discursivas

“[...] uma dinâmica de pensamento é inseparável
de uma física dos vestígios”.

(RÉGIS DEBRAY, *Manifestos Midiológicos*, 1995)

Como vimos nos capítulos anteriores, o ensino de línguas é indissociável de processos socio-históricos, dos quais é, ao mesmo tempo, testemunha e agente, e os objetos editoriais produzidos para esse fim dependem de coerções de ordem material nem sempre óbvias. Justamente porque absorvem, reproduzem e, eventualmente, buscam transformar imaginários existentes, os materiais didáticos são suportes constituídos na articulação de técnicas e normas que não são *neutras*, mas materializações de práticas oriundas de comunidades específicas,

objetos nos quais as discursividades se inscrevem, atribuindo valor sógnico às materialidades da cultura. O que permite seguir investigando os posicionamentos enunciativos delimitados no jogo interdiscursivo, uma vez que, responsivos, tais objetos são produzidos por sujeitos e, ao mesmo tempo, produzem subjetivação (SALGADO, 2013, p. 104-105).

Analisar a produção de sentidos decorrente de sua composição, que tradicionalmente estabelece um recorte de língua e de cultura “nacionais” – muitas vezes à revelia de realidades locais –, pode ajudar a delimitar o que, na ordem do discurso, define uma *comunidade discursiva*, questão que segue em aberto nos estudos do discurso e nos parece explicativa das relações que se estabelecem entre língua, cultura, discurso e identidade.

No caso de materiais que visam ao ensino de uma língua estrangeira, a simulação de situações reais de comunicação só pode se dar em relação a uma conjuntura muito específica de pertencimentos identitários, e as questões relativas à leitura de mundo emergem, aí, muito agudamente, das mais diferentes formas.

Duas situações ocorridas em sala de aula podem ser ilustrativas:

Situação 1

Em uma aula de português para estrangeiros, um aluno pergunta o que é “ter-se-á”. A questão pode gerar um estranhamento devido ao fato presumidamente conhecido de que, já há muito tempo, a mesóclise praticamente não é usada no Brasil, salvo em contextos escritos muito específicos (jurídicos, literários,¹⁹⁵ bíblicos...) e altamente

¹⁹⁵ Mesmo na literatura nem tão contemporânea assim, a mesóclise aparece, por vezes, de forma jocosa – caso do “Terteão” de Graciliano Ramos: “‘A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’ Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas

formais, e ainda assim sob risco de incorrer em um *ethos* pedante.¹⁹⁶ Tratava-se, portanto, de um tema que não parecia relevante para um material de ensino de PB que supõe, como necessidade primeira, usos cotidianos.

A ausência do tópico no segundo nível do Curso Básico de Português para Falantes de Espanhol, justificada pela baixa produtividade na língua, é prontamente questionada pelo aluno estrangeiro, que presencia repetidamente em seu cotidiano de pesquisa uma situação real de emprego da mesóclise:

Implicação lógica é uma relação entre duas proposições compostas dadas e uma tautologia. Portanto, na composição de uma tabela-verdade que apresenta tautologia, a partir da condicional $p \rightarrow q$, *ter-se-á* o valor lógico **V** na última coluna.¹⁹⁷

Seria plausível pensar que tanto a hipótese do aluno de que “*ter-se-á*” seria uma manifestação de um recurso corriqueiro da língua, quanto o posicionamento do professor, linguista, acerca da baixa produtividade da mesóclise em PB têm como origem diferentes comunidades que frequentam e que condicionam diferentes *modos de dizer*. O domínio dessa estrutura, característica de instruções e explicações matemáticas, como o trecho reproduzido anteriormente, parece essencial a esse estudante para que ele possa inscrever-se e legitimar-se, pelo modo de enunciar, em sua comunidade.

Situação 2

Um aluno pergunta o que significa [sês]. A palavra só é compreendida pelo professor depois de o aluno explicar em que situação foi produzida e captada: um ônibus cheio e pessoas passando para chegar até a porta de saída – “licença”.

É válido pensar que se trata de um enunciado produzível por qualquer falante nativo de português na mesma situação, não se tratando de uma produção identificadora de um grupo específico (nem em termos de identificação profissional, social, política etc., nem em termos de variedade linguística específica determinada por critérios socioeconômicos, etários, regionais).

em negrito, resumo da ciência anunciada por meu pai. – Mocinha, quem é Terteão? Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse” (RAMOS, 1995 [1945], p. 99).

¹⁹⁶ Segundo Carvalho e Bagno (2015, p. 53), “la mesóclisis, no obstante, jamás se emplea en la lengua hablada, y en la escritura tiende a ser evitada (o incluso prohibida, como ocurre en los medios de comunicación contemporáneos). Su empleo se considera burlesco (en el sentido de que es tan raro que mueve la risa).”

¹⁹⁷ Trecho extraído de “Matemática Discreta Unidade B”. Disponível em: http://uab.ifsul.edu.br/tsiad/conteudo/modulo1/mat/mat_ub/mat_ub05.html. Acesso em: 08 out. 2015.

Seguir nessa linha de raciocínio impõe algumas dificuldades derivadas do próprio espectro semântico de “língua” e de “cultura”: como delimitar as fronteiras das *comunidades discursivas* entre coerções enunciativas de ordens variadas, como situacionais ou genéricas, daquelas decorrentes de coerções identitárias?

Maingueneau frisa que “não existe uma ‘língua’ específica a um discurso, mas enunciados gramaticais do português, submetidos a restrições específicas que fazem com que esses enunciados façam parte desse ou daquele discurso” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 47). Da perspectiva discursivo-midiológica de que tratamos no CAPÍTULO 1, são essas coerções que produzem pertencimentos relacionados a diferentes *matrizes de sociabilidade*. Nosso objetivo neste capítulo será observar em que medida a noção de *comunidade discursiva*, articulada com a de *ethos discursivo*, pode contribuir para investigar como aspectos da heterogeneidade semântica que caracteriza a pluralidade constitutiva de “uma língua” e “uma cultura” se materializam em materiais didáticos de ensino de PLE.

Retomando a dimensão midiológica das discursividades, consideraremos que

um objeto editorial pode ser visto como um vetor de sensibilidade justamente na medida em que articula cenografias das quais emerge um ethos, que aponta para o objeto conferindo a ele uma identidade. Eventualmente, ele comporta contradições, em termos de posicionamentos cenografados (SALGADO; DELEGE, 2018, p. 385).

O presente capítulo tratará, assim, dos objetos editoriais produzidos e dos imaginários linguístico-culturais que encarnam, dos quais funcionam como *vetor*. Mais especificamente, estabelecemos como recorte de análise dois eixos temáticos que guiaram a seleção dos dados:

1) imaginários de língua – no entanto, inescapavelmente reveladores, também, de funcionamentos socioculturais, como vimos –, analisados a partir de dois pontos de observação: por meio da análise de paratextos (disponíveis em materiais de circulação pública) e de sistematizações de estruturas linguísticas (com foco em explicações metalinguísticas relacionadas à colocação pronominal, decisão que explicaremos no subitem correspondente);

2) posicionamentos relacionados à “questão de gênero”, questão pungente no atual período materializada, por exemplo, no uso da “linguagem inclusiva” ou “linguagem não sexista” em discursividades as mais diversas, tomando como posto de observação da produção de sentidos códigos linguageiros mobilizados e a cenografia que se configura na relação estabelecida entre textos verbais, verbo-visuais e a iconografia.

Como ponto de partida, faremos uma breve revisão da circulação do conceito “comunidade discursiva” nos estudos do discurso e de sua relação com outros conceitos relacionados a questões de língua e de identidade, com o intuito de mostrar possibilidades analíticas da relação entre *comunidades discursivas* (produtoras de discurso) e a constituição de *ethos discursivos* (MAINGUENEAU, 2015 [2008]) com elas socialmente identificados na corporificação produzida por certos usos linguageiros. Posteriormente, para instrumentalizar a análise de dados e circunscrever diferentes posicionamentos em circulação no campo do PLE, mobilizaremos o conceito de *ethos discursivo* (MAINGUENEAU, 2008a; 2008d) com foco em tensões produzidas entre *ethos dito* e *ethos mostrado*.

4.1 comunidades discursivas, comunidades linguísticas: balizamento teórico

Segundo o verbete “comunidade discursiva” do *Dicionário de Análise do Discurso* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004), “a problemática da comunidade discursiva tornou-se, a partir dos anos 1990, um espaço de pesquisa particularmente ativo, mas que deve ser especificado para considerar a diversidade dos tipos de discurso” (MAINGUENEAU, 2004). Segundo o autor, a noção tem sido usada em sentidos variados: por vezes, “solidária à de *formação discursiva* (MAINGUENEAU, 1984; 1987)”; estendida à de *comunidades de fala* restritas e *comunidades translinguageiras* (BEACCO, 1992), de que trataremos mais a frente); ou, ainda, definida em diferentes tipologias conforme parâmetros relacionados, por exemplo, à produção de gêneros textuais específicos, a “dispositivos e contratos de comunicação”, a “saberes de conhecimento e de crença” ou a modos de dizer partilhados (MAINGUENEAU, 2004, 109).

A dificuldade em atribuir um estatuto claro à noção de *comunidade discursiva* parece estar presente já nos próprios conceitos de *formação discursiva* e *comunidades de fala*. O primeiro foi objeto de formulações e questionamentos variados na história da AD francesa (FOUCAULT, 2008 [1969]; HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971; COURTINE, 2009 [1981]; PÊCHEUX, 1993 [1983]) e, apesar da heterogeneidade dos lugares teóricos em que se forja, acaba sendo, segundo Maingueneau (2008b, p. 15), “empregado como evidente” ou quando o conjunto de textos do *cópus* “não corresponde a uma categorização clara”.

No primeiro capítulo da obra *Cenas da Enunciação*, intitulado “Unidades tópicas e não tópicas”, Maingueneau (2008b) discute a problemática do estatuto do conceito dentro das diferentes linhas de pesquisa da AD a fim de distinguir novas unidades que permitam dar maior clareza às categorias da área, entre as quais a formação discursiva (daqui em diante FD) é fundamental. O autor considera que essa noção “sofre e se beneficia simultaneamente de uma dupla paternidade” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 12), tendo sido inicialmente mobilizada por Foucault (2008 [1969]) na *Arqueologia do saber* para designar um “sistema de dispersão” – denominação paradoxal que gera diferenças de interpretação entre os pesquisadores – e, posteriormente, por autores inscritos numa vertente teórica marxista (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 148, *itálico do original*), como “*o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de um discurso, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”.

Maingueneau (2008b, p. 12) frisa a opacidade do conceito especialmente no que tange a questões relativas ao “posicionamento da construção e da gestão de uma identidade em um campo discursivo” e ao “gênero”, ou os “dispositivos de comunicação verbal em cada sociedade”, hoje privilegiadas na AD, mas que não ocupam lugares específicos no procedimento de categorização. Enquanto Foucault (2008 [1969], p. 43) tenta abarcar um “todo” disperso na regularidade englobando fatores diversos, como “os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas”, Pêcheux, Haroche e Henry (1971) dão maior relevo à questão da *posição* ocupada na luta de classes, na chave de leitura althusseriana.

Constatando essa flutuação teórica em diversos trabalhos, que ora enfatizam um aspecto como fator de categorização das FDs, ora outro, ou que utilizam o termo sem definição explícita, Maingueneau (2008b) propõe uma distinção entre dois grandes tipos de unidades dentro da AD:

- as *unidades tópicas*, que se dividem entre *unidades territoriais*, ancoradas em “espaços já ‘pré-delineados’ pelas práticas verbais” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 16) – os tipos e os gêneros do discurso, conforme definição do autor –, e *unidades transversas*, que passam por gêneros diversos do discurso – registros linguísticos, funcionais ou comunicacionais; e
- as *unidades não-tópicas*, que “são construídas pelos pesquisadores independentemente de fronteiras preestabelecidas [...]” e “agrupam enunciados profundamente inscritos na história” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 18), e que se distinguem entre *formações discursivas* – mobilizadas em casos de córpus historicamente especificados e de gêneros diversos unificados por um ou mais “focos” (FDs unifocais ou plurifocais, respectivamente) – e *percursos*, que atravessam o interdiscurso e permitem mapear a circulação do objeto investigado (um exemplo bastante ilustrativo, citado por Maingueneau, é o trabalho de fórmulas discursivas de Krieg-Planque (2010)).¹⁹⁸

O conceito *comunidade linguística*, por sua vez, também tem sido objeto de diversas formulações. Segundo o *Dicionário crítico de sociolinguística*, recentemente lançado por Bagno (2017),

o conceito de “comunidade de fala” [ou comunidade linguística] é empregado pelos diferentes estudiosos com graus de ênfase distintos. Algumas definições se concentram na frequência de interação de um grupo de pessoas (Bloomfield, 1933); no uso compartilhado de uma língua (Lyons, 1970); nas regras compartilhadas de fala e interpretações de desempenhos de fala (Hymes, 1972); em atitudes e valores

¹⁹⁸ Resumidamente, *fórmulas discursivas* são sintagmas cristalizados que, ao circular “[...] em um momento e espaço públicos dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir”. Para um estudo da gênese e da circulação da fórmula “cultura de paz” no espaço público brasileiro durante a década 2001-2010 e a heterogeneidade semântica implicada em seus usos, cf. Boschi (2014).

compartilhados acerca de formas linguísticas e do uso da língua (Labov, 1972a); em noções e pressupostos socioculturais compartilhados acerca de eventos de fala (Sherzer, 1977). A síntese feita por Hymes (1974) define essa comunidade como um grupo humano que “compartilha o conhecimento das regras para a conduta e a interpretação da fala. Esse compartilhamento compreende o conhecimento de pelo menos uma forma de fala e também o conhecimento de seus padrões de uso. Ambas as condições são necessárias” (BAGNO, 2017, p. 53).

Como se vê, as fronteiras desse conceito também são tênues, podendo abranger níveis variados de análise. Línguas atuam fortemente como objetos culturais definidores de identidade, e suas balizas são delimitadas conforme objetivos políticos, culturais, sociais os mais diversos. A esse respeito, a questão da separação das línguas “sérvia” e “croata” é exemplar:

Para a maioria dos linguistas, a língua falada na Sérvia e a língua falada na Croácia são uma língua só, e por isso nos livros ela é chamada de servo-croata. No entanto, por questões de inflamado nacionalismo (que levou ao desmoronamento da Iugoslávia e à terrível guerra civil que se prolonga até hoje), os sérvios dizem que falam “sérvio” e os croatas dizem que falam “croata”. Por complicadas razões históricas, estes dois povos, que têm uma origem étnica comum, acabaram se separando quando ocuparam (no século VI) áreas do Império Romano, que algum tempo antes (ano de 395) tinha sido dividido em duas partes: o império do Ocidente e o império do Oriente. A linha de demarcação passava exatamente sobre o território onde se estabeleceu aquele antigo povo eslavo, ficando os croatas no lado ocidental e os sérvios, no lado oriental. Por isso, os croatas foram evangelizados por catequistas enviados por Roma: adotaram a religião católica romana e o alfabeto latino. Por isso, também, os sérvios foram cristianizados por missionários enviados por Constantinopla: adotaram o catolicismo ortodoxo bizantino e a escrita cirílica (também usada por russos e búlgaros e criada com base no alfabeto grego). Quem vê as coisas escritas em “sérvio” e coisas escritas em “croata” pode julgar que são duas línguas diferentes, por causa dos sistemas ortográficos diferentes. Mas ouvindo essas mesmas coisas pronunciadas, percebe-se que se trata, de fato, de uma mesma língua! (BAGNO, 2001b, p. 29).

Línguas cujos sistemas são equivalentes em termos estritamente formais, porém nomeadas e concebidas como diferentes pelos seus falantes, como no exemplo mencionado por Bagno (2001b), mostram que processos identitários se alicerçam em uma série de operações discursivas que os estabilizam. Por isso a definição do que seja uma língua é tão complexa, variando conforme os parâmetros que se levam em consideração para a classificação. Hoje, cada vez mais, toma-se como decisivo o entendimento

dos próprios falantes sobre a língua que falam, justamente por tratar-se de um tema que releva de questões históricas e identitárias profundas. Janson (2015, p. 137-138) é categórico a esse respeito: “[...] trata-se de uma questão decidida pelos próprios falantes, e não definível por seja lá qual critério objetivo”.

Também a fabricação de uma “norma-padrão”, a projeção de uma língua como “internacional” (que, por exemplo, levou à fetichização do inglês como “solução” para todo desemprego (BEIN, 2012)) ou a própria configuração dos Estados nacionais monolíngues, hoje naturalizada (MONTEAGUDO, 2012), são exemplos de artefatos de invenção por sua inscrição social, cultural e política. Concordando com Fanjul,

vemos, assim, a nomeação e a fixação de uma língua como distinta das outras, o começo e a continuidade de sua padronização como **atos políticos**, sustentados em representações sociais de identidade cultural, nacional, étnica etc., representações que, por sua vez, vão sendo reforçadas e reproduzidas por diversos agentes institucionais mediante instrumentos como gramáticas, dicionários e matérias de ensino (FANJUL, 2017, p. 28, negrito do original).

A complexidade dessa delimitação pode ser verificada nas possibilidades levantadas por Alkmim, ao afirmar que

a depender do alcance e dos objetos de um trabalho de natureza sociolinguística, podemos selecionar e descrever comunidades de fala como a cidade de New York ou a cidade do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Belém. Ou o povo *ianomâmi*, que vive no Estado do Amapá. Ou, ainda, as comunidades dos pescadores do litoral do Estado do Rio de Janeiro, da ilha de Marajó, dos estudantes de Direito, dos *rappers* etc. (ALKMIM, 2011, p. 32).

Nesse excerto, questões relacionadas à variação intrassistêmica – ou seja, no interior de uma mesma língua, por parâmetros relacionados ao território (variação diatópica), ao social (variação diastrática) e ao registro (variação diafásica), bastante estabelecidos na sociolinguística variacionista – encontram-se imbricadas com questões que nos parecem transcender o escopo tradicional da disciplina, atestando a dispersão referida por Bagno (2001b). Os grupos delimitados como “estudantes de direito” e “*rappers*” configuram-se como comunidades cujas práticas identitárias centrais se dão no nível *discursivo*, que pode se materializar no linguístico – e no extralinguístico – *para além de uma língua específica*.

Talvez por isso, ainda no verbete “comunidade de fala”, Bagno (2017, p. 53) acrescenta que “outros modos de conceitualizar os grupos de falantes vêm se estabelecendo na sociolinguística, com base nos interesses e objetivos (comunidade discursiva) e atividade conjunta (comunidade de prática)”. Sobre esta questão, vejamos uma das referências mencionadas por Maingueneau (2004): o artigo em que Beacco (1992) propõe o conceito de *comunidades comunicativas translinguageiras*. Essas comunidades são definidas pelo autor como

[...] aquelas que são profundamente baseadas em uma instituição (empresa multinacional, organismo internacional, domínio científico ou universitário, domínio profissional internacionalizado) na qual os estatutos dos escreventes são fixados e a circulação dos textos descritível, mas funcionam em mais de uma língua natural (BEACCO, 1992, p. 15).¹⁹⁹

Estendendo um projeto anterior em que procurava estabelecer uma matriz discursiva definidora de normas interacionais (em seus diferentes graus de conformidade) de uma dada “comunidade linguageira” [*communauté langagière*] (BEACCO, 1988 *apud* BEACCO, 1992, p. 13), o pesquisador passou a olhar para textos “semelhantes”, preferencialmente pertencentes a um mesmo gênero *conforme definição metalinguística da comunidade estudada*, para investigar pontos de encontro e de divergência dos procedimentos textuais que os caracterizam em línguas distintas.

À semelhança do que ocorreria em textos de uma mesma “comunidade comunicativa institucionalizada” (como propunha Sophie Moirand em texto não publicado à época),²⁰⁰ a condição para que a comparação fosse possível seria observar parâmetros estabelecidos nas condições de produção, de modo a tentar controlar variações de ordem intertextual internas e externas à comunidade. Citando o trabalho dessa pesquisadora, afirma que, nesse contexto restrito,

as regularidades podem decorrer da organização do domínio de referência; a variabilidade linguisticamente constatada é relacionada “à diversidade das posições ocupadas, seja pelos destinatários (o grande

¹⁹⁹ Tradução livre de: “[...] celles qui sont fortement fondées sur une institution (entreprise multinationale, organisme international, domaine scientifique ou universitaire, domaine professionnel internationalisé) dans laquelle les statuts des scripteurs sont fixés, la circulation des écrits descriptible, mais qui fonctionnent en plus d'une langue naturelle” (BEACCO, 1992, p. 15).

²⁰⁰ Não tivemos acesso ao texto em questão, que assim foi referenciado pelo autor: “MOIRAND S., à paraître. «Régularités et variabilités des discours de la médecine», Communication à l'Université de Science de l'Information, DBMIST, Aix-en-Provence”.

público, estudantes especializados, especialistas), seja pelos produtores do texto (jornalista, professor de medicina, pesquisador) [...] (BEACCO, 1992, p. 14).²⁰¹

Nas duas análises que faz no artigo, Beacco (1992) define como domínios o discurso acadêmico e o discurso jornalístico. Para tentar manter uma equivalência entre posições ocupadas por produtores e destinatários dos textos em produções de línguas diferentes, compara, no primeiro caso, artigos norte-americanos e franceses especializados publicados no domínio da psicolinguística de aquisição de línguas, e, no segundo, notícias (assim classificadas pelos grupos em que se originam os textos) de um “mesmo” fato conforme noticiado em meios de comunicação de grande abrangência de quatro países (Estados Unidos, Espanha, França e Itália).

O que nos interessa nesse trabalho é a conclusão a que chega sobre diferenças encontradas no que consideramos o modo de *textualizar* os gêneros analisados, atribuídas a questões relativas ao imaginário de texto “legítimo” de cada “língua/cultura”:

Essas representações dos gêneros, e nos gêneros, das formas autorizadas e classificadoras, seriam, então, distribuídas de acordo com as línguas/culturas, e não com as posições institucionais e enunciativas dos participantes da comunicação. Essas representações variáveis dos textos conforme normas específicas de interação produzem efeitos na materialidade dos textos. [...] No caso analisado, as variações linguísticas de uma comunidade translinguagreira explicariam a impressão de que “o jornalismo francês prefere a crônica e o comentário a relatos e reportagens. Não se interessa somente pela apresentação dos fatos, mas pela exposição de ideias; não se detém apenas em análises de “frases da semana”, mas também em análises mais detidas. Por isso, é fundamentalmente diferente do jornalismo anglo-saxão, para o qual a notícia tem prioridade sobre o comentário” (P. Albert, 1990). Nesse caso, de fato, modos de dizer são modos de fazer (BEACCO, 1992, p. 25-26).²⁰²

²⁰¹ Tradução livre de: “[...] les régularités peuvent tenir à l'organisation du domaine de référence; la variabilité constatée linguistiquement est rapportée «à la diversité des positions occupées, soit par les destinataires (grand public, étudiants spécialisés, spécialistes) soit par les producteurs du texte (journaliste, professeur agrégé de médecine, chercheur) [...]»” (BEACCO, 1992, p. 14).

²⁰² Tradução livre de: “Ces représentations des genres, et dans les genres, des formes autorisées et classifiantes, seraient alors distribuées selon les langues/cultures et non selon des positions institutionnelles et énonciatives des participants à la communication. Ces représentations variables des textes conformes aux normes d'interaction ont des effets sur la matérialité des textes. [...] Dans le cas présent, ces variations linguistiques dans une communauté translangagière expliqueraient l'impression que «le journalisme français accorde la préférence à la chronique et au commentaire sur le compte rendu et le reportage. Autant qu'à la présentation des faits, il est toujours intéressé à l'exposé des idées; autant qu'à l'analyse des citations, il est attaché à la critique des intentions. Par là, il est fondamentalement différent du journalisme anglo-saxon, pour qui la nouvelle a priorité sur le commentaire» (P. Albert, 1990). Tant il est vrai qu'ici les manières de dire sont des manières de faire” (BEACCO, 1992, p. 25-26).

Quando Maingueneau (2004, p. 108) aponta uma relação entre *comunidade discursiva* e “comunidades de fala restritas” no verbete (especificadas pelo autor como produtoras de um certo tipo de discurso, como “jornalístico” ou “científico”), não toma como critério de delimitação de uma comunidade discursiva a partilha do que sejam as formas autorizadas de cada gênero em cada língua – o que, nos exemplos dados por Beacco (1992), restringiria seu espaço de conformação a línguas específicas (ou variedades específicas, acrescentamos) –, mas, antes, de uma *certa identidade que as identifica sob uma mesma rubrica reconhecível* (no caso, inclusive num espaço público internacional). Retomando o excerto de Alkmim (2011) que reproduzimos anteriormente, poderíamos pensar, por exemplo, em associações internacionais de advogados ou em *rappers* brasileiros, estadunidenses, franceses como comunidades discursivas possíveis (certamente, com heterogeneidades internas), aproximando-nos das *comunidades comunicativas translanguageiras* de que trata Beacco (1992), mas com a especificidade de que o serão quando articuladas em uma identidade estabelecida e reivindicada pelo grupo, vetorializada em mídiuns específicos, com finalidades políticas, sociais, econômicas, simbólicas, estéticas...

Assim, no quadro teórico que delineamos, propomos considerar as *comunidades discursivas* como *unidades tópicas transversas* porque constituídas de práticas discursivas cristalizadas reivindicadas por atores e instituições como marcas de sua identidade, de modo que os códigos languageiros mobilizados e os variados tipos de mídiuns que produzem ou compartilham participam ativamente de sua inscrição social no espaço público. Diferentemente de *formações discursivas*, não dependem, assim, da análise externa de um pesquisador para delimitar uma dada inscrição discursiva, mas sim de posicionamentos marcados em torno de questões específicas, que demarcam a existência de grupos socialmente reconhecidos em campos variados.

Cabe enfatizar que a demarcação *tópica* dessa unidade discursiva não supõe ausência de tensões internas, inextricavelmente relacionadas à historicidade e, portanto, à sua subordinação à ordem do discurso. Dessa perspectiva, a ingerência considerada exterior à comunidade, seja por meio de pesquisas ou de outros tipos de gestos políticos, no sentido de legitimar ou deslegitimar práticas e pertencimentos identitários, pode ser inclusive interpretada por seus integrantes como violência simbólica e assalto ao lugar de fala. Por isso, é comum que questões que contrapõem “lugar de fala” (SALGADO; GATTI, 2018) a “autoridade de fala”, por exemplo, criem tensões entre comunidades

diversas,²⁰³ ou que a referência a certas comunidades se dê por meio de *simulacros* produzidos a partir de posicionamentos diversos de outras comunidades.²⁰⁴ Ou seja, as identidades discursivas tal como reivindicadas por determinados grupos em um dado campo, configurando posicionamentos marcados nos mídiuns e códigos linguageiros que mobilizam, estão sujeitas a movimentos interiores e exteriores que podem levar a sua diluição, fragmentação, reformulação.

Dessa perspectiva, em resumo, as comunidades discursivas são constituídas (e também questionadas, eventualmente desfeitas) nos posicionamentos de locutores que ocupam o espaço público e delimitam, metadiscursivamente, lugares de pertencimento; isso porque “[...] esses posicionamentos são eles próprios inseparáveis de grupos que os elaboram e os fazem circular, gerindo-os” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 43). As FDs, por sua vez, são estabelecidas pelo pesquisador na confrontação e análise de dados. Nossa proposta de inscrição dessas comunidades como *unidades tópicas* permite, sobretudo, mobilizar o conceito com a finalidade de “caracterizar os locutores, destacando posicionamentos (um jornal, um partido político, uma escola científica...) que *são concorrentes em um mesmo campo discursivo*” (MAINGUENEAU, 2004, p. 108, itálicos do original) a partir de *agrupamentos identitários estabelecidos anteriormente à análise* em um dado campo. A nosso ver, essa característica diferencia fundamentalmente o conceito de *comunidade discursiva* do conceito de *formação discursiva*, que é, como proposto por Maingueneau (2008b), uma *unidade não-tópica*, que pode instrumentalizar análises de regularidades e rompimentos discursivos “de fundo”.²⁰⁵

²⁰³ Isso aconteceu, por exemplo, na discussão entre políticos, antropólogos e lideranças indígenas relacionada ao “infanticídio residual” em alguns povos e que tomou o espaço público em 2015 (disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1721455-infanticidio-de-indios-ainda-e-comum-em-aldeias-da-amazonia.shtml>), ou no manifesto que as Mães de Maio soltaram no mesmo ano criticando “a postura desrespeitosa e unilateral de muitos estudantes, professores, pesquisadores e gestores de universidades” (disponível em <https://www.facebook.com/maes.demaio/photos/a.174007019401673.38528.173936532742055/605543789581325/?type=3>). Último acesso em: 01 fev 2018.

²⁰⁴ A esse respeito, Salgado e Gatti (2018, p. 578) afirmam: “[...] a marca no corpo, a condição empírica da existência é o fiel da balança. Pode-se ou não inscrever-se num dado “lugar de fala” conforme se carregue a marca que o legitima. Mas é possível ver que ora “lugar de fala” aparece como uma reivindicação para demonstrar (o que ninguém mais sabe), ora é uma reivindicação para desabafar (sobre o que ninguém mais sofre). Nesses termos, não é uma categoria que garante o debate e a troca, mas impõe uma aceitação por parte daquele que desconhece, que pode ser mais social e intelectualmente construída ou mais moral e emocionalmente exercida”.

²⁰⁵ Um exemplo esclarecedor desse raciocínio poderia ser aplicado às autodenominadas “católicas pelo direito de decidir”: trata-se de uma *comunidade discursiva* que, para forjar sua identidade enunciativa e posicionar-se no espaço público, produz manifestos, campanhas, notas de apoio, artigos e outros tipos de textos políticos mobilizando discursos decorrentes de diferentes FDs (“*católica*” e “*feminista*”, que, epistemologicamente, poderiam ser consideradas divergentes por um analista do discurso, e em cujas interpenetrações, tensões, cooperações, simulacros etc. este poderia se debruçar). O site oficial do movimento está disponível em: <http://www.catolicasonline.org.br/>. Último acesso em: 25 set. 2019.

4.2 *ethos* e produção de identidade: comunidades discursivas inscritas nos usos linguageiros

Na definição de Beacco e Moirand (1995),²⁰⁶ que reconhecem nela a herança de Hymes (1980) e de Swales (1990), o pertencimento de um certo *modo de dizer* a uma matriz discursiva anterior estava indicado do seguinte modo:

O conceito de comunidade discursiva como instituição cuja coerência decorre de práticas discursivas, seja qual for a natureza de sua organização social e técnica, pode basear análises discursivas não monográficas, uma vez que permite a constituição de espaços discursivos estruturados por instâncias de produção e difusão rastreáveis (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 49).²⁰⁷

Os modos de dizer se inscrevem historicamente, portanto, na relação interdiscursiva que estabelecem com enunciados outros, em suas linearizações e lugares de produção específicos, atualizando memórias que definem contornos identitários.

Nesse trabalho, os autores têm como foco o que chamam de “discursos de transmissão de conhecimento”, cujas características, segundo eles, podem ser encontradas em domínios que não necessariamente fazem parte do que comumente se considera “didático”. Assim, a “didaticidade” [*didacticité*], considerada como um modo de dizer que indica a “intenção” de transmitir uma informação nova, se manifesta na heterogeneidade constitutiva da linearização dos discursos em construções linguísticas específicas (marcadas por um certo distanciamento, pela exemplificação etc.) que reformulam discursos-fonte (“discursos primários”, na terminologia dos autores).

Um dado bastante ilustrativo foi coletado por eles em uma notícia sobre um terremoto. Como esperado, narram-se fatos acontecidos, estruturas destruídas pelo desastre natural, e reproduz-se o estranhamento de uma testemunha sobre o fato de uma ponte não ter sido afetada; ao final da narrativa, um parágrafo inteiro é destinado a

²⁰⁶ Os autores afirmam, também, que o conceito foi bastante mobilizado por Dominique Maingueneau entre 1984 e 1992, para quem “o interesse dirigido a ‘grupos restritos’ [é] um dos desenvolvimentos característicos da análise do discurso francesa” (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 49). Tradução livre de: “[...] l'intérêt porté à des ‘groupes restreints’ [est] une des évolutions caractéristiques de l'analyse du discours française” (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 49).

²⁰⁷ Tradução livre de: “Le concept de communauté discursive, en tant qu'institution qui reçoit sa cohérence de ses pratiques discursives, quelle que soit la nature de son organisation sociale et technique, est probablement de nature à fonder des analyses de discours autres que monographiques, puisqu'il assure la constitution d'espaces discursifs structurés par des instances de production et de diffusion repérables” (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 49).

explicar aos leitores (um público presumidamente amplo e diverso, potencialmente desconhecedor da informação a ser transmitida) o período de oscilação de uma ponte conforme sua dimensão e a força dos tremores, do seguinte modo:

Resumidamente, quando uma ponte de grandes dimensões é submetida a tremores, inicia-se um movimento de oscilação. Quando esse movimento é significativo, diz-se que a ponte tem um período longo, medido em segundos [...] (Libération, 1989 *apud* BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 45).²⁰⁸

Para os autores, reconhecer que notícias, informativos, propagandas de produtos possam adquirir, por vezes, uma “coloração didática” (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 38) implica expandir os “discursos-limite” que a “transmissão de conhecimentos” (a “didaticidade”) pode produzir e, ao mesmo tempo, de que possa ser constituída; assim, uma certa matriz discursiva pode ser analisada não só pela produção e circulação interna de seus textos, mas também por suas retomadas em outros espaços enunciativos. Os autores encerram a argumentação com uma crítica a práticas que consideravam características da análise do discurso à época:

Os desenvolvimentos da descrição linguística dos discursos assim esboçados situam-se em um nível estratégico: trata-se de revisar uma problemática original que permanece, a do discursivo e do extra-discursivo. Essa questão se complexificou, e a fragmentação do domínio talvez seja agora mais perceptível. Ainda assim, situar discursos em relação a uma geografia demarcada por comunidades discursivas permite que a análise do discurso se desprenda de um de seus principais hábitos epistemológicos, que consiste em testar suas metodologias e conceitos em um único corpus, sem, na maioria das vezes, estendê-los além desse espaço experimental (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 50).²⁰⁹

²⁰⁸ Tradução livre de: “En deux mots, quand un pont de grande dimension est soumis à des secousses, il amorce un mouvement d'oscillation. Quand ce mouvement est très ample, on dit que le pont a une période longue. Cette période se mesure en secondes [...]” (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 45).

²⁰⁹ Tradução livre de: “Les développements de la description linguistique des discours ainsi esquissés se situent à un niveau stratégique: il s'agit de revisiter une problématique originelle qui demeure bien celle du discours et du hors-discours. Celle-ci s'est complexifiée, et la fragmentation du domaine est peut-être aujourd'hui davantage perceptible. Il n'empêche que situer des discours par rapport à une géographie commandée par des communautés discursives permet à l'analyse de discours de se dépendre d'une de ses habitudes épistémologiques majeures, qui consiste à tester ses méthodologies et ses concepts sur un seul corpus sans, le plus souvent, les étendre au-delà de cet espace expérimental” (BEACCO; MOIRAND, 1995, p. 50).

A contribuição de Beacco e Moirand (1995) consiste, portanto, em ultrapassar o limite de gêneros canônicos de certos tipos de discursos e suas matrizes locais na construção dos corpúsculos de análise, apontando uma dispersão interessante para a compreensão dos fluxos textuais vistos de uma perspectiva interdiscursiva. No caso de materiais didáticos – que, como vimos, se esforçam para produzir uma unidade a partir de uma seleção negociada de elementos antes dispersos (textos verbais, visuais, verbo-visuais de gêneros diversos produzidos por terceiros, editados e recenografados nesse processo) e da produção de consignas de atividades diversas conforme uma dada abordagem de ensino (que pode ou não ter sido previamente explicitada em paratextos e que se concretiza de modo mais ou menos coerente com seus pressupostos teóricos) –, diferentes modos de dizer apontam também diferentes matrizes discursivas produtoras de textos-fonte, cujas referências nem sempre são explicitadas ao leitor.

Comparem-se, por exemplo, as seguintes atividades:

Escute a música, complete os espaços e cante com seus/suas colegas.

Pecado Capital

Paulinho da Viola

Dinheiro na mão é vendaval
É vendaval!
Na _____ de um sonhador
De um sonhador!
Quanta _____ aí se engana
E cai da cama
Com toda a _____ que sonhou
E a grandeza se desfaz
Quando a _____ é mais
Alguém já falou...

Mas é preciso viver
E viver não é _____ não
Quando o jeito é se _____
Cada um trata de si
Irmão desconhece _____
E aí!
Dinheiro na mão é vendaval
Dinheiro na mão é solução
E _____ !

Agora, responda:

- 1 O texto faz referência a que pecado capital?
- 2 Que / quais pecados caracterizam as pessoas de seu país? E o povo brasileiro? Por quê?
- 3 Para você, dinheiro na mão é vendaval ou solução? Justifique.


oitenta e nove 89

figura 70 atividade de compreensão auditiva e produção oral com base na música Pecado Capital (coleção BI, Ciclo Básico, Unidade 5: “Sonho de consumo”, Bloco 1: “Dinheiro na mão é vendaval”).

fonte: Moreira; Nascente Barbosa; Nunes de Castro (2014, p. 89).

C. Cultura

A Festa de Iemanjá



Um bom programa para quem está em Salvador, aliás no Brasil inteiro, no dia 2 de fevereiro, é ir à festa de homenagem à Iemanjá. A festa é uma celebração à orixá considerada protetora dos pescadores e rainha das águas salgadas. Iemanjá é frequentemente representada sob a forma latinizada de uma sereia, com longos cabelos soltos ao vento. Também é chamada de Rainha do Mar. Os devotos começam as celebrações na madrugada, com presentes e oferendas depositadas no mar das praias brasileiras.

As pessoas, independente de religião, comemoram do mesmo jeito, levando flores, perfumes, champanhe, velas.

A homenagem mais importante acontece em Salvador, onde no início da manhã, os grupos de candomblé realizam celebrações religiosas, que são acompanhadas de perto pelos baianos e turistas que visitam a festa. A colônia de pescadores do bairro também organiza uma oferenda para a orixá, com uma estátua em sua homenagem. Os presentes são depositados no mar no final da tarde por um cortejo marítimo.

Além das celebrações religiosas, a festa conta com diversos blocos, rodas de samba e manifestações culturais típicas, como cortejos afro e grupos de percussão. A festa continua até o entardecer na praia, e em shows particulares realizados em toda a cidade.

Em dois de fevereiro de 2010, pela primeira vez, a escultura de uma sereia negra, criada pelo artista plástico Washington Santana, é escolhida para representar Iemanjá na grande Festa do Rio Vermelho, em homenagem à África e à religião afrodescendente.

Texto adaptado: http://pt.wikipedia.org/wiki/Festa_de_Iemanjá

Responda:

- Quem é Iemanjá?
- Onde e como se comemora esta festa?
- Quem participa da comemoração?
- Em que momento do dia acontece a festa em Salvador?
- Por que em 2010 uma sereia negra é escolhida para representar Iemanjá?

figura 71 atividade de leitura e compreensão textual: “A Festa de Iemanjá” (livro Chega Mais 1, Unidade 2: “O cotidiano”, seção “Cultura”).

fonte: Matos, Flores e Braun (2015, p. 47).

No primeiro dado, que usa como texto-base a música “Pecado-capital”, as perguntas sobre a canção, assim como sua escolha para compor a atividade, dão como certo o conhecimento do que seja um “pecado” e, mais especificamente, um “pecado capital”, pilares da tradição judaico-cristã. Do mesmo modo, a formulação da segunda pergunta que direciona a discussão em sala, “Que / quais pecados caracterizam as pessoas de seu país? E o povo brasileiro? Por quê?”, parte de duas pressuposições que

indiciam discursos religiosos que condicionam a produção do exercício: pecados não só existem, mas também – alguns deles... – caracterizam as pessoas do país do estudante e o povo brasileiro.


A segunda atividade, por sua vez, compõe a seção “Cultura” do material, dedicada à apresentação de “aspectos culturais” brasileiros variados, geralmente a partir de textos informativos de “*coloração didática*”, nos termos de Beacco e Moirand (1995, p. 38, *italico nosso*). O texto-base da atividade é um verbete da Wikipédia – enciclopédia colaborativa digital –, que, como é característico desse gênero, *apresenta* a Festa de Iemanjá a leitores que, supõe-se, não dominam o tema. Explica, assim, que “A festa é uma celebração à orixá considerada protetora dos pescadores e rainha das águas salgadas. [...]” (Matos; Flores; Braun, 2015, p. 47). Neste caso, trata-se de um repertório supostamente desconhecido, que não faz parte do *mundo ético* do leitor (e, possivelmente, tampouco da instância autoral do material, que recorre a texto produzido *sobre* a comemoração de matriz africana, e não *a partir* dela, produzido por locutores socialmente “autorizados”)

Não é nosso objetivo determinar, entretanto, se a instância autoral desses materiais necessariamente constitui as comunidades com as quais indicia proximidade ao posicionar-se assumindo certos modos de dizer. Essa questão foi posta por Maingueneau (2004, p. 108, *italico do original*) do seguinte modo: “pode-se assim perguntar se a comunidade discursiva deve incluir apenas os *produtores* de texto ou estender-se àqueles que participam da sua elaboração ou difusão”.

Maingueneau (2008b, p. 44, *italico do original*) propôs distinguir dois tipos de comunidades discursivas “estritamente imbricadas: as que *gerem* e as que *produzem o discurso*”. Seguindo o raciocínio do autor, consideraremos que a reprodução de *modos de dizer* característicos de certas matrizes discursivas colaboram para seu fortalecimento, mas que o pertencimento a uma comunidade se forja em instâncias que, com certo grau de institucionalização, são produtoras de *discursos-fonte* nos campos em que se originam, ou na explicitação de uma relação íntima com elas. Como vimos no CAPÍTULO 3, a coleção BI, por exemplo, gerencia sua inserção e sua circulação no mercado de didáticos por meio da valorização da instância *escritor*, representada, principalmente, pela coordenação da coleção, que, partícipe de comunidade discursiva acadêmica produtora de discursos sobre língua de uma perspectiva científica, avalia sua projeção como material inovador, comunicativo e intercultural.

Assim, cremos que se podem considerar como comunidades discursivas distintas do universo²¹⁰ dos estudos da linguagem a de linguistas que produzem gramáticas descritivas e se posicionam acerca de sua concepção de língua no espaço público, conformando uma identidade identificável no campo da produção de conhecimentos de estudos sobre “o português” (ainda que sua circulação no espaço público muitas vezes se restrinja a *simulacros* da área, dos profissionais e de suas práticas), e a de gramáticos de orientação normativa, que constituem uma identidade oposta e hegemônica no espaço público.

A título de ilustração reproduzimos, a seguir, um texto utilizado como base para atividades de produção oral propostas pelo material coletado no Centro Cultural do Brasil-Argentina (CCBA) de nível Intermediário II – uma das raras menções encontrada à profissão do linguista nos materiais analisados (e a mais significativa).



Antenado

Escola inglesa proíbe o uso de gírias pelo bem do futuro profissional das crianças

Por Tânia Vinhas

Tudo o que é em excesso é ruim, mas banir de vez o uso de qualquer gíria já é causar polêmica, certo? Só que foi isso o que fez a escola *Springs Academy de Sheffield* na Inglaterra. A diretoria afirmou que as gírias estão proibidas e que todos os estudantes – de 11 a 19 anos – só podem usar termos cultos da língua.

De acordo com o colégio, o uso de gírias e abreviações típicas da internet estão ficando populares demais e isso só pode atrapalhar as futuras entrevistas de emprego.

“Nós queremos garantir que os nossos jovens não saiam da escola somente com boas notas no boletim, mas também com todas as habilidades empregatícias”, afirmou Kathy August, responsável pelo grupo *United Learning Trust*.

“Os jovens precisam causar uma boa impressão nas suas primeiras entrevistas de emprego, para que os empregadores confiem neles”, continuou. “Não é difícil tirar do jovem o hábito de falar gíria. Eles precisam entender quando é aceitável e quando não o uso das gírias ou da linguagem coloquial”.

Por outro lado, é claro que teve gente que reclamou, dizendo que tal política pode ser um risco aos dialetos e à evolução natural da língua. O que você pensa sobre isso?


Texto adaptado - <http://guiadoestudante.abril.com.br/>

figura 72 texto sobre gírias utilizado como base para discussão em sala de aula em material do CCBA (Nível Intermediário II, p. 4).

fonte: acervo de pesquisa da autora/CCBA (2017c).

²¹⁰ Universo no sentido estabelecido por Maingueneau (2008d, p. 33): “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada [...], o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados”.

O texto adaptado – cuja versão original infelizmente não pôde ser recuperada – é seguido de um “bate-papo”, em que se pergunta se “a) Você acha que o uso das gírias prejudica na hora de conseguir um emprego? De que forma?” e “b) Na sua opinião, em que contextos as gírias podem ser utilizadas?”. Depois, propõe-se a realização da seguinte encenação:




Centro Cultural
BRASIL-ARGENTINA

**VOCA
BULA
RIO**

ALGUMAS EXPRESSÕES USADAS EM DEBATES

A meu ver	Na minha opinião	Não concordo/Discordo
Eu considero que	Eu acredito que	Estou a favor/ contra
Eu acho que	É interessante, mas...	



Teatro

Você é secretário/a de educação do Município de um Estado brasileiro e decidiu convidar alguns membros da comunidade escolar para realizar um debate para discutir a aceitação do uso das gírias nas escolas. Os convidados foram:

1. Professor de História - defende a língua culta.
2. Professora de Português - defende a língua culta.
3. Linguista - defende o uso da gíria como parte da linguagem fundamental para o desenvolvimento da língua.
4. Diretor - defende o uso da língua culta na escola.
5. Um aluno que usou gíria na prova, tirou nota baixa e por isso se sente injustiçado.
6. Mãe, que indignada, defende a posição do filho.

figura 73 atividade de encenação de debate sobre gírias entre membros da comunidade escolar no material do CCBA (Nível Intermediário II, p. 4).

fonte: acervo de pesquisa da autora/CCBA (2017c).

Na encenação, os posicionamentos a serem defendidos correspondem àqueles considerados pelo senso comum como característicos dos papéis sociais a serem encarnados: os professores de português e de história defenderão “a língua culta” (encarnando o estereótipo do professor que corrige “erros gramaticais”, independentemente de normas linguísticas e seus contextos de uso); o linguista defenderá “o uso da gíria como parte fundamental para o desenvolvimento da linguagem”, uma paráfrase do trecho final do texto-base que atribui à “gente que reclamou” (esses acadêmicos chatos...) a afirmação indireta de que a proibição seria “um risco aos dialetos e à evolução natural da língua” – o que implica um imaginário de que linguistas se

importam mais com “a vida das línguas” do que com a vida e o sucesso dos próprios alunos, que dependem do ensino do “português correto” para prosperarem; já o diretor “defende o uso da língua culta na escola” – o que impõe um contraste com o posicionamento dos professores, portanto, porque delimita um lugar institucional específico para esse uso; e o aluno e a mãe defendem que o aluno foi injustiçado por tirar nota baixa ao usar gíria na prova.

Os “termos cultos da língua” do texto-base são uma metonímia para “a língua culta”, que, na lógica da atividade, exclui o uso de gírias. No caso do posicionamento dos professores, que defendem “a língua culta”, não se trata, portanto, de um nível de registro entre outros possíveis, mas da própria língua como deve ser falada e escrita, independentemente de gêneros escritos e orais diversos que exijam distintos graus de monitoramento linguístico. Não se considera, assim, a distinção feita contemporaneamente na Linguística entre *norma-padrão*, abstração que “[...] é mais que apenas um rol de elementos léxico-gramaticais”, e que, apagando marcas dialetais diversas, funciona como “uma referência suprarregional e transtemporal” que participa “[...] do processo de constituição e funcionamento do universo do imaginário social que recobre os fenômenos linguísticos” (FARACO, 2012a, p. 39) – imaginário esse marcadamente conservador no caso do português brasileiro, possivelmente também em outras línguas, em decorrência da *ideologia da norma-padrão* (cf. Milroy, 2011 [2001]) –, e *norma culta*, que, não desdobrando aqui toda a problemática que o termo “culto” condensa, refere-se à

norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2012b, p. 37).

Conforme as definições anteriores, a “língua culta” da atividade proposta no material do CCBA não seria, portanto, desprezada pelo linguista em favor de um uso indiscriminado de gírias, como o *simulacro* construído parece sugerir; antes, seriam levados em conta situações reais de uso da língua em relações de interlocução específicas estabelecidas no contexto escolar.

Essa polêmica entre *posicionamentos normativos* (no Brasil, tradicionalmente disseminados por gramáticos de renome e amplamente reproduzidos pelo senso comum) e *posicionamentos descritivos* (produzidos por linguistas e ainda muito restritos à Academia) em relação à língua, como se sabe, não é recente. Relançando textos escritos na década de 1980, Possenti publicou, em 1996, o livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, em que já afirmava, categoricamente, que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”,²¹¹ e que “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 2012 [1996], p. 17). Já naquela época, portanto, era necessário reiterar essa tese para opor-se a “[...] alguma outra, real ou hipotética, às vezes atribuída a linguistas” (p. 18) – que, como se vê na atividade reproduzida na figura 73, ainda circula mesmo entre profissionais da linguagem e é facilmente constatável na mídia hegemônica (como atesta, por exemplo, o polêmico caso do livro didático anteriormente citado, aprovado no PNL D e publicamente rechaçado em 2011). Mantém-se, assim, “[...] a enorme dificuldade de se instaurar no Brasil um amplo debate social – que envolva linguistas, gramáticos, professores, jornalistas, autoridades públicas e interessados em geral – em torno do problema da norma-padrão” (FARACO, 2012b, p. 43).

Como vimos argumentando, os materiais didáticos de português brasileiro como língua estrangeira, ao se proporem como representativos de uma “nação”, apresentam indícios de discursos que atravessam a instância autoral. Se a cena genérica obriga a uma organização daquilo que está disperso e que é legitimado como “Brasil”, “português [brasileiro]”, “cultura brasileira”, a seleção do que será mostrado e o modo como ela se formaliza produz posicionamentos e pertencimentos identitários – o que não exclui tensões e contradições, uma vez que forjados no interdiscurso e, portanto, em relação com posicionamentos em disputa no campo em que se produzem e circulam.

O conceito de *ethos* proposto por Maingueneau (2008a) é um instrumento de análise bastante produtivo para a observação da produção de identidade balizada por regularidades enunciativas reconhecíveis porque ativadoras e mantenedoras de memórias relacionadas a certas comunidades, assim como de eventuais rompimentos que indiciam tensões entre essa identidade e outras num dado campo, verificáveis nas condições de produção dos enunciados.

²¹¹ A referência ao “português padrão” neste excerto equivale ao que, na terminologia contemporânea da Linguística, denomina-se “norma culta” do português (o que se pode constatar nas dez teses defendidas pelo autor ao longo do texto). Cf. Possenti (2012 [1996]).

Para o autor, que propõe uma operacionalização do conceito a partir de autores de diversas vertentes teóricas (desde a retórica aristotélica até estudos enunciativos), o conceito de *ethos* decorre da constatação de “qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 72). Essa vocalidade – o *ethos efetivo* da enunciação – resulta da interação de diversos fatores, esquematizados pelo autor do seguinte modo:

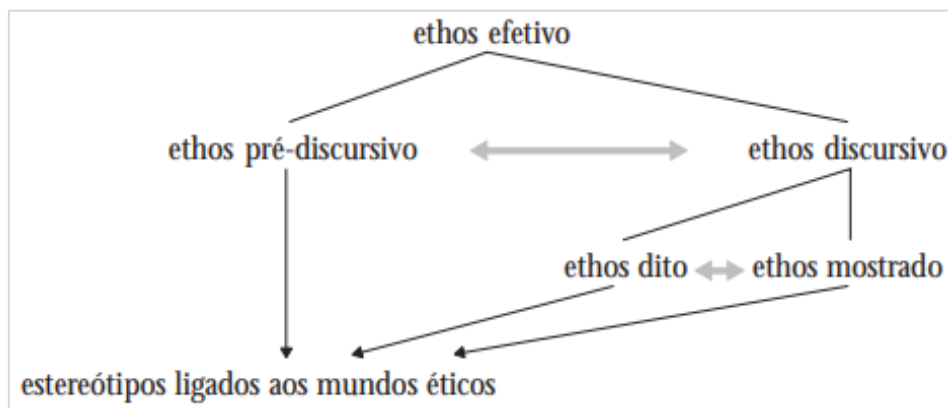


figura 74 diagrama do conceito de ethos discursivo proposto por Maingueneau (2008a).

fonte: Maingueneau (2008a, p. 19).

No esquema proposto, o *ethos efetivo* (construído pelo destinatário, não sendo, necessariamente, “o *ethos visado*” pelo enunciador (MAINGUENEAU, 2008b, p. 61)) resulta da relação estabelecida entre um *ethos prévio*, recuperável na memória interdiscursiva a partir da cena genérica (por exemplo, um livro didático) e da cena englobante (o discurso didático) em que se sustenta, e um *ethos discursivo*, produzido na enunciação pela articulação de um *ethos dito*, construído em “fragmentos do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2014 [2005], p. 270), com um *ethos mostrado*, instituído pelo seu próprio *modo* de enunciar.

Essas diferentes instâncias do *ethos* se constituem em relação a *mundos éticos*, práticas e valores cultivados por comunidades onde se forjam, por exemplo, os estereótipos, “[...] um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura” (AMOSSY, 2004, p.221). Para enfatizar os *mundos éticos* como constitutivos de todas as instâncias que participam da produção do *ethos efetivo*, Salgado e Delege (2018, p. 376) propõem a seguinte atualização da sistematização feita por Maingueneau (2008a):

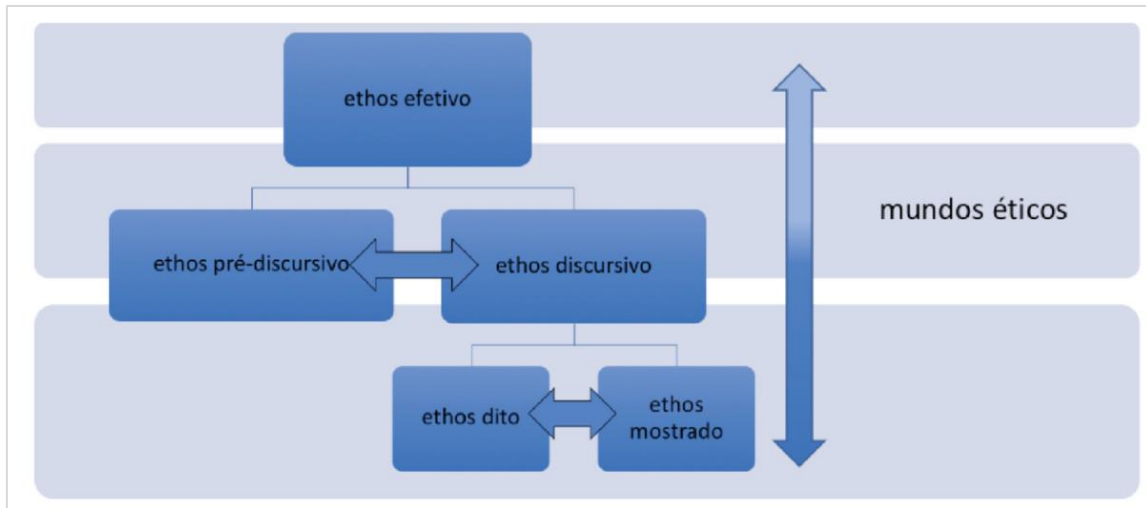


figura 75 atualização do diagrama de ethos discursivo Maingueneau (2008a) proposta por Salgado e Delege (2018).

fonte: Salgado e Delege (2018, p. 376).

Nessa perspectiva enunciativa da produção de identidades, o *ethos efetivo* resulta da articulação entre as diversas instâncias representadas na Figura 71, configurando-se na relação estabelecida entre cercos fabricados e sujeições produzidas no polo da produção do enunciado (nas instâncias do *ethos dito* e do *ethos mostrado*) e a aderência ou a resistência do destinatário – a *incorporação*, nos termos de Maingueneau (2008a, p. 18) – a esse modo específico de pôr-se no mundo. Esse sistema de funcionamento é balizado pelos *mundos éticos*, que, na perspectiva discursivo-midiológica que assumimos, constituem-se em *matrizes de sociabilidade* que colaboram, ao mesmo tempo, para instituir, evocando memórias que ativam regiões específicas do interdiscurso.

Assim, os *paratextos* de diversos tipos (*epitextos*, *peritextos* e outras possíveis formas de retomada de uma dada discursividade) são, por definição, um lugar emblemático de construção do *ethos dito*, onde o enunciador refere à discursividade que sua própria enunciação lineariza para *mediar* sua recepção.

4.2.1 *ethos dito*: o uso de paratextos para mediar a recepção

Paratextos são tradicionalmente entendidos como textos secundários que acompanham um texto principal. Para dar maior precisão a essa definição, seguindo a terminologia proposta por Genette em 1987, consideraremos dois tipos de paratextos encontrados nos materiais do *cópus* e em plataformas oficiais que os sustentam: *peritextos* e *epitextos*.

Esses conceitos são resgatados do seguinte modo no verbete “paratexto” do *Dicionário de Análise do Discurso* (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004):

O *peritexto* designa os gêneros discursivos que circundam o texto no espaço do mesmo volume: o peritexto editorial (coleções, capas, materialidade do livro), o nome do autor, os títulos, o encarte dirigido aos críticos, as dedicatórias, as epígrafes, os prefácios, os intertítulos e as notas. O *epitexto* designa as produções que circundam o livro, e se situam no exterior do livro: o epitexto público (epitexto editorial, debates, entrevistas), o epitexto privado (correspondências, diários). Genette interessou-se principalmente pelo paratexto pelo qual o escritor é responsável: ‘O paratexto é, portanto, para nós, aquilo pelo que um texto se faz livro e se propõe como tal a seus leitores, e, mais genericamente, ao público’ (Genette, 1987:7) (LANE, 2004, p.368).

Com base nessas definições, consideraremos como *paratextos* dos materiais didáticos coletados os textos internos (*peritextos*) e externos (*epitextos* institucionais) que medeiam a recepção da obra, produzindo uma identidade própria a partir da evocação direta ou indireta de sua própria discursividade para explicá-la e, sobretudo, para qualificá-la.

Dos materiais didáticos que compõem o corpus, somente as coleções de livros didáticos *Brasil Intercultural* e *Brasil Novos Caminhos* (livros didáticos *de circulação pública* e *de circulação institucional*, respectivamente) e as unidades digitais do **PPPLE** (unidades didáticas *de circulação pública*) contam com paratextos. Assim, os graus de institucionalidade podem ser medidos, de certa forma, pela quantidade de paratextos associados aos materiais, que variam conforme o espaço de circulação projetado do material analisado.

Os *materiais didáticos impressos de circulação institucional* (os dois livros impressos na gráfica da UBA e as apostilas de cursos do *Laboratório de Idiomas* da UBA e do CCBA, fotocopiados localmente) não têm nenhum tipo de paratexto que os retome metadiscursivamente de forma direta. Nos sites das instituições, são dadas informações acerca dos cursos de português, mas nada é dito sobre os materiais utilizados de forma direta. A coesão das práticas adotadas nessas instituições se formula, portanto, diretamente na relação estabelecida entre diretores e coordenadores, corpo docente e discente, não havendo direcionamentos institucionalmente explícitos e publicizados relacionados ao material.

Como já havíamos observado no CAPÍTULO 1, os cursos de português das duas instituições são de português brasileiro – o que, se é óbvio no caso do CCBA, como órgão oficial do governo brasileiro, só se pode inferir a partir da imagem utilizada na ilustração do curso no caso do *Laboratorio de Idiomas* da UBA (reproduzida mais adiante) e nas capas dos Livros de Texto e de Exercícios *Chega Mais 1* (comentadas anteriormente).

Centro Cultural BRASIL-ARGENTINA

CURSO REGULAR DE PORTUGUÉS

El CCBA ofrece un curso regular de portugués como segunda lengua, dividido en seis niveles –del básico al avanzado. El curso regular tiene una estructura semestral y su objetivo es lograr que el alumno alcance una completa suficiencia en lengua portuguesa, siendo capaz de utilizarla en contextos profesionales, comerciales y recreativos. Del mismo modo, el curso regular también prepara a los estudiantes para rendir el Celpe-Bras, único examen de aptitud en lengua portuguesa emitido por el gobierno brasileño y reconocido por las universidades de Brasil. Vea las opciones de horarios:

CURSOS DE PORTUGUÉS

Inicio: A partir del 16 septiembre

2° cuatrimestre 2019

NIVEL BÁSICO I		NIVEL BÁSICO II	
DÍAS Y HORARIOS	DURACIÓN	DÍAS Y HORARIOS	DURACIÓN
Lunes de 12:30 a 15:40 (3 horas seguidas)	Del 16/09 al 16/12	Martes de 18:30 a 21:20 (3 horas seguidas)	Del 17/09 al 17/12
Lunes de 14 a 17:10 (3 horas seguidas)	Del 16/09 al 16/12	Miércoles de 14 a 17:10 (3 horas seguidas)	Del 18/09 al 18/12
Lunes de 18:20 a 21:20 (3 horas seguidas)	Del 16/09 al 16/12	Miércoles de 18:20 a 21:20 (3 horas seguidas)	Del 18/09 al 18/12
Martes de 12:30 a 15:40 (3 horas seguidas)	Del 17/09 al 17/12	Jueves de 14 a 17:10 (3 horas seguidas)	Del 19/09 al 19/12
Martes de 14 a 17:10 (3 horas seguidas)	Del 17/09 al 17/12		

figura 76 informações sobre o curso de português no site do CCBA.

fonte: http://ccba.itamaraty.gov.br/pt-br/curso_regular_de_portugues.xml. Acesso em: 18 set. 2019.

No site oficial do curso oferecido pelo CCBA – que consideraremos como um tipo de *epitexto* indireto do material –, a proficiência na língua é apontada pela capacidade de seu uso em contextos diversos, “profissionais, comerciais e recreativos”, e explicita-se o alinhamento do curso com o exame Celpe-Bras, de que a instituição é posto aplicador (e que, como mostramos no CAPÍTULO 2, é a principal matriz brasileira de referência no ensino de PLE hoje).

The screenshot shows the website for 'LABORATORIO DE IDIOMAS' at the 'UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES'. The main heading is 'Portugués'. Below the heading is a large image of a Brazilian cityscape at sunset with the national flag. The text below the image reads: 'Habla portugués en la UBA', '¡Vení al Laboratorio de Idiomas a aprender una de las lenguas oficiales del Mercosur!', 'Enfoque: Nuestros cursos se basan en un enfoque comunicativo y por tareas. A través de temas culturales y de actualidad trabajamos en situaciones de comunicación reales las macrohabilidades lingüísticas: comprensión y producción oral y escrita. ¡Habla en portugués desde el inicio del curso!', 'Niveles: Los cursos están estructurados en 7 niveles que se corresponden con la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.', and a link '> Ver correspondencia con los niveles del Marco Europeo'.

figura 77 informações sobre os cursos de português no site do Laboratorio de Idiomas da UBA.

fonte: <http://idiomas.filo.uba.ar/es/portugues>. Acesso em: 05 ago. 2019.

O *Laboratorio de Idiomas*, embora explicita “um enfoque comunicativo e por tarefas” na página informativa oficial do curso de português, mobilizando premissas teóricas do exame Celpe-Bras e referindo-se ao português como “uma das línguas oficiais do Mercosul” no convite que faz ao potencial aluno, não estabelece, contudo, os níveis de proficiência conforme parâmetros do exame brasileiro; assim como na maioria dos outros catorze cursos de língua ofertados na instituição, com exceção do coreano, da LSA e do mandarim, cujos níveis não têm um referencial de base explicitado, organiza os níveis dos cursos de português oferecidos de acordo com a padronização do Marco Comum Europeu de Referência (MCER).

Os livros utilizados no CUI, que categorizamos como *livros didáticos de circulação institucional* (porque, ainda que vendidos on-line no site da livraria do CUI, foram produzidos para uso local e não contam com publicização externa à instituição), têm somente um *peritexto*, sem autoria definida, reproduzido na quarta capa de todos os volumes. Não há nenhuma informação sobre a coleção no site da Livraria Tirso, onde podem ser adquiridos.

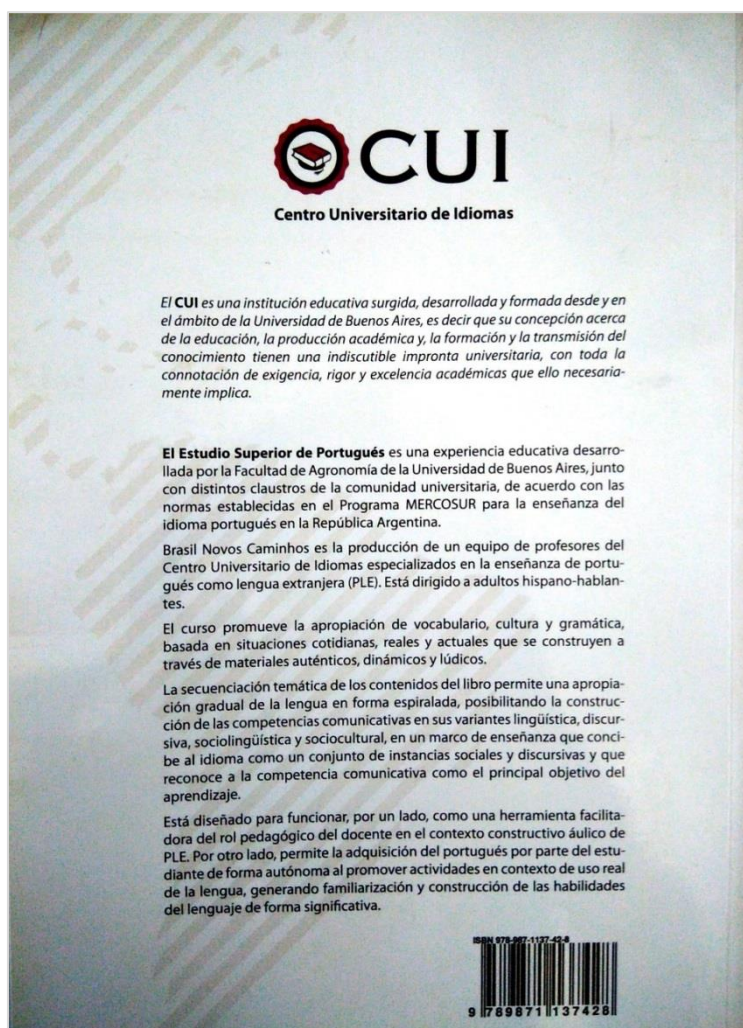


figura 78 texto da quarta capa da coleção BNC.

fonte: Silva *et al.* (2017).

Após apresentar a instituição e os responsáveis pela produção do material – “un equipo de profesores del Centro Universitario de Idiomas especializados en la enseñanza de portugués como lengua extranjera (PLE)” –, o texto de quarta capa passa a descrever o curso e a coleção do seguinte modo:

[...] O curso promove a apropriação de vocabulário, cultura e gramática, baseada em situações cotidianas, reais e atuais, que se constroem através de materiais autênticos, dinâmicos e lúdicos. A sequenciação temática dos conteúdos do livro permite uma apropriação gradual da língua em forma espiralada, possibilitando a **construção das competências comunicativas em suas variantes linguística, discursiva, sociolinguística e sociocultural**, em um **marco de ensino que concebe o idioma como um conjunto de instâncias sociais e discursivas** e que reconhece a competência comunicativa como o principal objetivo da aprendizagem.

Está projetado para funcionar, por um lado, como uma ferramenta facilitadora do papel pedagógico do docente no contexto construtivo áulico do PLE. Por outro lado, permite a aquisição do português por parte do estudante de forma autônoma ao promover atividades **em contexto de uso real da língua**, gerando familiarização e construção das habilidades da linguagem de forma significativa (Texto de quarta capa – Fragmento. Coleção BNC, 2017, negritos nossos).²¹²

Projeta-se um *ethos dito* conhecedor das tendências contemporâneas na área de EALE:²¹³ dos usos linguísticos contextualizados, portanto, com dimensões sociodiscursivas inerentes. Diferentemente dos paratextos produzidos por outros materiais, essa quarta capa reforça, ainda, “variantes linguística, discursiva, sociolinguística e sociocultural”, que seriam constitutivas da competência comunicativa, mostrando conhecer um léxico especializado e a complexidade dos usos languageiros. Veremos mais adiante que o *ethos* projetado nessa referência metadiscursiva ao material difere bastante daquele *mostrado* nas atividades e sistematizações propostas.

Enquanto esse material de circulação mais restrita contém apenas um *peritexto*, os dois materiais de *circulação pública* coletados contam, por sua vez, com paratextos diversos: a coleção BI tem site próprio²¹⁴ e é divulgada na forma de panfletos em congressos da área de PLE – aspecto constitutivo da gestão autoral, como vimos no CAPÍTULO 3 –, e todos os volumes de Livros do Aluno contam com um *peritexto* fixo: uma “Apresentação” assinada pela coordenadora pedagógica e pelos produtores executivos, instâncias autorais que respondem pelo material posto em circulação; já o *PPPLE* conta com *epitextos* de apresentação da própria plataforma e com *epitextos* direcionados especificamente aos professores na seção “Conversa com o professor”, por onde respondem perguntas relacionadas ao público projetado, aos níveis de proficiência, à abordagem de ensino etc.

²¹² Tradução livre de: “El curso promueve la apropiación de vocabulario, cultura y gramática, basada en situaciones cotidianas, reales y actuales que se construyen a través de materiales auténticos, dinámicos y lúdicos. La secuenciación temática de los contenidos del libro permite una apropiación gradual de la lengua en forma espiralada, posibilitando la construcción de las competencias comunicativas en sus variantes lingüística, discursiva, sociolingüística y sociocultural, en un marco de enseñanza que concibe al idioma como un conjunto de instancias sociales y discursivas y que reconoce a la competencia comunicativa como el principal objetivo del aprendizaje. Está diseñado para funcionar, por un lado, como una herramienta facilitadora del rol pedagógico del docente en el contexto constructivo áulico de PLE. Por otro lado, permite la adquisición del portugués por parte del estudiante de forma autónoma al promover actividades en contexto de uso real de la lengua, generando familiarización y construcción de las habilidades del lenguaje de forma significativa” (Texto de quarta capa – Fragmento. Coleção BNC, 2017).

²¹³ O que, como apontamos no CAPÍTULO 1, inscreve o PLE (e o enunciador) sob o caução da LA, conforme Diniz (2010).

²¹⁴ Disponível em: www.brasilintercultural.com.ar. Último acesso em: 13 set. 2019.

Como se lê na aba “Quem somos”, uma das cinco seções do site oficial da coleção BI é publicada e publicizada como uma coleção que conjuga “conhecimento, pesquisa, teoria, prática e criatividade” para propor “uma abordagem e visão de língua diferente”.

Av. Callao 433 8º (1022) Buenos Aires - Argentina - Tel. (54 11) 4371.7063 / info@brasilintercultural.com.ar

QUIÉNES SOMOS COLECCIÓN BRASIL INTERCULTURAL INSTITUCIONES QUE UTILIZAN LA COLECCIÓN PUNTOS DE VENTA CONTACTO

Coleção
Brasil
intercultural

Língua e cultura brasileira para estrangeiros

QUIÉNES SOMOS

La editorial Casa do Brasil inició sus actividades en 2010 con la realización de un Workshop que conjugó conocimiento, investigación, teoría, práctica y creatividad. Se trataba de un equipo interdisciplinario de profesionales cuyo objetivo era la edición de lo que hoy se conoce como: Colección Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros.

El crecimiento de la editorial hizo posible la publicación de los siguientes libros:

- BI Ciclo Básico - Libro de Texto y Libro de Ejercicios
- BI Ciclo Intermediário - Libro de Texto y Libro de Ejercicios
- BI Ciclo Avanzado - Libro de Texto y Libro de Ejercicios
- BI Ciclo Avanzado Superior: que será lanzado a fines de marzo de 2018!

La Colección Brasil Intercultural (CBI) cuenta con la aprobación y recomendación de profesores y alumnos por su calidad en el contenido y formato, y ha sido adoptado por universidades, colegios secundarios e instituciones públicas y privadas de la Argentina y la región, siendo objeto de ponderados análisis en las carreras de formación docente a nivel de grado y posgrado.

Los más de 46.500 ejemplares vendidos son una prueba del éxito alcanzado. La CBI propone un abordaje y visión de lengua diferente. Con alegría podemos afirmar que el trabajo de equipo criterioso, el contacto permanente y la promoción y difusión en librerías y editoriales, posicionan a la CBI (en Argentina y la región) como un material didáctico de referencia para la enseñanza y el aprendizaje del portugués desde un enfoque intercultural.

Otra publicación de la editorial Casa do Brasil: Diálogos Interculturais, ensino e formação em português língua estrangeira.

figura 79 seção “Quiénes somos” do site oficial da coleção BI.

fonte: <http://brasilintercultural.com.ar/quienessomos.php>. Acesso em: 17 ago. 2019.

Essa seção descreve brevemente a origem da coleção, resultante de um “Workshop” com “uma equipe interdisciplinar”, evidenciando um processo formativo que agrega valor ao material didático. Mas o êxito da coleção (com mais de 46.500

exemplares vendidos, conforme apontado)²¹⁵, ainda que atribuído à “qualidade do conteúdo e do formato”, de que são testemunhas sua recomendação por professores e alunos e sua adoção por “universidades, colégios secundários e instituições públicas e privadas da Argentina e da região”, é referido, também, como produto de um trabalho constante de seus responsáveis junto a “livrarias e editoriais” (nos detivemos em questões editoriais postas neste parágrafo no CAPÍTULO 3).

A “Apresentação” assinada pela coordenadora pedagógica e pelos produtores executivos aparece ao lado dos dados de catalogação. O texto é o mesmo disponibilizado em espanhol na aba “Descripción general de la colección” do site da coleção.

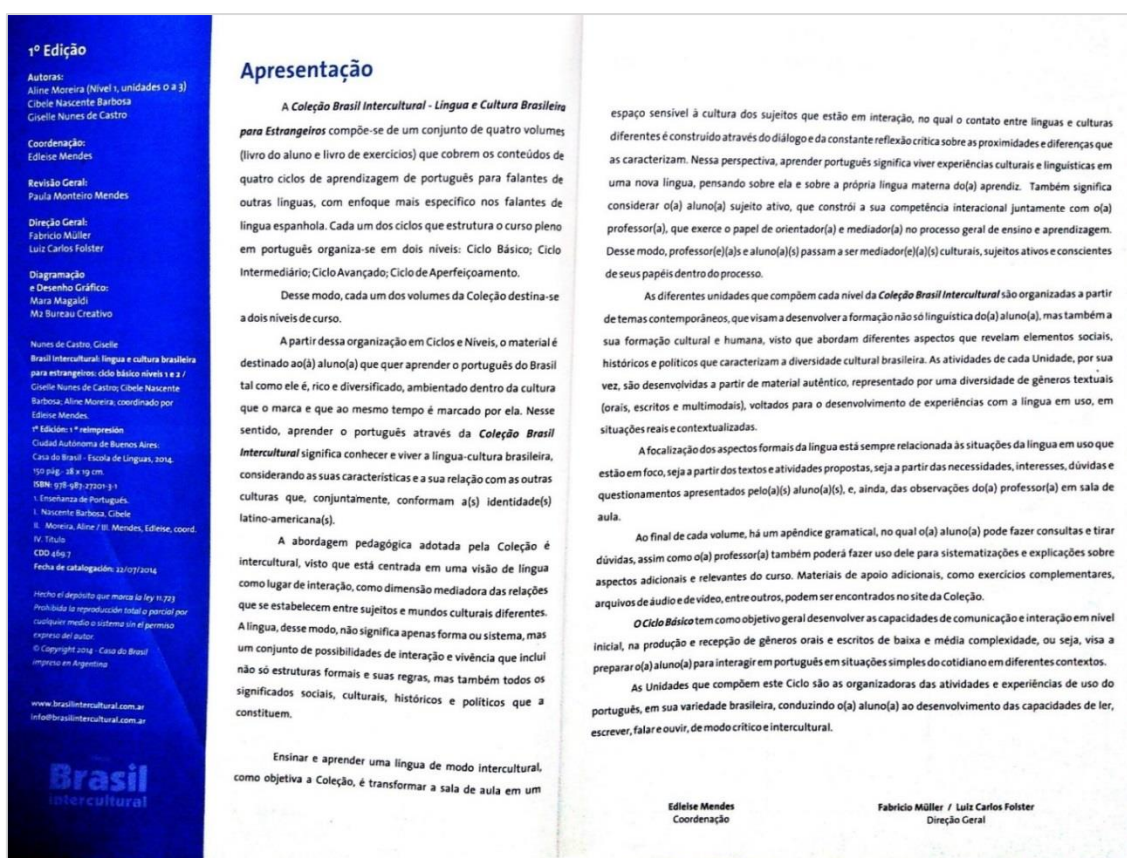


figura 80 texto de apresentação da coleção BI, assinado por Edleise Mendes (coordenadora) e Fabricio Müller e Luiz Carlos Folster (diretores gerais).

fonte: Moreira *et al.* (2014).

²¹⁵ Em abril de 2018, esse número chegava a aproximadamente 60 mil. Agradeço ao professor Adrián Fanjul pela disponibilização dessa informação, obtida com o diretor-executivo da instituição, Fabricio Müller.

No texto, a organizadora da coleção e seus produtores executivos afirmam que

o material é destinado ao(à) aluno(a) que quer aprender **o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado**, ambientado **dentro da cultura que o marca** e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Nesse sentido, aprender o português através da coleção Brasil Intercultural significa conhecer e viver **a língua-cultura brasileira**, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam **a(s) identidade(s) latino-americana(s)** (MENDES; MÜLLER; FOLSTER *apud* MOREIRA; NASCENTE BARBOSA; NUNES DE CASTRO, 2014, s/p, negritos nossos).

Como mostramos, predomina no senso comum e no ensino de línguas o imaginário que associa uma língua a uma nação e uma cultura. Esse é o enquadramento dado à noção de língua e de cultura na maior parte dos materiais didáticos hoje, e a coleção BI, embora inovadora do ponto de vista da proposta explicitada de uma abordagem intercultural, não é diferente nesse sentido.

Em termos de discurso, conceber um imaginário nacional homogêneo de língua e de cultura é necessariamente produzi-lo como efeito de um processo de significação, mais especificamente, de apagamentos diversos – recurso comum à simplificação e à didatização de conteúdos. Ao definir o material como um meio de acesso ao “português do Brasil **tal como ele é**”, a proposta se baseia em uma concepção transparente de língua e de nação unhas, o que contradiz a “riqueza” e a “diversidade” pretendidas, constituindo um nó cujos fios se emaranham entre um posicionamento conservador predominante (verificável no *ethos mostrado* em algumas atividades e sistematizações propostas) e um posicionamento progressista (construído como *ethos dito* nessa “Apresentação” e em outros paratextos, e como *ethos mostrado* em algumas atividades) que, todavia, se impõe no *ethos efetivo* (constatável na sua circulação entre professores de PLE), tanto em termos de imaginário de língua (e de seu ensino) quanto do que seja constituída “a cultura brasileira”.

As possibilidades de leitura dadas pelo possível acréscimo do plural em “identidade(s) latino-americana(s)” sintetizam esse conflito entre a assunção do diverso e sua homogeneização: não se assumiu o plural (mantido entre parêntesis), oferecendo-se, portanto, a dupla leitura de que o singular não dá conta ou de que não há apenas *uma* identidade latino-americana, sendo necessário levar em conta uma pluralidade.

Ainda na “Apresentação”, afirma-se o seguinte:

A abordagem pedagógica adotada pela Coleção é intercultural, visto que está centrada em uma visão de **língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes**. A língua, desse modo, não significa apenas forma ou sistema, mas **um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos** que a constituem (MENDES; MÜLLER; FOLSTER *apud* MOREIRA; NASCENTE BARBOSA; NUNES DE CASTRO, 2014, s/p, negritos nossos).

Nesse excerto, é possível reconhecer as contribuições das diversas áreas da Linguística, desde o entendimento de língua como sistema até a virada discursiva, quando a disciplina passa a se preocupar com o que, por muito tempo, lhe foi considerado como “exterior”.²¹⁶ O texto não se dirige somente ao aluno que usará o material, mas, principalmente, dialoga com professores conhecedores da comunidade acadêmica que produz esses enunciados, da qual a coordenação participa ativamente como pesquisadora e produtora de textos-fonte (uma entidade afiançadora – cf. item 3.5 do CAPÍTULO 3), respondendo às questões atualmente debatidas na área e, ao fazê-lo, afirmando-se como autoridade.

O mesmo tom de inovação e de conhecimento “dos princípios contemporâneos que orientam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” também é mobilizado na apresentação do *PPPLE* ao professor.

²¹⁶ Questão que, para a AD, não se configura como uma relação de “dentro” e “fora”, uma vez que a língua não reflete algo das organizações sociais: ela as constitui e é, ao mesmo tempo, constituída por elas.

Qual o diferencial do PPPLE em relação à oferta de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de PLE/PLNM?

O PPPLE é um espaço de diálogo entre os diferentes países de língua portuguesa e suas variedades socioculturais de uso. Assim, a oferta dos materiais produzidos por cada um dos diferentes países da CPLP permitirá, por um lado, que o professor possa ter acesso a Unidades Didáticas de uma mesma variedade, contextualizadas em um determinado espaço geográfico, histórico e cultural, e salientando as suas especificidades, ou, por outro lado, que selecione unidades de diferentes contextos nacionais, realçando, assim, as diferentes possibilidades de uso da língua numa perspectiva de circulação internacional.

A quem se destinam os materiais e recursos disponíveis no Portal?

O PPPLE tem como utilizador principal o professor de língua portuguesa, em contexto de LE/LNM, embora esse não seja um fator limitador para utilizadores que atuem em outros contextos de ensino. Desse modo, por ter como destinatário privilegiado o professor, o PPPLE possui o grande potencial de disponibilizar, gratuitamente, materiais didáticos para o ensino-aprendizagem do português, os quais podem ser adaptados e atualizados, a depender das necessidades e interesses dos professores. Além disso, as UD sugeridas pelo Portal foram desenvolvidas de acordo com princípios contemporâneos que orientam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, portanto, trazem inovações nos modos de se conceber a língua e o seu ensino.

figura 81 fragmento da “Conversa com o professor”, epíteto de apresentação do PPPLE.

fonte: <http://www.ppple.org/conversa>. Acesso em: 25 set. 2019.

Nesse *epíteto*, explicitamente destinado a professores e pesquisadores, conceitua-se a proficiência com base na “língua em uso” – termo-chave dos pressupostos teórico-metodológicos do exame Celpe-Bras – e na “interculturalidade” – o que significaria “considerar que as experiências de trabalho com a língua em uso serão sempre ações situadas, relacionadas a eventos e contextos reais de vivência dos interlocutores”. Conforme se discutiu no item 2.2 do CAPÍTULO 2, em que tratamos da gestão brasileira do PPPLE, embora o portal afirme que “os níveis das Unidades Didáticas foram definidos a partir de um esforço de compatibilização entre os referenciais já existentes”, nomeadamente o “Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)” (IILP, 2017a), os níveis de proficiência descritos repercutem fortemente, pelo *modo* de descrição dos parâmetros considerados (*ethos mostrado*), os descritores do Celpe-Bras. Outros *epítetos* – como os disponíveis na seção “Quem somos”, que explicita Equipes Assessoras (diretorias do IILP) e uma subseção “Consultores”, em que se apresenta uma longa lista de professores doutores de universidades majoritariamente brasileiras –,²¹⁷ produzem um efeito de validação acadêmica e científica do material.

Por fim, pode-se depreender dos *paratextos* mostrados que as produções recentes de materiais de PLE apontam um “deslocamento do rumor público” (MAINGUENEAU,

²¹⁷ Cf. subitem 2.2 do CAPÍTULO 2.

2008d, p. 43), ao menos na instância do *ethos dito*: os *códigos linguageiros* mobilizados e as filiações teóricas assumidas alinham-se àqueles produzidos por comunidades de linguistas que atuam na área da LA, defendendo o ensino da “língua em uso” e de sua inscrição social e discursiva, contrapondo-se, portanto, a posicionamentos tradicionais relacionados a abordagens gramaticais – que, no entanto, como mostraremos a seguir, se materializam nas formulações mobilizadas pelas sistematizações gramaticais disponibilizadas nos materiais, produzindo posicionamentos normativos em termos de *ethos mostrado*.

4.2.2 *ethos* mostrado: a primazia de um modo de dizer normativo em sistematizações de língua

Muitas atividades dos materiais coletados mostram que, se na área de ensino de línguas estrangeiras o debate avançou significativamente no que diz respeito às concepções de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de abordagens comunicativas (ou *comunicativizadas*), com desdobramentos específicos para contextos variados,²¹⁸ a adoção de uma dada norma – decisão inescapável inerente à função didática – e sua sistematização, quando necessária, são tomadas, em grande medida, como uma questão transparente, o que apaga decisões relativas à escolha da norma utilizada e de sua codificação.

A existência de um momento “certo” da explicação metalinguística, assim como sua recusa, é uma questão amplamente discutida no EALE. Para que um material seja, de fato, “comunicativo”, por exemplo, conforme desenvolvimentos teóricos recentes na área, ele deve ser

[...] organizado por temas e tópicos veiculados com fotos, ilustrações, tabelas com dados e textos que se desdobram em atividades interativas negociadas do tipo tarefas ou projetos como base e, em menor proporção, como **eventuais exercícios de sistematização e rotinização dependendo da demanda dos aprendentes e não propostos preventivamente** (ALMEIDA FILHO, 2012b, p. 64-65, **negritos nossos**).

²¹⁸ No caso do PLE, com desenvolvimentos teórico-metodológicos específicos relacionados ao público-alvo de ensino, configurando áreas especializadas como Português Língua de Herança (PLH), Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português para Falantes de Espanhol (PFE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) etc.

Mas mesmo no caso de materiais que não se apresentam como comunicativos, justificando a adesão a um posicionamento “gramatical” devido a demandas do público a que se destina, o que se considera como *a gramática*” não é objeto de maiores explicações:

Por exemplo, durante estes anos de atuação no programa ENPFOL, detectamos uma forte crença dos alunos estrangeiros na aprendizagem *da gramática* como garantia do bom falar e escrever, por isso temos adotado livros que trazem *a gramática* de forma mais explícita e deixamos para complementar com tarefas que promovam mais interação entre os alunos e o contexto de uso da língua portuguesa (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, p. 251, itálico nosso).

Esse uso, que pressupõe um único modo de codificar regras referentes ao funcionamento linguístico – “a” gramática – difere, por exemplo, da inscrição social reivindicada pelo coordenador da coleção BNC ao explicitar referentes teóricos mobilizados na produção do material – o “CADÊ” – durante a entrevista:

COORDENADOR: Então a gente fez toda a parte de gramática baseada no que nós chamamos “CADÊ”. Foi uma discussão também que durou anos aqui... anos discutindo o que que nós íamos fazer e definimos: o CADÊ é a bibliografia de referência, pra que a gente não comece a delirar. “C”: Celso Cunha, ou seja, a gente fala, “Você quer artilharia pesada? Entra no Celso Cunha”. Mas você não vai sistematizar como o Celso Cunha. [...] O “A” [...] é Hidelbrando André, que foi meu professor [...] ele tem essa capacidade de pegar um tema difícil... o que o Domingos Segalla usa... quer dizer, o Celso Cunha usa 5 páginas pra explicar, ele explica em 1 página e meia e te dá uma visão legal, que precisa ser complementada também. [...] Domingos Cegalla, é o intermediário entre o Celso Cunha e o Evanildo. Dá uma visão legal, você não precisa fazer um estudo profundo e te dá uma base interessante. E o Evanildo Bechara que, bom, já... Deus te ajude, senta e... Então falamos: “Usem o que quiserem, mas, nós nos baseamos nisso”. Então, na colocação pronominal, que é um tema que a gente discute bastante hoje porque tem essa luta no Brasil de o português brasileiro... O que a gente deve fazer... Viva a próclise!... Vamos destruir a ênclise!... São discussões que a gente dá nas reuniões de professor, né? Mas quando a gente fala de regência, a base foi essa (Fragmento de entrevista – Carlos Pereira da Silva, CUI, 2017).

Exercícios de sistematização e rotinização, assim como descrições metalinguísticas, obedecem a “conjuntos de regras” que podem ser entendidos segundo diferentes perspectivas: como “1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; 2) conjunto

de regras *que são seguidas*; 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*” (POSSENTI, 2012 [1996], p. 64, itálicos do original). No caso de EALE, em que o estudante *não domina* a língua, a percepção entre construções linguísticas consideradas “corretas ou incorretas”, “adequadas ou inadequadas” opera de forma diferente do que em falantes nativos, que têm uma “gramática internalizada” (conjunto de regras definido no terceiro item) que pode ser mais ou menos próxima das variedades linguísticas de prestígio e das prescrições da “norma-padrão” – e em relação às quais o falante nativo se posiciona de modo mais ou menos subalterno em diferentes situações, conforme conhecimentos e imaginários que balizam as práticas languageiras. O falante não nativo, por sua vez, ao menos em níveis de proficiência mais baixos, não conta com conhecimentos linguísticos (e sociolinguísticos) internalizados a partir dos quais possa interpretar os *inputs* que recebe (que podem ser restritos aos oferecidos pelos materiais didáticos em contextos de ensino exolíngua).

Em ambos os casos, materiais didáticos e outros instrumentos linguísticos usados como referência para o ensino funcionam como vetores de diferentes posicionamentos sobre “o português”, que variam conforme a perspectiva adotada: posicionamentos normativos, segundo os quais, como proposto anteriormente, definem “regras que *devem* ser seguidas” para “falar e escrever *corretamente*” (POSSENTI, 2012 [1996], p. 64), e posicionamentos *descritivos*, que mostram *regras* (de fato) *seguidas* por falantes da língua. Ensinar “o” português brasileiro é, portanto, estabelecer um recorte de tudo o que se poderia ou deveria considerar (e, portanto, desconsiderar) como parte dessa língua. Essa decisão (como todas) não é feita sem atravessamentos ideológicos.

A homologação da norma-padrão a “língua a ser falada” é, para Faraco (2012b), consequência do processo de padronização brasileiro da segunda metade do século XIX, gestado por elites de regiões socioeconomicamente centrais do país. Naquele momento, se instaurou o abismo entre a norma culta (ou “normas cultas”, variando conforme a região – ou seja, normas empregadas pelas camadas com maior nível de letramento da população) e a norma-padrão (a língua “ideal” preconizada pelas autoridades da língua – autores de gramáticas normativas, principalmente). Segundo ele,

[...] o processo de padronização teve, historicamente, um curioso efeito – o de aproximar, no imaginário das comunidades linguísticas, o padrão e a língua. Desse modo, é o padrão que passa a constituir a referência com a qual os falantes (ou, pelo menos, aqueles grupos sociais que operam mais diretamente com ele) dão sentido à realidade linguística.

Atribui-se à língua, por esse viés, um caráter homogêneo, o que redundava em tratar a variação e a mudança linguísticas como desvios, como erros, não como língua (FARACO, 2012b, p. 41).

Esse processo enraizou um imaginário conservador de língua que se materializa em instrumentos linguísticos tomados como referência para a produção de materiais didáticos diversos. Por meio deles (mas não só – também pela herança de práticas escolares de ensino e aprendizagem de PLM reproduzidas por professores), o ensino de PLE herda muitos dos imaginários que resultaram do estabelecimento do português “correto” a ser difundido, como resultado de um processo comum de reformulação de discursos-fonte para a transmissão de conhecimentos (BEACCO; MOIRAND, 1995).

Neste subcapítulo, para mostrar de que forma posicionamentos linguísticos prescritivos (e, em menor medida, descritivos) são vetorializados nos materiais que compõem o *córpus* de pesquisa, selecionamos atividades e sistematizações que tratam da colocação pronominal, entendida como ponto nevrálgico de discussões sobre “o português” – a ponto de ser intitulada por Faraco “a rainha das *questiúnculas* gramaticais” (FARACO, 2007 *apud* BAGNO, 2011a, p. 760).

O recorte estabelecido permite entrever coerções que regem a produção dos discursos sobre língua nos materiais didáticos, participando da instauração de uma semântica global (MAINGUENEAU, 2008c) verificável em diferentes dimensões discursivas (por exemplo, no modo como cada material se relaciona com a própria tradição do hipergênero a que pertence).

As unidades didáticas digitais do PPPLE que compõem o *córpus*, por exemplo, embora sejam categorizadas em três níveis distintos de proficiência, são produzidas como unidades independentes e seu uso não pressupõe uma ordem linear estabelecida de acordo com um planejamento fixo. Como já havíamos mencionado, as seções fixas que compõem as unidades são “situação de uso”, “marcadores temáticos”, “expectativas de aprendizagem”, “atividade de preparação”, “bloco de atividades”, “extensão da unidade” e “atividade de avaliação”, e os “conteúdos” são organizados por temas variados. Como se lê na seção “Conversa com o professor”,

apesar de as Unidades Didáticas apresentarem uma equivalência de carga horária (aproximadamente 2 horas) e certa ordenação, dados os diferentes níveis de proficiência, isto não significa que os cursos sejam organizados rigidamente e que haja uma ordem de trabalho ou sequência didática obrigatória. Pelo contrário, um dos princípios do

PPPLE é a flexibilidade e a abertura, de modo que o professor possa transitar pelo Portal, selecionando diferentes Unidades Didáticas, de variedades nacionais distintas do português, a depender do nível de proficiência de seus alunos e dos interesses e necessidades que apresentem (IILP, 2017a).

Essa é uma diferença fundamental que essa cena genérica mantém em relação aos outros materiais didáticos do *cópus*, que, apostilados ou em formato de livro, funcionam como base para cursos previamente planejados e pressupõem, portanto, uma “lista de conteúdos” (também chamada de “*syllabus*”) que prevê e organiza a disposição das atividades (VIANA, 1997) e pode ser de diferentes tipos: “estrutural (gramatical), nocional/funcional, situacional, baseado em habilidades, temático, baseado em tarefas e baseado em conteúdos” (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009, p. 245).

No caso de materiais “lineares”, esse planejamento pode *ser explicitado* (como no único *livro didático de circulação pública* que integra o *cópus* desta pesquisa – veja-se o “Sumário” da Unidade 1 do Ciclo Básico da coleção BI, que reproduzimos a seguir) ou *estar implícito* na organização das atividades (como na maioria dos demais materiais,²¹⁹ que, por serem *de circulação institucional*, não necessitam explicitar seus parâmetros, uma vez que são localmente produzidos e utilizados).

²¹⁹ Excetua-se o livro *Chega Mais 1* e a apostila do nível 4 da coleção CM! que, como mencionado em trecho de entrevista reproduzido no CAPÍTULO 3, eram materiais preparados prevendo publicações de circulação pública – projeto que infelizmente não se concretizou – e, por isso, contêm grades de conteúdo disponibilizadas em tabelas simples no início dos volumes.

Unidade 1: Interagindo em português		
11 Funções do Celular	Charge	Vocabulário: Relativo às situações iniciais de interação: expressões do cotidiano, cumprimentos, votos, despedidas, apresentações, felicitações, profissões, informações pessoais, família 13 Artigos: Definidos e Indefinidos Contrações: Preposição "DE" e "EM" + Artigos 14 Conjunções: "E", "OU" e "MAS" 15 Alfabeto: Vogais e Consoantes 16 Números Naturais: Um a dois bilhões 19 Pronomes Pessoais e Verbos no Presente do Indicativo 22 Pronomes Possessivos 27 Fonética: [u], [o], [ɔ], [i], [e] e [ɛ]
12 Marcando uma consulta Marcando um encontro	Telefonemas - Diálogos (formal e informal)	
15 Agenda Telefônica	Seleção de informações (lista)	
17 Cumprimentos	Seleção de informações (lista)	
18 Perfil Rede Social	Imagens (fotos, figuras)	
21 E-mail	E-mail	
23 Árvore Genealógica	Imagem (organograma)	
25 36 Sozinhos.com	Texto informativo (jornalístico)	
27 Fonética: [u], [o], [ɔ], [i], [e] e [ɛ]		
29 Velha Infância	Canção	

figura 82 exemplo de lista de conteúdos de um livro didático de circulação pública (Unidade 1 do Ciclo Básico da coleção BI).

fonte: Moreira *et al.* (2014).

Talvez por não pressupor essa lista de conteúdos – que, no que tange aos aspectos gramaticais, é tradicionalmente presidida por uma ordem já cristalizada pelas gramáticas tradicionais, o que se verifica, por exemplo, no fato de a maioria das sistematizações linguísticas de LDs de EALM e EALE começarem por “artigos definidos e indefinidos”, como se pode constatar, também, no sumário do *Brasil Intercultural* –, as unidades didáticas digitais são predominantemente comunicativas, com poucos momentos de rotinização ou análise metalinguística.

Nas unidades de PFE que constituem o corpus não há sistematizações metalinguísticas sobre a colocação pronominal em português. A ausência de regras sobre *como* e *onde* os pronomes *devem* ser usados aponta um posicionamento não normativo acerca do ensino e da aprendizagem da língua – hipótese que pode ser confirmada na atividade ilustrada a seguir, que introduz a Unidade “Carro” (Nível 1):

ATIVIDADE DE PREPARAÇÃO

Observe a imagem a seguir e, depois, responda às perguntas:



Fonte: <http://starnet15anos.blogspot.com.ar/2011/11/quem-ama-da-limites.html>

a) Descreva a situação representada na charge. O que você acha dela? Comente.

b) Em sua opinião, essa cena tem o mesmo significado no país em que você mora? Por quê?

figura 83 atividade de preparação proposta na Unidade Didática “Carro” (PPPLE, PFE, Nível 1).

fonte: <http://www.ppple.org/unidade-didatica/carro>. Acesso em: 10 out. 2019.

Na charge que serve como base para a atividade de produção oral, um carro é colocado na posição de ente familiar, de modo que, em pé de igualdade com outros membros da família (representados na figura do pai, da mãe e dos filhos), participa de uma cena validada típica: a refeição “em família” (cf. MAINGUENEAU, 2011 [1998], p. 92). Reproduzindo um enunciado característico da relação homem-mulher em culturas patriarcais – que, entre outras funções da esfera da reprodução social (como o trabalho reprodutivo – cf. FEDERICI, 2017), atribui à mulher a responsabilidade pela gestão dos trabalhos domésticos e o cuidado com a família –, o carro diz: “Querida, **me** passa a salada, por favor...”.

O uso proclítico do pronome átono “me” em início de oração, após a pausa imposta pelo vocativo “Querida”, contraria de uma só vez duas regras de colocação pronominal estabelecidas na tradição normativa,²²⁰ segundo as quais “a posição normal

²²⁰ Cabe notar, entretanto, como assinalado por Bagno (2011a, p. 761), que há gramáticos profissionais que “[...] divergem entre si quanto à aceitação plena da tradição normativa”. Tratamos, aqui, de regras

dos pronomes é depois do verbo (*ênclise*). Tal fato se dá [...] quando o verbo abrir o período, ou encetar qualquer das orações que o compõem” (ROCHA LIMA, 2014 [1972], p. 543) e “havendo pausa, impõe-se a ênclise” (ROCHA LIMA, 2014 [1972], p. 544).

Na atividade, esse uso não é objeto de nenhuma correção ou análise normatizadora. As perguntas (que continuam na página seguinte) têm como foco a discussão temática da unidade. Assim, ao normalizar essa estrutura linguística, a unidade alinha-se a discursos descritivos que apontam a próclise como “regra geral” que *descreve* o funcionamento da colocação pronominal no português brasileiro.

O conflito entre esses posicionamentos é verificável em sistematizações linguísticas dos outros materiais. Na coleção BI, por exemplo, a colocação pronominal integra a “Análise Linguística” (conforme categorias do “Sumário”, que desempenha a função de lista de conteúdos) da Unidade 1 do Ciclo Intermediário. Após solicitar a leitura da crônica “Um livro, uma vida”, de Walcyr Carrasco, pede-se para “analisar os termos destacados” em duas frases destacadas do texto: “Quando eu tinha doze anos, uma vizinha **me** emprestou o livro “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato” e “Diante da palavra do abade, que afirma **tê-lo** presenteado, é solto novamente” (Ciclo Intermediário, coleção BI, Unidade 1, p. 9).

A página seguinte apresenta um quadro com “pronomes retos”, “oblíquos átonos” e “oblíquos tônicos”, assim organizado:

normativas historicamente reivindicadas por essa tradição e de ampla circulação no senso comum, como se pode constatar, por exemplo, em sites brasileiros variados de “dúvidas de português”. Um exemplo é o portal *soportugues.com.br*, utilizado como referência em algumas atividades dos materiais. As regras que essa plataforma determina para os usos da ênclise podem ser consultadas em: https://www.soportugues.com.br/secoes/sint/sint74_2.php. Última consulta em: 10 out. 2019.

Colocação Pronominal: Pronomes Oblíquos (*)

RETOS	OBLÍQUOS ÁTONOS (usados sem preposição)	OBLÍQUOS TÔNICOS (usados com preposição)
Eu	ME	MIM, COMIGO
Tu / Você	TE/ SE, LHE, O, A	TI, CONTIGO /COM VOCÊ
Ele / Ela	SE, LHE, O, A	SI, CONSIGO / COM ELE/ ELA
Nós	NOS	NÓS /CONOSCO
Vocês	SE, LHES, OS, AS	COM VOCÊS
Eles / Elas	SE, LHES, OS, AS	SI, CONSIGO / COM ELES/ELAS

O Pronome Oblíquo pode vir antes, no meio e depois do verbo. Há regras para sua colocação que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma padrão. De modo geral, especialmente na linguagem falada no português do Brasil, os pronomes são usados antes do verbo.

Os Pronomes Oblíquos são complementos de verbos:

“O”, “A”, “OS”, “AS” - completam verbos SEM preposição:
Exemplo: Vi **o menino**. = Vi-o.

“LHE”, “LHES” - completam verbos COM preposição:
Exemplo: A professora comprou livros **para seus alunos**. = A professora **comprou-lhes** livros.

Os demais podem ser diretos ou indiretos, dependendo do verbo:

Exemplos: Entreguei **o livro para o professor**.
Entreguei-**o** ao professor. (o= objeto direto)
Entreguei-**lhe** o livro. (lhe= objeto indireto)

Os Pronomes Oblíquos Tônicos vêm sempre depois de preposição:

Não há mais nada entre **mim e ti/você**.
Entreguei a revista **para os meninos**= Entreguei a revista **para eles**.
Vocês viajarão **com todos nós**= Vocês viajarão **conosco**.

* Você encontrará outras informações sobre Pronomes Oblíquos no Apêndice Gramatical.

figura 84 colocação pronominal: pronomes oblíquos (coleção BI, Ciclo Intermediário, Unidade 1).

fonte: Nascente Barbosa e Schrägle (2013, p. 10).

A disponibilização do índice de 2ª pessoa “você” e de sua forma plural “vocês” e a ausência da forma “vós” apresentam um leve rompimento com a tradição gramatical mais purista (cf. ROCHA LIMA, p. 157), assim como a organização das formas clínicas *te/se* lado a lado, uma vez que, no PB, “aplicam-se sem distinção tanto a **tu** quando a **você**” (BAGNO, 2011a, p. 753).

Entretanto, a apresentação que se faz das regras da colocação pronominal logo abaixo da tabela, que transcrevemos a seguir, ressoa o *modo de dizer* normativo, materializado no uso taxativo do verbo *dever* e na subordinação “da linguagem escrita” à “norma-padrão”. Além disso, essa associação direta da *norma-padrão* à *escrita* descarta os diferentes graus de formalidade que tanto a fala quanto a escrita podem assumir:²²¹ uma conferência e uma conversa de bar são exemplos de níveis bastante distintos de registro da fala, e “uma carta pessoal, por exemplo, é um *gênero* de texto escrito muito diferente de uma reportagem publicada numa grande revista” (BAGNO, 2001b, p. 162).

O Pronome Oblíquo pode vir antes, no meio e depois do verbo. Há regras para sua colocação que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma padrão. De modo geral, especialmente na linguagem falada no português do Brasil, os pronomes são usados antes do verbo (MOREIRA *et al.*, 2014, p. 10, negrito do original).

Os exemplos e prescrições dados após a afirmação “Os Pronomes Oblíquos são complementos de verbos” – “Vi o menino = **Vi-o**”, “A professora comprou livros para seus alunos = A professora **comprou-lhes** livros”, “Entreguei o livro para o professor = **Entreguei-o** ao professor” ou “**Entreguei-lhe** o livro” – também reforçam, no *ethos mostrado*, o conflito produzido por uma matriz discursiva normativa que contrasta com o *ethos dito* da “Apresentação” da coleção, que afirma que “o material é destinado ao(à) aluno(a) que quer aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado [...]” (Moreira *et al.*, 2014) na medida em que

[...] na fala de **todos** os segmentos sociais, **qualquer que seja seu grau de escolaridade**, no PB, alguns dos equivalentes desses pronomes [átomos], sobretudo os de 3ª pessoa (*o, a, os, as* e seus alomorfes), ocorrem apenas em enunciados com fortes requisitos de formalidade, predominantemente escritos, e o “acerto” no seu uso parece requerer, mesmo para brasileiros escolarizados, um tipo de especulação reflexiva mais própria do emprego de estruturas de uma língua não materna (FANJUL, 2014, p. 40-41).

²²¹ Trata-se do imaginário corrente no senso comum que associa oralidade a *informalidade* e escrita a *formalidade*. A esse respeito, ver, por exemplo, Bagno (2001b, p. 160-163).

Acrescente-se ainda que, na explicação do material,²²² não são consideradas as existências do “*objeto nulo*”, do índice de 1ª pessoa do plural “a gente” e nem usos correntes do índice de 3ª pessoa “ele” (e flexões) como objeto direto e outras funções sintáticas, de uso corrente em variedades cultas do PB e verificado, inclusive, em textos literários – além de gêneros escritos variados que pressupõem um registro formal, como notícias jornalísticas, por exemplo –, como mostra Bagno (2001b) em excerto do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector: “Se sei quase tudo de Macabéa é que já peguei uma vez de relance o olhar de uma nordestina amarelada. Esse relance me deu *ela* de corpo inteiro” (LISPECTOR, 1977 *apud* BAGNO, 2001b, p. 105, itálico do original). Essa ausência é ainda mais significativa em um livro cujo público-alvo são falantes de espanhol (o que se afirma na “Apresentação” da coleção) pelo fato de serem pontos importantes de *assimetria* (e, portanto, possíveis desentendimentos) entre o PB e o espanhol, como aponta Fanjul (2014).

A possibilidade de uso do pronome “ele” (e flexões) em outras funções sintáticas é explicitada em “análise linguística” do Ciclo Avançado, na Unidade 7 (intitulada “Coisas nossas”) do livro *Brasil Intercultural*. Depois de uma atividade de leitura e discussão oral que tem como base receitas de simpatias praticadas no Brasil com distintas construções pronominais – por exemplo, “Pegue uma maçã verde, divida **ela** ao meio e coloque em um pires branco”, “Quando for ao litoral, compre um buquê de flores e ofereça à deusa do mar, pedindo **para ela** um namorado” (NASCENTE BARBOSA; SCHRÄGLE, 2014, p. 83), são disponibilizados dois quadros de sistematização: um com “a apresentação dos pronomes segundo a norma culta, na perspectiva da gramática normativa” e outro “modificado de acordo com variações da norma culta, na perspectiva da língua em uso” (NASCENTE BARBOSA; SCHRÄGLE, Ciclo Intermediário, 2013a, p. 85).

²²² Ao final da sistematização, é feita uma indicação ao estudante: “Você encontrará outras informações sobre Pronomes Oblíquos no Apêndice Gramatical”. No entanto, no apêndice deste volume não há informações sobre este tema – uma das poucas falhas editoriais desta coleção, que, como mostramos no CAPÍTULO 3, é o único dos materiais que passou por um processo de mediação editorial profissionalizado.

Veja a seguir o quadro com a apresentação dos pronomes segundo a norma culta, na perspectiva da gramática normativa.

Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos Átonos	Pronomes Oblíquos Tônicos
Eu	<i>me</i>	<i>mim - comigo</i>
Tu	<i>te</i>	<i>ti - contigo</i>
Ele/Ela	<i>o - a - se - lhe</i>	<i>si - consigo</i>
Nós	<i>nos</i>	<i>conosco</i>
Vós	<i>vos</i>	<i>convosco</i>
Eles/Elas	<i>os - as - se - lhes</i>	<i>si - consigo</i>

Veja o quadro anterior modificado de acordo com variações da norma culta, na perspectiva da língua em uso:

Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos Átonos	Pronomes Oblíquos Tônicos
Eu	<i>me</i>	<i>mim - comigo</i>
Tu / Você	<i>te - se</i>	<i>ti - contigo / com você</i>
Ele/Ela	<i>o - a - se - lhe / para ele / para ela</i>	<i>si - consigo / com ele / com ela</i>
Nós - A gente	<i>nos - se</i>	<i>conosco / com a gente</i>
Vocês	<i>os - as - se - lhes</i>	<i>com vocês</i>
Eles/Elas	<i>os - as - se - lhes / para eles / para elas</i>	<i>si - consigo / com eles / com elas</i>

figura 85 quadros comparativos de colocação pronominal conforme “a norma culta” e “variações da norma culta” (coleção BI, Ciclo Avançado, Unidade 7).

fonte: Schrägle; Mendes (2014, p. 85).

Os quadros retomam diferenças entre a norma-padrão e usos estabelecidos em variedades cultas do PB, de que já tratamos anteriormente, tais como o abandono do pronome “vós” e a adoção do índice de 2ª pessoa “você”. Além disso, acrescentam usos do índice de 3ª pessoa “ele” como objeto indireto (ainda que inserindo-o erroneamente na categoria “pronomes oblíquos átonos”), mas desconsideram seu uso e do índice de 1ª pessoa do plural “a gente” como objeto direto. Note-se também que o quadro “na perspectiva da língua em uso” mantém os clíticos²²³ de objeto direto “o/a/os/as”, que já “não fazem parte do vernáculo geral brasileiro” (BAGNO, 2011a, p. 754). O uso de “ele” como objeto direto, embora não esteja representado no quadro, é mostrado em exemplos disponibilizados logo abaixo das sistematizações, juntamente com observações sobre o uso dos índices “tu” e “vós” e construções com as formas tônicas “si” e “consigo”, exclusivamente reflexivas (NEVES, 2011 [1999], p. 451).

²²³ O termo “clítico” “é usado [na terminologia linguística] para designar um vocábulo átono que se apoia em outro antes ou depois dele para, juntos, constituírem um único grupo acentuado” (BAGNO, 2011b, p. 740).

De acordo com essas modificações, é importante destacar alguns aspectos.

O pronome **TU** é usado em alguns estados brasileiros, não em todos, e na grande maioria dos lugares onde é usado não obedece à conjugação estabelecida pela norma culta, e sim, usa a conjugação do pronome **VOCE**.

Exemplo 1: Tu **fizeste** o trabalho de português?
 Exemplo 2: Tu **fez** o trabalho de português?

Os pronomes oblíquos tônicos **SI** e **CONSIGO** tendem a ser usados somente em frases com sentido de introspecção.

Exemplo 1: Ele jurou **para si** mesmo que nunca mais voltaria àquele lugar.
 Exemplo 2: Ela pensou **consigo** mesma enquanto todos discutiam acaloradamente.

Os pronomes oblíquos átonos **A(s)**, **O(s)** e **LHE(s)** são substituídos pelos pronomes retos, **VOCÊ(s)**, **ELA(s)** e **ELE(s)**.

Exemplo 1: Eu vou **lhe** telefonar mais tarde.
 Exemplo 2: Eu vou telefonar **para ele/ela/você** mais tarde.
 Exemplo 3: Eu **o** encontrei no parque.
 Exemplo 4: Eu encontrei **ele** no parque.

O Pronome reto **VÓS**, e seus respectivos oblíquos, caíram em desuso, sendo substituídos pelo **VOCÊS** em quase todas as esferas da sociedade. Nos poucos casos em que aparece, costumam tratar-se de textos (orais e escritos) jurídicos e, em alguns casos, religiosos.

figura 86 aspectos adicionais da colocação pronominal (coleção BI, Ciclo Avançado, Unidade 7).

fonte: Schräggle; Mendes (2014, p. 85).

Segue-se a essa sistematização uma atividade com exercícios variados de rotinização (por exemplo, de substituição de nomes na função de objeto direto e objeto indireto por pronomes oblíquos, reescrita de frases etc.), nos quais não nos deteremos. Na página seguinte, é disponibilizado um quadro de comparação entre português e espanhol que, ilustrado com bandeiras do Brasil e da Argentina, delimita variedades linguísticas consideradas:

Em espanhol, é possível usar com um mesmo verbo dois pronomes, para substituir “o quê” (objeto direto) e “a quem” (objeto indireto).



 Espanhol	 Português
<p>• Na oração:</p> <p>“Entregué la caja a Julio.”</p> <p>As expressões “caja” e “a Julio” podem ser substituídas numa mesma oração pelos pronomes “la” e “se”</p> <p>“Entregué la caja a Julio.” → “Se la entregué.”</p>	<p>• Já no português, este mesmo tipo de construção não é possível, o pronome oblíquo só pode substituir um termo de cada vez, ou o objeto direto, ou o indireto. Nunca os dois ao mesmo tempo.</p> <p>A mesma oração fica assim em português:</p> <p>“Entreguei a caixa a Júlio.”</p> <p>Pode ser escrita das duas maneiras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Entreguei-a a Júlio.” (Substitui-se apenas o objeto direto “o quê”) 2. “Entreguei-lhe a caixa.” (Substitui-se apenas o objeto indireto “a quem”)
<p>É importante notar também que, no espanhol, o objeto indireto pode vir repetido:</p>	
<p>“Se lo entregué a Julio.”</p>	<p>No português, não se repete o objeto indireto. Assim, temos duas construções possíveis:</p> <p>“Entreguei-lhe a caixa” ou “Entreguei a caixa a Júlio”</p>

figura 87 quadro comparativo de usos pronominais em espanhol e em português (coleção BI, Ciclo Avançado, Unidade 7).

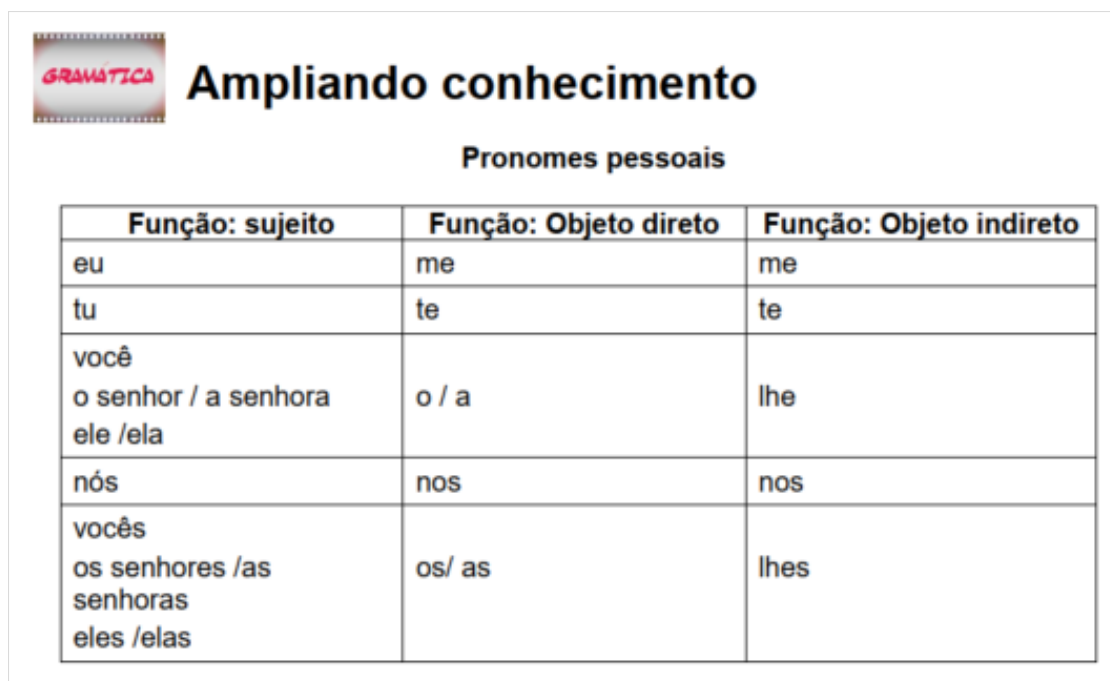
fonte: Schrägle; Mendes (2014, p. 87).

No quadro em tela, afirma-se que “Em espanhol, é possível usar com um mesmo verbo dois pronomes, para substituir “o quê” (objeto direto) e “a quem” (objeto indireto)” (p. 87). Comparativamente, prescreve-se que “já no português, este mesmo tipo de construção **não é possível**, o pronome oblíquo **só** pode substituir um termo de cada vez, ou o objeto direto, ou o indireto. **Nunca** os dois ao mesmo tempo.” (p. 87, negritos nossos).

Uma primeira observação pode ser feita em relação aos problemas de construção textual da prescrição transcrita, na qual orações se enfileiram sem coesão íntima explicitada – o que produz um conflito com o *ethos normativo mostrado* no estabelecimento de regras de uso da norma-padrão verificado, por exemplo, na negação categórica do uso simultâneo de pronomes como objeto direto e objeto indireto de um

mesmo verbo no PB (diferentemente do espanhol, cujas regras gramaticais, como informa a sistematização oferecida ao estudante, permitem uma construção como a do exemplo dado: “**Se lo** entregué a Julio”). No PB, o exemplo frasal dado é “Entreguei **a caixa a Julio**”, enunciado que “pode ser escrito de duas maneiras”: “Entreguei-**a** a Julio” ou “Entreguei-**lhe** a caixa” (p. 87, negritos nossos). Como se vê, a possibilidade do uso do pronome “ele” como objeto direto e objeto indireto considerada na análise linguística anterior da mesma Unidade (Figura 83) não é considerada aqui, de forma que não se apresenta a construção “Entreguei **ela para ele**”, perfeitamente possível em variedades cultas do PB.

Esse conflito entre *prescrição* e *descrição* também é verificável no material do CCBA. Na Unidade 2 do Nível Intermediário I, depois de uma atividade que pede ao estudante que identifique referentes de pronomes átonos em frases variadas, é disponibilizado o quadro que reproduzimos a seguir.



Função: sujeito	Função: Objeto direto	Função: Objeto indireto
eu	me	me
tu	te	te
você o senhor / a senhora ele / ela	o / a	lhe
nós	nos	nos
vocês os senhores / as senhoras eles / elas	os/ as	lhes

figura 88 quadro de pronomes pessoais e funções sintáticas (material do CCBA, Intermediário I, Unidade 2).

fonte: CCBA (2017b, p. 16).

Embora este quadro, diferentemente dos vistos até agora, inclua os índices de 3ª pessoa “o senhor/a senhora/os senhores/as senhoras” (utilizados em registros linguísticos de maior monitoramento), podem ser constatadas ausências significativas do ponto de vista descritivo do PB: por exemplo, não se inclui o índice de 1ª pessoa do plural,

“a gente”, nem a possibilidade de uso do clítico “lhe” e dos índices de pessoa “ele” (e flexões), “você” e “a gente” como objeto direto e indireto.

Esse posicionamento normativo também se materializa em tipos variados de exercícios estruturais, como o que se segue ao quadro anterior, reproduzido a seguir.

Quando substituímos um termo que corresponde a: ele(s)/ ela(s) / você(s) / o(s) senhor(es) / a(s) senhora(s), devemos escolher entre os pronomes **o(s) / a(s)** ou **lhe(s)**.

↳ **o (s) / a (s) devem substituir o complemento que não exige preposição (objeto direto)**

O complemento pode ser uma coisa (1) ou uma pessoa (2):

1. Eu comprei um vaso quando fui à China.	Eu o comprei quando fui à China.
1. Eu comprei uma louça quando fui à China.	Eu a comprei quando fui à China.
2. Eu conheci meu novo sócio na Rússia.	Eu o conheci na Rússia.
2. Eu conheci minha sócia na Rússia	Eu a conheci na Rússia.

Observe que nos exemplos 2 o verbo não exige a preposição A antes do Objeto Direto.

↳ **lhe/ lhes devem substituir o complemento que exige preposição A ou PARA (objeto indireto)**

Exemplos:

Eu mostrei o templo budista **aos meus colegas**.

Eu **lhes** mostrei o templo budista.

figura 89 sistematização linguística referente a colocação pronominal (material do CCBA, Intermediário I, Unidade 2).

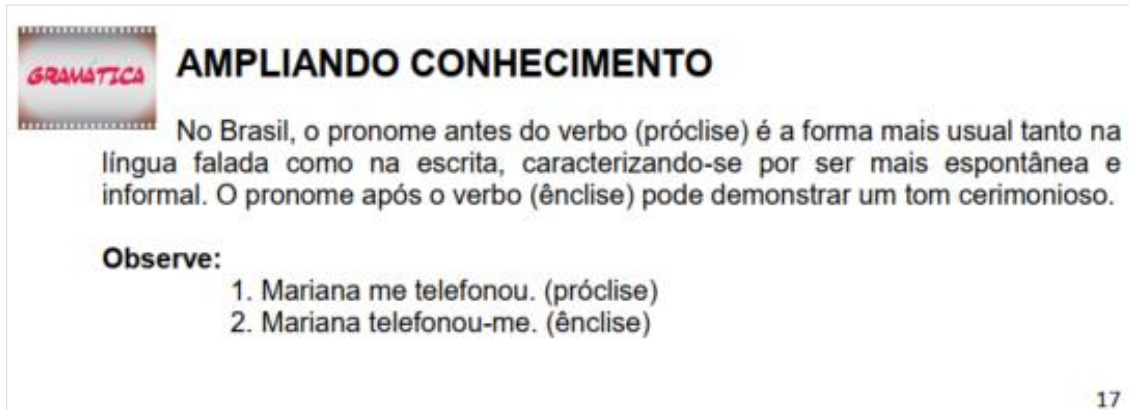
fonte: CCBA (2017b, p. 17).

Assim como em outros materiais, são estabelecidas regras que *devem* ser seguidas, exemplificadas em frases descontextualizadas. Desta forma, segundo a prescrição fornecida, “quando substituímos um termo que corresponde a: ele(s)/ela(s)/você(s)/o(s) senhor(es)/a(s) senhora(s)” (p. 17), índices de 2ª e 3ª pessoa, “*devemos* escolher entre os pronomes **(o)s/a(s)** ou **lhe(s)**” (p. 17).

Também nessa sistematização, o uso de “ele” e “você” em funções sintáticas variadas, como objeto direto e objeto indireto, é ignorado, e nas frases que servem como exemplificação da substituição de complementos por formas clíticas não se considera a natureza não fórica dos artigos tradicionalmente chamados “indefinidos”, cuja função seria, então, a de “indefinir” o substantivo que determinam – em explicação circular criticada por Neves (2017, p. 133) e outros linguistas –, o que impossibilita, se se levar em conta a produção dos sentidos, a substituição da sequência “Eu comprei **um vaso** [...]”

por “Eu **o** comprei [...]”, ou “Eu comprei **uma louça** [...]” por “Eu **a** comprei [...]” (CCBA, 2017b, p. 17, grifos do original).

Mais abaixo, na mesma página, na seção “Ampliando o conhecimento” (cujo nome imprime um sentido de “acréscimo”, como algo secundário que se soma a uma informação central), lê-se um parágrafo com tom *descritivo*, que apresenta o uso da próclise como “forma mais usual tanto na língua falada como na escrita” no Brasil.



GRAMÁTICA **AMPLIANDO CONHECIMENTO**

No Brasil, o pronome antes do verbo (próclise) é a forma mais usual tanto na língua falada como na escrita, caracterizando-se por ser mais espontânea e informal. O pronome após o verbo (ênclise) pode demonstrar um tom cerimonioso.

Observe:

1. Mariana **me** telefonou. (próclise)
2. Mariana telefonou-**me**. (ênclise)

17

figura 90 seção “Ampliando conhecimento”, com informações sobre usos proclíticos em PB (material do CCBA, Intermediário I, Unidade 2).

fonte: CCBA (2017b, p. 17).

O primeiro exemplo ilustra a colocação proclítica que, como mostramos, é de uso corrente no PB: “Mariana **me** telefonou” (p. 17, negrito nosso). O segundo exemplo ilustra a colocação do clítico pronominal após o verbo (“ênclise”): “Mariana telefonou-**me**” (p. 17, negrito nosso), construção “estritamente vinculada à escolarização” (BAGNO, 2011a, p. 195) no PB.

Embora a posição enclítica seja referida, na página seguinte, como “uma colocação bastante formal e pouco utilizada no Brasil”, logo depois dessa afirmação há um chamado de atenção, em negrito, que assevera o seguinte: “**Os pronomes devem ser colocados depois do verbo, nos casos abaixo**” (p. 18, sublinhado nosso), recuperando o tom normativo e as regras de uso da língua de matrizes puristas.

O segundo exemplo mostra uma colocação bastante formal e pouco utilizada no Brasil.

ATENÇÃO! Os pronomes devem ser colocados depois do verbo, nos casos abaixo.

↳ Início de frase.

Exemplo: Disse-lhe o que estava pensando.

↳ Quando o verbo estiver no imperativo afirmativo, gerúndio ou infinitivo.

Exemplos:

-Fale-me a verdade.

-Ele gosta de ficar com o filho, vendo-o brincar.

-Para ajudar-nos, ele precisou de toda a informação.

Observação: Quando os pronomes **o/os** ou **a/as** vêm depois de formas verbal terminada em **r, s e z** eles passam para a forma **lo / los** ou **la / las** e o verbo **perde** a sua terminação **r**.

Devemos nos lembrar de acentuar o verbo, se for necessário (rever as regras de acentuação).

Exemplos: Peça à recepcionista para **ajudá-la / ajudá-lo**.

Prazer em **conhecê-lo**

Quando o verbo termina em som nasal, o pronome assume as formas **no, nos, na** e **nas**, sem alteração da forma verbal.

Exemplo: Na última viagem minha mala foi extraviada. Encontraram-na 15 dias depois.




Substitua as palavras ou orações entre parênteses pelos pronomes correspondentes.

- a) Quando _____ (**ao homem**) disseram que deveria comer carne de sapo, ele ficou desesperado.
- b) O turista _____ (**a todos nós**) disse que não gostava de carne.
- c) Para orientar _____ (**o grupo**), o guia teve de falar em dois idiomas.
- d) O executivo agradeceu aos russos dando _____ (**a eles**) alguns presentes.
- e) Todas as vezes que a minha chefe faz uma excursão para a China, o diretor _____ (**a ela**) pede que não use roupa decotada.
- f) A empresária disse ao assessor que _____ (**o assessor**) contrataria para a próxima viagem.

figura 91 sistematização linguística e “observação” referente a colocação pronominal (material do CCBA, Intermediário I, Unidade 2).

fonte: CCBA (2017b, p. 18).

No ciclo seguinte, no entanto, o tema da colocação pronominal é tratado de forma interessante e contextualizada, a partir da crônica “Pronomes”, de Luís Fernando Veríssimo.



Centro Cultural
BRASIL-ARGENTINA

Texto adaptado. [Http://www.elhombre.com.br](http://www.elhombre.com.br)

2. Leia o texto abaixo e responda às perguntas.

PRONOMES

Antes de apresentar o Carlinhos para a turma, Carolina pediu:

- Me faz um favor?
- O quê?
- Você não vai ficar chateado?
- O que é?
- Não fala tão certo?
- Como assim?
- Você fala certo demais. Fica esquisito.
- Por quê?
- É que a turma repara. Sei lá, parece...
- Soberba?
- Olha aí, 'soberba'. Se você falar 'soberba' ninguém vai saber o que é. Não fala 'soberba'. Nem 'todavia'. Nem 'outrossim'. E cuidado com os pronomes.
- Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?
- Está vendo? Usar eles. Usar eles!

O Carlinhos ficou tão chateado que, junto com a turma, não falou nem certo nem errado. Não falou nada. Até comentaram:

- Ô Carol, teu namorado é mudo?

Ele ia dizer 'Não, é que, falando, sentir-me-ia vexado', mas se conteve a tempo. Depois, quando estavam sozinhos, a Carolina agradeceu, com aquela voz que ele gostava:

- Comigo você pode botar os pronomes onde quiser, Carlinhos.

Aquela voz de cobertura de caramelo.

(VERISSIMO, Luís Fernando. Contos de verão. O Estado de S. Paulo, 16 jan. 2000.)

a) Por que a Carolina não queria que o Carlinhos falasse “tão certinho”?

b) Quais as diferenças entre a maneira de falar do Carlinhos e da Carolina?

figura 92 atividade a partir de crônica que tematiza a colocação pronominal (material do CCBA, Intermediário II, Material de Apoio).

fonte: CCBA (2017c, p. 67).

A crônica, que assume o tom humorístico característico do autor, trata da relação entre usos linguísticos e produção de *ethos*: Carlinhos, namorado de Carolina, “fala certo demais”, o que é visto como “esquisito” pela namorada e pela “turma” – de fato, como vimos discutindo, os usos enclíticos e mesoclíticos não fazem parte da fala cotidiana dos brasileiros.

Importante observar que o trabalho com esse texto literário, assim como com outros textos de variados tipos protegidos por direitos autorais patrimoniais, embora muito interessante do ponto de vista da qualidade do insumo dado ao estudante, talvez não seja possível em materiais de circulação mais ampla pelo alto valor a ser pago pelos direitos de uso – o que comumente inviabiliza projetos didáticos intelectuais com “insumos” linguístico-culturais contemporâneos.

O posicionamento normativo tradicional – que, como mostramos, atravessa todos os materiais impressos – também é vetorializado na coleção de *materiais didáticos impressos de circulação institucional* utilizada no *Laboratorio de Idiomas* da UBA. A primeira regra de colocação pronominal é explicitada na apostila do Nível 2, na Unidade 2, intitulada “Lembranças”. Depois de solicitar a realização de exercícios diversos relacionados ao uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo, apresenta-se a seguinte explicação:

B.6) Colocação pronominal: Próclise

Posição do pronome:

-Próclise: o pronome fica antes do verbo.
Exemplo: *Usando fantasias, a criança aprende a lidar com suas próprias emoções e as libera de maneira fácil e satisfatória.*

me te se o a lhe nos os as lhes

A próclise é considerada obrigatória:

-Em frases que tenham palavras de sentido negativo (nunca, não, nem, nada, ninguém, jamais).
Ex: Ninguém a viu na festa. (viu ela)

-Em frases com pronomes relativos (que, quem, qual), pronomes indefinidos (alguém, nenhuma, etc.), pronomes demonstrativos (esse, isto, aquela, etc.)
Ex: Alguém o irritou muito. (irritou ele)

-Em frases interrogativas ou exclamativas.
Ex: Quando você as conheceu? (conheceu elas)

figura 93 sistematização linguística referente a colocação pronominal: próclise (material do Laboratorio de Idiomas da UBA, Nível 2).

Nesse quadro, imprime-se um *ethos* normativo na afirmação categórica dos casos em que a próclise “é obrigatória”. Esse posicionamento entra em conflito, no entanto, com a possibilidade de leitura dada na indicação, entre parênteses, dos índices de 3ª pessoa (“ela”, “ele” e “elas”) após as frases que servem de exemplo às regras: “Ninguém **a viu** na festa. (*viu ela*)”, “Alguém **o irritou** muito. (*irritou ele*)”, “Quando você **as conheceu?** (*conheceu elas*)” (p. 39), que podem ser entendidas, portanto, como “Ninguém viu ela na festa”, “Alguém irritou [muito] ele”, “Quando você conheceu elas?”, de uso comum em todas as variedades cultas do PB, como já indicado por Fanjul (2014).

A sistematização gramatical continua na página seguinte, tomando como exemplos frases destacadas de um texto (não referenciado) utilizado anteriormente, na mesma Unidade, para exercícios de rotinização e de produção oral:

B.6.1) Pronomes com função de Objeto Direto A, O, AS, OS

Quando o pronome de OD aparece antes do verbo ou quando o verbo termina em vogal usamos os pronomes do quadro para substituir a terceira pessoa do singular e do plural.

o	a	os	as
---	---	----	----

Veja os exemplos retirados do texto “*Por que a criança usa a imaginação?*”

- *As crianças inventam um mundo mágico e o enfeitam com o que tiverem ao redor. (enfeitam o mundo)*
- *Os personagens têm um significado importante no desenvolvimento do universo infantil porque as crianças os idolatram. (idolatraram os personagens)*
- *Salva todas as pessoas ao seu redor e as deixa fora do perigo. (deixa as pessoas)*
- *O pequeno que gosta dela a admira pelo poder que tem. (admira a bruxa)*

B.6.2) Complete com os pronomes o, a, os, as:

1. A Nora queria um brinquedo então eu ____ comprei na loja que está na esquina.
2. É uma escritora com uma trajetória enorme, eu ____ respeito muito.
3. As crianças passam muito tempo na escola, sempre que vou visitá-las nunca __ vejo.
4. Não posso encontrar Alexandre e Miguel, mas eu ____ vi ontem à tarde.
5. Elas conseguiram estudar tudo para a prova porque a professora ____ ajudou.
6. Pediram para o Jorge inventar uma história de terror e ele ____ inventou sem problema.

figura 94 sistematização linguística referente a colocação pronominal: próclise (material do Laboratorio de Idiomas da UBA, Nível 2).

fonte: Gómez e Benbassat (s/d, p. 40).

O gênero textual do texto-base, de tipo informativo, pressupõe um registro formal que não causa estranheza ao utilizar clíticos em posição enclítica como recursos anafóricos. Os exercícios que acompanham a sistematização, “(B.6.2) Complete com os pronomes o, a, os, as [...]” (GÓMEZ; BENBASSAT, s/d, p. 40), no entanto, pedem que frases rotineiras, produzidas em situações de produção oral informal, lancem mão dessa construção linguística, do que decorrem produções artificiais (“esquisitas”, como disse Carolina...) para falantes de PB. Por exemplo: “A Nora queria um brinquedo então eu o comprei na loja que está na esquina”, “As crianças passam muito tempo na escola, sempre que vou visitá-las nunca as vejo”, “Elas conseguiram estudar tudo para a prova porque a professora as ajudou” etc.

Mais adiante, na Unidade 3 do Nível 2, é apresentada uma sistematização linguística da “ênclise”. Assim como na prescrição dos usos da próclise, aqui também são descritos os casos em que “A ênclise é considerada obrigatória” (GÓMEZ; BENBASSAT, s/d, p. 75).

B.6) Colocação pronominal: ênclise

Posição do pronome:

-Ênclise: o pronome fica depois do verbo: Diga-me em que posso ajudar.

me	te	se	o	a	lhe	nos	os	as	lhes
----	----	----	---	---	-----	-----	----	----	------

A ênclise é considerada obrigatória:

- No início de uma frase ou após uma vírgula. Ex.: **Contou-me** seus segredos./ Ela chegou, **deu-me** o presente e saiu.
- Com o imperativo afirmativo. Ex.: Por favor, **dê-me** seu passaporte, precisamos verificar os dados.
- Depois do gerúndio. Ex.: Ele entendeu o tema e está **explicando-o** ao colega.
- Depois do infinitivo. Ex.: Comprei o presente do Pedro e vou **dá-lo** na segunda-feira.

Quando o uso da ênclise é obrigatório, os pronomes “o, os, a, as” sofrem modificações:

- 1) Quando o verbo termina em R, S ou Z, tiramos a letra final, acentuamos e substituímos o pronome por:

LO	LA	LOS	LAS
----	----	-----	-----

figura 95 sistematização linguística referente a colocação pronominal: ênclise (material do Laboratório de Idiomas da UBA, Nível 2).

fonte: Gómez e Benbassat (s/d, p. 75).

Dos exemplos dados, o único que se adequa em termos de registro de formalidade e de uso de clítico produtivo em PB (“me”) é o primeiro: “Por favor, **dê-me** seu passaporte, precisamos verificar os dados” (p. 75). Os demais exemplos mostrados, de uso comum em cenas cotidianas, também soam artificiais para falantes de PB: “Ele entendeu o tema e está **explicando-o** ao colega”, “Comprei o presente do Pedro e vou **dá-lo** na segunda-feira” (p. 75).

Dois exercícios são propostos depois dessa explicação. No primeiro, são disponibilizadas frases soltas com construções enclíticas a partir das quais se solicita ao estudante que “identifique o pronome e marque a resposta correta”.

B.6.1) Identifique o pronome e marque a resposta certa:

- Meninos! Vão pegá-la para o jogo.
() o computador () a bola () o baralho de cartas
- Quero conhecê-lo esta semana se for possível.
() o João () a Júlia () os irmãos
- Gostaria de convidá-los para um churrasco no domingo.
() as primas () o amigo () os colegas
- Vou abri-las, a sala está muito abafada.
() a porta () as janelas () os armários

B.6.2) Substitua as expressões sublinhadas por lo, la, los, las. Não se esqueça de transformar os verbos: Neste caso o pronome vai depois do verbo devido ao infinitivo.

- Você já mandou os convites para a festinha de aniversário?
- Ainda não. Eu vou mandar os convites hoje mesmo.

- O Roberto comprou a estante para seu quarto?
- Comprou sim, mas ele tem que pintar a estante e depois cobrir a estante com papel decorado.

- Você marcou com os alunos a data para a entrega dos exames?
- Já marquei. Eles têm que fazer o exame em casa e trazer o exame amanhã mesmo.

- Maria será que você me ajuda a terminar de preparar o bolo?
- Claro! Eu primeiro posso abrir o bolo, recheiar o bolo com doce de leite e depois vou pôr o bolo na geladeira, o que você acha?

figura 96 exercícios de rotinização referentes a colocação pronominal: ênclise (material do Laboratório de Idiomas da UBA, Nível 2).

Como não há contexto que permita recuperar o referente da função anafórica dos clíticos, depreende-se que sua identificação deve levar em consideração marcas de gênero e de número que em nada diferem do espanhol. Para além do fato de o exercício não desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual pela ausência de correlações coesivas que produzam um todo organizado de sentido, tratando-se de um material a ser usado por falantes de espanhol, não se põem tampouco reflexões significativas sobre a “proximidade contraditória” (FANJUL, 2017, p. 32) entre essa língua e o PB.

No segundo exercício, pede-se que “expressões sublinhadas” sejam substituídas por “lo, la, los, las”, e a prescrição sobre os usos da ênclise dada anteriormente é retomada: “Não se esqueça de transformar os verbos: neste caso o pronome vai depois do verbo devido ao infinitivo” (GÓMEZ; BENBASSAT, s/d, p. 76). Somente depois desse exercício é feita uma observação sobre o uso de outros índices de pessoa (considerados exclusivos do caso “reto” na tradição normativa) em outras funções sintáticas, sem um contexto específico que a demandasse – o que, no entanto, não é objeto de exercícios de rotinização, embora seja uma diferença significativa entre espanhol e PB:

Atenção!

A norma gramatical nem sempre coincide com o que o brasileiro em geral produz ao falar ou escrever português. Embora em situações formais e textos escritos seja importante respeitar essas regras, no uso cotidiano da língua o mais usado é bem diferente.

Veja os exemplos:

Conheceu seu amigo durante as férias de verão na praia.

<div style="background-color: black; color: white; padding: 2px; display: inline-block;">Formal / Escrita</div> <p>Conheceu-o durante as férias de verão na praia.</p>	<div style="background-color: black; color: white; padding: 2px; display: inline-block;">Informal / Fala</div> <p>Conheceu ele durante as férias de verão na praia.</p>
--	---

figura 97 observação sobre o uso do índice de 3a pessoa “ele” como objeto direto (apostila da coleção CM!, Nível 2).

fonte: Gómez e Benbassat (s/d, p. 77)..

Já no Nível 6 da coleção CM! – dedicado à revisão de tempos e modos verbais, sem separação por unidades temáticas –, após o texto “Os mistérios do infinitivo pessoal”, de autoria de Josué Machado e sem referência à publicação original, apresenta-se um quadro denominado “Tópicos contrastivos”. Esse quadro não parece manter nenhuma relação com o texto-base, exceto seu parágrafo final, que diz o seguinte: “As indicações do quadro abaixo [quadro original provavelmente substituído pelo quadro sobre “Pronome Objeto Direto” disponibilizado no material] se baseiam em tendências. Tendências ou conselhos, não importa”). O fragmento final do texto e a sistematização do material são reproduzidos a seguir.

Se a ênfase exigir a presença do sujeito no infinitivo, impõe-se a flexão. Ex.: *Trabajamos para nós vivermos.*

Fora desses casos, entramos no domínio extra gramatical, que é o infinitivo enfático ou sem ênfase, avisa Bechara. E o fato, extrapolando a gramática, vai depender exclusivamente da vontade expressiva de quem fala ou escreve e por isso não haverá regras fixas.

Claro que os escritores não pensam em regras ao escrever, e as atropelam desde sem. Quando não por convicção, por distração ou ignorância mesmo. Ignorância da estrutura da língua, que ninguém é perfeito.

Melhor, portanto, falar em “tendências” e não em regras ao tratar do infinitivo pessoal. Foi como Celso Cunha se referiu aos pontos que alinhou ao tratar do tema nebuloso. Rocha Lima preferiu falar em “conselhos” nas recomendações sobre seu uso.

Fora algumas das tendências e conselhos bem definidos e geralmente aceitos pela maioria dos estudiosos, os bons escritores costumam pautar-se no assunto pela necessidade de clareza e de harmonia da frase, também apelidada de eufonia. As indicações do quadro abaixo se baseiam em tendências. Tendências ou conselhos, não importa.

TÓPICOS CONTRASTIVOS
Pronome Objeto Direto

Español	Português
Nunca se omite, ni siquiera en el habla. Compré el libro pero lo olvidé en casa	Pode omitir-se, sobretudo na fala. Comprei o livro mas (o) esqueci em casa.

TRADUZA:

a. Preguntale si ya lo consiguió.

b. La ensalada, yo no la hice.

c. Busqué el libro en todas las librerías pero no lo encontré.

figura 98 tópicos contrastivos: “Pronome Objeto Direto” (apostila da coleção CM!, Nível 6).

O quadro trata de uma das “assimetrias” que diferenciam fortemente recursos linguísticos do PB e do espanhol (FANJUL, 2014): o “objeto nulo”. A referência a esse fenômeno linguístico característico do PB, amplamente constatado em produções orais de falantes de todas as variedades, como já mencionamos, não é objeto de análise linguística em nenhum dos outros materiais – trata-se, de fato, de uma inovação na tradição de ensino do PLE. Mas essa irrupção de uma matriz discursiva cujo posicionamento é o de *descrever* o funcionamento da língua em uso não chega, entretanto, a subverter o *ethos* normativo predominante em outras sistematizações que mostramos anteriormente, uma vez que ele se impõe na apresentação do uso de clíticos como única alternativa ao *objeto nulo* – leitura decorrente do uso do clítico *o* entre parênteses no exemplo dado (“Comprei o livro mas (o) esqueci em casa”), que silencia sobre o uso do índice de pessoa “ele” (e suas flexões) como objeto direto (“Comprei o livro, mas esqueci *ele* em casa”).

Nas duas últimas apostilas da coleção CM! (Níveis 6 e 7) – que, como mostramos anteriormente, contêm fotocópia do *Horizontes: rumo à proficiência em língua portuguesa* (ALMEIDA; NASCENTE BARBOSA, 2010) –, o “Apêndice Gramatical” do livro de Adriana Almeida e Cibele Nascente Barbosa é reproduzido ao final dos volumes. A Figura a seguir mostra o item “3) Pronomes retos e oblíquos”, que trata da colocação pronominal.

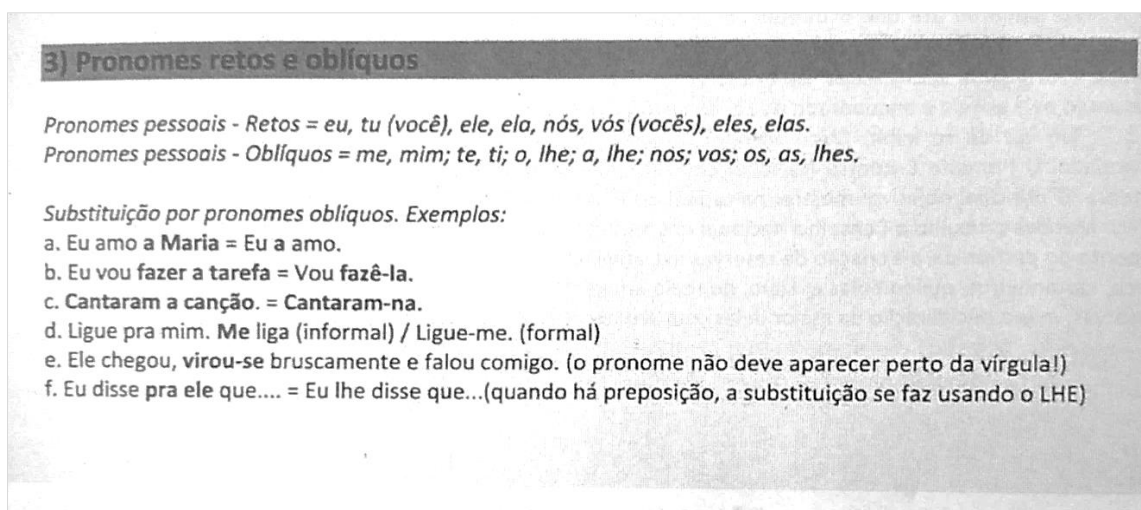


figura 99 apêndice gramatical sobre pronomes retos e oblíquos fotocopiado do livro *Horizontes* e reproduzido no material do Laboratório de Idiomas da UBA (Nível 6).

fonte: Laboratório de idiomas (s/d, p. 127 de fotocópia do livro *Horizontes*).

Essa sistematização reproduz aspectos de que vimos tratando em sistematizações anteriores: índices de pessoa tradicionais (com uma “concessão” à indicação de “vocês” entre parênteses), usos enclíticos prescritivos puristas – “(o pronome *não deve* aparecer perto da vírgula!)”, “Eu disse **pra ele** que... = Eu lhe disse que... (quando há preposição, a substituição se faz usando o LHE)” (p. 127) e a identificação do uso pronominal proclítico como índice de registro informal da língua – “**Me** liga (informal) / Ligue-me (formal)” (p. 127).

Mas o maior exemplo de vetorização de discursos normativos puristas produzidos em comunidades discursivas herdeiras da Gramática Tradicional como matriz de discursos sobre língua (BAGNO, 2001a) está nas sistematizações linguísticas e exercícios de rotinização da coleção BNC, do CUI. Esse posicionamento normativo da coleção é reiterado na predominância de exercícios de tipo estrutural e na repetição de estruturas puristas, como a que se verifica no exercício exposto a seguir.

EG15- Relacione as colunas:

(01) DAR A VOLTA	() Virou a bolsa, procurando algo de dinheiro.
(02) TRANSFORMAR-SE EM	() O tempo virou hoje.
(03) SEM MAIS NEM MENOS	() Viro um animal quando estou irado.
(04) DAR UM JEITO	() Virou os olhos para me ver melhor.
(05) DOBRAR	() Vira e mexe, começa a sorrir sem nenhum motivo.
(06) MUDAR	() Vire à direita.
(07) GIRAR	() Viro-me para poder ter tempo.
(08) REVIRAR	() Virei a página do livro.

Página | 29

figura 100 exercício sobre usos do verbo “virar” na seção “Exercitação Gramatical” (coleção BNC, Ciclo Básico, Nível 2, Unidade 3).

fonte: Silva *et al.* (2017b, p. 29).

No exercício em destaque, a frase “*Viro-me* para poder ter tempo” (SILVA *et al.*, 2017b, p. 29, *italico nosso*) impõe a construção com o clítico “me” em posição de ênclise a uma expressão coloquial de uso proclítico cristalizado (eu *me viro* para...), e antecipa, junto com outros exercícios de rotinização propostos ao longo deste e do terceiro volume

da coleção, regras de colocação pronominal disponibilizadas no apêndice “Teoria Gramatical” do livro de Nível 3.

Reproduzimos a seguir outro exercício significativo (um dentre muitos outros) do ponto de vista das matrizes discursivas que atualiza:

EXERCITAÇÃO GRAMATICAL

EG20- Marque Verdadeiro (V) ou Falso (F) com respeito ao uso da colocação pronominal segundo a norma culta:

a) () O presente é a bigorna onde forja-se o futuro.

b) () Nossa vocação molda-se às necessidades.

c) () Se não fosse a chuva, acompanhar-lhe-ia até o aeroporto.

d) () Jamais descuidou-se com relação à segurança de sua família.

e) () Caro amigo, muito agradeço-lhe o favor...

f) () Ninguém socorreu-nos naqueles momentos difíceis.

g) () As informações que se obtiveram, chocavam-se entre si.

h) () Quem falou-lhe a respeito do caso?

i) () Não pôde estar presente porque machucou-se seriamente na véspera do jogo.

j) () Não só me trouxe o livro, mas também me deu um lindo presente.

k) () Quando perguntou-me sobre meu novo trabalho?

l) () Em tratando-se de esporte, ele prefere o futebol.

m) () Amigos, se aproximem aos bons!

n) () O torneio iniciará-se no próximo domingo à tarde.

o) () Amanhã dir-lhe-ei todas as novidades.

figura 101 parte de exercício de “Verdadeiro e Falso” sobre colocação pronominal na seção “Exercitação Gramatical” (coleção BNC, Ciclo Básico, Nível 2, Unidade 4).²²⁴

fonte: Silva *et al.* (2017b, p. 50).

A disponibilização de um exercício como esse, herdeiro de práticas conservadoras do ensino de português como língua materna que desconsideram usos proclíticos como parte da “norma culta” falada e escrita por todas as variedades do PB e

²²⁴ A digitalização dos exercícios e o posterior tratamento da imagem com o aumento do contraste entre as cores para facilitar a leitura fez com que a organização dos títulos de cada seção, feita com o uso de diferentes cores, não ficasse visível (no caso da seção em tela, por exemplo, os destaques dos títulos e subtítulos da seção “Exercitação gramatical” são feitos por meio do uso da cor azul-marinho). Ainda que não seja o foco desta parte de análise da pesquisa, fazemos este registro por entendê-lo como constitutivo de sua formalização material e, portanto, da produção de sentidos na forma de organização “dos conteúdos”.

que seguem prescrevendo a mesóclise em formulações linguísticas típicas de cenas cotidianas²²⁵ (“Se não fosse a chuva, acompanhar-*lhe*-ia até o aeroporto”, “Amanhã dir-*lhe*-ei todas as novidades” (p. 50)), mostra que a afirmação de Possenti (2012 [1996]) sobre a didatização da colocação pronominal em PB, feita há duas décadas, segue atual:

Uma observação indispensável, quando se fala de pronomes, é que, no português do Brasil, as regras de colocação de pronomes átonos ainda encontráveis nas gramáticas e ensinadas na escola como desejáveis são evidentemente decorrência de uma visão equivocada de língua. Só é possível entender que ainda se suponha que aquelas regras funcionem ou, pelo menos, deveriam funcionar, por absoluto saudosismo e purismo (POSSENTI, 2012 [1996], p. 67).

O *saudosismo e purismo* referido pelo linguista é materializado na sistematização linguística da colocação pronominal disponibilizada ao final do Nível 3, onde, para resumir a explicação dos usos proclíticos característicos do PB – que o diferenciam “da pronúncia” do PE, reduzindo a diferença entre as línguas a aspectos fonético-fonológicos –, afirma-se o seguinte:

O português brasileiro é essencialmente proclítico, isto é, preferimos usar o pronome na frente do verbo na maior parte do tempo. **Tudo poderia se resumir à próclise, então. Mas não é assim tão simples. Há algumas orientações e regras a serem seguidas** (coleção BNC, Ciclo Básico, Nível 3, “Teoria Gramatical”, p. 97, negrito nosso).

Essa afirmação está no tópico “Conceito” da seção Teoria Gramatical, em excerto que reproduzimos a seguir:

²²⁵ O que contraria o próprio “aviso” deixado na “Teoria Gramatical” após a explicação da construção proclítica com verbos do Futuro do Presente e do Futuro do Pretérito, assim grafado: “OBSERVAÇÃO: Observa-se o uso da mesóclise em memorandos, ofícios, relatórios, redações de concursos, editoriais de jornais e vestibulares. O que significa que está [sic] forma não deve ser ensinada no processo de alfabetização do idioma” (coleção BNC, Ciclo Básico, Nível 3, “Teoria Gramatical”, p. 107).

Conceito

No português do Brasil existe uma pronunciada tendência na *linguagem coloquial-oral* (norma coloquial) de colocar-se o pronome átono antes do verbo, fugindo da norma culta do uso da colocação destes pronomes:

- Me empreste o livro.
- Eu me calarei.
- Calado, me diga se devo ir embora.
- Lhe contou toda a verdade?
- Me desculpe se falei demais.
- Me contou toda a verdade sobre o divórcio deles.

A explicação para esse fenômeno é que na pronúncia do Brasil, as formas pronominais oblíquas não são completamente átonas; são, antes, semitônicas. Assim se explica por que é predominante a tendência para o uso da próclise na linguagem coloquial. Esse fenômeno não acontece na linguagem formal (norma culta), seja escrita ou oral.

O uso dos pronomes oblíquos átonos ME, TE, SE, O(S), A(S), LHE(S) e NOS em relação ao verbo é bastante livre no Brasil: depende muito do ritmo, da harmonia, da ênfase e principalmente da eufonia.

Como a pronúncia brasileira é diferente da portuguesa, a colocação pronominal neste lado do Atlântico também difere da de Portugal. O português brasileiro é essencialmente proclítico, isto é, preferimos usar o pronome na frente do verbo na maior parte do tempo. Tudo poderia se resumir à próclise, então. Mas não é assim tão simples. Há algumas orientações e regras a serem seguidas.

figura 102 tópico “Conceito”, da subseção intitulada “Colocação de pronomes oblíquos e átonos”, inserida na seção “Teoria Gramatical” (coleção BNC, Ciclo Básico, Nível 3).

fonte: Silva *et al.* (2017c, p. 97).

O conflito na gestão de discursos forjados em diferentes comunidades discursivas é sintetizado ao final da explicação na recuperação de um enunciado *descritivo* do PB (“Tudo poderia se resumir à próclise”) – que reformula a regra de geral de produção de enunciados gramaticais pronominais no PB segundo estudos linguísticos (como mostra o item 15.4.2 da *Gramática pedagógica do português brasileiro*, intitulada “A regra única do PB” (BAGNO, 2011a, p. 761-764)) – para a produção de uma ressalva, materializada no uso conjunção coordenativa adversativa em “Mas não é bem assim”, instituindo o “real da língua” como ele *deve ser*, ou seja, conforme “orientações e regras a serem seguidas”.

As análises feitas neste subitem e no anterior apontam, portanto, que o *ethos dito* projetado por instâncias autorais em paratextos das coleções de MDs que compõem o corpus alinha-se a pesquisas recentes da área da LA, reproduzindo *posicionamentos e modos de dizer* forjados em comunidades discursivas que produzem discursos *descritivos* sobre a língua. No entanto, à exceção da unidade didática digital analisada, esse *ethos dito* entra em conflito com um *ethos mostrado* normativo que, todavia, se impõe, de modo mais ou menos imperativo, em cada coleção impressa, nas sistematizações e nos exercícios de rotinização linguística.

4.2.3 a “linguagem inclusiva”: uma inscrição identitária socialmente marcada

O uso de marcas do gênero linguístico feminino junto ao uso do masculino em substituição à regra normativa – e também à regra estabelecida nos usos cotidianos do português brasileiro falado pela maioria da população – do uso do gênero masculino para a realização de generalizações tem se tornado comum em textos de circulação pública de gêneros diversos, inclusive em materiais didáticos. Circulam cada vez mais notícias sobre o assunto²²⁶ e são desenvolvidos manuais sobre o uso da “linguagem inclusiva” produzidos por organizações não governamentais, movimentos sociais e, inclusive, por instituições públicas (destinados ao uso na comunicação oficial de órgãos de governo), como, por exemplo, o *Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende* (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 9), que afirma que “é tarefa dos governos verdadeiramente democráticos e republicanos” apoiar a “[...] reivindicação pelo fim do tratamento discriminatório às mulheres”.

No cópua desta pesquisa, dois materiais adotam esse recurso de forma padronizada nas consignas de atividades (além da “Apresentação” do BI, de que tratamos em “ETHOS DITO: O USO DE PARATEXTOS PARA MEDIAR A RECEPÇÃO”): a coleção BI e os materiais utilizados no CCBA, principalmente o Nível 1 (em que nos deteremos), que difere dos demais, em termos de organização e padronização textual, por sido preparado para publicação em formato de livro. Para a análise, selecionamos algumas atividades desses materiais que tratam, de forma direta ou indireta, da questão de gênero. Não nos deteremos em argumentos linguísticos que apontam a “validade” ou “invalidade” desse uso da perspectiva do funcionamento da língua, sobre o quais diversos linguistas têm se posicionado²²⁷. Nos interessa, sobretudo, os efeitos de sentido que o uso desse código linguageiro engendra na produção de um *ethos* discursivo marcado.

²²⁶ Cf., por exemplo, a notícia “Todxs contra x língua: os problemas e as soluções do uso dx linguagem neutrx”, do Nexa Jornal. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/10/Todxs-contra-x-1%C3%ADngua-os-problemas-e-as-solu%C3%A7%C3%B5es-do-uso-dx-linguagem-neutrx>. Último acesso em 5 out. 2019.

²²⁷ Remetemos o leitor a dois artigos jornalísticos que tratam da questão: “Meninxs, eu vi!”, de autoria de Sírio Possenti, e “A política do incômodo”, de autoria de José Del Valle (traduzido por Marcos Bagno). Esses textos estão disponíveis, respectivamente, em: <http://cienciahoje.org.br/coluna/meninxs-eu-vi/> e <https://glotopolitica.com/2018/09/13/a-politica-do-incomodo/>. Último acesso em: 17 ago. 2019.

Dada a impossibilidade de definição de “[...] uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18), esses usos põem uma questão interessante, uma vez que decorrem de uma *decisão política* que consideraremos como pertencente à ordem de um *ethos dito*, na medida que *derivado de uma reflexão metalinguística dos enunciadores na produção de uma identidade* alinhada ao “politicamente correto” ou a movimentos feministas que lutam “contra formas de organização social que privilegiam o homem” (DEL VALLE, 2018, s/p). Esse uso não necessariamente se articula com um posicionamento feminista em outras instâncias da enunciação mais relacionadas à instauração de um *ethos mostrado* na mobilização de discursos transversos e na desconstrução de estereótipos, estratégias mais amplas de luta contra o sexismo em outras dimensões do discurso.

Como já havíamos mostrado, a Apresentação da coleção BI mostra um conflito entre a assunção da diversidade e a homogeneização característica do discurso didático. Os índices de inclusão do feminino e as marcas opcionais de plural (com o recurso aos parênteses) ratificam essa interpretação, como se lê no excerto que reproduzimos a seguir, em que esses índices são usados a despeito de critérios de legibilidade:

Nessa perspectiva, aprender português significa viver experiências culturais e linguísticas em uma nova língua, pensando sobre ela e sobre a própria língua do(a) aprendiz. Também significa considerar o(a) aluno(a) sujeito ativo, que constrói a sua competência interacional juntamente com o(a) professor(a), que exerce o papel de orientador(a) e mediador(a) no processo geral de ensino e aprendizagem. Desse modo, **professor(e)(a)s e aluno(a)(s) passam a ser mediador(e)(a)(s) culturais**, sujeitos ativos e conscientes de seus papéis dentro do processo (MENDES; MÜLLER; FOLSTER; 2014, s/p, negrito nosso).

Aparecem aí os debates postos no espaço público sobre gênero e identidade: um material que se assume “intercultural” é chamado a assumir um posicionamento nas formas linguísticas que o marcam, e a mobilização desse código linguageiro inscreve o material numa memória que recupera textos similares e reconhece sua afiliação a movimentos feministas progressistas.

Esse uso da “linguagem inclusiva” é mobilizado em diversas consignas das atividades para referir-se a alunos e professores, do seguinte modo:

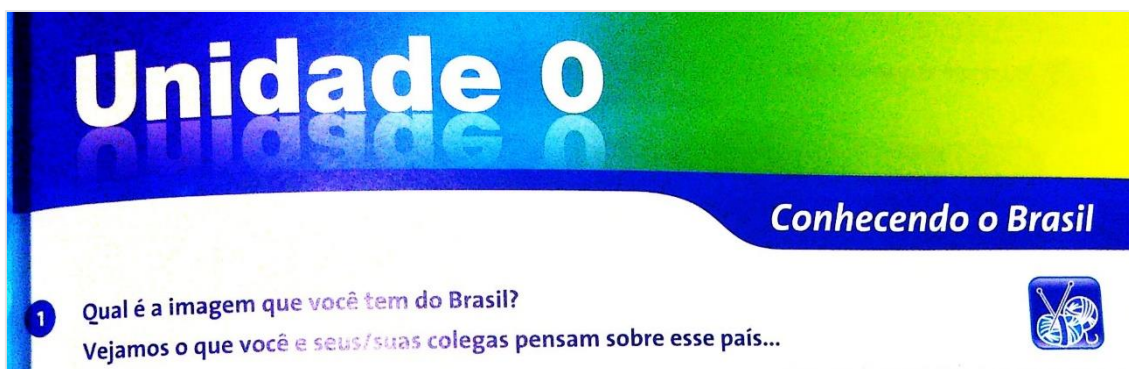


figura 103 uso de marcas do gênero linguístico feminino em consigna de atividade (coleção BI, Ciclo Básico, Unidade 0).

fonte: Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro (2014, p. 5).

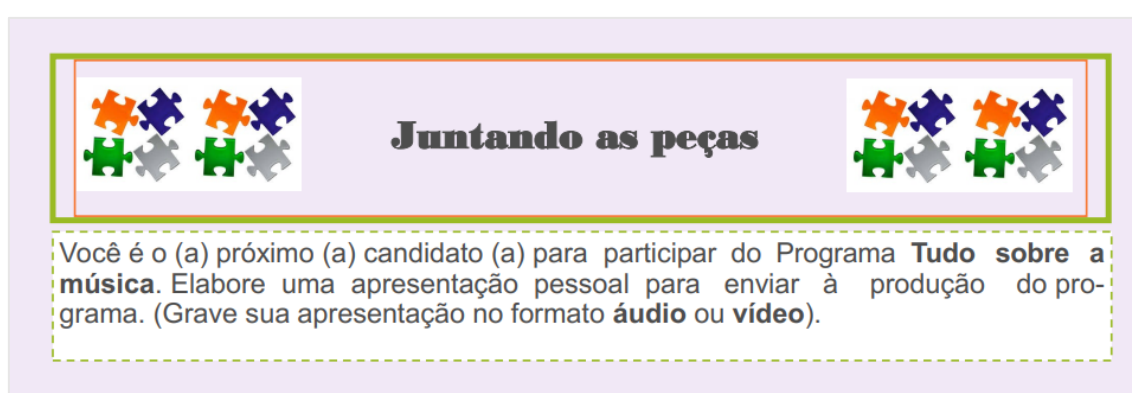




figura 105 ausência de marcas do gênero linguístico feminino (destacadas em vermelho) na produção de generalização em consigna de atividade (material do CCBA, Básico 1, Unidade 1).

fonte: CCBA (2017, p. 13).

Em menor número, encontramos, também, ocorrências em que, diferentemente do engajamento do locutor com um posicionamento feminista, a presença da marca do gênero linguístico feminino indicia imaginários relacionados ao feminino como *gênero social*, como se verifica, por exemplo, no dado a seguir.

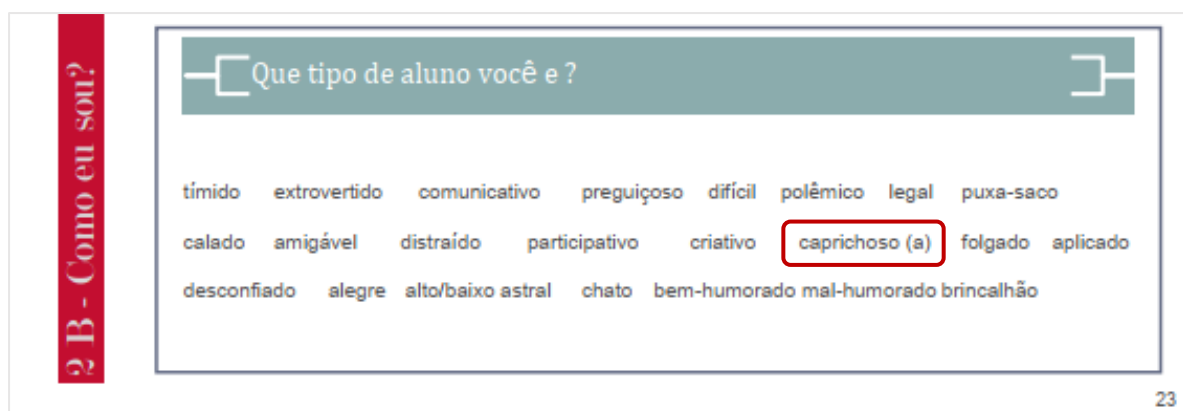


figura 106 presença de marca do gênero linguístico feminino (destacada em vermelho) em atividade (material do CCBA, Básico 1, Unidade 2).

fonte: CCBA (2017, p. 23).

Mas queremos frisar que variados dados da coleção do CCBA apontam que a ausência desse código languageiro marcado em uma consigna – por exemplo, no dado abaixo, como se lê no *box* lateral: “Pesquise sobre a vida de *um famoso* de sua preferência...” – é menos significativa do que um posicionamento *mostrado* verbovisualmente por meio da seleção feita de textos e fotos, com informações sobre personalidades brasileiras do campo da literatura (Machado de Assis e Cora Coralina), da pintura (Anita Malafatti e Cândido Portinari), da música (Ivete Sangalo e Caetano Veloso) e da medicina (Nise da Silveira), fazendo referência, inclusive, a um número maior de mulheres do que de homens em posições de prestígio diversas.

O que eles e elas fizeram antes da fama?








 <p>Machado de Assis (1839 – 1908), escritor</p> <ul style="list-style-type: none"> • começou a trabalhar como tipógrafo de um jornal de grande circulação. • traduziu obras do francês ao português. • trabalhou na área pública. 	 <p>Cora Coralina (1889 - 1985), escritora</p> <ul style="list-style-type: none"> • tomou-se doceira desde muito jovem • vendeu livros na Editora José Olímpio 	<p>Complete os quadros com a conjugação no Pretérito Perfeito do Indicativo</p> <p>trabalhar</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">eu</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">você/ele/ela</td></tr> </table> <p>vender</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">eu</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">você/ele/ela</td></tr> </table> <p>traduzir</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">eu</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">você/ele/ela</td></tr> </table> <p>A conjugação completa dos verbos no pretérito perfeito está na página 70.</p>	eu	você/ele/ela	eu	você/ele/ela	eu	você/ele/ela
eu								
você/ele/ela								
eu								
você/ele/ela								
eu								
você/ele/ela								
 <p>Anita Malafatti (1889 - 1964), pintora</p> <ul style="list-style-type: none"> • deu aula de pintura e de línguas. 	 <p>Cândido Portinari (1903 - 1962), pintor</p> <ul style="list-style-type: none"> • pintou pela primeira vez aos 6 anos • restaurou igrejas • estudou na França 	<p>Pesquise sobre a vida de um famoso da sua preferência (de qualquer nacionalidade) e conte como foi a vida dele antes da fama.</p>						
 <p>Ivete Sangalo (1972 -), cantora</p> <ul style="list-style-type: none"> • vendeu marmitta • foi vendedora em um shopping • cantou em bares 	 <p>Caetano Veloso (1942 -), cantor e compositor</p> <ul style="list-style-type: none"> • escreveu crítica de cinema • estudou filosofia 	 <p>Nise da Silveira (1905 - 1999), psiquiatra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • estudou e se formou na Faculdade de Medicina, sendo a única mulher em um grupo de 157 estudantes • com 22 anos, entrou nos meios artístico e literário, voltados para a área médica 						

figura 107 apresentação de homens e mulheres famosos em atividade (material do CCBA, Básico 1, Unidade 2).

fonte: CCBA (2017, p. 41).

Note-se que na única profissão que não conta com um profissional do gênero masculino é apontado um traço de excepcionalidade histórica: na minibiografia Nise da Silveira (psiquiatra), afirma-se que ela foi “[...] a *única mulher* em um grupo de 157 estudantes” (CCBA, 2017, p. 41) formados na Faculdade de Medicina.

A título de contraste, veja-se uma atividade da coleção BI em que tanto a ausência da marca do gênero linguístico feminino na consigna – que se torna significativa na medida em que a coleção adota a “linguagem inclusiva” de modo homogêneo ao longo de todos os livros – quanto a seleção e organização verbovisual do exercício reproduzem uma hegemonia masculina na ocupação de lugares sociais diversos, em especial aqueles relacionados a posições de prestígio e poder. Em atividade do bloco “Invenções”, que tem como texto-base a crônica “Aperfeiçoando os objetos²²⁹”, de Mário Prata, nenhuma cientista é mencionada, o que instaura o pressuposto de que, no *mundo ético* convocado, inventores são homens - ou, inversamente, mulheres não são inventoras.



figura 108 apresentação de homens inventores em atividade (coleção BI, Básico 1, Unidade 6 – “Notoriedade”).

fonte: Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro (2013, p. 111).

²²⁹ No material, o texto está intitulado como “Aperfeiçoando os inventos” (Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro, 2013, p. 109).

O *ethos* questionador característico das perguntas disponibilizadas em *boxes* que acompanham textos, vídeos e outros tipos de insumos para atividades na coleção também silencia a questão na atividade de interpretação textual que precede a atividade reproduzida anteriormente – talvez porque ela, de fato, ela não esteja posta ao enunciador.

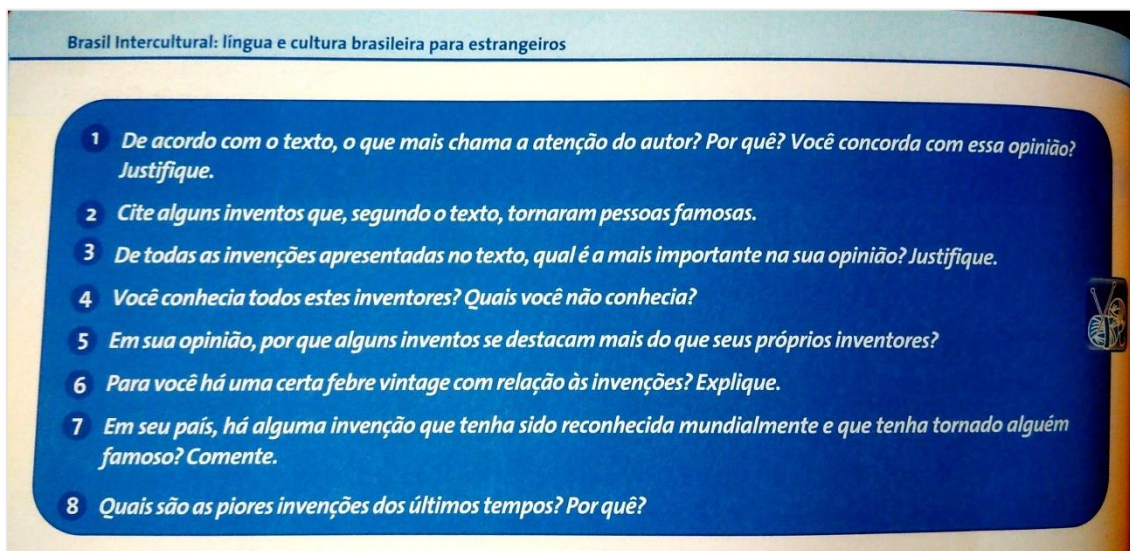


figura 109 box – apresentação de homens inventores em atividade (coleção BI, Básico 1, Unidade 6 – “Notoriedade”).

fonte: Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro (2013, p. 110).

Esses indícios vão construindo, ao longo das coleções, um *ethos* mais ou menos *engajado* no tratamento dado a aspectos diversos relacionados à “questão de gênero” (e também a outras), posicionando-as como *gestoras* de discursos forjados em comunidades discursivas que delimitam posicionamentos no espaço público por meio da produção e da circulação de mídiuns que instauram os mundos éticos que as identificam – como é o caso do *Manual para o uso não sexista da linguagem*: o que bem se diz, bem se entende (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014), citado no início deste subcapítulo.

Outros dados constroem um posicionamento feminista ao problematizar a discriminação de mulheres em diferentes espaços, como, por exemplo, em profissões comumente atribuídas ao universo masculino, como se vê na atividade a seguir:



LEITURA COMPLEMENTAR

Luciana Fujii, engenheira de software, fala sobre o mercado de TI para as mulheres

Por: Nadiáida Ferreira

Luciana Fujii é engenheira de software e desenvolvedora GNU/Linux. Atualmente, ela trabalha na Gnome Foundation. Leia nossa conversa com a Luciana sobre a mulher no mercado de TI e os desafios que elas enfrentam.

Desde pequena você já demonstrava interesse por tecnologia? Quando você decidiu que trabalharia com isso no futuro?

Eu não me lembro de nada especial com relação à tecnologia na minha infância. Eu lembro que eu gostava de jogos de lógica e quebra-cabeças. Decidi fazer meu ensino médio junto com um curso técnico, e escolhi Informática Industrial. Eu não sabia exatamente o que seria o curso, mas tinha certeza que queria algo na área de exatas, pois gostava de usar computadores e de matemática.

Você fez uma faculdade relacionada com tecnologia? Como era a questão de você ser mulher durante o curso? Tinha outras mulheres, como era o tratamento dado a você?

Fiz Ciência da Computação na UFMG. Minha turma teve 6 mulheres entre 40, o que era um recorde. As mulheres acabavam chamando a atenção. Havia sempre a impressão de que o nosso desempenho refletiria, no futuro, na opinião sobre as mulheres em geral na área.

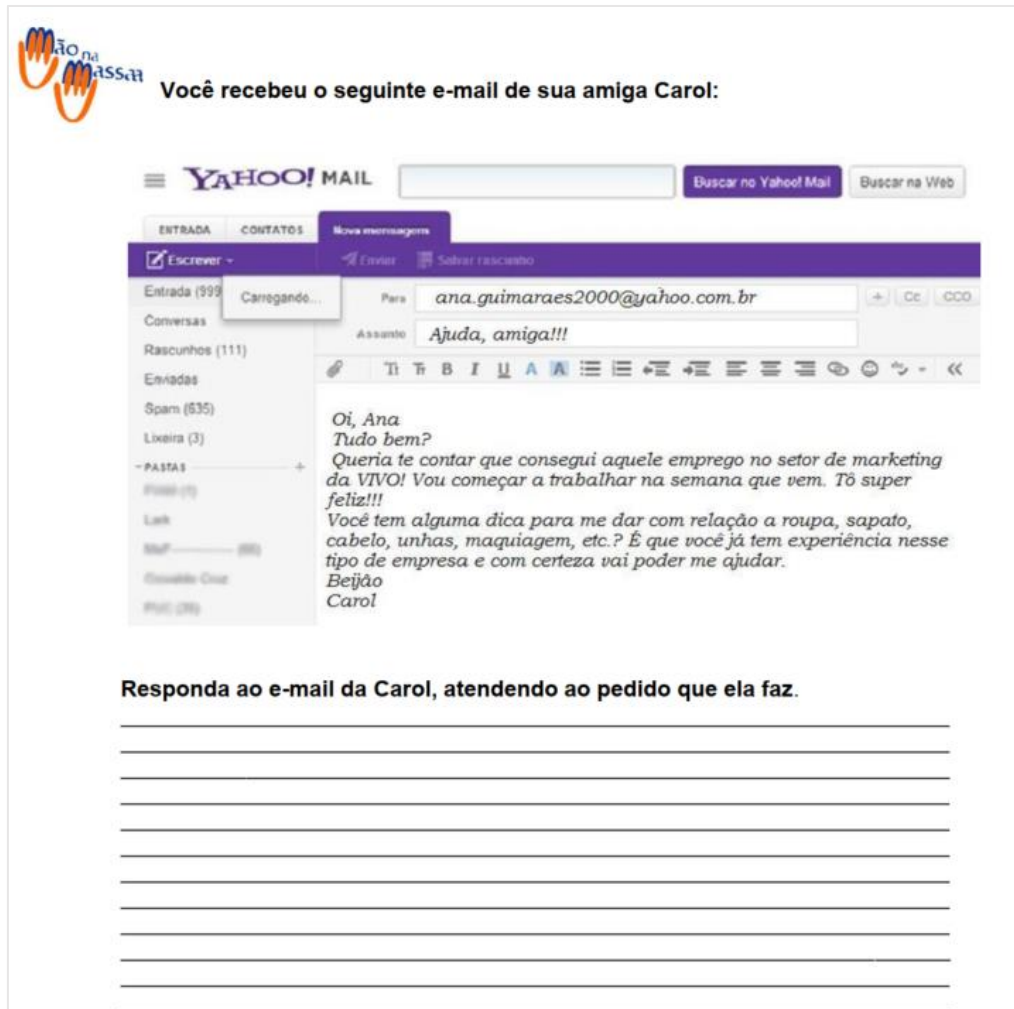
Você poderia citar práticas preconceituosas que você acredita que sejam constantes no mercado de tecnologia? Na sua opinião, como essa questão poderia ser trabalhada? Como as empresas e funcionários poderiam contribuir para que isso acabe?

Acredito que o problema é que a nossa sociedade é preconceituosa. As empresas não têm objetivo de discriminar mulheres, mas as decisões são tomadas por pessoas e essas pessoas, mesmo que não saibam, carregam preconceitos contra mulheres, e as discriminam, resultando em menores salários, menos promoções, ambiente de trabalho desfavorável, etc.

figura 110 texto sobre o mercado de TI baseado em entrevista com uma engenheira de software (material do CCBA, Básico II, Unidade 3).

fonte: CCBA (2017a, p. 33).

Esse posicionamento não pressupõe, entretanto, o apagamento de discursos hegemônicos relacionados ao gênero social feminino que determinam comportamentos e expectativas diversas no espaço público e privado, que podem ser ponto de discussão em sala de aula na medida em que estão diretamente relacionados a um funcionamento cultural:



Você recebeu o seguinte e-mail de sua amiga Carol:

YAHOO! MAIL

ENTRADA CONTATOS Nova mensagem

Escrever - Enviar - Sobre rascunho

Carregando...

Para: *ana.guimaraes2000@yahoo.com.br* + | CC | CCO

Assunto: *Ajuda, amiga!!!*

*Oi, Ana
 Tudo bem?
 Queria te contar que consegui aquele emprego no setor de marketing da VIVO! Vou começar a trabalhar na semana que vem. Tô super feliz!!!
 Você tem alguma dica para me dar com relação a roupa, sapato, cabelo, unhas, maquiagem, etc.? É que você já tem experiência nesse tipo de empresa e com certeza vai poder me ajudar.
 Beijão
 Carol!*

Responda ao e-mail da Carol, atendendo ao pedido que ela faz.

figura 111 tarefa comunicativa de escrita: escrever e-mail para amiga solicitando conselhos sobre trabalho e aparência (material do CCBA, Básico II, Unidade 5).

fonte: CCBA (2017a, p. 67).

Diferentemente do *ethos* questionador e direcionador projetado pelas perguntas interpretativas ao final de textos-base na coleção BI, as consignas de tarefas dos *materiais de circulação institucional* ou *restrita* são mais concisas e muitas vezes direcionadas exclusivamente à realização de exercícios e tarefas. A discussão sobre os temas tratados não é, portanto, induzida pelos materiais – o que não quer dizer que não sejam feitas por professores –, como é comum nos materiais de *circulação pública*, que sinalizam um esforço de controle sobre os dizeres na medida em que não podem se apoiar em uma coesão produzida em usos institucionais locais do material.

Atividades como a anterior também podem ser encontradas ao longo da coleção BI. Mais comumente, são atividades que contêm perguntas questionadoras sobre o

“o papel da mulher nos dias de hoje”, como se lê na atividade que reproduzimos a seguir, produzida com base na música “Cotidiano”, de Chico Buarque (profusamente utilizada em materiais de PLE):

Unidade 2
Ciclo Básico

6 Complete a música e, em seguida, responda às perguntas:

Cotidiano

Composição: Chico Buarque


Todo dia ela tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me um sorriso pontual
 E me com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me com a boca de café

Todo dia eu só em poder parar
 Meio-dia eu só em dizer não
 Depois na vida pra levar
 E me com a boca de feijão

Seis da tarde, como era de se esperar
 Ela pega e me no portão
 que está muito louca pra beijar
 E me com a boca de paixão

Toda noite ela pra eu não me afastar
 Meia-noite ela eterno amor
 E me pra eu quase sufocar
 E me com a boca de pavor



- 1 A música “Cotidiano” retrata a rotina de um casal. De acordo com a descrição apresentada, como é o relacionamento entre os dois?
- 2 Que palavras ou expressões evidenciam a ideia de rotina no texto?
- 3 Como podemos caracterizar a mulher do texto? Em sua opinião, hoje em dia, ainda há mulheres desse tipo? Que papel a mulher está assumindo nos dias de hoje e como era antes?
- 4 Em sua opinião, o que o compositor quis dizer com “me calo com a boca de feijão”? Se essa música retratasse o cotidiano de seu país, que elemento cultural estaria presente no lugar do vocábulo feijão?


trinta e três 33

figura 112 discussão sobre “o papel da mulher nos dias de hoje” com base na música “Cotidiano”, de Chico Buarque (coleção BI, Básico 1, Unidade 2 – “Quebrando a rotina”).

fonte: Moreira, Nascente Barbosa e Nunes de Castro (2013, p. 33).

Como se lê nas perguntas que direcionam a discussão a ser realizada em sala de aula, instaura-se um *mundo ético* em que existem mulheres de *diferentes tipos*, como se depreende da pergunta “Em sua opinião, ainda há mulheres *desse tipo*?” (MOREIRA; NASCENTE BARBOSA; NUNES DE CASTRO, 2013, p. 33). Essas atividades entram em conflito com outras reprodutoras de imaginários conservadores que estabelecem uma relação de dependência de mulheres em relação a homens. O exercício a seguir é paradigmático dessa representação, e, uma vez que disponibilizado no Livro de Exercícios do material, não é necessariamente objeto de discussão em sala de aula:

3 Leia a bula a seguir e responda:



HOMEM

INDICAÇÕES: HOMEM é recomendado para portadores de SPS (Síndrome de Pessoa Sozinha). HOMEM é eficaz no controle de sintomas, tais como: desânimo, ansiedade, irritabilidade, mau humor, insônia, falta do que fazer.

POSOLOGIA E MODO DE USAR: HOMEM pode ser usado quando quiser.



PRECAUÇÕES: Não deixe este produto ao alcance de suas amigas. Isso pode causar sérios problemas.

EFEITOS COLATERAIS: O uso inadequado de HOMEM pode acarretar acesso de ciúmes.

PRAZO DE VALIDADE: O número do lote e a data de fabricação constam no RG. Nunca use HOMEM vencido.

COMPOSIÇÃO: água, tecidos orgânicos, ferro e vitaminas. Alterações de cor são naturais, devido à exposição ao sol e não indicam produto estragado. As apresentações podem ser encontradas nas cores vermelha, preta, amarela, branca e suas várias misturas de tonalidade. Recomendamos cautela com produtos FALSOS.

Fonte: Bula Homem. Disponível em: <http://receitariso.blogspot.com.ar/2012/01/bula-do-homem.html>. Acessado em março de 2013. Texto adaptado.

a) A quem se destina a bula desse “medicamento”? Comprove sua resposta com informações do texto.

.....

b) Em que se diferencia a apresentação desta bula e a de uma convencional? Justifique.

.....

c) Releia: “PRECAUÇÕES: Não deixe este produto ao alcance de suas amigas. Isso pode causar sérios problemas.” Explique o efeito de sentido produzido pelo adjetivo sérios antes do vocábulo problemas.

.....

d) Você tem o costume de ler bula de remédios? Em que circunstâncias essa leitura ocorre?

.....

figura 113 excerto de atividade sobre o medicamento “Homem” (coleção BI, Ciclo Intermediário, Livro de Exercícios, Unidade 2).

Esse dado é particularmente interessante quando confrontado com o uso de marcadores de gênero entre parênteses na Apresentação do livro, indicativo de uma adesão ao discurso de igualitarismo – possivelmente obrigatória num material que se põe como politicamente adequado, moralmente correto, afinado com discursivizações hegemônicas no campo dos estudos da educação, como mostramos em trabalho anterior (SALGADO; SILVA, 2016).

Muitas outras atividades participam da construção do *ethos efetivo* dos materiais no que diz respeito a posicionamentos sustentados em relação à “questão de gênero”, em especial as voltadas à aquisição de vocabulário sobre vestimentas (no caso do Ciclo Básico do BI, separadas entre roupas *masculinas* e *femininas*), brinquedos de infância (em que incidem discursos transversos que sustentam o pressuposto de que bonecas são *de meninas*, por exemplo), profissões etc.

A cenografia construída na ilustração de textos, embora não esteja no escopo desta trabalho, também aponta desdobramentos interessantes para a pesquisa – especialmente no caso da coleção BI, que, por ter contado com recursos específicos para um projeto gráfico completo, também é bastante significativa do ponto de vista de sustentação de imaginários que circulam em diferentes comunidades discursivas (por exemplo, reproduzindo diferentes imaginários relacionados aos gêneros sociais masculino e feminino: o homem empresário, *workaholic*, a esposa, a mulher *consumista*, ou também a *mulher empreendedora*, em casos de desconstrução de estereótipos).

Nos materiais analisados, ao examinar textos-base e atividades correspondentes e verificar de que modo se constroem imaginários de língua e de cultura, constatamos uma diversidade de ocorrências que apontam para um convívio tensionado de *posicionamentos* discursivos distintos, principalmente no que tange à sistematização linguística e a certos aspectos do “cultural” relacionados, de modo amplo, à “questão de gênero”: embora haja, em alguns casos, declarações por parte do coletivo responsável por uma das publicações a respeito da necessidade de se abordar a diversidade linguística e cultural, muitas propostas de exercício e explicações gramaticais mobilizadas nas coleções desvelam, por meio das construções que oferecem ao leitor, um imaginário predominantemente normativo sobre os fatos da linguagem.

A instauração de um *ethos engajado* em termos de um posicionamento progressista sobre língua e cultura – neste caso, da perspectiva de um alinhamento a discursos feministas anunciado em *paratextos* –, falha, portanto, em momentos em que o código linguageiro marcado pela inclusão do gênero feminino em generalizações (que, como indicamos anteriormente, consideramos uma inscrição do *ethos dito*) entra em conflito com textos, sistematizações, exercícios e ilustrações selecionados e produzidos para compor as coleções (do âmbito do *ethos mostrado*). Essas duas instâncias do *ethos* compõem o conjunto de cenografias que dão “o tom” às coleções e materializam a heterogeneidade constitutiva da linearização dos discursos, ainda mais evidenciada por se tratar de produções coletivas com distintos processos de mediação editorial que produzem um fechamento maior ou menor das identidades.

Muitas atividades que mostramos ao longo deste trabalho parecem ilustrar o que De Certeau já anunciava sobre a presumida neutralidade do “cultural”, ainda que sem tratar especificamente do problema que focalizamos aqui:

Quando não se encerra na estatística e na precisão analítica dos dados, o discurso cultural cai nas generalidades e reaplica resíduos doutrinários (políticos, filosóficos, religiosos). Esse discurso universal é o museu onde se reinstalam alguns conceitos extraídos de sistemas que tinham outrora seu rigor (‘humanismo’ etc.). A ideologia ressurgue assim, subrepticamente, no cultural – uma ideologia de bricolagem, um saco ideológico, mas que anuncia, sem dúvida, uma outra coisa (DE CERTEAU, 2012 [1993], p. 199).

Consideradas as análises acerca da linguagem inclusiva, logo se entende, também, que a língua é um lugar constitutivo de produção de sentidos que marca o sistema cultural no qual o sujeito se institui, e é por ele marcada. Isso confirmaria que o discurso se constitui não só a partir da dupla determinação pelo inconsciente e pela ideologia, conforme se postula no quadro teórico aqui mobilizado, mas também pelo papel exercido pela “cultura” (e, portanto, pelas comunidades discursivas em que se forjam posicionamentos que circunscrevem grupos sociais variados) como espaço de referência e de interpretação na formação dos indivíduos. Dessa perspectiva, seria necessário considerar a inscrição do discurso em uma *ordem da cultura*, na qual

[...] entraria o universal e o singular, os grupos sociais e o indivíduo na sua relação com eles. Sua materialidade significativa poderia ser

constituída de linguagens não restritas às formas de expressão verbal, da oralidade e da escrita, pois as culturas chegam a nós pelas imagens, movimentos corporais, gestos, olhar (FERREIRA, 2011, p. 60).

Por isso, para sustentar um posicionamento discursivo consistente, seja ele *normativo* ou *descritivo*, em termos de posicionamento sobre língua, *feminista* ou *conservador*, em termos de posicionamento sobre questões de gênero, *ethos dito* e *ethos mostrado* precisam operar em conjunto na relação que estabelecem com o *mundo ético* das comunidades discursivas de que participam ou cujos discursos gerenciam. Afinal, o *posicionamento* “[...] não é somente um conjunto de textos, um *corpus*, mas uma imbricação entre um modo de organização social e um modo de existência de textos” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 45).

Dessa perspectiva, o diálogo que estabelecem com os diversos textos que “recenografam” e com os mídiuns em que circulam (que jornais, que revistas, que instrumentos linguísticos) – produzidos por comunidades específicas (por exemplo, linguistas ou gramáticos de orientação normativa) – é um aspecto constitutivo da produção de sentidos que incidirá diretamente, portanto, no *ethos efetivo* produzido.

Em tempo, sobre o uso da linguagem inclusiva, reproduzimos uma passagem do texto de Del Valle (2018) que mostra a complexidade da relação entre “uma simples cirurgia gramatical” e práticas sociais que tangem “[...] a construção discursiva de estereótipos de gênero e seus efeitos”:

Retiraram-nos, a homens e a mulheres, de nossa zona de conforto. E é bom que seja assim porque está em curso uma transformação que visa privar-nos de nossos privilégios enquanto homens e que convida, a homens e a mulheres, a considerar sua cumplicidade na reprodução da desigualdade. E não se faz uma mudança de tal porte cantando “Blowing in the wind” em alegre círculo fraternal – não só, é claro. *Também não se consegue com uma simples cirurgia gramatical e uma autoridade normativa que, por um lado, seja capaz de impor portavoza, todes e companheirxs mas, por outro, ignore o verdadeiro âmbito de relevância dessas inovações.* Avança-se rumo à mudança entendendo a linguagem como prática social sempre disputada e inscrita, por isso, na vida política. Não vai resultar daí que todo mundo acabe dizendo e escrevendo portavoza, todes e companheirxs e o patriarcado siga (quase) intacto. Será preciso atentar no que se passa com essas inovações. Mas será preciso também participar do devir de palavras chaves como “homem”, “mulher”, “masculinidade”, “afeminado”, “sexo”, “desejo” ou “instinto”. Será preciso perturbar a construção discursiva de estereótipos de gênero e seus efeitos: por exemplo, o encaminhamento profissional diverso de mulheres e homens. Será preciso combater a discrepância salarial. Será preciso...

A mudança social será possível se se revolver a linguagem em sua permanente transformação e, ao mesmo tempo, com a mesma consciência política, se se alterarem práticas de exercício do poder e se subverterem os hábitos de intimidação que instalam a desigualdade na vida cotidiana (DEL VALLE, 2018, s/p, *itálico nosso*).

Por fim, retomando o aparente “deslocamento do rumor público” (MAINGUENEAU, 2008d, p. 43) mencionado anteriormente que aponta a mudança paradigmática do ensino gramatical para o ensino comunicativo como “desejo renovador no horizonte” (ALMEIDA FILHO, 2012a, p. 64), importa registrar que, se é esse tipo de deslocamento “que faz com que um discurso periclite, que suas obras encahem, enquanto outra produção vai ao zênite”, não é arbitrário, portanto, que seja na instância que medeia a recepção das obras e sua inserção no mercado de didáticos que *discursos inovadores* emergem com mais força.

considerações finais

Este trabalho teve como ponto de partida a inquietação que formulamos na INTRODUÇÃO: como dar conta da diversidade e do movimento constante, intrínseco aos fenômenos linguísticos e culturais, em objetos editoriais cuja função didática pressupõe a simplificação?

Ao longo das análises, mostramos que produzir um material didático de português como língua estrangeira é, sob diversos aspectos, *impor uma forma* ao que se entenda por “língua” e “cultura”. Retomando a proposta filosófica de Flusser (2013 [2007]), nossa “cultura materializadora” inverte, assim, um funcionamento que o autor atribui a uma tradição milenar de busca pela “ordenação formal do mundo aparente da matéria”:

A questão “abrasadora” é, portanto, a seguinte: antigamente (desde Platão, ou mesmo antes dele) o que importava era configurar a matéria existente para torná-la visível, mas agora *o que está em jogo é preencher com matéria uma torrente de formas que brotam a partir de uma perspectiva teórica e de nossos equipamentos técnicos, com a finalidade de “materializar” essas formas*. Antigamente, o que estava em causa era uma ordenação formal do mundo aparente da matéria, mas agora o que importa é tornar aparente um mundo altamente codificado em números, um mundo de formas que se multiplicam incontrolavelmente. *Antes, o objetivo era formalizar o mundo existente; hoje o objetivo é realizar as formas projetadas para criar mundos alternativos*. Isso é o que se entende por “cultura imaterial”, mas deveria se chamar “cultura materializadora”. [...] A questão antigamente era distinguir as informações verdadeiras das falsas. Verdadeiras eram aquelas cujas formas eram descobertas, e falsas aquelas em que as formas eram ficções. *Essa distinção perde o sentido quando passamos a considerar as formas não mais como descobertas (aletheiai), nem como ficções, mas como modelos*. [...] O critério para a crítica da informação hoje está mais para a seguinte pergunta: *até que ponto as formas aqui impostas podem ser preenchidas com matéria? Em que medida podem ser realizadas? Até que ponto as informações são operacionais ou produtivas?* (FLUSSER, 2013 [2007], p. 31-32, *itálicos nossos*).

Essa tensão, muitas vezes evocada pela oposição entre “teoria” e “prática” na produção dos materiais, constitui, de certo modo, uma *aporia*: na tentativa de “preencher com matéria” formas que pretendem cercar uma complexidade “incercável”, incorre-se no risco de, por fim, não se produzir uma compreensão mínima sobre “o mundo aparente da matéria”. Na área de EALE, Leffa (2007) trata de um problema semelhante ao levantar

vantagens e dificuldades do uso de “insumos autênticos” com vistas à “transferência de aprendizagem” na produção de materiais: segundo ele, instaura-se “[...] um paradoxo de difícil solução: (1) para sobreviver no mundo real, o aluno precisa ser preparado pela escola; (2) para ser preparado, de modo que a aprendizagem faça sentido, o aluno precisa conhecer o mundo real” (LEFFA, 2007, p. 27).

De todo modo, inescapavelmente, publicar textos implica assumir posicionamentos em relação aos temas tratados, “pôr a energia social em movimento” (SALGADO, 2016b, p. 338). Produzir materiais de ensino de português brasileiro é, portanto, distribuir materialmente um projeto político de língua, que incide diretamente sobre os imaginários que circulam sobre um determinado território, por sua vez delimitado pela própria distribuição material desses objetos editoriais.

Na perspectiva que assumimos neste trabalho, a mediação editorial é, como se viu, central: é por meio dela que se chega a uma dada *formalização material* a ser posta em circulação. Podemos considerar, então, que um objeto que se propõe como curso de “português” e de “cultura brasileira” será sempre o resultado de um esforço na produção de consensos, derivados do posicionamento de autores, editores, revisores, produtores executivos, ilustradores, capistas etc., legitimando imaginários em redes interdiscursivas tecidas por relações de poder. As decisões tomadas em seu processo de produção incidem diretamente nos sentidos produzidos no objeto editorial, participando do estabelecimento de um protocolo de leitura por meio dos procedimentos de produção do livro.

Essa ênfase no *processo* ainda é incipiente nos estudos discursivos, e mesmo nos estudos sobre EALE da LA, em que abordagens de ensino e práticas didáticas são tradicionalmente objeto de pesquisa no *fazer* da sala de aula, aspectos editoriais das materialidades do ensino ficam em segundo plano. A recusa das professoras do *Laboratório de Idiomas* em apresentar o material produzido em congressos da área é um indício desse apagamento: nossas pesquisas têm focado muito nos *produtos*, pouco nas etapas *formalizadoras* que os fazem ser como são. Essa desconsideração dos processos decorre, em grande medida, do fato de que em cursos de Letras e de Linguística a *formalização material* tem sido tradicionalmente um aspecto ignorado – isso, “a despeito de as formações e profissões da edição estarem explicitadas em documentos oficiais da área de Letras há décadas” (RIBEIRO, 2018a, p. 13), e de a produção de conteúdos (de que a formalização material é parte constitutiva) ser considerada uma rotina de professores.

Como vimos, as dificuldades para a concretização de projetos de ensino advêm tanto de aspectos simbólicos quanto materiais: o engenho de uma coleção didática se formaliza não só conforme o projeto de ensino e “dos conteúdos” de cada instituição, mas também conforme o orçamento de que o centro de ensino dispõe e, portanto, da cadeia criativa e produtiva que se constrói.

Indo mais além, problematizar a validade de imaginários tão cristalizados em um espaço restrito como o *material didático* (ou, mais comumente, um livro didático), em que tradicionalmente se afirmam certezas, pode significar colocar em xeque o próprio gênero em questão e, por extensão, a instância autoral. As normas que regem o funcionamento dos didáticos e os avalizam como meio de transmissão do conhecimento se relacionam com um conjunto de questões, relacionadas, por sua vez, a imaginários hegemônicos de língua, de cultura, de seu ensino e dos próprios materiais didáticos. Por isso, ainda que empreendimentos editoriais recentes de PLE partam de uma proposta de ensinar “o” português e “a” cultura em sua diversidade, o que se verifica, ao fim e ao cabo, é um conflito entre a singularidade e a pluralidade, entre as memórias escolares que delimitam historicamente o cerco desse gênero discursivo e os escapes que se mostram nas cenografias, que assim vão, pouco a pouco, alargando espaços canonicamente instituídos.

A linha de raciocínio que adotamos neste trabalho implica assumir posicionamentos no ensino de línguas e nos materiais didáticos produzidos para esse fim, produzidos nos *mundos éticos* que suas próprias formulações convocam. De uma perspectiva discursivo-midiológica com foco nos processos de mediação editorial, trata-se de considerar que

todo dizer posto em circulação ganha mundo amarrando-se à teia interdiscursiva e, assim, engrossa certos coros e desdenha outros, mete-se em certas fileiras e rejeita outras... Na dinâmica histórica, os textos se põem como partícipes dessa ou daquela comunidade, e os sujeitos que constituem as comunidades vão lendo esses textos conforme o que há neles faz soar esse ou aquele posicionamento. Os dizeres estão sempre ligados ao trabalho de sujeitos que, interpelados pelas condições de produção do que enunciam, manobram no miúdo de suas existências e, desse modo, constroem seu pertencimento a dadas comunidades, sua participação em dadas polêmicas, suas lutas de todo dia – que alimentam as instituições ou as destroem ou as reinventam... A História. Ou melhor: as práticas de que ela se faz; as “artes de fazer”, como propõe De Certeau (SALGADO, 2009, p. 3-4).

No âmbito das práticas pedagógicas em PLE, propor atividades que viabilizem um aprendizado sensível à complexidade inerente de questões relativas a língua e cultura, compostas, fundamentalmente, por histórias diversas – como destacado por Chimamanda na palestra que mencionamos na INTRODUÇÃO desta tese – é um caminho possível de contraposição a esse “discurso universal”, especialmente em níveis de proficiência mais avançados.

Os materiais didáticos mais recentes têm começado a mostrar como o trabalho com ambivalências e contrastes, dados estatísticos e histórias particulares abre caminhos interessantes de reflexão linguística e cultural. Talvez falte, ainda, superar o uso predominante de textos de mídia (e, mais além, de uma mídia hegemônica), derivado de “uma perspectiva instrumental” do trabalho com materiais autênticos, e incluir “textos de outros domínios, que possibilitem ao aprendiz circular por sentidos diferentes a partir do contato com diferentes discursos – da história, das artes plásticas, da biologia, da literatura, a título de exemplo – e seu entrecruzamento” (FRANZONI, 1992, p. 50) em *seus próprios modos de dizer*. Dessa perspectiva,

A questão central seria ir além da noção de busca das diferenças culturais, para tentar adentrar um nível de reflexão no qual se procuraria entender os significados que tais elementos adquirem para determinadas culturas, tanto em nível coletivo (sociedade), quanto em nível individual, transpassados por elementos de identidade multifacetados, compostos de fatores sócio-históricos, políticos e econômicos. Para tal, há que se substituir a visão estática de cultura por uma mais dinâmica, na qual noções de cultura nacional, essencialismo cultural e competência intercultural darão espaço para outras como historicidade, cultura no discurso e competência simbólica (SALOMÃO, 2015, p. 24).

Um exemplo de proposta nesse sentido é a de Bizon e Diniz (2019), cuja seleção de “materiais autênticos” para o trabalho com a língua e a cultura, realizada com base em estudos pós-coloniais, busca a “transformação de ausências em presenças” por meio de “textos *produzidos por* grupos minoritarizados, no lugar de textos que meramente *falam sobre* esses grupos” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 168). Essa abordagem aponta a possibilidade de produção de acontecimentos enunciativos que rompem as regularidades que circunscrevem espaços de memória já institucionalizados, provocando uma perturbação no que, até então, estava apaziguado.

Não é certo que seja possível ensinar “a cultura brasileira”; mas podem-se provocar deslocamentos, “desapaziguamentos” na unidade dessa construção imaginária por meio da apresentação de histórias diversas, do compartilhamento de práticas linguísticas e culturais que nos distanciam ou nos aproximam de outros – tradicionalmente ensombradas pelas edificações da nacionalidade e da língua nacional. Como já havíamos proposto em trabalho anterior sobre parte do *cópus* desta pesquisa,

Trata-se, portanto, de efetivamente assumir posicionamentos, uma vez que não há neutralidade possível, e que a proficiência dos estudantes de uma língua estrangeira só se estabelece quando, ao habitarem essa língua, lidam com códigos linguageiros produzidos em comunidades específicas, discursivas, convocados em cada texto, como identidade mesma do texto, da fonte que o fia e do estudante como seu interlocutor (SALGADO; BOSCHI, 2016, p. 109).

Como pudemos observar nos dados analisados nos capítulos precedentes, pequenos gestos que apontam uma reformulação de paradigmas tradicionais têm sido produzidos, “[...] atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2012 [1983], p. 57). Ainda que não seja possível supor uma total autonomia dos sujeitos ou calcular de modo objetivo esses “deslocamentos de filiação”, assumir posições nos parece, enfim, “uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (p. 57).

Por fim, como afirma Debray, “uma coisa é a oferta tecnológica, outra coisa sua apropriação”, e “[...] cada um empreende sua pequena negociação com o desafio técnico” (DEBRAY, 2000, p.113). No caso da produção e dos usos dos materiais didáticos, *a função do professor é central*: se nos inscrevemos em um projeto político que tem em seu horizonte uma transformação social efetiva em termos de uma cidadania brasileira e latino-americana, desnaturalizar discursos hegemônicos consensuados por meio dos *mídiuns* que produzimos e do modo como os mobilizamos é um desafio que faz parte de nosso cotidiano em sala de aula e de nosso compromisso social como professores e linguistas.

referências

cópus

Brasil Intercultural

MENDES, P. M.; SCHRÄGLE, I.; (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Avançado, níveis 5 e 6. Livro de exercícios. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014a.

MENDES, P. M.; SCHRÄGLE, I.; (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Avançado, níveis 5 e 6. Livro do aluno. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2014b.

MOREIRA, A.; NASCENTE BARBOSA, C.; NUNES DE CASTRO, G.; (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros. Ciclo Básico, níveis 1 e 2. Livro do aluno. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

NASCENTE BARBOSA, C.; NUNES DE CASTRO, G.; (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros. Ciclo Básico, níveis 1 e 2. Livro de exercícios. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

NASCENTE BARBOSA, C.; SCHRÄGLE, I. (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Intermediário, níveis 3 e 4. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013a.

NASCENTE BARBOSA, C.; SCHRÄGLE, I. (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Livro de exercícios. Ciclo Intermediário, níveis 3 e 4. 1. ed. CABA: Casa do Brasil, 2013b.

NASCENTE BARBOSA, C.; SCHRÄGLE, I. (Org.); MENDES, E. (Coord.). **Brasil Intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros. Livro de textos. Ciclo Intermediário, níveis 3 e 4. 1. ed. CABA: Casa do Brasil, 2013c.

Material CCBA

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Básico 1 (A1)**. Material não publicado. 2018.

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Básico II – 1º quadrimestre**. Material não publicado. 2017a.

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Intermediário I – 1º quadrimestre**. Material não publicado. 2017b.

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Intermediário II – 1º quadrimestre**. Material não publicado. 2017c.

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Avançado I – 2017-1**. Material não publicado. 2017d.

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Avançado II – 2017-1**. Material não publicado. 2017e.

CCBA – CENTRO CULTURAL BRASIL-ARGENTINA. **Nível Aperfeiçoamento I – 2017**. Material não publicado. 2017f.

PPPLE

IILP – INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Início. **Conversa com o Professor**. 2017b. Disponível em: <http://www.ppple.org/conversa>. Acesso em: 26 out. 2017a.

IILP – INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Início. **O Portal**. 2017b. Disponível em: <http://www.ppple.org/o-portal>. Acesso em: 26 out. 2017.

IILP – INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Início. **Quem somos?** 2017c. Disponível em: <http://www.ppple.org/quem-somos>. Acesso em: 26 out. 2017.

IILP – INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Início. **Unidades Didáticas**. 2017d. Disponível em: <http://www.ppple.org/unidade-didatica/>. Acesso em: 26 out. 2017.

Laboratorio de Idiomas da UBA

ARGENTO, A.; FLORES, F. **Português Nível 4**. Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires. 2017. (formato apostila).

GÓMEZ, C.; BENBASSAT, F. **Português 2**. Revisão e correção de Marcia Braun e Angélica Matos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Laboratorio de Idiomas. (sem ano definido, formato apostila).

LABORATORIO DE IDIOMAS. **Chega Mais 3**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (sem ano definido, formato apostila).

LABORATORIO DE IDIOMAS. **Chega Mais 5**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (sem ano definido, formato apostila).

LABORATORIO DE IDIOMAS. **Chega Mais 6**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (sem ano definido, formato apostila).

LABORATORIO DE IDIOMAS. **Chega Mais 7**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (sem ano definido, formato apostila).

MATOS, A. R.; FLORES, F.; BRAUN, M. M. **Chega Mais 1**. Exercícios. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2015a.

MATOS, A. R.; FLORES, F.; BRAUN, M. M. **Chega Mais 1**. Livro de texto. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2015b.

CUI

SILVA, C. P.; CASTRO, E.; RIFALDI, M.; BURGOS, M. (Org.); SILVA, C. P. da S. (Coord.). **Brasil Novos Caminhos**: Português para Estrangeiros. Ciclo Básico: nível 1. 1. ed. Bilíngue. Buenos Aires: Libring, 2017a.

SILVA, C. P.; CASTRO, E.; RIFALDI, M.; BURGOS, M. (Org.); SILVA, C. P. da S. (Coord.). **Brasil Novos Caminhos**: Português para Estrangeiros. Ciclo Básico: nível 2. 1. ed. Bilíngue. Buenos Aires: Libring, 2017b.

SILVA, C. P.; CASTRO, E.; RIFALDI, M.; BURGOS, M. (Org.); SILVA, C. P. da S. (Coord.). **Brasil Novos Caminhos**: Português para Estrangeiros. Ciclo Básico: nível 3. 1. ed. Bilíngue. Buenos Aires: Libring, 2017c.

SILVA, C. P.; CASTRO, E.; RIFALDI, M.; BURGOS, M. (Org.); SILVA, C. P. da S. (Coord.). **Brasil Novos Caminhos**: Português para Estrangeiros. Ciclo Básico: nível 4. 1. ed. Bilíngue. Buenos Aires: Libring, 2017d.

SILVA, C. P.; CASTRO, E.; RIFALDI, M.; BURGOS, M. (Org.); SILVA, C. P. da S. (Coord.). **Brasil Novos Caminhos**: Português para Estrangeiros. Ciclo de Consolidação: Nível 1. 1. ed. Bilíngue. Buenos Aires: Libring, 2017e.

SILVA, C. P.; CASTRO, E.; RIFALDI, M.; BURGOS, M. (Org.); SILVA, C. P. da S. (Coord.). **Brasil Novos Caminhos**: Português para Estrangeiros. Ciclo de Consolidação: Nível 2. 1. ed. Bilíngue. Buenos Aires: Libring, 2017f.

bibliografia geral

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. **Departamento Nacional do Livro**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, P et al. (Org.). **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 11-17.

ADICHIE, C. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. Tradução de Erika Rodrigues. **TED Ideas worth spreading/TEDGlobal 2009**, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-598084. Acesso em: 26 out. 2019.

ALKMIM, T. Sociolinguística: parte 1. *In*: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.1. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-47.

ALLWRIGHT, D. The death of the method. *In*: PLENARY PAPER FOR THE SGAV CONFERENCE. **Anais [...]**, Ottawa, 1991. Ottawa: Carleton University, 1991.

ALMEIDA, A.; NASCENTE BARBOSA, C. **Horizontes: rumo à proficiência em língua portuguesa**. 1. ed. Buenos Aires: LibreAr, 2010. 136 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **Revista HELB**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas>. Acesso em: 16 ago. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Introdução: dimensionar a cultura nos processos de adquirir e ensinar línguas. *In*: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 11-14.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [on-line], p. 723-728, 2012a. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. *In*: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013b [1993].

ALVES, U. K.; SILVA, S. M. M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do português brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 1, p. 131-153, 2013. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/798>. Acesso em: 26 out. 2019.

AMOSSY, R. Ethos (verbete). In: MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. p.220-221.

ANTHONY, E. M. Approach, Method, and Technique. **ELT Journal**, v. XVII, n. 2, p. 63-67, jan. 1963. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-lookup/doi/10.1093/elt/XVII.2.63>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ARNOUX, E. N. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: ARNOUX, E. N. **Lenguajes: teorías y prácticas**. Buenos Aires: Secretaría de Educación/Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000. p. 3-27.

ARNOUX, E. N.; BEIN, R. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, E. N. DE; BEIN, R. (Org.). **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2015.

ARNOUX, E. N.; NOTHSTEIN, S. Introducción: Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: ARNOUX, E. N. DE; NOTHSTEIN, S. (Org.). **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 9-29.

ARNOUX, E. N. **Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico**. Políticas del lenguaje y discursos políticos. Publicación extraordinaria. [s.l.]: Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2017.

_____. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. **Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 23, n. 38, jun. 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/20196>. Acesso em: 03 out. 2018.

ARNOUX, E. N.; LAURIA, D. (Org.). **Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana**. [recurso eletrônico]. 1. ed. Gonnnet: UNIPE/Editorial Universitaria, 2016. Disponível em: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/lenguas-y-discursos-en-la-construcci%C3%B3n-de-la-ciudadan%C3%ADa-sudamericana-detail>. Acesso em: 26 out. 2019.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ARGENTINA. Ley nº 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Ley de Educación Nacional. **Diario Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires, 14 dez. 2006. Disponível em: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf. Último acesso em: 30 out. 2019.

BAGNO, M. Português do Brasil: herança colonial e diglossia. **Revista da FAEEBA**, n. 15, p. 37-47, 2001a.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2001b.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b. p. 355-387.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BOTTURA, E. B. **“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 2019. 247 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11460/Eleonora_BBottura_Tese_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 out. 2019.

BEACCO, J.-C. Les genres textuels dans l’analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières. **Langages**, v. 26, n. 105, p. 8-27, 1992. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1992_num_26_105_1621. Acesso em: 24 maio 2017.

BEACCO, J.-C.; MOIRAND, S. Autour des discours de transmission des connaissances. **Langages**, v. 29, n. 117, p. 32-53, 1995. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1704. Acesso em: 24 maio 2017.

BEIN, R. El fetiche lingüístico. In: BEIN, R. **La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993**. 2012. 276 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Viena, Áustria, 2012. Disponível em: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

BEIN, R. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: ARNOUX, E. N. DE; NOTHSTEIN, S. (Org.). **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 75-91.

BIZON; A. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, p. 155-191, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/edicao43.html>. Acesso em: 31 out. 2019.

BOCCHETTI, A. Entre golpes e dispositivos: Foucault, Certeau e a constituição dos sujeitos. **História da Historiografia**, n. 18, p. 43-56, 14 set. 2015. Disponível em: <http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/921>. Acesso em: 10 out. 2018.

BOSCHI, H. **A constituição da fórmula discursiva “cultura de paz”**: circulação e produção dos sentidos. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5793/6283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2019.

BOSCHI, H. Diversidade e homogeneização em materiais didáticos: coerções da cena genérica e sua relação com a instância autoral. In: FÓRUM NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO REVISOR DE TEXTOS, 3. **Anais [...]**, 2017, p. 15-16. Bragança Paulista. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2017. Disponível em: <https://forumnacionaldorevisor.files.wordpress.com/2017/12/iii-foc81rum-nacional-sobre-a-formaccca7acc83o-e-a-atuaccca7acc83o-profissional-do-revisor-de-textos-anais.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 jan. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Governo Federal. **Postos Aplicadores Credenciados**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2017/postos_aplicadores_CelpeBras_2017.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação nº XX/2019 – CGPLI**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=13446:minuta_edital_convocacao_pnld_2021. Acesso em: 26 out. 2019.

- BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. *In*: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 123-139.
- CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- CÁMARA ARGENTINA DE PUBLICACIONES – CAP. **El libro blanco de la industria editorial argentina**. 2017. Informe de datos estadísticos. Edição de Trini Vergara. Disponível em: <http://www.publicaciones.org.ar/LIBRO%20BLANCO%202017.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.
- CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Gramática brasileira para hablantes de español**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. O potencial do português brasileiro como língua internacional. **Interdisciplinar**, v.22, p.11-26, 2015.
- CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10614/1/Celia%20Cristina%20de%20Figueiredo%20Cassiano.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2ª ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1998.
- CHARTIER, R. **A historia cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. ed. Lisboa: Difel, 2002 [1982].
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011 [1985]. p. 77-106.
- CHARTIER, R.; ROCHE, D. O livro: uma mudança de perspectiva. *In*: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). **História: novos objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995. p. 99-115.
- CHIEREGATTI, A. A. **Mídium e gestão dos espaços canônico e associado nas plataformas colaborativas Wattpad e Widbook**. 2018. 241 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10053/CHIEREGATTI_Amanda_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 26 out. 2019.
- CONTURSI, M. E. **La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001): Estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones**. 2010. 177 p. Tese

(Doutorado em Letras) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010. Disponível em:
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1606/uba_ffyl_t_2010_864174_anexo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 out. 2019.

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

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. Apresentação. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Org.). **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 11-21.

CORDEIRO, G. Í. De minoria étnica à maioria linguística: metamorfoses do sentido de “português” em Massachusetts (século XX-XXI). **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 32, p. 19-40, 2012. Disponível em:
<http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/110>. Acesso em: 26 out. 2019.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck *et al.* São Carlos: EdUFSCar, 2009. [1981]

DARNTON, R. O beijo de Lamourette. In: DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 21-36.

DE CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012 [1993].

DEBRAY, R. **Curso de midiologia geral**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993 [1991].

DEBRAY, R. **Manifestos midiológicos**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEBRAY, R. **Transmitir – O Segredo e a Força das Ideias**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELGADO, B. Os livros didáticos como fonte para a história da educação. In: MOREIRA, K. H.; DÍAZ, J. M. H. **História da educação e livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 15-22.

DEL VALLE, J. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In: DEL VALLE, J. (Org.). **La lengua, patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007. p. 31-56.

- DEL VALLE, J. A política do incômodo. Tradução de Marcos Bagno. **Anuario de Glotopolítica (AGlo)**, 13 set. 2018. Disponível em: <https://glotopolitica.com/2018/09/13/a-politica-do-incomodo/>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A produção de gêneros escritos no exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**, n.4, p. 1-20, out. 2013. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-iv/>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982003000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2019.
- DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: RG; FAPESP, 2010.
- DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.
- DISCINI, N. Posfácio. *In*: SALGADO, L. S. **Ritos genéticos editoriais**: autoria e textualização. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016. p. 365-375.
- ELIAS, N. **O processo civilizador. Volume 1**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011 [1939].
- FANJUL, A. P. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. *In*: FANJUL, A. P.; GONZÁLEZ, N. M. (Org.). **Espanhol e português brasileiro**: estudos comparados. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 29-50.
- FANJUL, A. P. **A pessoa no discurso. Português e espanhol**: novo olhar sobre a proximidade. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- FARACO, C. A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. *In*: LOBO, T. C. F.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [recurso eletrônico]. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 31-50. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k>. Acesso em: 26 out. 2019.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 35-56.
- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

- FERREIRA, M. C. L. O lugar do social e da cultura numa dimensão discursiva. *In*: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 55-64.
- FLUSSER, V. Forma e material *In*: FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2013 [2007]. p. 23-32.
- FONSECA FILHO, C. **História da computação**: o caminho do pensamento e da tecnologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].
- FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**: uma reflexão em lingüística aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- GARRIDO, M. História que os livros didáticos contam depois do PNLD: história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). **Histórias e Perspectivas**, n. 54, p. 239-268, 2016.
- GENETTE, G. **Seuils**. Paris: Seuil, 1987.
- GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas**. 2015. 170. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós - Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18084/1/2015_VeronicaAndreaGonzalez.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.
- GOULART, L.; SILVA, D. Políticas linguísticas de certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: uma entrevista com Juliana Roquete Schoffen. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, n. 1, p. 122-127, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/28149/15820>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.
- GRUSZYNSKI, A. C. Design Gráfico: entre o invisível e o ilegível. *In*: COMPÓS, 19. **Anais [...]**, Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1327.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.
- GUESPIN, L.; MARCELLESI, J. B. Pour La Glottopolitique. **Langages**, n. 83, p. 5-34, 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41682350>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langage, langage, discours. **Langages**, n. 24, p. 93-106, 1971.

HIRSCHI, C. The nationalist transformation of borders and languages. *In*: HIRSCHI, C. **The Origins of Nationalism: An Alternative History from Ancient Rome to Early Modern Germany**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 104-118.

HOLLIDAY, A. Culture as constraint or resource: essentialist versus non-essentialist views. *In*: GRAY, K.; ANSELL, M.; CARDEW, S.; LEEDHAM, M. (Org.). **The Japanese Learner: Context, Culture and Classroom Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 38-40.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. *In*: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Org.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. Oxford: Blackwell, 1972. p. 35-71.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). **Certificação de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília: MEC/Inep/Daeb, nov. 2015a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>. Acesso em: 04 maio. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). **Certificação de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Manual do Examinando**. Brasília: MEC/Inep/Daeb, nov. 2015b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015>. Acesso em: 28 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). Coordenação-Geral de Exames para Certificação (CGEC). **Cartilha do Participante Celpe-Bras**. Brasília: MEC/Inep/Daeb/CGEC, abr. 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/cartilha-do-participante-2019>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA – IILP. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa. **Blogue do IILP**, 15 jun. 2011 [2010]. Disponível (em cache) em: http://www.fao.org/fileadmin/templates/cplpunccd/Biblioteca/General/PA_Brasilia_Pro moDivul_LP.doc. Acesso em: 28 nov. 2018.

IZAKI GÓMEZ, M. A. **Saberes docentes e desafios no ensino de Português Língua Estrangeira na atuação de professores em formação**. 2018. 283 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10133/Tese_Marina%20Ayumi%20Izaki%20G%c3%b3mez_Vers%c3%a3o%20BCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 out. 2019.

- JANSON, T. **A história das línguas: uma introdução**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- JÚDICE, N. Identidade brasileira em material para ensino de português a falantes do alemão. *In: MEYER, R. M.; ALBUQUERQUE, A. (Org.). Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.
- KRAMSCH, C. Language and culture. *In: SIMPSON, J. (Org.). The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Nova York: Routledge, 2011a. p. 305-317.
- KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011b.
- KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.
- KRIEG-PLANQUE, A. **A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico**. Tradução de Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.
- KRIEG-PLANQUE, A. **Analisar discursos institucionais**. Tradução de Luciana Salazar Salgado e Helena Boschi. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2018.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3587197>. Acesso em: 13 maio 2018.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537, 2001. Disponível em: <http://about.jstor.org/terms>. Acesso em: 13 maio 2019.
- LAGARES, X.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.
- LAGARES, X. C. El español en Brasil: negocio o educación. **Libro de Notas (LdN) – Diarios de los mejores contenidos de La Red en español**, 29 ago. 2009. Disponível em: <http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>. Acesso em: 24 out. 2019.
- LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 385-408, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a09v52n2.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.
- LANE, P. Paratexto (verbetes). *In: MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. p.367-368.

LANIER, J. **Bem-vindo ao futuro**: uma visão humanista sobre o avanço da tecnologia. Tradução de Cristina Yamagami. São Paulo: Saraiva, 2012.

LATOURETTE, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu Da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-41.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 22 ago. 2018.

LEMOES, A. **Ciber-cultura-remix**. Texto apresentado no seminário “Sentidos e Processos”, no Centro Itaú Cultural em São Paulo. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LIDDICOAT, A. Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. *In*: HINKEL, E. (Org.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Nova York: Routledge, 2011. p. 837-855. (vol. 2).

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, D. Comunidade discursiva (verbete). *In*: MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. p.108-109.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Org.). **Ethos discursivo**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008c. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008d.

MAINGUENEAU, D. A noção de autor em análise do discurso. *In*: MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Tradução de Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.25-47.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014 [2005].

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

MATTELART, A. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2011 [2001]. p. 49-87.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, n. 32, p. 43-53, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33031/19018>. Acesso em: 26 out. 2019.

MOURA NEVES, M. H. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; MOURA NEVES, M. H. (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**, 2017. p. 123-140.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da educação** [on-line], v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 26 out. 2019.

MUNIZ JR., J. de S. **Tinha um editor no meio do caminho**: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. 1. ed. Divinópolis: Artigo A, 2018.

MUNIZ JR., J. de S. **Girafas e bonsais**: editores “independentes” na Argentina e no Brasil (1991-2015). 2016. 335 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-28112016-103559/publico/2016_JoseDeSouzaMunizJunior_VCorr.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

MUSSALIM, F. A constituição de identidades como efeito discursivo: em pauta as reflexões dos primeiros modernistas sobre a constituição de uma identidade nacional. *In*: NAVARRO, P. (Org.). **Estudos do Texto e Discurso**: mapeando conceitos e métodos. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 271-278.

- MUSSALIM, F. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-142.
- NEVES, M. H. de M. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; MOURA NEVES, M. H. (Org.). **O todo da língua**: teoria e prática do ensino de português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 123-140.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [1999].
- NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. *In*: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 101-121.
- OLIVEIRA, E. V. de M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.
- OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. **Revista Linguagem**, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2009 [2000].
- OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010. Acesso em: 26 out. 2016.
- OLIVEIRA, G. M. de. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 53-73.
- OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.
- OLIVEIRA, L. A. A vida e a morte dos métodos. *In*: OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 191-215.
- ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, n. 61, p. 53-59, 1994.
- ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Ciência e cultura**, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200016&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jul. 2016.

- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- PAIVA, V. L. M. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.
- PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993 [1983]. p. 311-319.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P.; DAVALLON, J.; DURAND, J.-L.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010 [1983]. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012 [1983].
- POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 353-392. (vol. 3).
- POSSENTI, S. **Questões de linguagem**: passeio gramatical dirigido. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 [1996].
- POSSENTI, S. Discurso transverso em piadas de corintiano. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n2/2176-4573-bak-12-02-0144.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.
- PRABHU, N. S. S. There Is No Best Method – Why ? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322\(199022\)24:2%3C161:TINBM%3E2.0.CO;2-M](http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322(199022)24:2%3C161:TINBM%3E2.0.CO;2-M) TESOL. Acesso em: 23 jul. 2018.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – QECR. Aprendizagem, ensino, avaliação. Direção: José Matias Alves. Coordenação de edição: Ministério da Educação/GAER. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. 1. ed. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1995 [1945].

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; Fapesp, 1998. p. 213-230.

RIBEIRO, A. E. Apresentação. *In: RIBEIRO, A. E. Livro: edição e tecnologia no século XXI*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2018a. p. 11-13.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018b.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 52. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014 [1972]. (Edição revista segundo o novo Acordo Ortográfico. Ano original de publicação: 1972).

RODRIGUES, F. dos S. C. **Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 2010. 342 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/publico/Tese_Fernanda_S_Castelano_Rodrigues.pdf. Acesso em: 26 out. 2019.

ROMANI, E. **Design do livro-objeto infantil**. 2011. 144 p. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/publico/DISSERTACAO_DESIGN_DO_LIVRO_OBJETO.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

RUBIO SCOLA, V. I. Tensiones ideológicas en materiales didácticos de portugués en argentina – globalización, lusofonía, Mercosur. **Língua e instrumentos linguísticos**, n. 43, jan./jun. 2019, p. 237-258. (Dossiê Políticas linguísticas para o Português Como Língua Adicional: globalização, ideologias e tensões). Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/edicao43.html>. Acesso em: 26 out. 2019.

SALGADO, L. S. A criação como partilha. **Recorte**, v. 6, n. 2, p. 1-12, 2009. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/2061/pdf_42. Acesso em: 05 maio 2019.

SALGADO, L. S. Cibercultura: tecnoesfera e psicoesfera de alta potência difusora. *In: ABRIATA, V. L. R. et al. (Org.). Circulação de discursos na contemporaneidade*. Franca: Unifran, 2013. p. 103-123.

SALGADO, L. S. A transitividade das autorias nos processos editoriais. **Revista da Abralin**, v. 15, n. 2, p. 187-215, jul./dez. 2016a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/47890>. Acesso em: 26 out. 2019.

- SALGADO, L. S. **Ritos genéticos editoriais: autoria e textualização**. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2016b.
- SALGADO, L. S. Grupo de pesquisa “Comunica – inscrições linguísticas na comunicação”: um trabalho no limiar. *In: JORNADA INTERNACIONAL GEMINIS: Entretenimento Transmídia: Conteúdos Multiplataformas*, 1. **Anais [...]**, 2016, São Carlos, 2016c. v. 1. s/p. Disponível em: https://lucianasalazarsalgado.files.wordpress.com/2019/10/comunica_um-trabalho-no-limiar.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.
- SALGADO, L. S. Prefácio: uma pedra fundamental. *In: MUNIZ JR., J. de S. **Tinha um editor no meio do caminho**: questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*. 1. ed. Divinópolis: Artigo A, 2018. 5-8.
- SALGADO, L. S. Um quadro teórico-metodológico para o estudo dos objetos editoriais no tempo presente: contribuições da geografia de Milton Santos. **Cadernos do IEB**, 2020 (no prelo).
- SALGADO, L. S.; BOSCHI, H. Língua, cultura e imaginários: singular e plural em conflito nos materiais didáticos de português para estrangeiros. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 58, n. 1, p. 93-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646156>. Acesso em: 26 out. 2019.
- SALGADO, L. S.; DA SILVA, H. M. B. Gênese discursiva da fórmula “cultura de paz”. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 36, n. 2, p. 131-137, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/22567/pdf_18. Acesso em: 26 out. 2019.
- SALGADO, L. S.; DELEGE, M. Mundo ético e mídiom: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 3, p. 374, dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/30956>. Acesso em: 26 out. 2019.
- SALGADO, L. S.; GATTI, M. A. Considerações sobre o sintagma “lugar de fala”: um operador de vozes empoderadas? **Discurso & Sociedad**, v. 12, n. 3, p. 565-580, 2018. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v12n03/DS12\(3\)Salgado&Gatti.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v12n03/DS12(3)Salgado&Gatti.pdf). Acesso em: 04 maio 2019.
- SALGADO, L. S.; MUNIZ JR., J. de S. Da interlocução editorial: a presença do outro na atividade dos profissionais do texto. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 5, p. 87-102, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4498>. Acesso em: 26 out. 2019.
- SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132015000200361&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 03 abr. 2016.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135, jan. 1999. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012 [2000].

SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. Apresentação. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 15-23.

SCARAMUCCI, M. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. Entrevista concedida a Elysio S. Santos Jr. e Leandro R. A. Diniz. **Em Aberto**, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr. 2019.

SCHERER, A. E.; MORALES, G.; LECLERQ, H. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas/Chapecó: Editora da Unicamp/Argos Editora Universitária, 2003. p. 23-35.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p.1091-1122, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40395>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma Biografia. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM. **Enciclopédia INTERCOM de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasnuvens.com.br/site/wp-content/uploads/2013/07/Enciclopedia-Intercom-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 out.2019.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e o livro didático. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, p. 55-60, 1996.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TED.COM. TED. Ideas worth spreading. About. **Our organization**. Disponível em: <https://www.ted.com/about/our-organization>. Acesso em: 26 out. 2019.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas).

VANNUCCHI, A. **Cultura Brasileira: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percursos. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

VILELA-ARDENGGHI, A. C.; MOTTA, A. R. Brasil-paraíso: estereótipo e circulação. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s.l.], v. 29, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/19334>. Acesso em: 31 out. 2019.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. *In*: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, v. 37, n. 3, p. 89-119, 2008.

anexos

roteiros das entrevistas

Casa do Brasil

Data de realização: 15 de junho de 2017

Questões gerais

- Há quanto tempo a Casa do Brasil atua no ensino de português brasileiro?
- Como tem sido a procura pelos cursos ao longo dos anos, desde o começo da oferta? Houve períodos de maior procura ou de queda no interesse? Vocês poderiam disponibilizar estatísticas sobre o número de inscritos nos cursos ao longo dos anos?
- Qual era o material usado no ensino de português brasileiro antes do *Brasil Intercultural*?

Sobre o material anterior utilizado na instituição

- Quais foram os critérios da escolha?
- Esse sempre foi o material usado? Houve outro(s) antes dele? Se sim, porque decidiram mudar?
- O material era vendido em livrarias de Buenos Aires ou era comprado diretamente pela Casa do Brasil e revendido aos alunos?
- Qual era a proposta pedagógica que orientava a realização das atividades do livro no que diz respeito às concepções de língua e de cultura?

Sobre o *Brasil Intercultural*

- O que motivou a produção do material?
- Qual foi o período de sua produção?
- Quantas pessoas estiveram envolvidas no projeto? Que funções desempenharam?
- Os autores trabalharam em equipe ou cada um foi responsável por uma parte do material?
- Os materiais passaram por um processo de revisão? Se sim, como ele se deu?

- Quais foram as maiores dificuldades durante o período de produção?
- Segundo o material, os textos que servem de base às atividades foram, em sua maior parte, coletados. Como foram tratadas questões relativas a direitos autorais?
- Qual foi a proposta pedagógica que orientou a produção das atividades no que diz respeito às concepções de língua e de cultura?
- Para que público o *Brasil Intercultural* foi produzido?
- Os livros foram produzidos já considerando uma possível circulação externa à instituição? Vocês têm dados sobre sua circulação?
- Hoje o *Brasil Intercultural* é vendido a um público externo à Casa do Brasil, inclusive no Brasil e no Uruguai. Vocês poderiam disponibilizar dados sobre a vendagem e a circulação desse material?
- Quais são as estratégias de divulgação e distribuição do *Brasil Intercultural*?
- Como foi definido o projeto gráfico para o material? Houve outros antes do que saiu publicado? Quais foram as suas diretrizes?

Laboratorio de Idiomas

Data de realização: 21 de junho de 2017

Questões gerais

- Há quanto tempo o *Laboratorio de Idiomas* da UBA atua no ensino de português brasileiro?
- Como tem sido a procura pelos cursos ao longo dos anos, desde o começo da oferta? Houve períodos de maior procura ou de queda no interesse? Vocês poderiam disponibilizar estatísticas sobre o número de inscritos nos cursos ao longo dos anos?
- Qual era o material usado no ensino de português brasileiro antes dos livros que vocês produziram?

Sobre o material anterior utilizado na instituição

- Quais foram os critérios da escolha?
- Esse sempre foi o material usado? Houve outros antes dele? Se sim, porque decidiram mudar?
- O material era vendido em livrarias de Buenos Aires ou era comprado diretamente pelo *Laboratorio de Idiomas* e revendido aos alunos?
- Qual era proposta pedagógica que orientava a realização das atividades do livro no que diz respeito às concepções de língua e de cultura?

Sobre o *Chega Mais!*

- O que motivou a produção do material?
- Qual foi o período de sua produção?
- Quantas pessoas estiveram envolvidas no projeto? Que funções desempenharam?
- Os autores trabalharam em equipe ou cada um foi responsável por uma parte do material?
- Quais foram as maiores dificuldades durante o período de produção?
- Por ora, o nível I e o compêndio gramatical foram os únicos materiais publicados, ambos pela gráfica da UBA. Como foi o processo de tratamento editorial?
- Os materiais passaram por um processo de revisão? Se sim, como ele se deu?

- Como foi definido o projeto gráfico para o material? Houve outros antes do que saiu publicado? Quais as suas diretrizes?
- Os textos que servem de base às atividades foram elaborados pelos autores ou coletados? Nesse último caso, como foram tratadas questões relativas a direitos autorais?
- Qual foi a proposta pedagógica que orientou a produção das atividades no que diz respeito às concepções de língua e de cultura?
- Para que público o material foi produzido?
- Há previsão de publicação dos outros níveis?
- Os MDs foram produzidos considerando uma possível circulação externa aos cursos do *Laboratorio*? Vocês têm dados sobre as vendas e sobre sua circulação?

CUI e CCBA

Datas de realização: 20 de julho de 2017 e 14 de junho de 2017, respectivamente

Questões gerais

- Há quanto tempo o CCB/CUI atua no ensino de português brasileiro?
- Como tem sido a procura pelos cursos ao longo dos anos, desde o começo da oferta? Houve períodos de maior procura ou de queda no interesse? Vocês poderiam disponibilizar os dados sobre o número de inscritos?
- Qual é o material usado no ensino de português brasileiro?

– caso o material didático não seja produzido pelo CCB/CUI:

- Quais foram os critérios dessa escolha?
- Esse sempre foi o material usado? Houve outros antes dele? Se sim, porque decidiram mudar?
- O material é vendido em livrarias de Buenos Aires ou é comprado diretamente pelo CCB/CUI e revendido aos alunos?
- Qual é a proposta pedagógica que orienta a realização das atividades do livro no que diz respeito às concepções de língua e de cultura?

– caso o material didático tenha sido produzido pelo CCB/CUI:

- O que motivou a produção do material?
- Qual foi o período de sua produção?
- Quantas pessoas estiveram envolvidas no projeto? Que funções desempenharam?
- Os autores trabalharam em equipe ou cada um foi responsável por uma parte do material?
- Os materiais passaram por um processo de revisão? Se sim, como ele se deu?
- Quais foram as maiores dificuldades durante o período de produção?
- Os textos que servem de base às atividades foram elaborados pelos autores ou coletados? Nesse último caso, como foram tratadas questões relativas a direitos autorais?

- Qual foi a proposta pedagógica que orientou a produção das atividades no que diz respeito às concepções de língua e de cultura?
- Para que público o material foi produzido?
- Os MDs foram produzidos considerando uma possível circulação externa à instituição? Nesse caso, vocês têm dados sobre sua circulação?
- Como foi definido o projeto gráfico para o material? Houve outro(s) antes do que saiu publicado? Quais foram as suas diretrizes?