



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**AO INTERNACIONAL E ALÉM: AS RELAÇÕES DE PODER-SABER NA CONSTITUIÇÃO
DA IDENTIDADE TRANSNACIONAL BRASILEIRA INSCRITAS EM LIVROS DIDÁTICOS
DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS**

SÃO CARLOS
2021



Universidade Federal de São Carlos

Jorcemara Matos Cardoso

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

AO INTERNACIONAL E ALÉM: AS RELAÇÕES DE PODER-SABER NA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE TRANSNACIONAL BRASILEIRA INSCRITAS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

JORCEMARA MATOS CARDOSO

Bolsista: CAPES

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas.

Cardoso, Jorcemara Matos

Ao internacional e além: as relações de poder-saber na constituição da identidade brasileira inscritas em livros didáticos de Português para estrangeiros / Jorcemara Matos Cardoso -- 2021.
427f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Roberto Leiser Baronas
Banca Examinadora: Fernanda Tonelli, Gleice Antonia
Moraes de Alcântara, Máisa Ramos Pereira, Luzmara
Curcino Ferreira
Bibliografia

1. Análise do Discurso. 2. Identidade transnacional. 3.
Livros didáticos de Português para estrangeiros. I.
Cardoso, Jorcemara Matos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

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

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jorcemara Matos Cardoso, realizada em 29/07/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Tonelli (IFSP - Capivari)

Profa. Dra. Gleice Antonia Moraes de Alcântara (SEDUC)

Profa. Dra. Maisa Ramos Pereira (UFMA)

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira (UFSCar)

DEDICATÓRIA

A todos os corpos marcados diariamente como não-sujeitos da nação.

Corpos que, no Brasil, representaram o dobro ou cinco vezes a mais risco de morte, que os corpos brancos, na pandemia da COVID-19, devido à mecânica abissal da iniquidade;

À minha mãe, mulher de pele preta, com traços indígenas, que luta diariamente contra as normatividades que imperam sobre seu corpo;

A meu esposo, por ser resistência ao machismo diário, por ser meu parceiro de vida, ser pai afetuoso e presente da Maria Cecília e Davi Ricardo;

À minha filha e a meu filho, por me possibilitarem aprendizado contínuo e me lembrarem, todos os dias, da importância de pesquisas como essa.

A meu pai (*in memoriam*), homem branco, que buscou fugir das amarras de um sistema falocrático, mas foi uma das tantas existências operadas pelo machismo estrutural;

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a todas as mulheres que vieram antes de mim e que pavimentaram esse espaço do qual agora posso ter voz e vez;

À minha mãe, Maria Auxiliadora, e às minhas avós, Iracema Teixeira (*in memoriam*) e Clarice Farias (*in memoriam*), mulheres que me ensinaram a levantar a cabeça, me inspiraram e me constituíram como mulher;

Ao meu pai (*in memoriam*), que, do seu jeito, sempre me apoiou, me incentivou e acreditou que eu conseguiria fechar esse ciclo. Seu sonho era poder me ver doutora (título que, em sua visão, eu já tinha). A vida não nos possibilitou concretizar esse momento juntas, mas sei que estás comigo em todos os momentos, e vai estar sempre;

A meu esposo, Celso Ricardo, por ser meu parceiro de vida, meu confidente, meu melhor amigo. Sem você essa tese não teria sido escrita.

À Maria Cecília, minha filha, e a Davi Ricardo, meu filho, por todos esses anos de compreensão e paciência, pelos passeios que não pude ir, pelas apresentações que não pude assistir, pelos meses que precisei estar ausente, eu sei o quanto isso lhes custou. Vocês são a razão pela qual eu pesquiso, a razão pela qual eu escrevo.

À Universidade Federal de São Carlos, ao Departamento de Letras, ao Programa de Pós-graduação em Linguística, à secretária Vanessa, e a todos os professores, não apenas na pós-graduação, mas de todo o meu percurso como estudante e pesquisadora. Há um pouco de cada um de vocês no que aqui se concretiza como tese.

À CAPES, pelo fomento no Brasil, em diferentes momentos, e no Doutorado Sanduíche;

A meu orientador, Prof. Roberto Leiser Baronas, pelas conversas, pelos incentivos, por me fazer ver que pesquisa não se faz da noite para o dia, que é preciso tempo, é preciso cuidado, é preciso confiança naquilo que se faz;

Ao Prof. Dominique Maingueneau, pela orientação no doutorado sanduíche, pelos diálogos em grupo nos jardins, pela leitura atenta sobre os primeiros rascunhos do que agora toma corpo;

Ao Prof. Nelson Viana, pela leitura atenta e cuidadosa do texto de qualificação, pelas conversas fraternas, pelas orientações, pelo apoio inestimável quando, sem bolsa, sem emorego, com duas crianças pequenas, me possibilitou não somente ter uma das maiores experiências como profissional, como fez, naquele momento, diferença econômica na minha vida. Obrigada, professor;

A meu querido amigo Prof. Jocenilson Ribeiro, pelos conselhos no momento de qualificação, mas, para além deles, por todos os momentos de aprendizagem e de amizade que me proporcionou durante todo o caminho percorrido desta tese;

À minha querida amiga Prof. Gleice Antonia Moraes de Alcântara, por aceitar o desafio de ler esta tese, por fazer parte do meu crescimento como pessoa e como pesquisadora. Sua amizade e seu olhar atento estão em cada parte desse texto;

À minha querida amiga Profa. Máisa Ramos Pereira, por aceitar participar da banca de doutorado, por todo apoio concedido nos momentos mais difíceis de construção deste texto, pelos conselhos sempre certos, pela amizade constante e paciente;

À querida Prof. Luzmara Curcino, por aceitar participar da leitura final deste texto, por todos os conhecimentos adquiridos por meio de suas aulas sempre cheias de vida. Por abrir sempre sua casa para recepcionar a mim e a minha família, momentos dos quais guardo com muito carinho em minha memória;

À Prof. Fernanda Tornelli por aceitar a ler o texto de tese e participar deste momento tão importante na minha vida;

Ao Prof. André Stahlhauer, por estar presente na suplência de leitura desta tese, mas, mais que isso, e aqui acrescento seu esposo Tiago Rodrigues, pela diálogos, pela amizade, pelos momentos compartilhados nessa vida;

À Prof. Rosa Cunha-Henckel, pela recepção afetuosa, pelas conversas sempre frutíferas, por me possibilitar atuar no Celpe-Bras e me fazer ver o potencial que eu poderia atingir como pesquisadora da linguagem em um país tão distante e diferente do nosso. Por, principalmente, ser exemplo metonímico da luta incansável de profissionais da linguagem que, muitas vezes, sem fomento e estímulos, continuam a promover o português brasileiro na Alemanha e no mundo;

A todos os produtores de materiais didáticos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa;

Às/aos amigas que São Carlos me proporcionou: Theciana Silveira, Rafael Borges, Mónica Garay, Virginia Scola, Tábata Quintana, Mariana Morales, Mariana Rosa. Amigas sempre presentes, amigas que, nos momentos que achei que não conseguiria, sempre me apoiaram, me fizeram rir, me fizeram acreditar ser possível. Amigas que me deram suporte no percurso mais difícil desta caminhada. Obrigada pelas chamadas de vídeo contínuas, elas foram essenciais nessa jornada;

À Nilda (*in memoriam*), à Dona Marinalva, à Antonieta, à Dona Edinha, à dona Luíza por todo apoio enquanto eu morava em São Carlos. Suas palavras, sempre com muita sabedoria, seus olhares atentos e suas imprescindíveis presenças me fizeram sentir parte de suas famílias, de estar em um lar;

Ao Prof. Dr. Luiz Nunes, pelo apoio imensurável, pela amizade constante, por ser inspiração para minhas crianças, por nos ter possibilidade sonhar alto;

À Clarice Costa, pelo apoio, pela força, pelo acolhimento, pela amizade. Clari, você faz parte desta conquista;

Às minhas amigas Gleiciane Damasceno, Patrícia Pantoja e Emiliana Monteiro. Obrigada por fazerem parte de todos os momentos da minha vida, por me acolherem nos momentos difíceis, por me possibilitarem sempre uma porção de suas amizades todos os dias;

À Suzete Kourliandsky, minha amiga e parceira de luta. Obrigada pelo acolhimento, pelo carinho, pela amizade sempre atenciosa e dedicada. Você me inspira a ser melhor, minha amiga;

À Márcia Guedes, nossa amizade transpassa o tempo, obrigada pelo acolhimento, pelo carinho, sei que o ano de 2021 não foi fácil, e admiro muito tua força, mana;

Aos/às amigxs do doutorado-sanduíche, Pâmela Rosin (amiga desde Sanca), Felipe Figueira, Glória Di Fanti, João Cledemir, Lauro Gomes, Fernando Canesso, vocês me acolheram e fizeram parte de um dos momentos mais importantes desse percurso. Obrigada pelos sorrisos, pelos conselhos e pela parceria;

Aos meus irmãos, Marcelo Cardoso e Geandro Matos, por possibilitarem me sentir amada por vocês, por compartilharmos nossas vitórias e nossas perdas juntxs. Eu amo vocês; Às minhas cunhadas, Auxiliadora e Patrícia, pela atenção e carinho comigo e com minha mãe;

Ao meu sobrinho, Murilo Fonseca, por me mostrar o quanto vale à pena investir nos sonhos dessa nova juventude; à minha sobrinha, Maria Eduarda, por representar a singeleza que a vida nos é quando somos crianças. Ao meu sobrinho Maximus, que nos honrou e gerou muita felicidade no decorrer de 9 meses na barriga de sua mãe, você sempre viverá em nossos corações. Titia ama muito vocês;

À minha prima-amiga-irmã, Nayara Cardoso, pelo apoio, pelas “puxadas de orelha”, pela amizade que transborda o tempo e a presença física;

À minha amiga-irmã, Nayara Vieira, por ser parceira em muitos momentos do percurso deste doutorado e da vida;

À Simone Adão e Franciele Bertoldo, pelo carinho de vocês, pelas conversas banhadas à cafezinho da tarde, pelo acolhimento, pela amizade;

À Frau Walch, pelo carinho, acolhimento, pelo amor que sente por minha família. Obrigada por se fazer presente nos mais difíceis momentos desta escrita;

Ao grupo LEEDIM, pelos diálogos e pela parceira nos trabalhos;

A seção *agradecimentos* é um momento feliz e delicado, pois há muitas pessoas a agradecer num pequeno espaço. Então, eu agradeço a você, não se sinta preterida ou preterido por não está nominalizada/o, eu sei o quanto nomear faz diferença, mas, ainda assim, quero agradecer a você, a todes vocês que me apoiaram e me ajudaram a chegar até aqui. Gratidão.

EPÍGRAFE

As pessoas brancas elas precisam parar pra escutar o que nós temos para dizer [...] a primeira coisa que um sujeito branco tem que aprender em relação à luta racista [...] é que por mais que um sujeito branco esteja comprometido com a luta racista, por mais que ele fique indignado, por mais que ele se comprometa com essa luta, há um momento exato que ele não vive, que é o momento em que o corpo negro é barrado. Essa experiência, ela é intransferível [...] o meu corpo, onde eu chego encontra uma fronteira e é uma fronteira que o corpo branco, do outro lado, me impõe [...]

(Conceição Evaristo – Discursos de/sobre mulheres afro-latino-americanas)

Estamos aqui demarcando nosso território, nosso espaço de fala, nossa participação enquanto mulher guerreira. A nossa voz precisa ecoar pelo mundo.

Sônia Guajajara

Em razão disto é ir à luta e garantir os nossos espaços que, evidentemente, nunca nos foram concedidos.

Lélia Gonzales

RESUMO

Ao longo das décadas, inúmeros acontecimentos inauguram nas linhas do *dispositivo da diplomacia brasileira* (DDB) toda uma semiótica que ordena formas de ver e dizer o Brasil no exterior e dentro do próprio campo doméstico. Mas, a partir do início dos anos 1990, o ideário da Nova República, que se desenhou na Constituição de 1988, passa a atravessar a construção de políticas e instituições que trazem para o debate público problemáticas debatidas fortemente por movimentos sociais, colocadas à margem dos discursos oficiais do Estado por séculos. Essa virada progressista vai atravessar e fomentar, de diferentes formas, a configuração de vários objetos, como, por exemplo, os livros didáticos (LD). Tomados nesta tese como partes da tecitura do dispositivo da diplomacia brasileira, os livros didáticos carregam não somente os saberes de promoção do ensino a que se objetivam, mas indícios de uma rede de práticas (discursivas e não-discursivas) que ativa *arquivos de transbrasilidade* para sustentar, em um determinado período histórico, a emergência da *identidade transnacional brasileira* (ITB). Esta pesquisa, portanto, buscou estudar as relações de poder e saber que inscrevem a identidade transnacional brasileira no DDB, a partir dessas redes de redes de práticas, fixadas em livros didáticos de Português para estrangeiros, produzidos e publicados por setores da Rede Brasil Cultural e Embaixadas brasileiras, a fim de verificar tanto a identidade que se fabrica nesses livros didáticos quanto a mecânica e a engenharia que garantem a essa identidade condições de existência. Para isso, partimos dos estudos de uma Análise do Discurso de fronteira, de base histórica e enunciativa, mobilizando conceitos centrais como o de *dispositivo de poder e saber* (FOUCAULT, 1984; 2005; 2008; [1981] 2018; DELEUZE, 1990; DELEUZE e GUATARRI, 1997; AGAMBEN, 2005; GREGOLIN, 2016;), *mídiun, cenas da enunciação* (MAINGUENEAU 2004; 2006; 2013; 2016; DEBRAY 1995, 1997), entre outras ferramentas articuladas no decorrer das análises. Em paralelo, fazemos diálogos importantes com autores e autoras de outros campos do saber que forjam suas escritas como resistência a certas configurações da identidade (trans)nacional (FANON, 1968; GUATARRI e RONILK, 1996; BHABHA, 1998; HALL, 2005; BAUMAN, 2005; WALSH; 1994, 2019) e a certos saberes epistêmicos que sustentam, ainda hoje, uma visão colonizadora e segregadora da (trans)brasilidade (NASCIMENTO, 1978; GONÇALEZ e HASSENBELG, 1982; ORTIZ, 1986; 2013; SOUZA, 2000; 2009; 2017). O resultado das discussões e análises nos mostram o acionamento da língua e cultura como variáveis fundantes da categoria discursiva *identidade transnacional*, porém, promovidas por uma política externa fragmentada e desarticulada. Tal fragmentação permite que vários discursos e diferentes sujeitos do discurso (representantes políticos, embaixadores, profissionais de ensino) busquem operar significações na produção do LD, o que o faz deslizar de livro de ensino de língua a livro de (inter)cultura, ou, ainda, livro símbolo material das políticas de governo (e não de Estado) para a difusão e a promoção de uma determinada imagem de Brasil no exterior. Em relação aos imaginários ativados que constituem a ITB e os sujeitos transnacionais, percebemos três núcleos de sedimentações e atualizações: um primeiro, que reforça discursos hegemônicos de um Brasil romantizado e paraíso racial; um segundo, que se constitui na ambivalência de ativar um Brasil progressista, plural, de base social, defensor de um Estado democrático de direito e, ao mesmo tempo, ressignificar *farrapos mumificados* do discurso colonizador (FANON, 1968); e um terceiro, que, atravessado pelos dois primeiros núcleos, incita reflexão e engajamento sobre as imagens de um Brasil de diálogos e conflitos. Este último núcleo, permeado por uma *pedagogia do diálogo* (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1994), faz uma crítica ao Estado por suas próprias vias oficiais. Entre outros processos de regularidades e rupturas nos LDs, há a distensão dos sentidos de “estrangeiros” (chamados a pertencer à nação) e a quase invisibilidade de grupos e espaços inteiros da sociedade brasileira. Percebemos, enfim, que, mesmo em períodos com altos valores democráticos, nos quais a forja de vozes periféricas nas instituições do Estado provocam avanços nos modos de fazer ver e enunciar o Brasil (dentro e fora de suas fronteiras), as práticas seculares de segregação, exclusão e genocídio, operadas pelos discursos hegemônicos, ainda atravessam, sob diferentes graus, os modos como se constitui a imagem do (trans)nacional nos LDs – a qual aparece frequentemente sedimentada na visão de um Brasil branco, masculino, cisgênero, heteronormativo, de classe privilegiada. Essa mecânica de poder se mostra ainda mais perigosa, quanto mais os valores democráticos perdem espaço para a prática de uma política que vê nos corpos sociais uma fronteira para dizer quem é ou não sujeito da nação.

Palavras-chave: Identidade transnacional; Arquivos de transbrasilidade; Discurso; Relações de poder-saber; Livros didáticos de Português para estrangeiros.

ABSTRACT

Over the decades, numerous events were inaugurated in the Brazilian diplomacy device (BDD). A whole semiotic was built on top of it, which started organizing how people see and talk about Brazil abroad and within the country itself. However, from the beginning of the 1990s onwards, the ideals of the New Republic designed in the 1988 Brazilian constitution started to go through the construction of policies and institutions that bring to the public debate problematic issues intensely debated by civil society movements. On the sidelines of official state discourses for centuries. This progressive turn has started to cross and foster, in many ways, the configuration of various objects, such as textbooks (TB). As part of the weaving of the Brazilian diplomacy device, the books carry not only the knowledge of promoting the teaching but the remnants of a network of practices (discursive and non-discursive) that activate trans-Brazilianity archives, to sustain, in a given historical period, the emergence of the Brazilian transnational identity (BTI). This research sought to study the relation of power and knowledge that inscribe the Brazilian transnational identity in the BDD, based on these networks of practices established in Portuguese textbooks for foreigners, produced and published by the Rede Brasil Cultural sectors and Brazilian Embassies. In order to verify both the identity manufactured in these textbooks and the mechanics and engineering, which in turn guarantee their conditions of existence. To shed light on those issues, we start from Discourse Analysis of frontiers, of historical and enunciative basis by invoking concepts such as the power-knowledge (FOUCAULT, 1984; 2005; 2008; [1981] 2018; DELEUZE, 1990; DELEUZE e GUATARRI, 1997; AGAMBEN, 2005; GREGOLIN, 2016), medium, scenes of enunciation (MAINGUENEAU 2004; 2006; 2008b; 2013; 2016; DEBRAY 1995, 1997, 2004), among other tools used during the analysis. In parallel, we held important dialogues with authors from different fields who forge their writings as resistance to certain configurations of (trans)national identity (FANON, 1968; GUATARRI e RONILK, 1996; BHABHA, 1998; HALL, 2005; BAUMAN, 2005; WALSH; 1994, 2019) and certain epistemic knowledge that supports, even today, a colonizing and segregating vision of (trans) Brazilianness (NASCIMENTO, 1978; GONÇALEZ and HASSENBELG, 1982; ORTIZ, 1986; 2013; SOUZA, 2000; 2009; 2017). The discussions and analyses show us the activation of language and culture as founding variables of transnational identity, however, promoted by a fragmented and disjointed foreign policy. Such fragmentation allows many speeches and different individuals to operate meanings in the textbook, allowing them to slide from a language book to an (inter)culture book, or even a symbol book of government (and not State) policies of government (and not State) policies dissemination and promotion of Brazil's image abroad. Concerning the activated imaginary that constitute the BTI and individuals transnationals, we noted three central points: the first one reinforces discourses hegemonic of a romanticized Brazil and racial paradise; the second one constitutes the ambivalence of activating a Brazil is progressive, plural, socially based, defender of the democratic rule of law and, at the same time, resignify mummified rags of the colonizing discourse (FANON, 1968); the third one, crossed by the first two, encourage reflection and engagement on the images of a Brazil of dialogue and conflict. This last one, permeated by a pedagogy of dialogue (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1994), criticizes the State through its official channels. Among other processes of regularities and ruptures, there is the distension of the senses of "foreigners" (called to belong to the nation) and the near invisibility of entire sectors of Brazilian society. Finally, we realized that, even in periods with high democratic values, in which the forging of voices peripheralized in State institutions, they provoke advances in the ways of making Brazil see and enunciate (inside and outside of its borders). The secular practices of segregation, exclusion, and genocide, operated by the discourses hegemonic, still cross, under different degrees, how the image of the (trans)national is constituted in the TBs – which often appears rooted in the vision of a white, masculine, hetero-normative, of a privileged class. This power mechanics prove to be even more dangerous when the democratic values lose space for the practice of a policy that sees in social bodies a frontier to say who is or not a citizen of the nation.

Keywords: transnational identity; trans-Brazilianity archives; Discourse; Relation of power and knowledge; Portuguese textbooks for foreigners.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração do Brasil no decorrer dos séculos.....	39
Figura 2: Atividade do livro didático Cordel do Brasil_Festival de Parintins	48
Figura 3: Print da lista de livros publicados por CCBs e Embaixadas	59
Figura 4: Campo de vetores e tensores.....	79
Figura 5: Capa do livro “Conhecendo o Brasil”_Argentina_Ano: 2000	80
Figura 6: Atividade do livro “Por dentro do Brasil”_Belgrado_Ano: 2014	80
Figura 7: Capas dos materiais didáticos produzidos em parceria com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil.....	136
Figura 8: Licença Creative Commons do livro “Português para tailandeses”	151
Figura 9: De onde vêm os estrangeiros que sonham em morar no Brasil_2014.....	154
Figura 10: Mapa da atuação da Rede Brasil Cultural_2019	154
Figura 11: Catálogo de teses e dissertações da CAPES, filtro por ano (1987 a 2016)_palavra-chave: identidade brasileira	172
Figura 12: Catálogo de teses e dissertações da Capes, filtro por ano (1987-2016)_palavra-chave: identidade na América Latina	172
Figura 13: Brasil "livre"	183
Figura 14: Album de vues du Brésil.....	189
Figura 15: Capa do Vinil "Trabalho e Paz"	203
Figura 16: Parte do sumário do livro "Português Tropical"	238
Figura 17: Materiais distribuídos por período (quantidade total)	248
Figura 18: Publicação dos materiais por continente (quantidade total).....	249
Figura 19: Exemplos de atividades_grupo comunicativo-gramatical	254
Figura 20: Objetivos da coleção "Um português bem brasileiro"	257
Figura 21: Objetivos do LD "Conhecendo o Brasil"	257
Figura 22: Exemplos de atividades comunicativas_nível básico	262
Figura 23: Operadores Interacionais	263
Figura 24: Zumbi dos Palmares e Anastácia	265
Figura 25: Atividades relacionadas à CPLP	266
Figura 26: Atividade_Português como língua global.....	269
Figura 27: Exemplo de atividades_grupo comunicativo e funcional	271
Figura 28: Introdução dos livros "Páginas da minha vida" e "Português para tailandeses"	272
Figura 29: Indicação de atividades voltada para o Celpe-Bras_Tour das letras	277
Figura 30: Exemplo de atividade_Português para turismo, trabalho e intercâmbio educacional	278
Figura 31: Introdução do LD "Cordel do Brasil"	280
Figura 32: Atividades "Cordel do Brasil".....	284
Figura 33: Atividades do LD "Português Tropical"	295
Figura 34: Foco na designação da língua nos LDs.....	306
Figura 35: Designação "Português Tropical"	311
Figura 38: Que país é esse?	324
Figura 39: Região Norte_LD "Cordel do Brasil"	327
Figura 40: Capa do livro "Português Tropical"	330

Figura 41: Símbolos das pinturas indígenas da cultura pataxó	331
Figura 42: Olhar sobre as questões de gênero nos textos de "Português Tropical"	337
Figura 43: A empregada doméstica.....	338
Figura 44: Etelvina.....	339
Figura 45: Perfil de gêneros nos LDs	344
Figura 46: Panorama relacionado à cor da pele de todos os LDs	346

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Materiais didáticos produzidos nos exteriores com fomento do governo brasileiro*.....	61
Quadro 2: Mobilização dos efeitos de sentido discursivos-enunciativos das designações “livro” e “ensino” nos LDs	112
Quadro 3: Temas-chave dos textos e focos das tarefas/ Antologia Literária_ LD "Português Tropical"	290
Quadro 4: Temas-chave dos textos e focos das tarefas/ Antologia Musical_ LD "Português Tropical"	291
Quadro 5: Distribuição de escritorxs por Estado e região no LD "Português Tropical"	317
Quadro 6: distribuição de compositorxs por Estado e Região do LD “Português Tropical”	317
Quadro 7: Dados gerais dos materiais catalogados*	381
Quadro 8: Finalidade do português nos LDs	384
Quadro 9: Dados sobre os profissionais que aparecem nos pré-textuais dos LDs.....	386
Quadro 10: Designações de língua nos pré-textuais dos LDs	388
Quadro 11: Fenótipos e espaços que aparecem nos LDs	392
Quadro 12: Aparecimento (ou não) das questões de diversidade nos LD*	395
Quadro 13: Formas de designar o ensino e o livro nos materiais*	397
Quadro 14: Outras questões que aparecem nos LDs.....	401
Quadro 15: Programas e instituições públicas que são citadas nos LDs*	402
Quadro 16: relações Brasil e Alemanha (1820 – 2013)	404
Quadro 17: Quantidade de visualizações das músicas alocadas em “Português Tropical”	408
Quadro 18: Quadro de distribuição de autorxs por Estados e regiões.....	409
Quadro 19: Quadro geral dos núcleo verbais enunciados nas atividades do LD "Português Tropical" ..	410

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	19
CAPÍTULO I - UMA DESCONTÍNUA INTRODUÇÃO.....	29
1.1 Prévias do debate – (des)emaranhamentos entre língua e cultura	29
1.2 Notas sobre o cingir do objeto.....	43
1.3 O <i>corpus</i> – um recorte na dispersão	56
CAPÍTULO II – NOÇÃO-CONCEITO DE DISPOSITIVO – REFLEXÕES TEÓRICAS E DESLOCAMENTOS METODOLÓGICOS	70
2.1 Por uma compreensão dos vetores e tensores – uma metodologia para uma ideia.....	74
2.2 Mundo líquido, dispositivos líquidos?.....	89
2.3 Foucault e suas explosões além-mar – conexões e “nós” na rede	93
2.4 <i>Mídium</i> – Um deslocamento necessário?.....	99
2.4.1 – O livro didático como <i>mídium</i>	104
2.5 Espaço de (re)negociações – formação discursiva plurifocal?.....	115
CAPÍTULO III - EFEITOS DE (DES)PERTENCER – TERRITÓRIOS, GOVERNOS E SUBJTIVIDADES.....	125
3.1 Nação e a constituição das fronteiras do pertencer	127
3.2 Cultura como tecnologia de poder – o governo do pertencimento	140
3.3 Identidade – espaço de pasteurização e ruptura das representatividades	153
CAPÍTULO IV - BRASIS À DERIVA – NAS TECITURAS DO DISPOSITIVO DA DIPLOMACIA BRASILEIRA.....	177
4.1 Regimes de luz, regimes de enunciação e as linhas de força - o antes do <i>porvir</i>	180
(1823) – Pré-configurações de um projeto de nação	180
(1934) – uma identidade “verdadeiramente” brasileira	193
(1964) – Brasil: ame-o ou deixe-o	202
4.2 (1988) – Linhas que se entrecruzam – A Nova República, “nova” (s) identidade(s)?.....	212
4.2.1 – Notas sobre o (não) impacto da Rede Brasil Cultural na promoção de livros e materiais didáticos – o caso da Alemanha.....	234
CAPÍTULO V - DISCURSOS EM (DES)CONSTRUÇÃO - QUE BRASIL É ESSE DOS LIVROS DIDÁTICOS?.....	247
5.1 – Panorama dos livros catalogados	248
5.2. De livro de língua a livro de (inter)culturas	252
5.2.1 (1997) Mas, afinal, isso é ser comunicativo?.....	252

5.2.2 (2007) A ambivalência como constituição – nem livro de língua, nem livro de (inter)cultura, mas ambos?.....	259
5.2.3 (2013) Flechas que não cessam de penetrar – livro de (entre)culturas	275
5.3 “Português Tropical” - entre diálogo e conflitos.....	286
5.3.1 Fronteiras e emaranhamentos entre os sujeitos da língua(gem) e sujeitos (do) político .	300
5.4 Entre capas e conteúdos - sujeitos e territórios (in)visíveis	316
5.4.1 As microrrelações – linhas de sedimentação e atualização	335
UM (DES)FEITO DE FIM.....	348
REFERÊNCIAS	360
APÊNDICE.....	380
ANEXOS.....	412

NOTA DE LEITURA: A LINGUAGEM NÃO-EXCLUSIVA¹ UTILIZADA NESTA TESE

Nos últimos anos, temos visto uma movimentação intensa acerca da linguagem inclusiva, da linguagem não-binária, da linguagem neutra, da *neolinguagem*, seja em português com o uso de *todes, ili, dili, amigues*, ou ainda, em outras línguas, como no inglês, com o uso do pronome *They*, incluído em 2015 no dicionário *Oxford*, com sentidos de *she* ou *he*. Essas mudanças não (re)mexem somente a oralidade, mas, sobretudo, com a normativa sobre a escrita. Muitas pesquisas e iniciativas que tratam desse assunto se alinham a um posicionamento de que é preciso marcar na língua a luta pela igualdade dos direitos civis e o respeito pela diversidade humana, especialmente quando essa marca deflagra processos históricos de nossa construção social e linguística, nos quais os lugares de poder continuam a ser inscritos (na estrutura da língua) e ocupados (na vida real) majoritariamente pelo masculino (BAGNO, 2020), e acrescento, um masculino cisgênero e heteronormativo. Em julho de 2020, a Associação Brasileira de Linguística, através do evento *Abralin ao Vivo*, realizou o simpósio “Língua, gramática, gênero e inclusão”, no qual linguistas discutiram acerca do *como* se produzir normativamente essas outras formas de pensar a língua. Fora da academia, encontramos outras iniciativas de construção de manuais como o “Wiki Identidades”, da Organização Wikia.org; e “TODXS NÓS”, da HBO emissora de televisão. Como não há nesses guias, manuais, ou mesmo entre linguistas, um acordo do *como* produzir essa inclusão, fiz algumas escolhas para marcá-la nesta escrita de tese. Minhas escolhas são menos uma manifestação dessa ou daquela normativa e mais uma marca linguística de nosso posicionamento nesse debate, especialmente contra práticas sexistas e segregacionistas que naturalizam como algo da estrutura da língua, o que é por excelência histórico. Nesse sentido, ainda que visto por muitxs com algumas problemáticas, mas, ao mesmo tempo, com muita circulação e adesão, usei o “x” no lugar de “o/a/e” para marcar o gênero (relativo ao humano) de adjetivos que possuem o masculino plural como “neutro”, por exemplo, ensinados-ensinadx, pesquisadores-pesquisadorxs. É importante destacar que utilizei, também, o “es” como marca de plural em pronomes indefinidos, como *todes*, e em substantivos, como *alunes*, pois estas e outras palavras são as regularidades que encontramos nos manuais e nas discussões mais verticalizadas que levam em consideração não apenas a marcação ideológica com símbolos não-padrões (@, x), mas a possibilidade de tornar acessível aos sons da língua portuguesa essas mudanças. Em relação às palavras “sujeito”, “sujeitos”, não as modifiquei, devido serem uma categoria de análise, cunhada epistemologicamente. Contudo, os artigos que determinam essa categoria foram postos de forma inclusiva seja como “xs”, as/os, a/o “sujeito(s)”. Aponto, enfim, que, por estar inserida nesse processo de aprendizagem e mudança, há a possibilidade da falha, do equívoco, ou seja, da estrutura que me atravessa por muito tempo, em alguns momentos, sobrepor-se ao meu posicionamento. Busquei nas releituras da tese dar conta dos lapsos, mas sem perder de vista de que a falha nos é constitutiva.

¹ Prefiro o termo não-exclusivo ao inclusivo, uma vez que, mesmo diante das discussões acerca de gênero na língua, não podemos dizer que ao usar uma dada estrutura, esta inclui todos os grupos. Dessa forma, ao assumir um posicionamento na batalha pelos sentidos de gênero na língua, defendo o uso de uma língua que deixe de ser exclusividade apenas de um grupo social, pois, se tomamos como princípio que somos sujeitos que nos constituímos na e por meio da linguagem, compreendemos a importância das lutas políticas que buscam marcar, também, na língua, suas formas de existências.

PREFÁCIO

*Caminhávamos à beira do rio, minha filha e eu, quando nos deparamos com uma placa cravada na areia:
- O que significa a palavra retorno, mamãe?
Ela estava a adentrar na língua(gem) e no mundo ainda.
Dei-lhe uma explicação objetiva na hora, mas a pergunta ficou ali, a martelar, a ringir, a cutucar. Novamente, à beira, agora de mim mesma, refleti: seria um ornar do caminho que já se percorreu? Um buscar a si para encontrar o outro? Um (re)torna-se? Parei. Percebi, então, que em retorno existe também a ideia de uma (re)volta.
J.M.C*

Como uma tese que se inscreve a partir dos pressupostos de uma teoria que trabalha sobre a não neutralidade do dizer², sobre a importância dos sujeitos no acontecimento, este prefácio é menos um resumo do que lerão a partir da (des)introdução e mais um situar esta escrita em suas condições de emergência.

Como sujeitos-históricxs, somos atravessadxs por muitos papéis que nos constituem e nos mostram que nossa posição-sujeito nunca pode ser compreendida como individual, mas integrada a uma coletividade, a uma rede. Por essa razão, ao iniciar quero trazer para reflexão o campo da pesquisa científica com reticências, fazer ranger o que, muitas vezes, é apagado, silenciado e/ou insignificado em prol à “neutralidade” que se camufla por meio de estratégias como a “impessoalidade do texto”, a escolha do gênero textual, o emprego de determinada pessoa verbal e não outra, o uso asfixiante de normas sobre a forma.

Construir uma tese com base nos pressupostos da Análise do Discurso é esbarrar em processos ambivalentes e necessários - entre o afastamento e a proximidade de nossos objetos; ao mesmo tempo, entre as rupturas e as continuidades que produzem os sentidos. Acredito, portanto, que o fazer científico, como todo saber, em especial nas Ciências Humanas, não pode exonerar as

² São muitos os pesquisadores que nos mostram a impossibilidade da neutralidade do dizer. O próprio existir da Análise do Discurso nasce sob esse alicerce. Gregolin (2006, s/p), na esteira das reflexões que De Certeau implementa sobre a constituição da história, nos diz: “o fato de escrever história é adotar um certo ponto de vista que determina nossa maneira de olhar para o passado. Por isso, toda história é narrada de um certo lugar e, exibindo os contornos dessa singularidade, ela torna impossível a neutralidade do sujeito que a constrói e a experimenta. Essa característica não é apenas atributo da disciplina histórica, mas diz respeito a toda produção de saber: só há conhecimento porque sujeitos operam as categorias e têm ações nas estruturas sociais. Não há, portanto, como separar ciência e ideologia, saber e poder – pois ambos fazem parte da realidade humana da vida em sociedade”.

condições históricas que o involucra, pois é na tecitura dessas condições que podemos rastrear nossas posições nos jogos de poder-saber, posições responsáveis por certa ordem de observação, descrição e interpretação do objeto. Não há dizer neutro.

Nessa direção, o fazer desta tese dá voz não apenas ao “eu” que narra os resultados, às motivações da pesquisa e aos adendos instalados, mas coloca o leitor diante dos percalços, dos medos, das angústias, dos (des)encontros e das alegrias do percurso que constituíram a pesquisadora (MAGNANI, 2019). Essa vontade de escrevivência (EVARISTO, 2009) chegou a mim após a leitura da tese de Maria do Rosário Magnani, escrita em 1991, que me fez quase estar no instante do ato de sua escrita. Eu a vi como pesquisadora, fui levada à cidadã, à professora, à mulher Magnani, percurso importante para a reflexão sobre seu trabalho. A tese, que virou livro e está na 3ª edição, é leitura-chave, hoje, para quem trabalha com formação de professorxs. Magnani faz ressoar, já àquela época, um incômodo do apagamento da(o) sujeito pesquisadora(r) e das duras fôrmis sobre a forma do trabalho acadêmico.

Durante a apresentação do trabalho final do mestrado, em 2016, fiz um breve relato até o momento em que me vi inserida no espaço acadêmico da pós-graduação. Até aquele período, tudo me parecia harmonioso e levemente nostálgico, estava eu, uma pessoa nascida em uma ilha no Amazonas, tendo acesso e oportunidade de ingressar em espaços com grande valor agregado na produção de saberes, tendo contato com autorxs que só encontrava nas páginas dos livros. No entanto, o peso desse fato só pode ser compreendido, à medida que lhes explico que em todas as gerações de mulheres das quais descendo (de minha mãe, de minhas avós, tataravós) tal feito foi impossível devido a todo um sistema de diferenças, opressão e hierarquias na estrutura social de um sistema que busca determinar o lugar da mulher. Mas, doutoras na vida, suas lutas individuais me fizeram entender uma luta mais ampla, seus esforços e abnegações me possibilitaram estar aqui e, ao mesmo tempo, pensar em todas as mulheres que não tiveram, sequer, a oportunidade de chegar.

Por esse e outros motivos, compreender a produção de identidade é uma questão muito cara para mim. No mestrado, empreendi um trabalho acerca da identidade, mas ainda de forma muito localizada, sem integrá-la para além do espaço amazônico-brasileiro. Contudo, terminei o mestrado cada vez mais ciente de que não há como falar de identidade sem tocar nas relações de poder-saber, relações que nos ajudam a perceber a construção do pertencimento como perpetuação de sistemas de exclusão e opressão e/ou como ferramenta de resistência.

Outras experiências tornaram-se tão importantes quanto para que esta tese se desenvolvesse. A primeira delas foi experienciar, em 2016, o Português como língua estrangeira (PLE), por meio do projeto de extensão "Linguística Aplicada - Português para Estrangeiros", coordenado pelo Professor Dr. Nelson Viana (sugestão dada, à época, por um amigo recém-doutor, Jocenilson Ribeiro, com o qual ministrei as primeiras aulas). Como consequência dessa aproximação, participei pela primeira vez, no mesmo ano, como aplicadora das provas escrita e oral do exame que objetiva a certificação de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras), no posto aplicador de São Carlos. Tais contatos e aprofundamentos levaram-me à atuação como professora de português no Programa Mais Médicos para o Brasil, em 2016 e 2017, em Cuba; como aplicadora do Celpe-Bras na Alemanha, posto aplicador de Jena, desde de 2017; e professora de Ensino (*Lehrauftrag*) de Língua e Cultura brasileiras na Universidade de Friedrich-Schiller-Universität Jena, a partir de 2020.

Todas essas vivências possibilitaram-me refletir, através daquilo que poderíamos chamar filosofia do contraste³, uma outra ordem sobre a questão da identidade, do discurso oficial, do discurso de resistência, do que “aparece” como imaginário sob efeito de evidência (como um *já lá*), do que sequer aparece ou, ainda, do que passa a aparecer. Dito de forma diferente, outro prisma se abriu para que pudéssemos perceber os jogos de poder e saber a produzir língua, cultura e identidade como categorias discursivas fundantes do que denominei nesta tese de identidade transnacional⁴ brasileira.

De Michel Foucault, Gilles Deleuze, a sujeitos-autorxs como Lélia Gonzales, Suely Carneiro, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, estxs últimxs co-construídxs em suas

³ Daquilo que na filosofia oriental é compreendido como aquisição da consciência através do impacto com o diferente. A teoria do impacto pressupõe, dessa maneira, que o contraste gera consciência, é através dele que percebemos o que as coisas são (Galvão, 2016). No Brasil, a filósofa Marilena Chauí traz o tema da contradição para pensar o real como construção, o motor interno que produz os acontecimentos: “Numa relação de contradição, portanto, os termos que se negam um ao outro só existem nessa negação. Assim, o escravo é o não-senhor e o senhor é o não-escravo e só haverá escravo onde houver senhor e só haverá senhor onde houver escravo. Podemos dizer que o escravo não é a pedra e que o senhor não é o cavalo, mas essas negações externas não nos dizem o que são um senhor e um escravo. Somente quando o senhor afirma que o escravo não é homem, mas um instrumento de trabalho, e somente quando o escravo afirma sua não humanidade, dizendo que só o senhor é homem, temos contradição [...] as contradições não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas” (CHAUÍ, 2008, p. 39). Nesse caso, é por vermos o litígio entre o que é dado a ver como identidade nacional e o que não é considerado parte dessa identidade que tomamos consciência de que outras identidades são silenciadas, marginalizadas. Dito de outra forma, é na contradição, que nega parte da população brasileira como sujeitos da nação que tomamos consciência dos jogos de fabricação do simbólico identitário nos dados levantados.

⁴ No primeiro e segundo capítulos abordaremos de forma mais vertical acerca dos sentidos de transnacional, por vezes, escrito também como (trans)nacional, como alusão a esse processo de fabricação de imaginários construídos dentro (e para dentro) e fora (e para fora) do território brasileiro.

injunções históricas, consideradas periféricas pelos discursos hegemônico, a partir o atravessamento de todas essas leituras, passei a observar as diferentes discursividades no agenciamento da constituição da identidade nacional, especialmente a(s) identidade(s) que se projetava(m) fora e para fora das fronteiras.

Inscrita numa tradição de estudos que toma o livro didático (LD) como instrumento político, discursivo, ideológico, como um objeto histórico, e percorrendo as regularidades e dispersão do arquivo, montei o objeto desta pesquisa - livros didáticos de Português para estrangeiros, publicados no exterior, por Centros Culturais Brasileiros e Embaixadas brasileiras. Escavando os meandros, as ranhuras, as regularidades e rupturas do objeto, as nuances da oficialidade estatal que os transpassavam, observei que os livros didáticos, únicos em sua irrupção, atualizavam uma rede de práticas sustentadas por um dispositivo de poder-saber, que passei a nomear de dispositivo da diplomacia brasileira (DDB). A noção-conceito de dispositivo foi central para descrever e analisar o que sustenta que, em determinados momentos da história, sejam ativados certos imaginários e não outros acerca do Brasil, de sua população, assim como a ativação de determinados imaginários de estrangeirxs. Imaginários estes que serão reforçados e/ou tensionados nos livros didáticos catalogados.

Em paralelo ao avanço das leituras, da construção do problema de pesquisa, da escavação do objeto, das descrições e análises empreendidas, as variáveis externas à pesquisa (rupturas no poder executivo, instabilidade nas instituições, crises econômicas, crises políticas) foram um “alerta” para perceber como a produção de *quem somos nós* (como nação, como sujeitos ou não sujeitos dessa nação) inscritas nas páginas dos livros didáticos analisados se relaciona com nossa história política, nossa história social, com as relações de poder e saber que nos apontam caminhos para compreendermos, também, *quem somos nós* em nosso presente histórico.

Tal entendimento dessas diferentes relações e dimensões se tornou um alerta para o cuidado com a produção deste texto de tese, inscrito em uma conjuntura na qual tudo que tangencia o político e a identidade corre o risco de ser deslegitimado e posto numa guerra ideológica⁵. Cuidado,

⁵ Um exemplo são as tentativas de deslegitimação de trabalhos científicos (tendo um aumento exponencial dessa prática no governo vigente) feitas por meio de declarações em canais oficiais do governo federal (leia-se canais oficiais as novas mídias como Facebook, Twitter, entre outras redes sociais do governo federal e/ou do Presidente da República) ou declarações feitas em páginas de pessoas diretamente relacionadas à presidência da República. Essa estratégia de deslegitimação de pesquisas, em especial das Ciências Humanas, criam instabilidade na relação entre a sociedade e a universidade. Nesse cenário, xs pesquisadorxs viram alvos de constantes ataques, afetando não apenas suas vidas acadêmicas mais suas saúdes mentais. Em relação à sociedade, esta, inúmeras vezes, fica refém dos filtros

esse, que se tornou ainda mais necessário, pois, a partir de 2016, as ordens das conjunturas política, social e econômica atravessaram o *modus operandi* de várias instituições e, até o momento da escrita final desta tese, a universidade e a produção de conhecimento foram alvos constante de ataques de uma política que via nas formulações críticas da ciência um inimigo que precisava ser combatido⁶. Como combate às diferentes tentativas de deslegitimação e enfraquecimento da universidade pública brasileira, além de continuarmos a avançar em nossas pesquisas, inúmeras notas oficiais de repúdio foram lançadas por parte diferentes instituições representativas do Ensino Superior no Brasil⁷.

oficiais que geram ruídos na forma como o conhecimento produzido na academia chega ao cidadão. Mostrar a existência dessas práticas não é “justificar” ou “criar” defesas para as eventuais críticas aos trabalhos acadêmicos, à ciência produzida na universidade, mas apontar que essas práticas de deslegitimação das ciências, constituídas historicamente, funcionam como estratégias que respondem a determinados projetos de poder que buscam aramizar determinadas produções de saberes. Marcar esse jogo nesta escrita, é tomar uma posição de denúncia e alerta ante uma época em os dados nos mostram um aumento da crença mais em líderes religiosos que em cientistas. Acerca de notícias sobre desqualificação de teses e dissertações: disponível em <<<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/02/apos-critica-de-filho-de-bolsonaro-furg-defende-estudo-sobre-uso-de-tinder-por-gays-em-rio-grande-cjs0vhe4102rz01li4rpzzz6b.html>>> e <<<https://www.acritica.com/opinions/eduardo-bolsonaro-sobre-pesquisa-da-ufam-nao-sei-se-dou-risada-ou-se-choro>>>, acessados em 27 de dezembro de 2019. Acerca dos impactos dessas práticas no ambiente acadêmico ver <<<https://theintercept.com/2019/08/05/fuga-de-cerebros-e-autoexilio-governo-bolsonaro-reacende-o-trauma-da-ditadura>>>, acessada em 27 de dezembro de 2019. Acerca sobre crença e ciência ver <<<https://exame.abril.com.br/brasil/brasileiros-consideram-lideres-religiosos-mais-confiaveis-que-cientistas/>>>, acessado em 29 de dezembro de 2019.

⁶ Tanto no governo de Michel Temer, quanto no de Jair Bolsonaro, como veremos em outras notas, ambos colocaram em xeque a autonomia e o financiamento nas/das universidades. Mas é em dezembro de 2019 que as universidades sofreram um abalo. A medida provisória MP 914/19, assinada por Jair Bolsonaro, institucionaliza o veto presidencial ao candidato a reitor mais votado, retira o voto paritário e democrático instituído em várias universidades, entre outras medidas que enfraquecem os poderes e autonomia das Universidades e dos Institutos Federais. Tais cerceamentos se encaixam no “caça às bruxas” que o governo oficialmente chamou de “combate à doutrinação de esquerda”, no qual as ofensas e combate a um dos mais notáveis pesquisadores na área da educação, Paulo Freire, viraram tática de governo. Infelizmente, esses acontecimentos não são inesperados, autorxs como Souza (2017); Rizek (2018); Schwarcz e Starling (2015; 2018) buscaram compreender, mais verticalmente, nosso presente histórico e nos alertaram da iminência de um programa de governo que coloca em xeque determinadas identidades e enaltece outras. A primeira notícia acerca da MP 914/19 está disponível em << <https://brasil.elpais.com/politica/2019-12-26/bolsonaro-impoe-regras-para-eleger-reitores-de-universidades-e-institucionaliza-veto-a-mais-votado.html>, acessado em 27 de dezembro de 2019. As notícias acerca da TV escola e Paulo Freire estão disponíveis em << <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>>>, acessado em 27 de dezembro de 2019.

⁷ Instituições como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFS, entre outras, lançaram notas oficiais no decorrer do ano de 2019 e 2020 em defesa das universidades federais e com críticas aos ataques do governo. Uma delas está disponível em << <https://anpoll.org.br/2019/11/27/nota-da-sbpc-sobre-manifestacao-da-andifes>>>, acessado em 27 de dezembro de 2019.

No tocante à pós-graduação, o cenário de fomento⁸ desenhava o lugar das ciências nas políticas de diferentes governos e, mais intensamente, no governo de Jair Bolsonaro, com bolsas sem prévia de reajustes; bolsas para estágio no exterior cada vez mais escassas; cortes e bloqueios de bolsas⁹; tentativa de redução de fomento e práticas de desvalorização das Ciências Humanas¹⁰. Entretanto, as variáveis externas à academia não são as únicas que medusificam a prática científica, pois quando lançamos luz sobre o funcionamento das estruturas internas da universidade, em todos os seus (des)níveis, compreendemos que fazer pesquisa, hoje, é, também, um ato de resistência¹¹.

Todas essas condições que circunscrevem este percurso de tese me (des)montaram e me lembraram a importância de políticas públicas de acesso a uma educação de base social e progressista; a políticas de identidade, de representatividade e de equidade. Fizera-me compreender o peso simbólico da conquista do título de doutora, no qual o “*eu*” em nenhuma hipótese é singular, mas parte constitutiva de uma coletividade. Tal consciência só me foi possível ao perceber diferentes discursividades que me atravessam e me constituem em múltiplas subjetividades, como mulher, feminista, ativista, mãe, esposa, filha, professora, cidadã, pesquisadora e, mais recentemente, como divulgadora científica.

⁸ Com a chamada “Pesquisadores temem colapso das agências de fomento à ciência no Brasil”, Herton Escobar analisa dados importantes que nos mostram o cenário da ciência no Brasil. Um desses dados mostra que em menos de um ano houve um corte de mais de onze mil bolsas, entre iniciação científica, mestrado, doutorado. Destes cortes, o governo só retornou, após grande pressão das instituições representativas e de movimentos pela educação, 3.182 bolsas, o que corresponde somente a 9% do total. O artigo está disponível em <<<https://jornal.usp.br/ciencias/pesquisadores-temem-colapso-das-agencias-de-fomento-a-ciencia-no-brasil/>>>, acessado em 27 de dezembro de 2019.

⁹ Em uma entrevista ao jornal Nexo, a professora socióloga Maria Arminda do Nascimento Arruda expõe sua pesquisa acerca dos efeitos de curto e longo prazo do corte de bolsas na ciência. Disponível em <<<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/09/09/Os-efeitos-de-curto-e-longo-prazo-do-corte-de-bolsas-na-ci%C3%Aancia>>>, acessado em 27 de dezembro de 2019.

¹⁰ Link de acesso a uma das notícias sobre essa questão <<https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna_politica,1049418/bolsonaro-causa-indignacao-ao-sugerir-reducao-de-repasses-a-estudo-de.shtml>>, acessado em 27 de dezembro de 2019. Indicamos também, o belíssimo texto de Baronas e Rosa (2020), intitulado “O filme A Lista de Schindler e o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação”, disponível em <<<https://www.roseta.org.br/pt/category/analise-do-discurso/>>>.

¹¹ Nossa fala toca as questões relacionadas ao Brasil. Entretanto, não podemos desvincular essa rede de perseguições, ataques e tentativas de deslegitimação dos trabalhos científicos de uma onda facista que atravessa vários países, o que nos possibilita, por exemplo, vermos a emergência de práticas de embate a essas instâncias de cerceamento. É o caso da criação de um periódico, com a participação de vários pesquisadores ao redor do mundo, que propunham publicar artigos sobre temas polêmicos protegidos por pseudônimos. Na fala de um dxs idealizadorxs do projeto, Jeff McMahan, professor de Filosofia Moral na Universidade de Oxford, lê-se: “A necessidade de discussões mais abertas é aguda. Há muita inibição nos campi universitários em assumir certas posições, por medo das consequências [...] O medo vem da oposição sofrida pelos pesquisadores, tanto por parte da direita quanto da esquerda. As ameaças de fora da universidade tendem a vir mais da direita. E as ameaças à liberdade de expressão de dentro da academia costumam vir mais da esquerda”. Notícia disponível em <<<https://www.bbc.com/portuguese/geral-46189271>>>, acessado em 4 de abril de 2019.

No entanto, paradoxalmente, subjetivada como sujeito-pesquisadora, as práticas que vigiam e incitam o “ser” na pós-graduação, no mais complexo desse jogo, hierarquizam nossas constituições como sujeitos históricos, camuflam a visão produtivista dentro da academia¹², e, muitas vezes, sem nos darmos conta, deixamos definhando nossos outros “eus”, em prol de certa “excelência acadêmica”. Tal construção discursiva do imaginário acadêmico nos faz acreditar que o que nos define como pesquisadorxs é somente a escrita e defesa de uma tese objetiva, dos artigos e capítulos de livro que publicamos, dos eventos que participamos, dos livros que organizamos. Imaginário que silencia os inúmeros filtros (raciais, econômicos, sociais, regionais, de gênero) que determinam o acesso às “conquistas acadêmicas”; imaginário que silencia a quase inexistência de políticas de equidade que deveriam gerar não somente um ingresso mais igualitário, mas a permanência digna dentro da academia; imaginário que estimula a quase impossibilidade de nos (re)construir e compreender nosso papel como intelectuais nesse processo, pois, se em determinado momento da história, o erro era produtivo para a construção do saber científico, hoje, é quase determinante que não se pode errar.

Como enfrentamento a esses discursos, precisamos compreender que a ciência não é neutra e, como qualquer saber, ela atende a determinadas urgências históricas. Precisamos parar de silenciar o *ser* para o custo-benefício do *ter* fomento (quando o temos). Precisamos, urgentemente, nos posicionar em prol a uma universidade cada vez mais heterogênea, mais ampla, mais justa e mais difundida. Precisamos compreender que os apagamentos e silenciamentos que nos são colocados, e que por inúmeros motivos os aceitamos, atingem também a principal financiadora da pesquisa brasileira - a sociedade, a qual compreende a importância de ingresso à universidade¹³, mas, frequentemente, não consegue estimar os investimentos e resultados dos trabalhos

¹² Uma vez que não produzimos pesquisas no plural, pois nunca estamos focados apenas na pesquisa-mor do mestrado ou do doutorado, especialmente no campo das Ciências Humanas. Caso contrário, não conseguiríamos atender os requisitos Lattes “necessários” (?), ou dos critérios das empresas de fomento, ou dos pesos e medidas nas classificações em concursos que nos espremam cada vez mais para produzir mais. Essas táticas desviam nossa atenção, fabricam a “meritocracia” entre pares, ao invés de nos fazer confrontar o sistema da hiperprodução, a escassez de fomento, a desvalorização de uma área em detrimento de outra. Além disso, o retorno à sociedade daquilo que é produzido na academia é secundarizado, e os números, as estatísticas, que computam (ou seria excluem?) o desempenho, avalizam os que terão “sucesso” no todo da vida acadêmica e aqueles que não.

¹³ Pesquisa realizada em 2018, pelo Instituto Ideia Big Data, mostra que 75% dos brasileiros acreditam que as universidades formam cidadãos mais conscientes, mas somente 8% dos brasileiros da amostra têm ou já tiveram vínculo direto com a universidade pública como aluno, professor ou usuário de algum serviço prestado por ela. Esse último resultado mostra o quanto precisamos caminhar para horizontalização do ensino superior, assim como a divulgação e acesso do que é produzido pelas universidades públicas. Link da pesquisa: <http://www.andifes.org.br/divulgacao-de-pesquisa-da-opiniao-publica-sobre-universidades-federais/>

produzidos; não compreende o que ali é feito; não entra em contato com os saberes construídos. Talvez, aqui, um grave erro nosso que pode ter servido de combustível para alimentar a imagem de universidade forjada pelo atual governo federal que, por ver balbúrdia¹⁴ ao invés de construção de conhecimento, fabricou, nos últimos anos, um clima de instabilidade entre a universidade e a sociedade.

Diante disso, como um *devir*, um deixar fluir sem se perder, muitxs pesquisadorxs, e aqui me incluo, antes de doutorarem-se em suas expertises, tiveram/têm (por opção ou por sobrevivência como categoria) que se “doutorar” na luta por direitos para garantir para si e para outrxs (no mais vasto desse termo) o direito de acesso e produção do conhecimento. Talvez minha maior dificuldade e maior ganho, para o que aqui se condensa como gênero tese, tenha sido vivenciar esse período nessas duas vias.

Foram nessas ranhuras de nosso presente histórico que o objeto desta pesquisa foi sendo desenhado, descrito, analisado, interpretado. Ranhuras que me fizeram ver o quão produtivo é buscar compreender a constituição da identidade nacional que transborda as fronteiras, uma vez que essa constituição possui forte ligação com as redes discursivas que nos produzem como sujeitos da *nação* brasileira. Escrevi a maior parte deste prefácio, ainda em 2019, anterior a um período que marcaria nossas existências como indivíduos e sujeitos sociais. Ao retomar a escrita desta tese para a entrega do texto final, precisava marcar, aqui neste início, o que retomarei na conclusão desta pesquisa, o quanto o que encontramos inscrito nas páginas dos livros didáticos analisados nos ajudam a compreender, também, os jogos de poder e saber que orquestram a vida diante da pandemia da COVID-19 no Brasil, silenciando, insignificando, determinando quem é ou não sujeito da nação e, com isso, quem potencialmente vive e quem potencialmente morre nesse cenário.

É, portanto, a partir de uma escrita que não parte da neutralidade da escrita científicas; é na possibilidade de deslocamentos, com o cuidado que toda pesquisa deve ter; é diante dos indícios

¹⁴ Em 30 de abril de 2019, o Ministro da educação, Abraham Weintraub, enunciou a seguinte sentença: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas [...] a lição de casa precisa ser feita: publicação científica, avaliações em dia, estar bem no ranking”. Entretanto, as universidades citadas pelo ministro que estariam a fazer balbúrdia, segundo o ranking universitário internacional - o Times Higher Education, subiram de colocação e mostravam uma produção científica de forte impacto. A fala do ministro gerou inúmeras manifestações no Brasil contrárias ao posicionamento do governo sobre a produção de conhecimento nas universidades. Tais notícias estão disponíveis em << <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>> e em << <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-o-que-levou-a-balburdia-as-ruas-de-todo-o-pais,70002830399>>>, acessado em 27 de dezembro de 2019.

rastreados na produção das cenografias de *corpus* analisado; é nos diálogos necessários com outras expertises que, de alguma forma, já trataram sobre o tema; é na conjunção dos debates e conversas com meu orientador, Roberto Leiser Baronas, com os grupos de pesquisas LEEDIM, LABOR, GEGe; é a partir dos conselhos de meu supervisor no doutorado-sanduíche, o prof. Dr. Dominique Maingueneau, que me orientou a olhar os rizomas para aquém ou além do objeto; é na importante contribuição dos debates realizados no interior dos movimentos sociais, durante a pós-graduação; é na ebulição das conversas com os analistas-amigues e amigues-analistas; é, enfim, sob todos esses percursos que esta tese se materializa em cinco capítulos.

No **Capítulo I**, apresento o panorama da construção da pesquisa em si. Em seguida, trazemos os caminhos que nos levaram à montagem do arquivo, do objeto, do *corpus*, do recorte sobre este último, da problemática e objetivos e, por fim, de nossa base teórica-metodológica. No **Capítulo II**, apresento as noções e conceitos-chave para esta pesquisa, em especial, a noção de dispositivo, de *mídiun*, de cenas da enunciação, de formação discursiva. Aponto que há um cotejamento do *corpus*, à medida que desenvolvo a abordagem teórica-metodológica, com o intuito de fazer ranger a teoria. Saliento, ainda, que essa prática de cotejamento se deu ao longo de todos os capítulos. No **Capítulo III**, adentro numa discussão teórico-analítica na busca de compreender as regularidades e descontinuidades das relações de poder na arquitetura dos saberes sobre a construção do (trans)nacional, da (trans)brasilidade, da identidade (trans)nacional, dos arquivos de (trans)brasilidade. A partir disso, observo a produção de três macro-categorias histórico-discursivas que sustentam a produção do território (nação) e governo (cultura) do pertencimento, assim como a pasteurização e a ruptura das subjetividades engendradas como outros dispositivos interseccionam o dispositivo da diplomacia brasileira e atravessam a construção dos saberes acerca da identidade da nação dentro do território, nos LDs (identidade). No **Capítulo IV**, verifico como o dispositivo da diplomacia brasileira (DDB) responde às urgências históricas da problemática da identidade (trans)nacional brasileira. A partir disso, percorro as linhas do DDB, desde o período em que é instaurado, período do Império brasileiro, até o período da Nova República, verificando, de forma panorâmica, os diferentes regimes de visibilidade, de enunciação, as linhas de força, de sedimentação e atualização que o transpassam e como essas relações de poder-saber se inscrevem nas práticas de fabricação da identidade transnacional brasileira, em diferentes momentos da história. Para fechar este capítulo, traço um percurso sobre às linhas do DDB que tecem as relações Brasil-Alemanha, uma vez que o *corpus* principal desta pesquisa emerge dessa relação. Por fim,

no **Capítulo V**, capítulo de análise, no batimento descrição-interpretação, desenvolvo de forma mais direcionada as análises sobre *corpus* para verificar como as relações de poder-saber que constituem a identidade transnacional brasileira de inscrevem (são inscritas) discursiva e enunciamente nos LDs catalogados, mais especificamente no livro “Português Tropical: *Literatur, Musik und Sprache Brasiliens*”.

Apesar de estar numa ordem, aparentemente mais legitimada do dizer (o científico), coloco o que se apresenta nesta tese como positividade da enunciação, ou seja, uma forma entre tantas outras que esta pesquisa poderia tomar. Compreendo que ao iniciar a escrita, desde o anúncio do título, saio do campo do espaço liso¹⁵, eterno *devenir*, e adentro no processo de estriamento do dizer e dos sentidos. Ainda assim, na busca de evitar, ao máximo, um processo de escrita com começo, meio e fim permanentes, fixos, estáticos, busquei empreender um processo que impunha menos o verbo “ser” - “é assim” - e mais a variabilidade de conjunções “e, se, mas, pois...”. Uma escrita rizoma, uma escrita que se encontra no meio, no percurso da descrição-interpretação, “é que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade”. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 37).

¹⁵ Segundo Deleuze e Guattari (1995), o liso é da ordem do *devenir*, daquilo que ainda não se estriou, que ainda não se fragmentou, não se reificou ou foi capturado por qualquer prática que estabilize ou serialize.

CAPÍTULO I - UMA DESCONTÍNUA INTRODUÇÃO

Eis-me, desde o início, no embaraço de quem não dispõe senão de esboços e de bosquejos inacabáveis a propor.
Michel Foucault (*Omnes et singulatim*)

Iniciar o texto de uma tese é sempre um ato duplo: ao mesmo tempo que se instala sobre o objeto uma prática simbólica e interpretativa, se busca apresentar a construção tijolinho a tijolinho do que, mesmo antes de se introduzir como escrita, está finalizado com reticências. Dividiremos, isto que chamamos de descontínua introdução, em quatro seções. A primeira trará o que chamei de **(1.1) prévias do debate – (des)emaranhamentos entre língua e cultura**, na qual traz uma discussão síntese do todo que se encontrará nesta escrita, um *a priori* à própria apresentação estrutural da pesquisa, pois foi a partir desse caminho e não anterior a ele que nos deparamos com nosso *corpus* discursivo e com a problemática desta tese. Em **(1.2) notas sobre o cingir do objeto**, abordaremos mais diretamente a problemática de pesquisa, a formulação do problema, nossas motivações e justificativas para tomar o livro didático como um espaço privilegiado no qual podemos ver a inscrição da identidade (trans)nacional brasileira. Em **(1.3) o corpus – um recorte na dispersão** – descreveremos o percurso que nos fez produzir o arquivo, o objeto e o recorte para chegarmos ao *corpus* principal desta pesquisa.

Agora, após protocolo inicializado, passemos adiante.

1.1 Prévias do debate – (des)emaranhamentos entre língua e cultura

Língua e cultura parecem caminhar como irmãs gêmeas univitelinas, especialmente se as observarmos no campo do ensino e na vida dos viventes, afinal, não se consegue falar de língua sem que se traga todo o aparato cultural ligado a ela. Pensar essa alusão metafórica de similitude nos é importante, à medida que língua e cultura, em especial no campo da política externa brasileira, são dadas a ver com tal efeito de obviedade e não como processos de relações entre dois campos discursivos que, apesar de se tocarem/entrelaçarem em muitos momentos, cada qual possui suas especificidades e estratégias de manutenção nos jogos de poder-saber.

O risco de conceber, em espaços oficiais, as práticas de inscrição da língua portuguesa imbricadas com as práticas de inscrição cultural dos povos brasileiros, sem que se avenge seus embates históricos, é silenciar que ativam espaços de vivência, de debates, de discussões teóricas,

de produção de políticas públicas, de estratégia de difusão, não necessariamente iguais. É preciso, pois, que tenhamos o cuidado para não tomar língua portuguesa e culturas brasileiras como efeito pleonástico.

Contudo, é importante compreendermos o jogo de similitude entre língua e cultura na promoção da identidade dentro e fora do território nacional. Pois, como numa casa de espelhos, tal jogo nos faz olhar mais para o efeito de similitude e menos para os processos que o fabrica, para o modo como funciona e para o modo como somos subjetivados por essa produção. Nesse sentido, defendemos que língua e cultura não se alinham de forma aleatória e, na constituição da identidade (trans)nacional brasileira, essas duas variáveis se tornam fundantes na fabricação de imaginários (trans)nacionais e nas cenografias que legitimam essa identidade em diferentes lugares enunciativos e tempos históricos.

Quando falamos da prática de construção de imaginários, entendemos que tais construções se constituem na intersecção de dois esquecimentos que atravessam xs sujeitos (PÊCHEUX E FUCHS, [1975] 2014; PÊCHEUX, 1984) - a ilusão de que elxs/nós (sujeitos) somos fonte e donos do nosso dizer (“eu tenho plena consciência do que digo”); e a crença de que a língua é transparente, ou seja, de que os sentidos são como são, que eles *já estão lá*, ou de que eles podem ser qualquer um (“esse é o verdadeiro sentido das palavras/textos” / “todos os sentidos estão certos”). Esses esquecimentos traduzem (fabricam) a linguagem como espelho do real e vice-versa (“somos assim porque somos assim”). Mas, essa fabricação não escapa das relações de poder-saber que se materializam na/pela linguagem. Por essa razão, visto como efeito e não como essência, o imaginário não é bom e/ou ruim *à priori*, ele é engendrado pelas injunções histórica de sua emergência. Em sua tecitura discursiva, vemos a ativação de (inter)discursos que lhe garantem legitimidade de significar “isso e não outra coisa”.

Não é de hoje que as discursividades que forjam a identidade nacional ativam um discurso de brasilidade que abraça (certa) composição cultural e (certa) composição linguística do país. Autorxs como Nascimento (1978), Queiroz (1987, 1989), Ortiz (1986; 2013; 2017), Lesser (2015), Souza (2000; 2017), Gregolin (2016) entre tantos outrxs, buscaram compreender, cada um em sua expertise, e em diferentes momentos, esses funcionamentos. São teóricos e teóricas que passam a falar da identidade nacional brasileira como um espaço de embates de sentidos, inscrita em jogos de poder e força. Nesses jogos, língua e cultura, como variáveis determinantes, ativam certos

saberes na tentativa de equalizar os ruídos da construção da identidade (trans)nacional sob o manto de uma “verdade constatada”.

Hoje em dia, a discussão sobre identidade (nacional, cultural, étnica, linguística) que toca nas questões de igualdade (dos diretos) e diversidade (das existências) parece óbvia. Mas, se, num determinado momento, passou-se a discutir identidades sedimentadas por um discurso fundador que rareia a diversidade¹⁶ (ORLANDI, 2003) como forma de enfrentamento a um discurso no qual a diversidade foi tomada como um valor inquestionável sob o véu do mito da *beleza de uma mistura de raças, culturas* e uma língua única (FREYRE, 2003), esses dois “extremos”, entretanto, se instalam pela negação de um jogo mais complexo que, segundo Souza (2017), sustenta um racismo estrutural, sistemático e institucional na constituição do simbólico das identidades nacionais e que, segundo Almeida (2018), por muito tempo, tem desvinculado a discussão do racismo estrutural das questões econômicas e políticas da sociedade.

No final da década de 1980, o Brasil atravessou um momento político de ruptura na história republicana, momento que trouxe para o debate público algumas das variáveis citadas por Souza e Almeida. Com o enfraquecimento dos governos ditatoriais, a sociedade civil se articula ainda mais e produz vários movimentos, um deles foi o *Diretas já!*¹⁷. Todos esses movimentos instalaram, na cena política e nos espaços do cotidiano, outras discursividades, outras práticas discursivas. Tais práticas culminaram na exigência de uma nova Constituição que respondesse às necessidades e lutas dos diferentes grupos da sociedade civil que não se viam nas representações identitárias (nacional, cultural, linguística, étnica) e, muito menos, nos direitos implementados pelo Estado brasileiro. Dessa forma, no preâmbulo da nova Constituição lia-se:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte **para instituir um Estado Democrático**, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o

¹⁶ No livro intitulado “Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional”, Orlandi aborda através de uma visada discursiva como determinados discursos fundam a nacionalidade e constroem um imaginário que alimenta determinadas faces do país como verdades inquestionáveis.

¹⁷ Deflagrado pelos movimentos sociais e por parte da camada política e empresarial, as *diretas já!* surge em prol à luta pelo direito de escolher, através de voto direto e universal, o/a Presidente da República. Devido a diversos fatores, que nos mostram a instrumentalização do movimento por diferentes grupos de poder, o objetivo das *diretas já!* não foi atingido. Entretanto, segundo Bertonecelo (2009, p. 192): “apesar disso, creio que a narrativa construída no movimento das *diretas* tenha informado, desde então, tentativas de reconstrução da vida institucional (afinal de contas, os regimes políticos e governos mais recentes ampliaram os canais para a participação mais efetiva da população no processo político), além de, provavelmente, ter alimentado outras manifestações de massa da sociedade brasileira, como as mobilizações em torno da Constituinte de 1988 e aquelas em torno do *impeachment* do presidente Fernando Collor”.

desenvolvimento, **a igualdade** e a justiça como valores supremos **de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social** e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, **sob a proteção de Deus**, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (Preâmbulo das Constituição de 1988). (**grifos nossos**)

A partir dos movimentos históricos que dão força material de existência para a promulgação da Constituição de 1988, é possível imprimir gestos de leitura que nos mostram que um discurso não deixa de existir quando outro irrompe. Isso acontece por ser a identidade nacional, diferente da fabricação da identidade linguística do país, algo que ainda não está sedimentada, por apresentar mais silenciamentos¹⁸(ORLANDI, 2007) e decalques que uma cartografia simbólica da população. No preâmbulo, é possível rastrear por meio de palavras como “fraterna”, “sem preconceitos”, “harmonia”, “pacífica”, discursos produzidos em outros momentos da constituição do Brasil como nação, retomados e atualizados em 1988, mas singularmente novos em sua emergência.

Na produção dos sentidos inscritos na palavra “igualdade” (com efeito de unificação da nação por meio do direito) e na palavra “pluralista” (com efeito de diversidade), constrói-se a primeira como direito garantido na nova Constituição; e a segunda, “pluralista”, aparece naturalizada como uma das “qualidades” da sociedade brasileira, efeito que se fortalece quando ligado aos sentidos que “fraterna”, “sem preconceitos”, “pacífica” produzem no imaginário da identidade nacional construída no preâmbulo de nossa constituição.

A noção de *harmonia social* tem como um dos seus interdiscursos¹⁹ o mito da democracia racial. Desse modo, podemos dizer que uma parte da produção da identidade nacional instalada no preâmbulo da Constituição de 1988 não rompe com as práticas de governos anteriores, os quais sempre negaram, em espaços oficiais, a existência da desigualdade étnica/racial, linguística,

¹⁸ Ao falar de silenciamentos, nos assentamos na noção discursiva acerca das formas do silêncio cunhada por Orlandi (2007). Segundo a autora (*ibidem*, p.11-12): “1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. O estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘por em silêncios’) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’”.

¹⁹ O interdiscurso é, segundo Pêcheux (1997; 2009) ‘algo que fala’ sempre ‘antes’, em outro lugar e independentemente, aquilo que sustenta o dizer e está submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação. Com o passar do tempo esse conceito é repensado sobre as bases das noções de condições de produção e formação discursiva. Não se analisa o interdiscurso em si, mas seus efeitos nas discursividades, no fio do discurso (CARDOSO, 2016).

geográfica, cultural, religiosa, presentes nas bases estruturais da sociedade brasileira e de suas instituições.

Produzido no fio do discurso, o efeito de *harmonização* nas *letras* mais importante da República funciona como caução para que não se questione quais grupos sociais estão representados no “nós” que aparece como primeira palavra na Constituição. Sem esse questionamento, o “nós” ganha sentido universal – os representantes representam toda a nação, retirando todo o caráter litigioso da participação robusta, na construção da Constituição, das elites oligárquicas no comando do país, há séculos, e de sujeitos políticos que atuaram, também, na ditadura civil-militar, todos homens brancos, sob o véu da cis-heteronormatividade, detentores de privilégios e promotores de uma ideia cristã nas veias operacionais do Estado. O forte atravessamento do cristianismo na base da constituição da nação brasileira da Nova República, inclusive, nos ajuda a compreender presença paradoxal da “proteção de Deus” no preâmbulo de uma Constituição que determina um Estado laico.

Mas, outro gesto de interpretação é possível sobre os sentidos de “nós”, ao colocarmos nessa equação a densidade histórica que o liga à emergência do termo “pluralista”. O “nós”, sem deixas de assinalar a continuidade dos processos dominantes, irrompe, também, na história das Constituições, como uma marca do avanço da demanda por representatividade e direitos políticos pleiteadas pelas camadas sociais, excluídas dos espaços decisórios de poder até aquele instante. Tal interpretação se sustenta, quando tomamos conhecimento de um dado linguístico que nos aponta algo inédito: pela primeira vez²⁰, na história das Constituições da República, há a elocução do termo “pluralista” (no sentido de diversidade).

A produção de uma constituição com participação de lideranças de movimentos sociais alimentou e ainda alimenta a alcunha que a Constituição de 1988 ganhou ao longo do tempo – o de Constituição Cidadã (CC). A partir de 1988, portanto, o potencial dos sentidos de cidadania passa a ser distendido e ampliado. Veremos, pois, a emergência da institucionalização de debates

²⁰ Há muitos trabalhos em diferentes expertises que já se propuseram compreender a diversidade (de direitos, culturais, linguísticas) a partir das constituições brasileiras. Citamos Lobato (2007), Wolkmer e Leite (2016), Severo (2013). Todavia, em todos esses trabalhos a conjuntura histórica é que aparece para explicar os sentidos dessa diversidade. Para aquém ou além desses trabalhos, nos pareceu importante verificar como esses sentidos se instalavam na língua, quando se tratava da Constituição. Desse modo, fizemos uma rápida pesquisa nos textos de todas as Constituições brasileiras em período republicano (1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988), alocadas no site do planalto (<http://www.planalto.gov.br/>). A pesquisa foi feita com as seguintes entradas: “diversidade (étnica, linguística, racial, religiosa), “plural”, “pluralista”, “pluralidade” e afins, a fim de verificar em quais constituições poderíamos ver a representação da diversidade que compunha o(s) espaço, o(s) povo(s), a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) do país. Encontramos esses termos apenas na constituição de 1988.

e políticas públicas, anteriormente secundarizados e/ou inexistente, como é o caso da pluralidade cultural (art. 215) e da diversidade linguística (art, 210). Dizendo de outro modo, a partir de 1988, problemáticas forjadas no seio dos movimentos sociais se tornam uma questão de Estado e, com isso, foi possível ver, no decorrer do fortalecimento das instituições democráticas do país (visto de forma mais sistemática a partir de 2003, com um considerável avanço em 2012²¹), um aumento no número emendas institucionais que vão ampliar o entendimento e as ações do Estado diante de tais demandas.

Mas, diferentemente do que se encontra nas letras que regem o país, a falta de um debate vertical sobre os significados de uma constituição que estabelece um Estado democrático de direito, assim como a não implementação ou a falta de administração para o bom desempenho das políticas públicas, continuou a fortalecer, ou ao menos, continuou a ativar fortemente os imaginários de nação anteriores à Nova República, ordenando, em diferentes esferas do Estado, a produção de quem são (ou continuam a ser) considerados os sujeitos da nação.

Conforme será mostrado nesta escrita, tal produção ocorre, uma vez que, ao longo dos primeiros 100 anos de República, uma pequena parte do corpo social do país é quem vai ditar as forjas oficiais da identidade da nação, forja essa retroalimentada por saberes produzidos em lugares como a universidade. Segundo Souza (2017), os discursos intelectualizados, que propunham a homogeneização da nação, foram engendrados pelos grupos de poder, em diferentes momentos, para manter intocável o capital cultural e financeiro da elite brasileira.

O que nos chama a atenção na colocação de Souza (ibidem) é a sustentação do entrelaçamento do capital cultural e financeiro da elite brasileira por meio do discurso da *harmonia social da nação* produzido pela própria intelectualidade brasileira. Para Queiroz (1989), a identidade nacional brasileira fora posta, em diferentes momentos da República, como sinónimo da identidade cultural, causando um efeito de espelhamento entre aquilo que é da ordem dos grupos culturais e da imagem oficial da nação. Segundo a socióloga, tal espelhamento, especialmente no início do século XX, partia da vontade das elites em construir um traço profundo que apontaria uma “essência brasileira” que legitimasse a imagem de uma nação civilizada, embranquecida, hierarquizada, aos moldes da “civilização” europeia.

²¹ Produzimos essa afirmação após verificarmos as datas das emendas constitucionais que foram integradas à Constituição para tratar da diversidade que compõe a nação. Os textos das emendas podem ser acessados diretamente nos *links* presentes no texto da Constituição, nos artigos referidos.

Segundo Fanon (1968), em países vítimas da colonização, o espelhamento entre cultura e identidade nacional é uma forma de perpetuação do colonialismo que constrói o corpo da identidade nacional a partir da reprodução estereotipada da cultura nacional. Para o autor, os aspectos culturais e linguísticos, advindos de *estoques de particularismo*, de *farrapos mumificados*, *estabilizados*, funcionam como assentamento desse jogo de espelhamento. Sobre esse assentamento, uma mecânica perversa - tal construção precisa ser dada como “natural”, cada cidadão e cidadã precisa se reconhecer na imagem espelhada, ainda que ela esteja longe de representar a multiplicidade cultural e as diferentes realidades da população.

Na esteira dessas reflexões e antecipando parte do que veremos na análise do *corpus* de pesquisa, podemos dizer que, especialmente no século XX, a construção decalcada da harmonia e da pacificação nacional nasce menos de uma preocupação interna com a nação e mais para promover, fora das fronteiras físicas do país, as configurações de uma imagem de Brasil que funcione nos jogos de poder das relações internacionais. Com isso, veremos que há toda uma engenharia para que o que se projeta fora do país seja espelhado como “identidade incontestável” dentro do território.

Um exemplo dessa engenharia é a “harmonização” produzida, há séculos, nos espaços oficiais, sobre a língua da nação. Digo, mesmo com avanços nos debates de políticas linguísticas e nos debates sobre diversidade linguística no Brasil na atualidade, ainda assim, não há forte distensão, especialmente na esfera internacional, sobre o lugar da língua portuguesa como língua oficial da nação brasileira. Ao contrário, ela foi/é um dos instrumentos pelo qual o Estado sedimentou e ainda sedimenta a harmonização²² da nação, em detrimento dos inúmeros litígios que ocorrem dentro do território.

²² Nessa direção, seria possível dizer que as qualidades fabricadas sobre a língua portuguesa no Brasil foram projetadas para estar em consonância com a ideia de democracia racial? Afinal, a língua portuguesa é a herança branca inquestionável que nos liga aos europeus, para quem ou além do sangue. Além disso, os efeitos produzidos pelos discursos sobre essa língua como “a língua de Camões”, língua de composição melódica, sonorização cordialista, de variada composição étnica-lexical, todos esses discursos constroem a língua portuguesa como lugar de memória cultural e de alto valor de unificação da nação, ainda que seja silenciado dessa memória que a língua enaltecida, considerada como a “verdadeira língua portuguesa” é aquela estipulada por determinados espaços de poder, nos quais as camadas mais marginalizadas e empobrecidas da sociedade, se representadas, estão sub-representadas, ou ainda, sequer representadas. Os “homens de letras”, que ordenam as regras sobre essa língua, são apenas um exemplo dessa não-representação popular do que será considerada língua da nação. O imaginário da língua oficial, no território, se alinha ao da língua culta, da língua de poder, de privilégios, da língua de acesso, a ponto de ser, ainda hoje, muito comum ouvirmos brasileirxs dizerem que “não sabem falar português”.

A partir dos anos 1990, essa instrumentalização passa a ser uma das principais estratégias para marcar a liderança do Brasil nas relações Sul-Sul, especialmente na América Latina e África (ZOPPI-FONTANA, 2007; 2010; DINIZ, 2008; 2012; 2015; FRANCO 2015; SILVA 2015). A língua portuguesa, aliás, parece funcionar como “espinha dorsal” da construção do nacional que se materializa linguística e juridicamente na Constituição de 1988, na qual a língua oficial (que teria como função gerir a burocracia interna e externa do Estado) está alocada no artigo 13, que trata da nacionalidade, ao invés de estar alocada no artigo 18, que trata da organização política e administrativa do Estado (ABREU, 2020).

Mas se os embates que quebram a *harmonização* caricaturada da nação brasileira não aparecem fortemente no nome e/ou na construção da língua oficial da nação (ou melhor, da língua que legitima a nacionalidade, se pensada sobre os efeitos de seu lugar na Constituição), onde essa quebra pode ser rastreada? Para nós, ela é rastreável nas rupturas que ocorreram sobre os sentidos de identidade cultural brasileira.

A partir da década de 1970, gerações inteiras, descendentes de povos postos à margem, se articulam, mais fortemente, política e socialmente em território nacional e internacional e passam a reivindicar o reconhecimento de suas práticas culturais como legítimas, além de denunciarem os efeitos de medusificação da identidade nacional e nos direitos civis (NASCIMENTO, 1980; GONZALEZ e HASENBALG, 1982). Alguns dos impactos desses movimentos históricos-discursivos aparecem fortemente não apenas na materialidade linguística da Constituição de 1988, mas na composição da identidade nacional no contemporâneo, como mostraremos no decorrer desta tese.

Para Carvalho (2009) e Cruz (2005), respectivamente, há no Brasil do século XXI, uma (re)construção e (re)significações de arquivos de brasilidade²³ e uma formação e (re)instalação de

²³ Termo proposto por Carvalho (2009) em sua dissertação de mestrado. Para o pesquisador, há, na constituição do objeto que analisa, Revista *piauí*, um imaginário de país e pessoas dos anos 1960, o qual é resgatado e (re)significado no presente, produzindo um arquivo de brasilidade que busca resistir às práticas neoliberais do jornalismo contemporâneo. Esses arquivos de brasilidade trazem vozes outras, assim como o título de *piauí* avanta (menor e mais pobre Estado do território brasileiro, à época da escrita da dissertação de Carvalho), que são silenciadas, excluídas dos principais meios jornalísticos do Brasil. *piauí* instaura, desse modo, uma prática de resistência, “são múltiplas as novas alegorias que nos definem, em *piauí* elas aparecem nos tipos brasileiros retratados através da ficção e do jornalismo, nas referências ao novo cinema que nos representa no exterior, nos relatos em primeira pessoa de trabalhadores simples, normalmente ignorados pela imprensa” (*ibidem*, p.156)

emblemas de brasilidade²⁴. Esses arquivos e emblemas geram redes de memórias imbuídas em práticas discursivas que trazem, à baila do visível, sujeitos e espaços que imprimem outras formas de dizer e fazer ver o Brasil. Mas seria essa reconstrução uma tomada de consciência responsiva e conjunta do todo nacional (FANON, 1968) ou uma reconfiguração discursiva de práticas de decalque?

Não como uma resposta, mas como mais uma “pitada de sal” nessa discussão, temos, pois, rastreável no dizível, um conjunto de “faces” projetadas nacional e intencionalmente que poderiam figurar como exemplo dos embates sobre a memória simbólica da identidade cultural brasileira: (i) numa perspectiva, percebida e fomentada em alguns espaços como eufórica, o Brasil é, foi e/ou continua a ser: paraíso tropical²⁵, terra do carnaval, lugar da *garota de Ipanema*²⁶, país da cordialidade, país símbolo da democracia racial, país do futebol, país da capoeira, país do futuro, gigante emergente, país com a maior biodiversidade do mundo²⁷, país da diversidade cultural. Noutra via, esta que tensiona o imaginário de brasilidade, temos: país escravagista (ligando-se à memória do Brasil ter sido o último país em seu continente a abolir a escravidão), país da desigualdade²⁸ social, país da prostituição, país da favela²⁹, país da corrupção e, mais recentemente, *Brazil-bashing*³⁰, que agregaria todas essas últimas.

²⁴ Mônica Cruz, através da Análise do Discurso de base foucaultiana, trabalha em sua tese os processos discursivo-enunciativos que engendram a formação do simbólico nos espaços regionais como emblemas de brasilidade. As festas folclóricas, como o bumba-meu-boi, seriam um desses espaços ativados que se projetam como metonímias da identidade brasileira.

²⁵ Com uma atenção especial para o exotismo que a ideia de tropicalismo traz.

²⁶ Nome da música brasileira mais famosa internacionalmente, composta por Tom Jobim e Vinícius de Moraes. É a segunda canção mais gravada na história mundial da música, perdendo apenas para a música “Yesterday”, dos Beatles. Possui mais de 179 versões, gravadas em línguas como inglês, alemão, francês e italiano. Mas, vista majoritariamente de forma eufórica, a música “Garota de Ipanema” é um exemplo de discursividade que marcam um trajeto histórico de sentidos acerca do lugar da mulher e da cultura brasileira (embranchecida, elitizada, *bossalizada*) nas relações de saber-poder. Assim como em outras músicas, como em “Aquarela do Brasil”, vê-se um trajeto de memória sobre o corpo da mulher brasileira que vai da romantização à hipersensualização. Esta última institui uma fronteira entre os corpos das mulheres brasileiras, na qual a paleta de cor desses corpos é própria fronteira: os corpos embranchecidos continuam romantizados, enquanto os corpos das mulheres negras e indígenas, corpos não-brancos, hipersensualizados e/ou docilizados. Mas, as contra-condutas produzidas pelas práticas dos discursos feministas, hoje, produzem novas discursividades sobre essas fronteiras. Sobre esta questão, ler Cardoso e Alcântara (2020).

²⁷ Sendo a Amazônia um dos principais ativos dessa biodiversidade, especialmente quando observamos o levante do discurso ambientalista que promove em todos os cantos do mundo discussões sobre ativismo ambiental.

²⁸ Apesar de estarmos, segundo o relatório de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2019, na categoria de “alto desenvolvimento humano”. É necessário destacar, no entanto, que o nível de desigualdade no país, um dos mais altos do mundo, faz com que em diferentes regiões o índice de desenvolvimento humano (IDH) varie fortemente.

²⁹ Favela, nesses discursos, como sinônimo de pobreza, violência e desigualdade social.

³⁰ A palavra *bashing* em inglês significa, entre tantas possibilidades, xingamento, crítica injuriosa, agressão verbal, vexação. Podemos descrever *Brazil-bashing* através de uma expressão do português brasileiro: “meter o pau”, que

Nessas formas de falar o Brasil, temos sintagmas nominais que agregam valores (eufóricos e/ou disfóricos) ao seu território, ao seu corpo social (principalmente sobre o corpo feminino) e às emoções da população. Quando direcionamos nossa lente para as formas de designação (do ensino e da língua) presentes no *corpus* desta pesquisa, algo similar vai acontecer (*cf.* capítulo V). Outra característica que transborda em nosso *corpus*, é justamente o que é da ordem da língua e o que é da ordem da cultura ser projetado como reflexo um do outro, camuflando todos os jogos de poder-saber para *interrogar a linguagem não na direção a que ela se remete, mas na dimensão que a produz* (FOUCAULT, 2014).

Observar aquilo que engendra, cultiva, incita, regula a tecitura da identidade (trans)nacional, então, nos ajuda a percorrer e a buscar compreender uma parte da rede dos jogos que a circunscrevem.

Para ilustrar a positividade dos discursos, daquilo que efetivamente foi dito, a construir imaginários sobre o Brasil, trazemos dois enunciados que, de alguma forma, nos ajudam a compreender numa visão mais ampla o que veremos com mais detalhes no *corpus* de pesquisa. O primeiro enunciado é o *lide* de uma reportagem jornalística-científica, escrita por Daniel Buarque³¹; o segundo, é uma das ilustrações dessa reportagem, produzida por Alex Kidd.

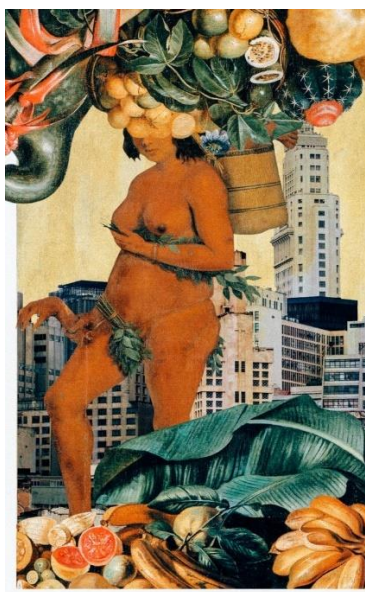
- (1) Texto mostra como o imaginário estrangeiro sobre o Brasil não sofreu mudanças significativas desde o retrato feito pelos primeiros viajantes, no século 16. Sensualidade e exuberância natural continuam a ser as linhas mestras, **agora** acrescidas do diagnóstico de **um ator político irrelevante na cena global. (grifo nosso)**³²

significa falar mal de *outrem*, colocando em evidência suas falhas. Não encontramos nenhum estudo sistemático acerca dessa expressão acionada em várias notícias, principalmente no ano de 2014, ano da Copa no Brasil. Uma dessas aparições, e que pode nos trazer informações importantes dos imaginários movimentados, está alocada no portal *folha.uol*, disponível em << <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1855524-imaginario-sobre-o-brasil-no-exterior-permanece-marcado-por-estereotipos.shtml>>>.

³¹ Estudante de doutorado no *King's Brazil Institute* do *King's College London*. Sua pesquisa de doutorado gira em torno das percepções do Brasil entre a comunidade de política externa das grandes potências. O texto escrito para o portal *folha.uol.com.br* é parte dos resultados de sua dissertação de mestrado, que se tornou livro em 2015 com o título “Brazil um país do presente: a imagem internacional do país do futuro”.

³² Não nos cabe, nesse momento, fazer uma análise acerca do litígio que se inscreve na língua, por meio da palavra “irrelevante”, e que nos apresenta um posição política do Brasil posterior ao momento da escrita do texto. Nesse sentido, apontamos que o recorte temporal desta pesquisa se faz em um período distinto do cenário político citado por Buarque.

Figura 1: Ilustração do Brasil no decorrer dos séculos



Fonte: Alex Kidd/ Folhapress

Publicado no portal do *uol*, em 05 de fevereiro de 2017, com o título “Imaginário sobre o Brasil no exterior permanece marcado por estereótipos”³³, o texto trazia como discussão o fato de, durante as copas de 2014 e 2016, o Brasil ser representado por imaginários estereotipados na imprensa internacional. Os dados mobilizados para tal assertiva vinham de duas pesquisas: uma realizada no King’s College de Londres e outra na universidade de Goldsmith. A reportagem trazia ainda, no corpo do texto, ilustrações que tentavam sintetizar esses imaginários.

Na montagem da colagem (Figura 1), diferentes pinturas do Brasil do século XVI e XVII, feitas pelo pintor e desenhista holandês Albert Eckhout aparecem como o “olhar estrangeiro”; junta a estas pinturas, fotos de edifícios de grande altitude representavam outro estereótipo, o de “civilização do progresso”. Os gestos de interpretação sobre a Figura 1 podem ser múltiplos, mas, envolvido nos sentidos do texto, a figura aparece como “a” ilustração dos sentidos, tal como eles são. Dito diferentemente, para alguém ou além da qualidade científica do texto de Buarque ou a qualidade artística do ilustrador Alex Kidd, há um efeito de transparência entre o dizer (científico) e sua ilustração (artística), efeito produzido para caber nos formatos do discurso jornalístico.

³³ Disponível em: <<<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1855524-imaginario-sobre-o-brasil-no-exterior-permanece-marcado-por-estereotipos.shtml>>>. Acessado em janeiro de 2019.

A nosso ver, o texto e sua ilustração trazem ainda outras duas questões importantes e que tocam na tecitura estudada por esta pesquisa: se de um lado, somos levados a perceber um Brasil a partir do olhar estrangeiro; de outro, vemos ser fabricada a perspectiva do brasileiro sobre esse olhar, materializado na própria mecânica do gênero “colagem”. O processo de fabricação da colagem, realizada por um brasileiro e não por um estrangeiro, é silenciado na produção dos sentidos, podendo a ilustração ser tomada como o olhar do estrangeiro tal qual como ele é. Esse engendramento dos sentidos pode servir de pista para rastrear como nos vemos, nos apresentamos e nos constituímos nos jogos sobre a identidade e, em paralelo, como a percepção do estrangeiro sobre o Brasil será, por nós, legitimada ou, em última instância, transgredida nos mais variados espaços de poder e saber que projetam essa identidade³⁴.

Para Burke (2017), certas narrativas visuais aparecem como evidência histórica ou, no extremo disso, podem ser percebidas como a própria história. Mas em que medida, na construção das “evidências históricas” nos afastamos dos estereótipos construídos de fora para dentro, e em que medida nós as legitimamos e as perpetuamos como parte de nossa identidade nacional, ou ainda, as construímos na narrativa da brasilidade oficial no exterior?³⁵ Esta é uma das questões satélites que levantamos nesta pesquisa.

Anterior à montagem do arquivo desta pesquisa, antes mesmo da escolha e do recorte sobre o *corpus*, percebemos, a partir de minha atuação como professora de Português para estrangeiros, todos esses debates, embates, projeções, construções, se instalarem na imagem de Brasil nos materiais didáticos, dentro e fora do território. Percebi o quanto as imagens instaladas nos LDs, especialmente as que figuram em suas capas, funcionam, assim como as ilustrações de Alex Kidd, como *lugares de memória* de diferentes Brasis. No caso dos LDs, memórias que o(a) sujeito aprendente encontrará (ou não) ao adentrar suas páginas. Percebi, enfim, o mote que nos trouxe a esta discussão inicial, ou seja, do quanto há uma vontade de verdade nas discursividades que produzem a língua e cultura, hoje, amalgamadas no discurso oficial, para produzir um modo legitimado de fazer ver, falar e experienciar a “verdadeira” identidade brasileira.

³⁴ Nesse sentido, o gênero e seu “suporte” não podem ser desprezados na constituição dos sentidos, antes, precisam ser compreendidos como parte integrante do complexo jogo sobre a produção, formulação, circulação e recepção dos discursos. Abordaremos essas questões do gênero e seu suporte no capítulo II.

³⁵ A título de exemplo, observemos como o Brasil, para atrair turistas estrangeiros em diferentes momentos, ativou o estereótipo da sensualidade do corpo feminino “tropical”, em propagandas oficiais do Instituto brasileiro de turismo (Embratur). Estereótipos, esses, que têm no seu interdiscurso, estereótipos similares aos encontrados na carta de Caminha. Ver: <<<http://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2014/02/no-passado-brasil-ja-teve-material-oficial-de-turismo-com-apelo-sexual.html>>>.

Defendo desse modo, que o objeto desta pesquisa, um pequeno nó em uma rede mais complexa, nos ajuda a perceber, de forma mais geral, a(s) (re)construção(ões) e/ou (re)significação(ões) de imaginários ativados sobre o Brasil num determinado espaço e período histórico. Ademais, a compreender como esses imaginários, permeados por diferentes discursos, se entrelaçam com o que é construído oficialmente (para) dentro e (para) fora das terras brasileiras. Ou ainda, como esses imaginários, ou como queiram certos teóricos - essas memórias instaladas, (re)constróem e/ou (re)significam a própria montagem dos arquivos de (trans)brasilidade.

Mas, como Fanon (1968), Queiroz (1988), Nascimento (1980) e Gonzales e Hasenbalg (1982) nos alertam, é importante levar em consideração que há uma prática movediça sobre a construção oficial da imagem nacional e cultural do Brasil. Por isso, tanto quanto compreender o que se apresenta e é retomado, é preciso escavar, percorrer a montagem que essa construção faz ranger, fuçar o que foi posto como resto, o que foi excluído e os embates produzidos.

Nessa direção, acreditamos que as variáveis cultura e língua, não obstante possuírem um alto peso na fabricação da identidade no contemporâneo, não possuem tal força simbólica se separadas de outras variáveis. Na fabricação oficial da identidade promovida para fora das fronteiras, a visão de país/nação nos projetos de governo; os objetivos das relações nacionais e internacionais; o direcionamento de investimento e retorno econômicos dos diálogos e acordos internacionais; a noção de estrangeiro; todas essas variáveis ajudam a compor, na sintaxe das relações, o que é excessivamente dito e visto e, ao mesmo tempo, do que é apagado. Dessa forma, não seria equivocado pensar que, por estarem essas variáveis interligadas com o objetivo de fazer falar e ver de forma uníssona determinada configuração de nação, caso uma ou mais sofram mudanças nos vetores de suas significações, tais mudanças podem promover impacto no funcionamento dos sentidos das outras variáveis e, porventura, impacto na própria “configuração” do que aparece como nação.

Mas as mudanças não surgem como puras evoluções, não são geradas ao acaso e nem se traduzem em mero tropeço na história, elas são indícios de rachaduras em uma rede de práticas que provocam, estimulam, controlam nossos modos de produzir problemáticas e os modos como responderemos a elas (FOUCAULT, 1984). Ao voltarmos ao trecho do texto de Buarque, marcadores linguísticos como **agora** (ano de 2017) e **um ator político irrelevante na cena global** (cujo referente é o Brasil) possuem densidade histórica que inauguram, a nosso ver, outras redes de práticas discursivas sobre a produção da identidade

nacional que não são as mesmas que sustentam a emergência desta pesquisa, mas que se entrecruzam, seja na continuidade de algumas práticas, seja na ruptura com outras.

O que queremos dizer com isso? Que há micros e macros jogos de poder que, como flechas, *não cessam de penetrar as palavras e as coisas* (DELEUZE, 1990). Pensar a identidade (trans)nacional oficializada em diferentes dispositivos mobilizados pelo Estado, prescindindo de suas estratégias discursivas, não “fecha a conta” para compreender o presente histórico e as práticas de resistência que se instalam contra seus agenciamentos. Dito de outro modo, a produção da identidade brasileira, dentro e fora do território, no final dos anos de 1980 não pode ser percebida como simples continuidade ou total ruptura da identidade ativada no início do Estado Republicano, ou ainda, igual à que foi promovida pelos diferentes governos eleitos no período de redemocratização.

Fomos, como nação, promovendo, em certos momentos mais, em certos momentos menos, diferentes ideias de uma identidade plural, todas fomentadas pelo imaginário de uma língua única e via a romantização de hierarquias culturais. Acerca do imaginário linguístico, entre continuidades e rupturas, é inegável que a diplomacia brasileira, através do paradoxo língua-única ou, mais atualmente, ressignificada como língua-policêntrica (MRE, 2020), produziu e continua a produzir a língua portuguesa com elo étnico e cultural tanto dentro do país quanto fora, neste último caso, especialmente com países que “falam”³⁶ oficialmente a língua portuguesa. Nessa direção, tal construção de irmandade linguística é também política, uma vez que parte dos objetivos da política externa brasileira é fazer com que o Brasil seja alçado como liderança nos espaços de poder representativo da língua portuguesa no cenário internacional, estratégia verticalizada, principalmente, após a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)³⁷ (DUMONT e FLÉCHET, 2014).

³⁶ Tensionar e desnaturalizar o verbo “falar” não é ocasional. A fabricação dessa “língua-irmã” entre os países que possuem a língua portuguesa como oficial é fruto do processo de exploração e de dominação portuguesas. Diferente do Brasil, onde a naturalização da língua oficial como língua da população está alicerçada e estabilizada, em países como Moçambique, no qual, Segundo a Unesco, apenas 17% dos moçambicanos falam português como primeira língua, é possível ver o quanto o valor político da língua funciona como estratégia de poder. Nesse sentido, oficializar a língua das instituições de poder da nação, em detrimento das línguas majoritariamente faladas pela população, pode acarretar o mesmo processo que aconteceu no Brasil, ou seja, a língua oficial se constituir como uma das bases da nacionalidade e da cidadania da população, subjugando, desse modo, não somente outras línguas, mas as formas de existência que elas carregam.

³⁷ Importante frisar que apesar da criação oficial da CPLP ocorrer em 1996, ela é fruto de junções, conjunções, debates, acordos políticos, realizados desde o início da década de 1980. Em 1989, após reunião dos primeiros 7 países membros - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, foi criado o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), verticalizando os debates que serviam de base para a criação da CPLP. Timor Leste, anexado em 2002, e Guiné Equatorial, anexada em 2014, completam os nove países que compõem a CPLP atualmente.

Para alguns autorxs como Orlandi (2009), Diniz (2012), Zoppi-Fontana (2010), a tentativa de liderança do Brasil na CPLP e em outras instituições, como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), produziu mudanças na gramatização e institucionalização do português brasileiro para se constituir como o português mais “adequado” à internacionalização. Tais táticas provocaram litígios com outros países de língua portuguesa, que viam as políticas de difusão linguística do Brasil como “políticas (neo)colonizadoras, o português como uma língua de colonização, e o Brasil como um país de pretensões imperialistas” (DINIZ, 2012, p. 229).

Diante desse panorama de discussões que atravessam direta e indiretamente nosso *corpus* de pesquisa, quisemos mostrar o quanto é importante que a relação entre língua e cultura, especialmente àquela produzida pelo Estado, não seja dada como óbvia, como natural. Na dispersão de acontecimentos que trouxemos, foi possível ver o quanto a produção de discursividades incidem normas acerca da língua e da cultura na fabricação da identidade brasileira, seja num movimento interno ou externo ao país.

Não queremos, com isso, impor um gesto único de interpretação ou predizer que exista uma verdade “por trás” dos sistemas que ordenam as práticas que incidem sobre a identidade uma forma dizível e visível, ou, ainda, que é possível percorrer toda a rede discursiva que produz tal identidade. Nosso intuito é cartografar, por meio da linguagem, parte do que agencia (relações de poder-saber) essas práticas, a ponto de se inscreverem nos materiais didáticos, produzidos por instituições do Estado, como é o caso do *corpus* desta pesquisa. Por fim, e não menos importante, queremos verificar o que se apresenta como “novo” na sua emergência e o que perpetua processos estruturais de desigualdades sociais, linguísticas, políticas, geográficas, econômicas através dessa(s) identidade(s) projetada(s).

Agora, terminada a discussão prévia, passemos à próxima seção.

1.2 Notas sobre o cingir do objeto

Na pesquisa de mestrado³⁸, empreendemos um estudo discursivo acerca do Festival Folclórico de Parintins³⁹ (FFP), em sua 48ª edição, na qual os bois-bumbás, Garantido e Caprichoso, comemoravam

³⁸Intitulada “O discurso de resistência em meio ao Festival Folclórico de Parintins” (Bolsista FAPESP – Processo nº 20230.483.36648.14022014) e empreendida junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

³⁹O Festival Folclórico de Parintins, nas cores vermelha e branca – boi-bumbá Garantido; nas cores azul e branca – boi-bumbá Caprichoso, é uma festa que gira em torno do auto do boi (de origem europeia), de rituais indígenas, de rituais religiosos cristãos e apresentação do atravessamento cultural de povos africanos na região. Compõe a maior ópera folclórica à céu aberto do mundo e, a partir da década de 90, houve um *boom* na construção desse espetáculo que fez com que houvesse uma maior abrangência do poder das Associações Folclóricas no Estado e no município; o aumento de investimento financeiro do Governo do Estado, do Município e empresas como Coca-Cola, Nestlé e

oficialmente 100 anos de história. Dedicamo-nos à descrição e análise dos procedimentos de produção, formulação e circulação do(s) discurso(s) fabricados para contar o centenário de cada bumbá. Discutimos, em especial, o funcionamento da memória e o jogo das relações de poderes e força que podiam ser percebidos na festa.

A pesquisa nos trouxe dois grandes resultados: i) o litúgio entre duas posições discursivas (oficial e não-oficial). No interior de cada uma dessas posições acionavam-se e construíam-se diferentes memórias da história dos bois e, por extensão, da memória identitária à qual a comunidade se filiava; ii) um efeito de diversidade como ponto de mutação do regional e nacional, ou seja, sob um aparente respeito à diversidade para promover a unidade entre indígenas, negrxs e brancxs, base oficial de construção da identidade do FFP, havia um jogo hierárquico de confrontos e silenciamentos entre essas vozes identitárias, no qual verificamos o estereótipo percorrer a construção indígena e a caricatura esdrúxula a percorrer construção negra⁴⁰ na festa.

A dissertação nos mostrou, portanto, que, mesmo em identidades duras (BAUMAN, 2005), memória e esquecimento duelam a todo instante para criar regimes de verdade que apagam, (in/re)significam as disputas e a hierarquia de vozes nos espaços oficiais. Em paralelo, tais regimes, propiciam o aparecimento de brechas, pontos de resistência, nos quais se consegue rastrear as disputas pelos sentidos, pela memória e pelas construções históricas. No tocante a isso, o movimento que percebemos, do local para o nacional e deste para o mundo, integrando-se à imagem de brasilidade, chamou nossa atenção para pensar o que é posto a circular como oficial, acerca da identidade brasileira, e o que é dirimido para que tal aconteça.

Nesse sentido, promover pesquisas sobre identidade da nação continua a ser pertinente, se compreendermos que, ainda hoje, a relação de promoção e silenciamento instalam sobre a identidade um problema. Por essa razão, nos parece importante destacar, como e por que essa relação com o que é ativado na identidade da nação se instala como um problema e de que forma

Ambev; assim como a divulgação da festa por meio de homenagens e artistas em espaços já consagrados no cenário brasileiro e internacional. Junto a esse *boom*, ou como um de seus impactos, houve também um considerável aumento nas produções de trabalhos feitos sobre o Festival e um crescimento de estudos no âmbito escolar da comunidade acerca do estudo da cultura local (CARDOSO, 2016).

⁴⁰ O que dizíamos em 2016, acerca da caricatura esdrúxula do povo negro no FFP, pela primeira vez, em 2019, aparece tensionado oficialmente no 54º Festival Folclórico de Parintins. Sem deixar de enaltecer a festa como um todo, xs juradx, daquela edição, chamaram a atenção para uma prática presente na festa que fazia alusão ao *black face*, prática na qual se pinta de preto pessoas com a pele branca ou parda para representarem o povo negro. Em carta aberta, protocolada na apuração dos bois, lia-se: “o *black face* é a reprodução de estereótipos racistas. Quando colocamos pessoas que não são negras para representar negros e os pintamos de preto, estamos sendo desrespeitosos com a raça. Se os índios são representados por pessoas com traços indígenas e os brancos são representados por brancos na festa, nada mais justo que Catirina e Pai Francisco sejam representados por pessoas negras. No século passado *black face* era usado para ridicularizar os negros”.

é um problema, uma vez que essa relação não se deu da mesma forma, por exemplo, na recém proclamada República, no final do século XIX, quando se pensou numa identidade que respondesse, para além das fronteiras, mais à ideia de civilidade do que a uma construção democrática da identidade dentro do território (GREGOLIN, 2016).

Seguindo essa linha de raciocínio, um dos vetores que nos mostra a aceleração dessa problemática na atualidade é o fato de que, mesmo após tantos avanços democráticos, parte considerável da sociedade, ao tomar consciência de suas existências como grupo sociocultural, continua a não se enxergar na identidade nacional construída. Sem mecanismos de representatividade simbólica e institucional, há uma perda enorme não somente na promoção de políticas públicas, mas na garantia dos direitos sociais e civis desses grupos. Como discutimos nas prévias de debate, ao reivindicarem lugar, representatividade institucional e direitos, esses grupos, articulados, provocam rachaduras nos discursos oficiais e, com elas, instauram discursividades outras que, a nosso ver, fazem ranger não apenas o debate acerca da identidade da nação, mas a potencialidade de sua (re)configuração.

A tomada da consciência de si na coletividade, aliás, foi um dos primeiros passos de constituição desta tese, antes mesmo dela ser denominada dessa forma. Sabemos que o trabalho intelectual precisa de certo distanciamento, um estar dentro que precisa estar fora ou, como diz Ortiz (2017), *uma atitude reflexiva*. Para quem ou além do que já relatei como experiências na vida adulta, caminhei um pouco mais na longa duração de minha constituição como sujeito e, movida por essa atitude reflexiva, lembrei do que ainda me estimulava a caminhar nos meandros da identidade brasileira.

Minhas escolhas temáticas na pós-graduação estiveram sempre alinhadas ao interesse de verificar de que maneira o Norte e Nordeste, especialmente o Norte, de onde venho, eram engendrados nos processos de construção da identidade da nação. Essa vontade de saber foi fomentada por certa memória que eu tinha dos meus primeiros anos escolares (meados de 1990). O Brasil que eu estudava, especialmente nos livros de História, não ativava, necessariamente, as identidades que me compunham, o que, de alguma forma, sem eu ter consciência disso à época, faziam-me sentir estrangeira dentro de meu próprio país. Eu, criança, tentava espelhar o “verdadeiro” Brasil dos livros de História e de Geografia, os quais, quando traziam o Amazonas

em evidência, contavam uma história de homens brancos “aventureiros”, “desbravadores”, “civilizadores” que por ali passaram⁴¹ (NORMANDO, 2018).

Na juventude, eu era o exemplo daquilo que na Análise do Discurso pode ser chamada de sujeito dividido, permeada pelos discursos e construída sobre suas ambivalências. Eu queria ser parte do Brasil da televisão, das novelas, dos filmes, dos espaços valorados, mesmo que os imaginários sobre a identidade e a língua de minha região, impressos nesses espaços, dissessem que meu “amazonês” destoava do português “patrão”⁴² e apontasse que tudo que vinha do Norte⁴³ era exótico, selvagem. De forma paradoxal, eu tinha orgulho de ser parintinense, de ser cabocla e por de ter na minha cidade um dos maiores festivais do mundo.

Essa vivência ambivalente tem, ainda, um fator importante a ser considerado. Sou fruto de um período de grande visibilidade e alto valor agregado sobre as manifestações culturais regionais, entre elas, o Festival de Parintins, visitado por milhões de pessoas na década de 1990 e que, anos

⁴¹ Com o livro intitulado “História ensinada, Cultura e Saberes Escolares (Amazonas, 1930-1937)”, Tarcisio Normando, através de um *corpus* composto por currículos escolares e livros didáticos do início da década de 1930, buscou *recuperar a historicidade ensinada no Amazonas*. Partindo da era Vargas para compreender o tempo presente, o autor verifica inúmeras relações de poder que esbarram numa visão da perspectiva de uma classe branca, rica e masculina sobre os modos de ver e ensinar os saberes no Amazonas e sobre o Amazonas.

⁴² Expressão cunhada por João Ubaldo Ribeiro para falar da língua-norma de uma certa classe econômica, comparada à língua-viva do povo.

⁴³ Um exemplo forte, do uso desses estereótipos como imaginários frequentes, foi quando mudei para São Carlos- SP. As pessoas, tanto de fora, quanto de dentro da universidade, perguntavam se eu era “índia” e como era viver na Amazônia (confundindo Amazonas com Amazônia). O direcionamento dos sentidos de “índia” não ativavam um imaginário eufórico, parte do tronco ancestral da composição da identidade nacional, mas um imaginário estereotipado. Quando eu falava que deveria, sim, ter no meu DNA herança indígena, mas que não me apresentava como, por não ter, ao menos nas gerações mais próximas, uma linhagem direta com alguma etnia a partir da qual eu pudesse me dizer pertencente. Ainda assim, me diziam: mas lá (no Amazonas) não são todos índios? Ouvia: “sua filha parece uma índiazinha”, fazendo alusão ao seu fenótipo. À época, ainda não preparada para essas experiências de contrastes e diferenças, lembro o quanto isso me afetou, a ponto de eu parar de falar estruturas e expressões linguísticas com as quais eu estava habituada. Um exemplo foi eu silenciar o emprego do “tu”, após um episódio em que uma colega linguista riu da forma que eu falava. Com tom sarcástico, ela exprimiu seu estranhamento com “essa forma de falar” fora do Rio Grande do Sul e perguntou se “lá, na sua região” falavam assim. Sem perceber, fui deixando o “tu” para dar lugar ao você (que possuía um valor de alto distanciamento para mim), além disso, me deixei iludir no emprego de uma língua “sem (os meus) sotaques”. Aquelas perguntas e olhares não me colocavam só num lugar determinado, no qual a minha aparência ativava (antes mesmo de qualquer apresentação) um (pré)conceito, mas me lançavam também numa (inter)língua (MAINGUENEAU, 2016) que colocava *em xeque* meu pertencimento como falante de português. Pouco depois desses acontecimentos, tomei contato com o livro de Daniel Munduruku, intitulado: “Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória”, produzido e publicado na mesma época de minha infância/juventude. Os relatos que eu li pareciam espelhos d’água também de minhas memórias, ao mesmo tempo que me fizeram perceber o quanto as minhas memórias ancestrais foram perdidas, o quanto foram estilhaçadas. Diferente de Daniel Munduruku, eu não sabia de onde vinha minha herança indígena e, por causa de episódios como os que relatei aqui, percebo o porquê de muitos, como Daniel e eu, por um bom tempo, sermos agenciados a ter “raiva” de ser chamados de “índios”. Dessa forma, todas as perguntas de “boas-vindas”, recebidas no primeiro ano em São Carlos, ficaram a martelar e ressoam, ainda hoje, como motivações para pesquisar os jogos de poder e saber nas fabricações identitárias.

mais tarde, passaria a ser reconhecido e impresso em páginas dos livros de História, em notícias na TV e se tornaria um dos emblemas de brasilidade nacional (CARDOSO, 2016).

Foi por voltar a essas memórias constituintes que percebi que houve uma ruptura⁴⁴, em algum momento da construção da história do presente, que fez com que o regional, o local, a diversidade identitária, a “cultura marginal”, em que me encontrava, não fosse mais vista somente com estranhamento, como exótica, ou como uma variação de um Brasil que estava acostumado a falar de identidade no singular⁴⁵. O espaço, a cultura, das quais eu fazia parte, apareceriam, inclusive, em um dos livros didáticos que compunha o arquivo da pesquisa, como vemos abaixo:

⁴⁴ Vários estudiosos da identidade nacional do anos 1990 perceberam o local ganhar força contra o discurso de uma identidade como *quintessência*. Entretanto, é importante frisar que esse “local” ainda não estava embrenhado nos discursos oficiais do Estado naquela época, como cita Debrun (1990, p. 39): “Como poderia o nível nacional manter uma significação central, se o que presenciamos é a proliferação das identidades locais, de bairro em particular? A novidade não é apenas quantitativa como qualitativa: a diferença com o passado é que, agora, tais identidades não parecem mais se situar em relação a uma identidade nacional; ou seja, não reconhecem a capacidade de regulação e arbitragem em última instância do Estado Nacional. Esse Estado é percebido como instância de coação pura”.

⁴⁵ No discurso de posse de Fernando Henrique Cardoso, constituído de 16 páginas, com duração de um pouco mais de 30 minutos, a palavra identidade aparece uma única vez lincada a uma visão de que, em meio à fragmentação da globalização, “a identidade cultural torna-se o cimento das nações” e segue: “Nós, brasileiros, somos um povo com grande homogeneidade cultural. Nossos regionalismos constituem variações da nossa cultura básica, nascida do encontro da tradição ocidental-portuguesa com a africana e a indígena” (BRASIL: 1995, p. 19). O regional, como vemos, aparece como variação de algo que está acima dele, uma identidade essência e homogeneizante brasileira. Retomaremos a essa questão nas análises.

Figura 2: Atividade do livro didático Cordel do Brasil_Festival de Parintins

REGIÃO NORTE
ETAPA 1

1. BATE PAPO

Após procurar informações sobre as manifestações culturais da Região Norte, o colega A apresenta o Festival de Parintins para o colega B. O colega B, por sua vez, apresenta o Círio de Nazaré para o colega A.




	Festival de Parintins	Círio de Nazaré
O que é?		

- Identificar os Estados que compõem a região Norte do Brasil, diferenciando clima, vegetação e aspectos culturais.
- Nomear e descrever os animais em português.

Fonte: LD Cordel do Brasil

Apesar de, oficialmente, o nome da festa continuar a ser Festival Folclórico de Parintins (FFP), na atividade didática que aparece na Figura 2, FFP desliza para Festival de Parintins (FP), uma das *manifestações culturais* da região Norte do Brasil. Ao passarmos em espaços oficiais da festa dos bois, a supressão do termo “folclórico” também aparece, por exemplo, na designação do domínio do *site* da festa: < <https://www.festivaldeparintins.com.br/>>. Em contato com conteúdo do *site*, verificamos uma oscilação entre Festival Folclórico de Parintins e Festival de Parintins. De forma embrionária, acreditamos que tal oscilação designativa no *site* pode ser uma marca da fronteira discursiva entre saberes emergentes que ressignificam as festas regionais como parte integrativa das identidades nacionais, fazendo emergir outrxs sujeitos epistemológicxs que passam a constituir suas próprias narrativas de identidade. Contudo, o atravessamento do discurso da “tradição”, fortemente movimentado nos processos de fabricação de identidades *ditas dura* (BAUMAN, 2005), dá condições para que enunciativamente o termo folclórico apareça, sob efeito de sinonímia, junto a termos que lhe são ambivalentes, como “manifestações culturais”, “festas

culturais”. Dito de forma diferente, dizer “manifestações folclóricas” e “manifestações culturais” não produzem os mesmos efeitos nos espaços de significação da identidade nacional.

Diferentemente do que ocorre no *site*, na Figura 2, retirada de um livro didático que traz no seu prefácio a seguinte ideia de língua: “a língua é prática social e constitui a identidade de um povo”⁴⁶, temos pistas de que o funcionamento discursivo na produção do livro não necessariamente é o mesmo, que há outras linhas operam os regimes dos sentidos inscritos nessa produção didática, regimes esses que marcam não só a produção dos sentidos de FP fora do efeito de paráfrase (FFP → FP), mas marca também o posicionamento discursivo dxs sujeitos-autorxs numa discussão ampliada, da qual o próprio livro emerge.

Na produção do simbólico, a língua fala. “Manifestação folclórica”, ligada à FFP, posiciona a festa e xs sujeitos da festa no campo do folclórico, do fantástico, retira o valor simbólico das identidades culturais que compõem o Festival; enunciar “manifestação cultural brasileira” institui na língua não mais a festa como “festa”, mas um emblema cultural na construção da brasilidade (CARDOSO, 2016). Mas, há ainda outras variáveis a serem consideradas na produção dos sentidos de FP e dxs sujeitos da nação presentes na atividade didática. O livro em questão é fruto de uma política do Estado brasileiro para difundir e promover a língua e cultura brasileiras no exterior num determinado período da história. Sob esse filtro, vemos os sentidos de FP não somente se instalar sobre outras ordens (para quem ou além das tensões sobre exótico, folclórico), mas trazer para as linhas do enunciável da diplomacia brasileira modos de existências de sujeitos que, como veremos no capítulo quatro, em outros períodos sequer eram apresentadxs como parte do tronco cultural da nação sem que isso recaísse no campo do “absurdo”.

O contato com esse material, já nos dava uma degustação do quanto as relações de poder-saber sobre a questão da identidade (trans)nacional e a produção de subjetividades tinham no livro didático um lugar fértil. Uma das condições histórico-discursiva que sustentam a emergência dessas supressões e deslizamentos tem relação, como já abordarmos, com a tomada de consciência de grupos socioculturais, nesse caso, os povos indígenas, antes representados por uma espécie de poder tutelar (LIMA, 1995), que passam a reivindicar suas existências como parte viva da formação social, cultural e identitária da nação. Tal movimentação na tecitura das discursividades, intensificadas e fortalecidas nas duas primeiras décadas deste século, nos ajuda a entender melhor,

⁴⁶ Retirado da Apresentação do livro “Cordel do Brasil, Vol.2”.

no caso do Festival de Parintins, o fato de, somente em 2019⁴⁷, ser tensionada a estereotipia e o caráter esdrúxulo da representação da herança negra no Festival de Parintins (CARDOSO, 2016).

Para Ortiz (2017), todo intelectual precisa alimentar um demônio, alimentar algo que perturbe a ordem das explicações dadas, perturbar aquilo que se apresenta como um *já lá*, um “sempre foi assim”. Para Foucault (1984), ao intelectual, mais do que apresentar soluções, cabe fazer perguntas que perturbem as ordens de regimes de verdade vinculadas às ordens hegemônicas de poder, não para mudar somente uma única consciência, *mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade* (Foucault, 1984).

As questões evocadas nesse percurso de minhas *escrevivências* (EVARISTO 2007; 2009), passaram a ser tomadas como problemática de pesquisa, à medida que compreendi que não estava a abordar o “eu”, indivíduo biológico, mas o “eu” sujeito histórico. Tratava-se de percorrer o funcionamento do estilhaçar da memória promovido durante séculos sobre pessoas como “eu”. Retomando Ortiz e Foucault, os demônios que tenho buscado alimentar são os que perturbam a naturalização dos sentidos de identidade brasileira, a fim de pensar o quanto o que parece como um simples “pensar sobre si” está imerso em relações de poder e força que formatam normas, direcionam discursos, agenciam comportamentos, determinam, em última instância, que algumas existências são padrões, com alto valor agregado, e outras, que nesse padrão não se encaixam, são consideradas decalque, variação e, por isso, podem/devem ser rebaixadas, silenciadas, extintas.

Como tijolinhos nessa construção, algumas perguntas-satélites foram levantadas nesse ínterim entre minhas experiências na infância/juventude e, agora, como professora de português para estrangeiros e pesquisadora da linguagem: voltando os olhos para a fabricação da identidade (para)fora das fronteiras, seria possível dizer que a arquitetura da fabricação da identidade (trans)nacional, assim como a constituição de seus arquivos de (trans)brasilidade, perpassam pelo acionamento do regional, da cultura popular, da língua (múltipla) e dos diferentes grupos identitários da nação, em diferentes períodos históricos? Sobre quais regimes de luz essa identidade aparece, com quais discursos rompe, com quais discursos se alinha numa média e longa duração daquilo se projeta por meio da diplomacia brasileira, especialmente na promoção que une língua e cultura no exterior? Muitos lugares nos pareceram produtivos para observar como isso acontece, o que nos coube uma última questão: há lugares mais privilegiados que outros em que podemos ver, de forma

⁴⁷ Expusemos esta questão na nota de rodapé nº400.

institucional, essa constituição ser atravessada pelos discursos que compõem a identidade nacional dentro e fora do território?

De vilão a uma espécie de (quase) manual do usuário (LAJOLO, 1996), ou ainda considerado como um documento histórico (SILVA, 2011), o livro Didático, doravante LD, figura como instrumento para a produção, disseminação e consolidação de discursos e memórias (históricas, linguísticas, identitárias) na sociedade. Desde a criação de um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático em circulação nacional, o Instituto Nacional do Livro (INL)⁴⁸, em 1929; a implantação do Guia do Livro Didático, em 1996; ou ainda como política pública de disseminação de língua e cultura brasileira no exterior, por meio de edições publicadas por Centros de Cultura Brasileira e Embaixadas, em todos esses movimentos, observamos uma crescente utilização de práticas de institucionalização e reflexões em torno do LD. Tal institucionalização vem regida por diferentes esferas, as quais não estão isoladas como sistemas autônomos, ao contrário, fazem parte de uma teia de práticas que dão contorno a diversos discursos e discursividades dispersos na sociedade.

Em um mundo que se pretende cada vez mais “conectado”, um desses contornos, por exemplo, vem a partir do discurso da globalização. Para Vecchi (2005, p. 11), a globalização “afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre eu e o outro”. Desse modo, podemos dizer que a ideia de globalização afeta também a produção de livros didáticos, que se tornam caixas de ressonância dos discursos que o compõem, como é o caso do discurso que produz o imaginário das nações como parte de uma aldeia global.

Falando sobre discurso, no que tange aos estudos discursivos sobre o livro didático e fabricações de identidade(s), muitxs pesquisadorxs se dedicaram ao entrelaçamento desse tema para responder a questões distintas. Magnani (1991), sob uma visada discursiva materialista, fala sobre a construção dxs alunxs como mão-de-obra para o capital, observando como representações sociais dispostas no LD, através de histórias infantis, estereotipizam e encaminham xs estudantes a seguir o molde capitalista; Witzel (2002), como o aporte da Análise do Discurso de base francesa, em diálogos com autores da educação, estuda a construção da identidade de professorxs de língua portuguesa a partir de um olhar através do livro didático; Moraes

⁴⁸Em uma cronologia, as políticas aplicadas ao Livro Didático, no Brasil, passam por diferentes fases e por diferentes instituições. Até 1976, o Instituto Nacional do Livro (INL) ainda detém a guarda de aplicação dessas políticas, criando em 1971 o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), o qual possuía atribuições administrativas e o gerenciamento dos recursos financeiros acerca do Livro Didático. Hoje, as políticas do livro didático estão ligadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que, a partir de 1996, traz em seu bojo o Guia do Livro Didático, o qual age, a cada triênio, como uma prateleira de apresentação dos livros que passaram pela avaliação do MEC e que podem ser escolhidos pelos professores para que sejam trabalhados em sala de aula.

(2009) traz reflexões discursivas de base enunciativa sobre a construção do *ethos* discursivo de professorxs indígenas, mostra-nos como práticas discursivas, historicamente estereotipadas pelo “não-índio”, determinam as imagens que o sujeito enunciador “índio- professor” constrói de si nos discursos didáticos destinados à formação de formadorxs indígenas; Frazão (2014), em diálogos teóricos com os estudos discursivos, estudos do currículo e da ciência política, percebe permanências e deslocamentos nos sentidos de povo brasileiro nas narrativas de brasilidade produzidas e fixadas nos livros didáticos de História utilizados nas escolas brasileiras ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2010; Diniz (2008, 2012), ancorado na Análise de Discurso de base materialista e na História das Ideias Linguísticas, buscou compreender a gramatização do português como língua estrangeira e a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Como resultado⁴⁹, mostrou-nos que as tentativas de tornar essa língua globalizada ainda está muito fixada em uma memória de Brasil.

Todas essas pesquisas nos mostram a pertinência de se trabalhar a partir do livro didático (LD), o qual, a nosso ver, para além de um suporte de comunicação de saberes estáticos, passa a funcionar como *mídiun*⁵⁰, lugar em que o transmitir ganha contorno histórico (DEBRAY, 1995; MAINGUENEAU, 2016). Pontuamos que nossa pretensão não é discutir o LD a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, para aquém ou além da pertinência dessa abordagem, olhamos para o LD como a ponta do *iceberg*, como um nó que se abre para compreendermos uma rede discursiva complexa que tece a identidade (trans)nacional.

Nessa direção, nos deparamos com indícios que mostravam, dentro e fora do Brasil, uma forte presença do local, do regional e da produção de conteúdo didático que tocavam em temas como preconceito étnico, diversidade cultural, desigualdade social, entre outros. Meu trabalho em Cuba, via Ministério da Saúde e Ministério da Educação; a experiência na Alemanha; e o contato com livros didáticos, nesses dois momentos, fortaleceram ainda mais essa percepção.

Mas, ao ler Gregolin (2016), outras dimensões do livro didático se mostraram importantes. A autora, a partir de uma perspectiva discursiva, faz uma reflexão para mostrar como a escola republicana respondeu a um certo momento da construção identitária do Brasil, apontando o quanto os LDs, ao serem nacionalizados, “com o passar dos anos, eles foram incorporados de forma tão sólida à memória escolar coletiva brasileira que acabaram por constituírem-se em importantes instrumentos para a consolidação da ideologia republicana”

⁴⁹ Os trabalhos de dissertação e tese de Diniz estão em conjunção com os de Mónica Graciela Zoppi-Fontana. A pesquisadora organizou projetos importantes para a compreensão do Português com língua estrangeira, a partir de uma perspectiva discursiva, através dos projetos “A língua brasileira no MERCOSUL” e “O discurso político sobre a língua no Brasil a partir dos anos 90”.

⁵⁰ Discorreremos sobre o livro didático como *mídiun* no capítulo II.

(ibidem, p. 13). Nessa direção, ainda que com diferenças sobre as condições de emergência, cremos ser possível ver processo afim no final da década de 1980, quando se abre, como vimos, um espaço para se discutir um pacto social e nacional para produzir a 7ª Constituição Brasileira, a 6ª no período da República⁵¹, momento em que livros didáticos de língua e cultura brasileiras, produzidos em instituições no exterior vinculadas ao Estado brasileiro (Embaixadas, Centro de Cultura), passam a fazer parte, junto a outras práticas, da formação da imagem do país no exterior, com forte ligação com as práticas produzidas dentro/para o território.

Dito de outra forma, no período de redemocratização, o Brasil busca (re)significar suas bases para promover determinada imagem de nação, não apenas dentro das fronteiras nacionais, mas para além delas, interpenetrando todas as instituições. E se, como já apontamos, entendermos nesse processo o LD como *mídiun*, compreendemos sua força histórica na instauração e sedimentação também de práticas ideológicas. Sendo assim, o livro didático, ao (trans)nacionalizar-se, sob a chancela do Estado, se torna, também, um dos instrumentos de consolidação da ideologia da Nova República.

Apoiados ainda sob as reflexões de Gregolin (2016), as alargando para pensar nossa problemática, defendemos que os ideias da Nova República foram materializados nas tecituras do dispositivo⁵² da diplomacia brasileira sob a forma de uma rede de “objetos visíveis que abrigam enunciados formuláveis, expressando forças em disputas para a produção de subjetividades” (ibidem, p. 13). Diante da rede de possibilidades de objetos instaurados nesse dispositivo, como as arquiteturas das embaixadas, as políticas de promoção e difusão do Brasil, álbuns de fotos institucionais, editais, projetos, encontramos uma rede de produção e publicação de livros didáticos de língua e cultura brasileiras, frutos de projetos de difusão cultural fomentados pelo governo brasileiro. Este último objeto parecia se abrir para percorrermos não apenas os sentidos que ali se

⁵¹ Damos especial atenção a esse percurso das Constituições Federais, uma vez que ele nos traz dados importantes. A partir da Proclamação da República, das seis Constituições que temos, quatro foram promulgadas e 2 outorgadas (impostas). Isso significa dizer que, dentre as seis, duas, a de 1937 e 1967, foram inscritas em períodos autoritários, os quais, somados, resultam em 29 anos de governos ditatoriais. Tais dados são ainda mais importantes, à medida que os colocamos numa linha cronológica anterior à Constituição de 1988, pois veremos que dos 97 anos de Brasil República, houve duas rupturas de poder antidemocráticos e apenas 68 anos, não consecutivos, foram sob a área, ou a tentativa, de um Estado democrático. Se tensionarmos os sentidos de democrático, verificaremos que somente a partir da Constituição de 1988 que temos uma ampliação e fortalecimento de um Estado Democrático de Direitos em prol ao cidadão (pensado em todas as suas matizes). Esse breve levantamento coloca uma lente sobre as malhas de poder que perpassam todos os temas da questão nacional, relações que não se consegue olhar sob a superficialidade de uma cronologia.

⁵² Mais à frente desdobraremos o conceito de dispositivo para esta pesquisa.

constituíam, mas a rede do dispositivo que lhe dava força material de existência, para nos ajudar a *reconstruir práticas, devolver vida aos gestos e carne aos corpos* (COURTINE, 2013).

Alguns acontecimentos adentram na ordem do visível e do enunciável que produz o ideário da Nova República e atravessam, direta ou indiretamente, a emergência das publicações de livros e materiais didáticos no dispositivo da diplomacia brasileira. Temos, a partir dos anos 2000: o fortalecimento de redes de diálogos para difundir língua e cultura brasileiras, como a Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), a qual, a partir de 2013, passa a se chamar Rede Brasil Cultural (RBC); a institucionalização e fortalecimento do primeiro e, até agora, único certificado brasileiro de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, o Celpe-Bras; o avanço articulado entre o Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores para a promoção da identidade linguística e cultural brasileiras nas zonas de fronteira; a articulação do Ministério da Cultura e Itamaraty na abertura de editais de projetos de difusão cultural (PDC) e Programa de Divulgação da Realidade Brasileira (PDRB) em embaixadas brasileiras; a criação de instituições de saberes interseccionais como a Universidade Federal de Integração da América Latina (UNILA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), as quais trazem para o debate público questões etnorraciais, de classe, de gênero da difusão e promoção cultural e linguística do Brasil. Esses são alguns dos muitos pontos de singularidades que emergem e se entrecruzam, se emaranham ou se desalinham na tecitura do dispositivo da diplomacia brasileira, os quais nos deteremos de forma mais aguda no capítulo quatro desta tese.

A partir dessas reflexões, formulamos nossa problemática, qual seja: Quais relações de poder-saber, capturadas por meio da cenografia montada nos LDs, sustentam a construção da identidade (trans)nacional brasileira que aparece nos materiais? De que forma os sentidos fabricados para a constituição dessa identidade dialogam com os ideários da Nova República, de que forma ativam e/ou ressignificam outros ideários, ou ainda, os silenciam e/ou apagam?

Tomamos como pressupostos que as práticas discursivas e não-discursivas que circunscrevem e são inscritas nos livros/materiais didáticos de Português para estrangeiros produzidos fora do Brasil, com fomento do governo brasileiro, nos ajudam a percorrer os jogos de poder e força que atravessam a constituição da identidade (trans)nacional brasileira, especialmente no período de redemocratização, do mesmo modo, nos possibilitam estudar a constituição dessa identidade nos materiais atravessada por diferentes (inter)discursos (político, pedagógico, globalização, maiorias minorizadas, (inter/trans)cultural...), e por diferentes sujeitos do discurso

(representantes do governo, representantes do ensino de língua, representantes dos grupos minorizados...) que, entre diálogos e conflitos, tentam significar o livro didático a partir de seus lugares e posicionamentos nos jogos de poder.

Apesar de campos do saber como a História das Ideias Linguísticas se mostrarem produtivos para imprimirmos uma análise que leve em consideração a língua e a identidade nacional (ORLANDI, 2001; DINIZ, 2008), nossa problemática não se pauta necessariamente sobre uma compreensão dos jogos que produzem a língua ou uma reflexão epistemológica acerca das ciências da linguagem. Mas, sem recusar esses saberes, nos posicionamos no campo dos estudos discursivos brasileiros que partem de uma Análise do Discurso de fronteira, de base histórica e enunciativa, em diálogo com outros campos de saberes como os estudos sociológicos e das relações exteriores para compreender o que dá sustentação à constituição da identidade (trans)nacional.

O termo (trans)nacional teve inspiração em dois lugares distintos: o primeiro veio do contato com os trabalhos de Zoppi-Fontana (2004; 2008; 2010), de resultados parciais de dois projetos⁵³ mais amplos que tinham como intuito compreender a constituição de um saber metalinguístico no qual a língua nacional brasileira alarga suas fronteiras, especialmente a partir de 1990. O trabalho de Diniz (2008), que toca nas questões língua transnacional, foi parte integrante desses projetos. Tanto em Zoppi-Fontana, quanto em Diniz, temos como marco histórico-social - a configuração do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Tal marco aparece como um dos movimentos de expansão do aprendizado da língua portuguesa (do Brasil), muitas vezes significado como instrumento de “promessa para o sucesso” do estrangeiro latino-americano e ligado a uma memória marcada de Brasil no mundo. Para Zoppi-Fontana e Diniz, isso faz com que essa expansão esteja menos próxima de uma língua globalizada (como o inglês), a qual está em todo lugar, ao mesmo tempo em lugar nenhum, e supera a força imaginária das fronteiras nacionais; diferente desta, o português estaria próximo de ser uma **língua transnacional**, a qual se constrói a partir das fronteiras nacionais. Diniz (2008, p. 164) esclarece: “nesse sentido, que, a partir de um mecanismo de antecipação da imagem do Brasil no mundo, o português se torna, na

⁵³ Ambos os projetos foram coordenados por Mônica Zoppi-Fontana. O primeiro projeto, com bolsa PQ- CNPQ (processo n.º 302969/2004-7), aconteceu entre 2004 a 2008 e tinha como título “A língua brasileira no MERCOSUL: instrumentalização da língua nacional brasileira em espaços de enunciação ampliados”. O segundo projeto, novamente com fomento bolsa PQ-CNPQ (processo n.º 306635-2007-0), ocorreu entre 2008 a 2011, sob o título “O discurso político sobre a língua no Brasil a partir dos anos 1990”.

gramatização brasileira do PLE, um produto de Mercado, que se vende, porque, representado como um instrumento para o ‘sucesso’, vende outros produtos em tempos contemporâneos”.

O segundo lugar de inspiração veio dos trabalhos de Ortiz (2017). Na tangente de Marc Augé, Ortiz fala do **transnacional** como um não-lugar, um espaço de “desterritorialização de determinados signos que perdem em densidade nacional sendo ressemantizados no espaço da modernidade-mundo” (ibidem, p. 623). Ortiz entende o transnacional como uma esfera, uma dimensão recente que decorre da situação da globalização e da posição que o país ocupa nesse cenário, numa espécie de dança das cadeiras do mundo globalizado.

Os objetivos das duas abordagens acerca de transnacional, apesar de distintos, não são excludentes. Preocupadas em compreender processos distintos, a nosso ver, todas essas pesquisas ajudam a cartografar como o nacional é construído para caber no presente histórico. Apesar dos trabalhos de Zoppi-Fontana, Diniz e Ortiz serem de grande pertinência e relevância, à medida que nos aproximamos deles, marcamos nossa diferença de abordagem.

Ao fazermos adentrar nessa equação os jogos e os funcionamentos das relações de poder e saber que constituem determinada configuração da identidade nacional no exterior, queremos menos mostrar os efeitos desses jogos, e mais compreender o que dá sustentação para que a identidade (trans)nacional, inscrita em materiais didáticos, seja configurada, fabricada, construída de tal forma e não de outra, quais relações de poder e saber movimentam as bases de suas significações para produzir determinados efeitos. Dito de forma diferente, mais do que observar “como” aparece a(s) imagem(ns) de Brasil nos livros didáticos, nos interessa percorrer o(s) poderes e saber(es) que a(s) legitima(m), que a constroem como uma peça importante (ou não) nos jogos de poder e, não menos importante, o que dá sustentação à(s) sua(s) forma(s) “aparente(s)” no dispositivo da diplomacia brasileira, especialmente no período de redemocratização, período no qual os LDs, que compõem o *corpus* discursivo desta pesquisa, emergem.

Apresentadas nossas motivações, nossa problemática e nosso objeto, falaremos mais detidamente, na próxima seção, sobre a composição e o recorte do *corpus* de pesquisa, assim como nossos objetivos e tese.

1.3 O *corpus* – um recorte na dispersão

A fabricação e recorte do *corpus* possui um vínculo direto com uma mudança na vida pessoal que fez com que eu (re)ordenasse a vida e o doutorado. No ano de 2017 por questões

pessoais, tive que sair do território nacional e partir para além-mar, mais especificamente para Alemanha. Como parte dessa mudança, com incentivo do professor Nelson Viana e da professora Lúcia Barbosa, fiz pontes de diálogos com profissionais que trabalhavam com o Português para estrangeiros naquele país, e uma dessas pessoas foi a professora Rosa Cunha-Henkel.

A partir desses contatos, participei de eventos realizados na embaixada do Brasil na Alemanha e em universidades como a *Freie Universität Berlin*. Em um desses eventos, organizado pela embaixada do Brasil na Alemanha, nos foi apresentado e distribuído, como resultado da política de promoção de língua e cultura brasileiras, um livro didático. O livro era resultado de práticas de ensino de duas leitoras de Português brasileiro⁵⁴ na implementação de dois projetos em parceria com a embaixada brasileira e a *Freie Universität Berlin*. O nome do livro: “Português Tropical: *Literatur, Musik und Sprache Brasiliens*”. O nome das autoras: Rosa Cunha-Henckel⁵⁵ e Zinka Ziebell.

O índice do livro apresentava cinco seções: *Antologia de Textos Literários* - textos literários integrais produzidos por diversxs autorxs brasileirxs; *Antologia de Letras da Música Popular Brasileira* - letras de músicas populares brasileiras com diversos temas e ritmos; *Variação Lexical entre o Português do Brasil e de Portugal* - uma lista contrastiva de designação do mesmo referente em português de Portugal e português do Brasil, com tradução em alemão; *Falsos Cognatos entre o Português e o Espanhol* - com uma lista de vocábulos heterossemânticos e heterotônicos entre essas duas línguas; *Informações Bibliográficas*, com informações comentadas sobre a biografia dxx autorxs dos textos literários e compositorxs das letras das músicas. Na ficha técnica, sem ISBN⁵⁶, havia informações acerca dos espaços referentes ao local da publicação, editora e ano, sendo o local: Berlim; a editora: Embaixada do Brasil, Ministério das Relações Exteriores do Brasil; ano: 2013.

Como ainda estava na metade do segundo ano do doutorado, estava também, à época, a montar o arquivo de pesquisa. A perspectiva foucaultiana nos lembra sempre a infinidade do arquivo, o seu jamais esgotamento. Cabe a(o) pesquisadora(r) escavar nas suas sinuosidades, perceber como ocorrem as sinapses das relações para verificar o que as regula e forma, dentro da

⁵⁴ Ambos os leitorados eram implementados por universidades alemãs, sem nenhum vínculo com o governo brasileiro. Um deles ocorria na *Freie Universität*; o outro na *Jena Universität*.

⁵⁵ Ironia do destino? Não podemos esquecer que a fabricação do objeto e do *corpus* tem ligação direta com as conjunturas que atravessam xs sujeitos-pesquisadorxs.

⁵⁶ “International Standard Book Number” (ISBN) é um registro internacional que identifica os livros publicados de acordo com o título, o autor, o país e a editora. Cada ISBN se aplica somente ao livro por ela identificado. Geralmente, o número é obtido pelas editoras a cada publicação.

infinitude e dispersão do arquivo, as regularidades discursivas. É preciso que se compreenda o arquivo não como algo inquestionável, mas como uma construção que é atravessada por sistemas que regem o aparecimento dos enunciados como acontecimentos únicos (FOUCAULT, 2014).

Para Courtine (2006, p 20), “construir um *corpus* discursivo é fazer entrar a multiplicação infinita e a dispersão fragmentada dos discursos no campo do olhar por um conjunto de procedimentos escópicos”. Posto isso, escalonamos uma população de acontecimentos e ingressamos em um trabalho de escavação dos saberes e práticas dos discursos oficiais sobre identidade da nação, sobre cultura e brasilidade, e sobre difusão da língua e cultura brasileiras, para a montagem e o recorte do arquivo de pesquisa.

Hávamos, então, pensado na amplitude e densidade histórica dos enunciados que emergiam para falar da identidade brasileira a partir da pluralidade, do local, dos espaços diversos. Dessa forma, víamos regularidades na emergência desses enunciados tanto nos livros de Português para estrangeiros, quanto numa coleção de livros didáticos nacionais que passaram a circular como livros obrigatórios nos primeiros anos do Ensino Básico - os livros Regionais⁵⁷. Estes últimos, cuja circulação se deu no triênio de 2016 a 2018, tinham como objetivo retratar a diversidade (festas, costumes, espaços geográficos e culturais) das regiões brasileiras. Apesar da montagem do arquivo ter nos mostrado numa dispersão a coexistência em (des)articulação dos enunciados, o tempo e a dificuldade de conseguir chegar a todos os materiais se mostrou um entrave para a pesquisa.

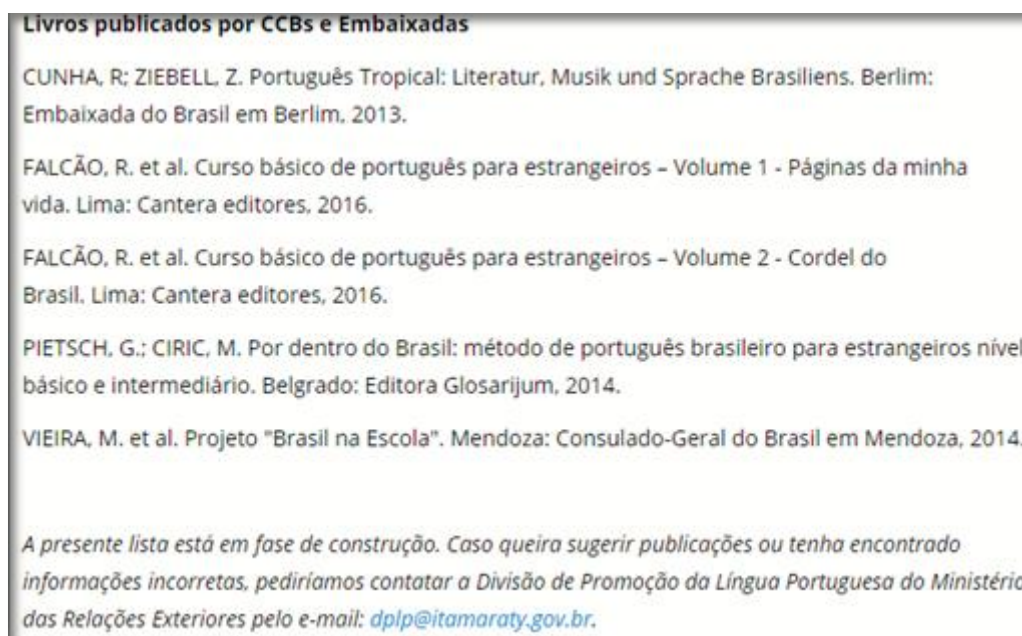
Desse modo, participar do evento na embaixada foi mais que produtivo, foi fundamental. Nos ajudou a fazer o primeiro recorte - observaríamos a produção de LDs produzidos no exterior. Dado esse passo, entrei em contato com a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), vinculada ao Departamento Cultural do Itamaraty, para saber se havia uma lista de materiais didáticos de Português para estrangeiros, produzidos por Embaixadas ou Centros Culturais, sobre os quais eu poderia ter acesso. Fui encaminhada à página *online* da Rede Brasil Cultural que trazia no índice o seguinte tópico: “Lista de materiais didáticos para ensino de PLE e POLH⁵⁸ de editoras brasileiras”. Ao clicar no tópico, havia um subitem intitulado: “Livros publicados por CCBs⁵⁹ e Embaixadas” com os seguintes livros:

⁵⁷ A coleção pode ser acessada através do link: << <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2016/>>>. Acessado em 11 de janeiro de 2020.

⁵⁸ PLE – Português como língua estrangeira. POHL – Português como língua de herança.

⁵⁹ A sigla faz referência a Centros Culturais Brasileiros.

Figura 3: *Print* da lista de livros publicados por CCBs e Embaixadas



Fonte: site Rede Brasil Cultural⁶⁰

Começava, desse modo, a ser desenhado o *corpus* de pesquisa, a partir da dispersão e da regularidade do arquivo. Nosso foco incidiria sobre os livros didáticos de Português para estrangeiros, publicados com fomento do Itamaraty, que passaram a circular como referência no site oficial da Rede Brasil Cultural, a partir de sua reestruturação em 2013⁶¹. Entretanto, após contato com Virginia Scola⁶², pesquisadora argentina interessada na temática de livros didáticos de Português para estrangeiros produzidos na Argentina, tive acesso a outros LDs com características similares dos listados no site da Rede Brasil Cultural.

Os livros acrescentavam um dado importante à pesquisa – a maioria havia sido publicada no final da década de 1990 e produzidos pela Fundación Centro de Estudos brasileiros (FUNCEB), que funcionava como Instituto Cultural do Brasil na Argentina, parceira do Ministério das

⁶⁰ Disponível em <<

<https://web.archive.org/web/20190117055834/http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/material-didatico/lista-de-materiais-didaticos-publicados-por-editoras-brasileiras>>> .

⁶¹ É importante asseverar que encontramos no site da Rede Brasil Cultural outros materiais didáticos, mas voltados para outras áreas do ensino do português, como o português como língua de Herança, e de conhecimentos gerais do Brasil.

⁶² Em 2020, a pesquisadora defendeu sua tese de doutorado, pela Universidade de Buenos Aires (UBA), intitulada: “La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras: el portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003-2015)”. Nesse trabalho, Scola apresenta faz uma análise detalhada acerca das questões glotopolíticas.

Relações Exteriores do Brasil naquele país, por meio convênio privado, até 2013. Entre os livros didáticos publicados pela FUNCEB, havia um produzido em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto⁶³ (ACERP – TV Educativa do Rio de Janeiro), rede de comunicação, à época, de responsabilidade do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Este último dado confirma que, quando se trata de projetar a imagem do Brasil no exterior, diferentes ministérios interligam-se.

O interesse sobre essas publicações continuou. Começamos nossa empreitada e percebemos que não havia, ao menos na primeira pesquisa que empreendemos⁶⁴, um levantamento oficial de livros didáticos produzidos e publicados em parceria com o Itamaraty. Constatamos de que não havia dentro da própria DPLP ou no site da Rede Brasil Cultural uma lista mais ampla que pudesse mostrar essa informação. Dessa forma, o quadro (1) é um dos primeiros ganhos desta pesquisa.

⁶³ A Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto é a associação que opera o canal estatal TV Escola desde de sua criação em junho de 1995. O canal, pertencente ao Ministério da Educação, foi criado para promover acesso a conhecimento diversos e, ao mesmo tempo, de formação continuada a professores.

⁶⁴ Enviamos e-mail para a DPLP e para todos os 24 Centros de Cultura Brasileira. A DPLP nos encaminhou para o site da Rede Brasil Cultural, no qual, como mostramos, não havia muitos dados. Dos 24 Centros, somente 9 responderam o e-mail enviado: CCB-Argentina, CCB-Guiana, CCB-Bolívia; CCB-Peru; CCB-Nicarágua, CCB-África do Sul, CCB-Israel, CCB-Itália, CCB-Cabo Verde. O CCB-Peru respondeu que possuía algumas produções de livros didáticos, os quais estão presentes na tabela; o CCB-Argentina nos disse que produziu um material e está aguardando instruções do MRE para que tais materiais sejam publicados, por enquanto, só há circulação no próprio CCBA. Acerca desta coleção, tomamos conhecimento que Helena Boschi os utilizou como parte do *corpus* de sua tese, intitulada “Língua, cultura e comunidades discursivas: um estudo sobre materiais didáticos de Português língua estrangeira (PLE)”. Em contato com a tese, os livros ainda estavam em formato de apostilas, divididos em níveis: nível básico I; nível básico II; nível intermediário I; nível intermediário II; nível avançado I; nível avançado II; nível de aperfeiçoamento I, todas produzidas entre 2017 e 2018. O CCB-Israel respondeu ter conhecimento dos livros “Por dentro do Brasil” e “Português para Tailandeses, mas utilizam materiais próprios (produzidos por seus professorxs), além dos livros didáticos “Ponto de Encontro” e “Terra Brasil”, os quais não se encaixam nas características de nosso levantamento. Todos os CCBs responderam que montam apostilas para uso direcionado aos cursos que disponibilizam, além de acessarem os materiais disponíveis no *site* da Rede Brasil Cultural.

Quadro 1: Materiais didáticos publicados nos exteriores com fomento do governo brasileiro*

	Título	Tipo de material	Local, Editora e ano de publicação	Autor(x)s	ISBN S/N	Apoios	Circulação	Distribuição
1	Conhecendo o Brasil	Livro didático	Buenos Aires: Fundación de Centro de Estudios Brasileiros, 2000.	Fundación de Centro de Estudios (FUNCEB). Coordenação geral: Leonardo Souto.	sim	FUNCEB, TV Educativa do Rio de Janeiro e Instituição argentina de ensino à distância FORMAR.	Brochura	Comercial
2	Um português bem brasileiro (nível 1, 2 e 3)**	Livros didáticos	Buenos Aires: Fundación de Centro de Estudios Brasileiros, [1997], 2000.	FUNCEB. Direção geral: Egle da Silva	sim	FUNCEB, Ministério da Educação e do Desporto no Brasil, Embaixada do Brasil na Argentina e Ministério das Relações Exteriores.	Brochura	Comercial
3	Um português bem brasileiro Nível 4	Livro didático	Buenos Aires: Fundación de Centro de Estudios Brasileiros, [1998], 2000.	FUNCEB. Direção geral: Mônica Hirst	sim	O mesmo que o anterior	Brochura	Comercial
4	Um português bem brasileiro Nível 5 ***	Livro didático	Buenos Aires: Fundación de Centro de Estudios Brasileiros, 2005.	FUNCEB	sim	O mesmo que o anterior	Brochura	Comercial
	Um português bem brasileiro Nível 6****	Livro didático	Buenos Aires: Fundación de Centro de Estudios Brasileiros, 2007.	FUNCEB	sim	O mesmo que o anterior	Brochura	Comercial
5	Português para tailandeses	Livro didático (parcialmente bilíngue)	Brasil/Bangkok: s/Ed., 2012.	Laura Márcia Luiza Ferreira	sim	Embaixada do Brasil em Bangkok	Online (Rede Brasil Cultural)	Gratuita
6	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	Livro didático (com glossário em alemão)	Berlim: Embaixada do Brasil em Berlim, Ministério das Relações Exteriores do Brasil, 2013.	Rosa Cunha- Henckel e Zinka Ziebell	não	Embaixada do Brasil em Berlim e Ministério das Relações Exteriores.	Brochura	Gratuita

7	Por dentro do Brasil: método de português brasileiro para estrangeiros – Nível básico e intermediário	Livro didático	Belgrado: IP Glosarijum, 2014.	Guilherme Serra Pietsch e Mladen Ćirić	Não	Embaixada do Brasil em Belgrado, Ministério das Relações Exteriores	Brochura	Parcialmente gratuita (1000 exemplares gratuitos)
8	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	Guia de conversação (bilíngue)	Moscou: Embaixada do Brasil em Moscou, 2014.	Igor Germano, Alexandra Rudakova, Sergey Kukhtin e Yuliana Pritkova, com ilustrações de Viktor Saltimakov	Não	Embaixada do Brasil em Moscou	Online (Rede Brasil Cultural)	Gratuita
9	Páginas da minha vida – português para estrangeiro – curso básico	Material pré-comunicativo *****	Lima: CCBP, 2014.	Equipe docente do CCBP. Organização: Gilson Charles dos Santos	Não	Embaixada do Brasil no Peru; Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP)	Brochura	Gratuita (específica no CCBP)
10	Português para Ucrânianos: Frases e expressões úteis para os turistas	Guia de conversação [adaptação do guia russo-português] (bilíngue)	Moscou: Embaixada do Brasil em Moscou [tradução para o ucraniano – embaixada do Brasil em KIEV], 2015.	Igor Germano, Alexandra Rudakova, Sergey Kukhtin e Yuliana Pritkova, com ilustrações de Viktor Saltimakov	Não	Embaixada do Brasil em Kiev	Online (Rede Brasil Cultural)	Gratuita
11	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	Livro didático	Lima: Cantera editores, 2016.	Equipe docente do CCBP. Organização: Rozenilda Falcão Melo e Gilson Charles dos Santos.	Sim	Embaixada do Brasil no Peru; Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP)	Brochura	Comercial (algumas tiragens distribuídas gratuitamente e para o CCBP)
12	Coleção Pindorama-Cordel do Brasil vol. 2	Livro didático	Lima: Cantera editores, 2016.	O mesmo que o anterior	Sim	Embaixada do Brasil no Peru; Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP)	Brochura	O mesmo que o anterior

13	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3 *****	Livro didático	Lima: Cantera editores, 2018.	O mesmo que o anterior	Sim	Embaixada do Brasil no Peru; Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP)	Brochura	O mesmo que o anterior
14	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	Livro didático	Lima: Cantera editores, no prelo.	O mesmo que o anterior	Sim	Embaixada do Brasil no Peru; Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP)	Brochura	O mesmo que o anterior

Fonte: Elaborada pela autora.

*Não colocamos neste quadro o livro “Brasil na Escola”, citado na Figura 3, devido não ser um livro didático, mas um livro de fotos de atividades escolares realizadas pelo Consulado-Geral do Brasil em Mendoza, na Argentina. O consideramos, no entanto, como parte do campo associado dos LDs, pois, apesar de não ser um material didático, é um material de promoção política das atividades do português naquela região, em parceria com o MRE. Além do “Brasil na Escola”, outros dois livros estão alocados no site da Rede Brasil Cultural: o livro “Brazil in the school”⁶⁵ foi elaborado em 2009 para servir como material de aquisição de conhecimentos gerais acerca do Brasil e não de ensino de língua. O material se constitui de dois volumes de folhetos informativos sobre a geografia, história, cultura brasileiras, escritos em inglês com notas em árabes. O material didático “Português como Língua de Herança” foi lançada em janeiro de 2015, no formato de apostila, e utilizada no Centro Cultural Brasil-Itália, em Roma. Assim como a publicação de Mendoza, não os trazemos como *corpus* auxiliar, mas como parte do campo associado dos LDs catalogados no quadro 1, pois apesar de serem materiais promovidos em parceria com o MRE, possuem outras especificidades.

** Cada nível configura um livro didático. O mesmo acontece nos níveis 5 e 6. Nesse sentido, somente a coleção dos livros “Um português bem brasileiro”, temos a publicação de 6 livros didáticos, para diferentes níveis.

*** Não conseguimos ter contato com o material de forma impressa, nem digitalizada. As informações aqui catalogadas, são informações retiradas de imagens difundidas do material na internet.

**** Conseguimos apenas entrar em contato com partes do LD “Um português bem brasileiro, nível 6”, cerca de 65 páginas. Nessas páginas, infelizmente não apareciam nem a capa, contra-capas e nem o sumário.

***** Em resposta a nós por e-mail, Rozenilda Falcão, diretora do CCBP, nos deu a informação de que o material foi produzido pelos docentes da instituição e impresso pela empresa Lance Gráfico com recursos do Itamaraty.

***** Retiramos os dados apresentados dos volumes 3 e 4 do site da Cantera editores, no qual há a divulgação propagandística do material.

⁶⁵ Desde de julho de 2020, não é possível mais acessar este e os outros materiais alocados no site da Rede Brasil Cultural, devido a página referente a “materiais didáticos” não estar mais disponível online. Tal retirada ocorreu após uma polêmica envolvendo um material didático alocado no site da Rede Brasil Cultural, intitulado “Só verbos”, o qual, segundo denúncias de uma matéria jornalística, teria enunciados de cunho racista e preconceito ideológico. Após emissões de notas de repúdio, assim como notas explicativas/justificativas do (não)uso da apostila pela RBC, entre outros embates, todos os materiais e listas que trazemos nesta pesquisa que estavam alocados no site da RBC foram retirados da página em português. Contudo, por meio do site de memória digital <www.web.archive.org>, com a entrada de busca por <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>>, é possível não somente acessar alguns dos materiais que catalogamos alocados no site da RBC, como também toda a atualização do site desde do ano de 2014. Outra forma de acesso, porém menos completa, é acessar normalmente o site da RBC, trocando a língua de acesso para o inglês. Dessa forma, aparecerá o item “teaching resources”, uma lista próxima à original vai aparecer. Salientamos que as informações que disponibilizamos nesta nota foram escritas em maio de 2021, ou seja, até maio de 2021, o acesso estava como descrito anteriormente.

O recorte temporal abarcaria, desse modo, os livros didáticos produzidos a partir da década de 1990 até 2018, uma vez que observarmos, de forma estável, a publicação desses materiais por embaixadas e Centros Culturais Brasileiros⁶⁶ com apoio do MRE. Dentro desse período, mais especificamente a partir de 2010, as publicações, que até então foram realizadas na América Latina, passam a ganhar espaço em países de outros continentes, como Europa e Ásia. Outra mudança que circunda a produção desses materiais é a renomeação da “Rede Brasil de Ensino no Exterior” (até 2013) para “Rede Brasil Cultural”, marcando na língua, a nosso ver, o *modus operandi* da diplomacia brasileira no tocante à difusão da língua, ao menos desde a virada dos anos 2000.

Feito o recorte temporal, entretanto, os caminhos desta pesquisa nos levaram a fazer um recorte no próprio *corpus* inicial, direcionando nossa análise principal sobre o livro “Português Tropical: *Literatur, Musik und Sprache Brasiliens*”. Tal recorte se justifica pela vivência de quatro anos⁶⁷ na Alemanha, e, a partir dela, ter tido contado com o modo de funcionamento, produção e circulação do material. Morar na Alemanha me trouxe informações e percepções sobre a cultura e práticas locais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sobre os funcionamentos e hierarquias dos saberes na universidade acerca da língua portuguesa, sobre o papel que Embaixada brasileira vêm exercendo sobre as políticas de língua e cultura, entre outras questões. Todas essas informações e percepções me fizeram mergulhar ainda mais no batimento descrição/interpretação das relações de poder-saber empreendidas não somente nas análises, mas anteriores a elas.

É importante frisar, contudo, que trataremos como *corpus* auxiliar os livros didáticos mencionados no quadro (1). Trazer um *corpus* auxiliar mostrou-se produtivo para: (i) dar sustentação ao que, a partir da análise sobre o *corpus* principal verificamos; (ii) ajudar a mapear os materiais didáticos produzidos fora do Brasil, com cooperação total ou parcial de Estado brasileiro; (iii) catalogar dados panorâmicos da construção dos temas, abordagens e outros especificidades nesses LDs, dados que nos auxiliaram numa compreensão mais vertical sobre regularidades e rupturas produzidas na constituição do LD “Português Tropical”.

Os Guias de Conversação em Russo-Português e Ucrainiano-Português não são tomados por nós como livros didáticos, mas sob o guarda-chuva de material didático para aquisição de

⁶⁶ No caso dos livros da década de 1990, pela Fundación Centro de Estudos Brasileiros, na Argentina.

⁶⁷ Dois anos e meio que se subtraem entre idas e vindas para o Brasil e um período de doutorado-sanduíche na França de setembro de 2019 a junho de 2020. Sendo 6 deles com bolsa-sanduíche da Capes.

expressões do cotidiano do português brasileiro, fizeram parte do levantamento de dados que alocamos no Apêndice A desta pesquisa. Por fim, acreditamos que trazer um *corpus* auxiliar e, sobre eles, lançar um olhar panorâmico, pode servir de grande auxílio para outras pesquisas que toquem em problemáticas afins, seja na área da Análise do Discurso, seja em outras expertises.

Sobre o recorte do *corpus*, anterior as justificativas apontadas, a ideia surgiu durante o doutorado-sanduíche, sob a supervisão do professor Dr. Dominique Maingueneau. Em uma de nossas últimas discussões, percebemos que, ao invés de mergulharmos na montagem “homogeneizante”⁶⁸ de um *corpus* discursivo para verificarmos a heterogeneidade que o constitui, o livro “Português Tropical” era, ele mesmo, composto por instâncias do dizer que nos apontavam uma confluência de enunciados, de discursos (discurso político, discurso das relações internacionais, discurso da globalização, discurso da didática das línguas, discursos culturais) que, de algum modo, reverberava o que víamos como projeto da imagem de Brasil no exterior. Além disso, sua estrutura não se tratava de um livro que poderíamos classificar como didático, nos moldes clássicos dessa estrutura. Ao conversar com meu orientador sobre essas possibilidades, decidimos que o recorte seria produzido a partir dessas condições.

As instâncias presentes na composição do “Português Tropical”, em particular, aquelas que possuem um protagonismo na organização e nas práticas decisórias, engendravam: o uso do espaço no qual o material foi produzido e aplicado; o público-alvo; as políticas linguísticas e culturais que balizaram os saberes empregados; as políticas de Estado e de governo que proporcionaram seu fomento, entre outros. Nosso pequeno *objeto*, portanto, pensado nesse fluxo de práticas, pareceu estar no centro de discursos que possuem, cada qual, suas lógicas, mas “obrigados” pela fabricação do material a funcionar em conjunto e que, *a priori*, não poderiam, devido a uma barreira que tem a ver com o próprio gênero.

A interação dos discursos e seus promotores nos mostravam caminhos para pensar a produção do que é, para quê, para quem e como fazer não apenas a difusão do ensino do português brasileiro e das culturas brasileiras, assim como, a promoção/constituição da identidade(s) (trans)nacional(is) apresentada(s) e/ou experienciada(s) pelxs sujeitos estrangeirxs por meio do livro didático. Compreendendo o livro didático como *mídium*, os gestos de leitura e interpretação

⁶⁸ No sentido aqui empregado, a homogeneização não significa a ação de tornar igual ou de compreender que tudo converge para o igual, mas o efeito de agrupar enunciados, formatando-os como uma unidade de análise, um *corpus*, para, a partir disso, observar a heterogeneidade que os constitui.

possíveis sobre “Português Tropical” e os outros LDs nos direcionavam, então, a percorrer as pistas de um jogo mais complexo sobre as produções desses livros, suas circulações, as formulações de suas atividades, os textos e paratextos que os integravam, as posições discursivas fronteiriças que os constituíam.

Engendrados numa rede de práticas, todos os LDs apontavam como regularidade que, em diferentes períodos históricos, o dispositivo da diplomacia brasileira acionou língua e cultura brasileiras para legitimar certa identidade nacional produzida no/para o exterior como decalque da identidade produzida dentro do território nacional. Conforme trouxemos na seção “prévias do debate”, historicamente, o efeito de similitude entre língua e cultura, promovidos pelo Estado, apaga os litígios na construção do nacional, especialmente as resistências a ideias unitárias e totalizantes da produção da nação. Dessa forma, os LDs catalogados, que se propunham a ser livros de ensino e aprendizagem da língua e cultura brasileiras, se tornaram, para nós, um lugar singular, através dos quais podíamos estudar as relações de poder-saber na fabricação da identidade (trans)nacional instalada em um dispositivo de poder-saber (Cf. capítulo 4).

Fixadas como práticas nos LDs, percebíamos que algumas forças atuantes, que provocavam mudanças nos sentidos de identidade a partir da década de 1990, podiam ser descritas. Digo, os LDs, especialmente o LD “Português Tropical”, nos mostravam que suas construções se emaranhavam discursivamente, além de nos mostrar o deslizamento da função inicial de determinados agentes institucionais. É o caso da Embaixada do Brasil na Alemanha que, para além de instituição oficial da política externa brasileira, passa a operar como editora em um dos livros.

Com a problemática, o objeto e o *corpus* de pesquisa apresentados, nos encaminhamos para a montagem do objetivo principal desta tese: estudar as relações de poder-saber que constituem a identidade transnacional brasileira no dispositivo da diplomacia brasileira a partir de uma rede de práticas que atravessam e se fixam em livros didáticos de Português para estrangeiros, publicados por Centros Culturais e Embaixadas do Brasil.

Para alcançar esse objetivo, as engrenagens precisavam ser montadas e ajustadas. Dessarte, a partir do que os dados levantados (Apêndice A) nos direcionaram, além da montagem das bases teóricas e metodológicas da pesquisa, trabalhamos os seguintes objetivos específicos: (i) observar possíveis lugares de constituição de saberes que sustentam as bases da arquitetura da identidade brasileira que dão condições para que, a partir de um determinado período histórico, possamos falar de identidade transnacional brasileira e, em paralelo, de arquivos de transbrasilidade; (ii)

percorrer as linhas de força que inauguram o dispositivo da diplomacia brasileira como urgência histórica à problemática da identidade (trans)nacional e instauram, no visível e no enunciável desse dispositivo, em diferentes períodos, a cultura e a língua como variáveis fundantes na projeção e defesa da imagem internacional do Brasil; (iii) no batimento descrição/interpretação, mostrar como, discursiva e enunciativamente, as relações de poder e força estudadas se fixam (ou não) nos materiais didáticos - com foco no LD “Português Tropical” - em busca de responder que identidade(s) é(são) essa(s) que aparece(m) nos LDs que nos ajuda(m) a compreender “quem somos nós hoje”; (v) verificar, ao longo de todo o percurso de escrita e análise, o(s) silenciamento(s), exclusão(ões) e ruptura(s) nesses processos.

Para tanto, partimos dos estudos de uma Análise do Discurso de borda, de fronteira, de base histórica e enunciativa. Mobilizamos a noção de *dispositivo* de Michel Foucault, em diferentes passagens de suas obras que visa trazer a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem quem somos nós no presente histórico. Utilizamos a categoria de *mídiun*, pensada por Dominique Maingueneau, na esteira de Régis Debray, para mostrar o livro didático como lugar de manifestação, constituição e circulação dos discursos, lugar no qual podemos ver os deslizamentos dos tipos e gêneros de discurso, a regulação do funcionamento dos enunciadores e os modos de enunciação. Como metodologia de leitura, ainda na linha dos trabalhos de Maingueneau, mobilizamos a categoria de cenas de enunciação, em especial o de cenografia, para verificar como a configuração da identidade transnacional brasileira se “apresenta” nos materiais, assim como verificar como o próprio material tenta se legitimar como gênero estabilizado de livro didático de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira.

Em relação às formações dos agrupamentos de enunciados inscritos nas fronteiras entre o discurso oficial acerca da identidade transnacional e de outros discursos que operam em sua margem, testamos a noção de formação discursiva, nos deslocando para pensar a pertinência dessa noção no contemporâneo e em nossa pesquisa. Não menos importante, fizemos diálogo de leituras com autores e autoras de outros campos do saber, que forjam suas escritas como resistência a certas configurações da identidade (trans)nacional. Este último passo nos foi importante para compreendermos alguns dos funcionamentos do dizer nos LDs que rompem com o discurso hegemônico, especialmente com o discurso colonialista promovido por certa elite acadêmica considerada, por muito tempo, como arquiteta dos saberes sobre a brasilidade.

Diante de todas as questões e explicações trazidas neste capítulo, a tese que levantamos é de que as relações de poder-saber que engendram as práticas discursivas fixadas nos LDs nos

ajudam a cartografar os discursos que fabricam os imaginários da identidade (trans)nacional⁶⁹ brasileira, numa longa e média duração, assim como seus deslizamentos, suas transformações, suas mutações. Mutações, transformações e deslizamentos que têm como uma de suas principais variáveis as tensões produzidas a partir da insurgência e articulação de sujeitos-sociais que, sob os jogos de produção de subjetividades, tomam a categoria de identidade como mecanismo de luta por equidade e direitos civis, e não como “quinta-essência”. Sujeitos que forjam nas instituições oficiais do Estado, especialmente a partir de 1988, outros regimes de luz nas configurações do social, outra construção do (trans)nacional e, por extensão, de quem somos nós, hoje, como sujeitos sociais.

Segundo Deleuze (1990, p. 153), “são essas regras facultativas do domínio de si mesmo que constituem uma subjetivação, autônoma, mesma se esta é chamada, posteriormente, a prover novos saberes e inspirar novos poderes”. Nessa última direção, podemos dizer que essas escritas de si forjadas nas veias do Estado, serviram de base para a produção dos ideários da Nova República e, ao longo do período de redemocratização, remexeram os saberes e as bases dos poderes que movimentam as tecituras do dispositivo da diplomacia brasileira.

Nesse sentido, a ideia de identidade transnacional e a própria fabricação dos imaginários de sujeitos transnacionais⁷⁰ (chamadxs a pertencer à nação) produzida nos LDs (todos produzidos após 1988) serão atravessadas por essas (re)configurações e (re)significações do nacional e transnacional, mas ainda, majoritariamente, alinhadas a projetos de governos⁷¹ e não de Estado. Por essa razão, veremos uma diferença significativa entre os livros publicados no final dos anos

⁶⁹ Como dito anteriormente, limiar do nacional e internacional muitas vezes é borrado, por essa razão, em muitos momentos do texto, o termo “trans” aparece entre parênteses e em outros não. O termo “(trans)nacional” aparece à medida que o imaginário nacional e internacional apresentam suas fronteiras, ainda que sutis, mas numa relação de imbricação. Em momentos em que essas fronteiras (e embates) se emaranham, especialmente a partir dos anos 2000, assim como no momento de nossas análises, o termo “transnacional” será mais acionado.

⁷⁰ Abordaremos mais detidamente sobre os sujeitos transnacionais no Capítulo III.

⁷¹ A estratégia institucional de apropriação da categorias como nação, cultura, identidade, com veremos no capítulo IV, se fortificou nas últimas décadas, mas possui um uso anterior ao período republicano, nos mostrando deslizamentos em suas significações a depender dos governos. Barão (2012) aponta quatro paradigmas no campo da relações internacionais, quando se pensa os modos de implementação e manipulação da categoria de cultura nos diferentes governos brasileiros. Para a autora, esses paradigmas não se dissociam das orientações que fundamentam as políticas públicas nacionais. Teríamos, dessa forma, o paradigma liberal-conservador (1808 – 1930), o paradigma nacional-desenvolvimentista (1930 – 1990), o paradigma neoliberal (1990 – 2002) e o paradigma de base social e progressista para pensar um novo desenvolvimento nacional (2003-2010). Devido a datação do trabalho da autora, acreditamos que o último paradigma se estende até meados de 2015, quando, a nosso ver, surgem, durante o período de 2016 a 2021, ao menos, dois novos paradigmas: um neoliberal-conservador (até 2018) e outro que se encaixa numa visão ultraconservadora (a partir de 2019). Este último possui em sua base uma visão moralista conservadora-religiosa que beira o fascismo, presente não apenas nos modos de implementação de suas políticas públicas, mas no próprio lema do governo: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

1990 (quando há um governo progressista de base neoliberal) e após 2005 (quando há um governo progressista de base social).

É importante ressaltar que a materialização dos sentidos dos ideários republicanos, forjados pelas lutas sociais, instrumentalizados pelos espaços institucionais do Estado brasileiro, instalados no dispositivo da diplomacia brasileira, não necessariamente refletem a(s) identidade(s) brasileira(s) tal como ela(s) é(são) nos mais diversos espaços da sociedade. Ao contrário, é apenas uma das tantas possibilidades de significações na multiplicidade do real. Ressaltamos, também, que, como veremos no próximo capítulo, as linhas de visibilidade e de enunciação que compõem o dispositivo curvam-se sobre si mesma, produzem contradição, efeitos contraditórios sobre um mesmo regime de luz e enunciação. Dessa forma, a “novidade” não se dá na “originalidade” de uma enunciação, de uma imagem, de uma arquitetura, de uma estrutura, mas sob o próprio regime que possibilita essas mudanças (DELEUZE, 1990). Por esse motivo, “desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...] é preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas” (ibidem, p.151). No caso desta pesquisa, instalarmo-nos sobre as linhas do dispositivo da diplomacia brasileira, e os dispositivos que o entrecortam, para percorrermos e cartografarmos o terreno das identidades.

CAPÍTULO II – NOÇÃO-CONCEITO DE DISPOSITIVO – REFLEXÕES TEÓRICAS E DESLOCAMENTOS METODOLÓGICOS

O saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.
Michel Foucault

Três, número cheio de simbologia em vários campos, principalmente o religioso e o científico. No campo religioso cristão, a simbologia do número três marca a Trindade Santa (Pai, Filho, Espírito Santo), o nascimento de Cristo (os três Reis Magos, a composição da família com Maria, José e Jesus), sua morte (Cristo crucificado entre dois outros) e sua ressurreição (*e no terceiro dia Ele ressuscitou*). No campo científico, a partir de uma visada matemática, é percebido como o número do equilíbrio, número que significa expansão e multiplicação, desde as fases da vida humana (nascimento, vida e morte), da composição da história (passado, presente e futuro) até a composição de ciclos (por exemplo, o da água – estado sólido, líquido e gasoso). Através da visada triádica se compõe uma das mais famosas figuras matemáticas – o triângulo de ouro.

Para além do pensamento matemático, os desdobramentos do triângulo de ouro se farão presente na constituição da arquitetura das cidades e dos monumentos históricos, usados desde a Grécia antiga até os dias de hoje. É a partir dos triângulos áureos que nasce a percepção matemática que ajudará a compreender a chamada regra de ouro⁷² e que se metaforizará em vários outros campos de saber (como a economia), unindo a lógica matemática às formas de observar as relações sociais. Nessa tangente, talvez não por acaso, o três também é um número chave no campo político democrático, uma vez que o mínimo de pessoas necessárias, para que se tome uma decisão democrática em grupo, é três.

⁷² A regra de ouro é pensada no campo matemático para expressão da perfeição. “Na Antiguidade, acreditava-se que a Seção Áurea representava proporções incrivelmente belas. A divisão de uma linha na razão aproximada de 8:13 faz com que a relação da parte mais longa com a mais curta seja a mesma que aquela da parte mais longa com o todo. Objetos que têm essa razão são agradáveis ao olhar e ela pode ser encontrada em uma série de números denominada sequência de Fibonacci. Na natureza, essa razão pode ser vista nos padrões de crescimento das plantas e nas conchas de certos animais. No campo das artes gráficas, a seção Áurea é a base para formatos de papel e seus princípios podem ser utilizados como um meio de obter designs equilibrados” (AMBROSE & HARRIS: 2012, p. 46). Essa ideia é tão forte que servirá como sedimento para outras formulações teóricas de campos diversos como, por exemplo, na área de design, pintura e de construção imobiliária.

Essa percepção tríade também pode ser evocada na prática do ensino e da aprendizagem⁷³ de uma língua estrangeira, na qual é necessário minimamente três variáveis para que esta prática exista – a presença docente (ou algum material-ponte⁷⁴), a(o) aprendente e a língua-outra. Ainda no campo de observação dos saberes, essa regra de três abre possibilidades para refletirmos sobre como autorxs e suas obras são lidxs, especialmente no Ocidente. Temos, por exemplo, Michel Foucault “da arqueologia”, “da genealogia do poder” e “da genealogia da ética”; Michel Pêcheux e seus três principais movimentos teórico-metodológicos; a própria Análise do Discurso com suas três épocas (MALDIDIER, 1990) e sua tríade “fundadora” - entre a língua e xs sujeitos: o discurso.

Mas porque a abertura deste capítulo se inicia com tal reflexão sócio-matemática. Nossa intenção é mostrar o quanto nosso olhar é moldado para observarmos as relações a partir de uma lógica natural. Pensar na lógica dos fenômenos da natureza não pode servir de métrica para pensar as relações humanas como naturais pura e simplesmente. É preciso escavar a densidade histórica que atravessam as relações sociais e que, em última instância, produzem esse efeito de naturalização dos saberes e dos comportamentos humanos.

Um exemplo que atravessa todo nosso processo de pesquisa é a tríade, naturalizada, que formaria a nação brasileira – *o branco, o negro e o índio*. Tal base para a construção da identidade nacional é difundida, sem que, muitas vezes, se perceba os jogos na produção de seus sentidos e das nuances existentes em cada uma dessas categorias. Mas a história nos mostra uma “naturalização” mais perversa. Anterior à ideia “natural” das “três raças”, houve, no interior de um regime verdade alicerçado em pseudociências da natureza (*cf.* capítulo 3), uma ideia que movimentava, até hoje, o funcionamento de nossas instituições – a de que era preciso extinguir as raças (pessoas) para “melhorar” (embranquecer) o DNA do Brasil.

Desse modo, a forma como as *ciências duras* observam seus fenômenos serviu a propósitos outros na construção de Brasil, e nos serve de alerta para perceber o que é reprimido em prol de

⁷³ Como veremos adiante, a própria construção do livro-objeto desta pesquisa precisou de três momentos distintos para sua composição material existir. Uma planeamento (arquitetado com/por diferentes agentes), uma fase teste para aparar as arestas e a produção do livro como resultado das duas fases anteriores.

⁷⁴ Chamo de material-ponte aquele que liga a língua ao sujeito-aprendente. Não denominamos somente a presença docente, uma vez que nem sempre xs sujeitos que almejam aprender ou ter contato com uma língua-outra têm, necessariamente, acesso a um(a) professor(a). Entretanto, xs sujeitos-aprendentes sempre terão um material que o ligue à aprendizagem, seja ele material didático, filmes, áudios de rádio, músicas, manuais, aplicativos digitais. Por essa razão, material-ponte se expande para significar qualquer uma dessas possibilidades de contato com fins de aprender outra língua.

respostas “naturais”, ao mesmo tempo que nos ajuda a compreender por que, como sociedade, nos foi e continua sendo mais fácil naturalizar os processos que são, por excelência, históricos.

Ainda na linha do raciocínio entre ciências e como nosso olhar é construído para perceber nossa realidade por meio delas, gostaríamos de fazer uma última colocação. Na realidade físico-matemática é “dado” (sabido, compreensível, visível) que somos seres vivos num espaço tridimensional⁷⁵. Por sermos e vermos o mundo dessa maneira, nos é mais complicado compreender determinados fenômenos que transbordem essas dimensões e conseguir conceitualizá-las na sua inteireza, nos restando somente compreender seus efeitos ou medir suas propriedades. Um exemplo é a ideia da quarta dimensão⁷⁶ que, nessa via, sem os aparatos necessários para descrevê-la e interpretá-la, explicações estritamente pedagógicas não são suficientes.

Se deslizarmos as relações físicas sobre nossas dinâmicas sociais, seria possível metaforizar a quarta, quinta e outras dimensões como forças (históricas, discursivas, enunciativas, ideológicas...) que agem sobre essas dinâmicas, mas que não se consegue determinar com exatidão suas formas ou vivenciá-las na sua inteireza devido sermos alimentados a olhar para as superfícies planas, bidimensionais, ou a construir tripés ideais das relações, devido nossa percepção tridimensional das coisas? Acreditamos que sim, o que caberia a nós, cientistas sociais e da linguagem, para evitarmos cair na naturalização do pensamento, projetar essas forças, escavar e compreender seus funcionamentos, medir os efeitos que nelas e partir delas ocorrem.

E não somos xs primeirxs a refletir sobre tal linha de raciocínio. A observação de nossa movimentação no espaço físico-matemático se aproxima muito da forma como alguns teóricos buscaram compreender as relações discursivas, sociais, filosóficas. Autorxs que procuraram romper com uma escrita e um modo de ver bidimensional (bifásico, antagônico, dual) e tridimensional (com efeito de completude, perfeição, universal, equilibrado). No caso da Análise do Discurso, de Michel Pêcheux, Michel Foucault, Dominique Maingueneau, Denise Maldidier, Sophie Moirand e analistas brasileirxs do discurso como Eni Orlandi, Maria do Rosário Gregolin,

⁷⁵ Do ponto de vista físico, significa dizer que viemos numa relação que consegue compreender os sentidos de frente e atrás, esquerda e direita, abaixo e acima, ou seja, nos localizamos no espaço a partir da ideia de altura, largura e comprimento. Numa relação bidimensional, as relações abaixo e acima não são visíveis (SAGAN, 2011).

⁷⁶ Além da ideia tridimensional de altura, comprimento e largura, a quarta dimensão traz a variável tempo para pensar o espaço. Para Sagan (2011), somos seres tridimensionais e vemos o nosso universo de forma plana em três direções. Contudo, ao pensar a quarta dimensão, podemos pensar no universo não somente plano, mas curvo. “Podemos falar sobre a quarta dimensão física, mas ninguém pode vivenciá-la”.

Roberto Leiser Baronas, entre tantxs outrxs, vemos escritas que geram contornos pluridimensionais que buscam compreender os regimes de verdades que se pretendem “irrefutáveis”.

No caso desta pesquisa, falaremos de dispositivo, de redes, de ordens, de rizomas, na busca de compreender o que somos hoje, mas também daquilo que recusamos a ser, perguntas motrizes que impulsionavam, por exemplo, Michel Foucault em seus trabalhos. Estaremos, neste capítulo, em uma constante leitura e reflexão sobre/com Foucault e outros autorxs, na tentativa de compreender outras dimensões que atravessam o funcionamento dos discursos. Mostrar o quanto algo que parece disperso, sem ligações aparentes, singular em cada irrupção, abre-nos à uma ordem do olhar, observar, classificar, compor, construir, fabricar, ler, cortar e sentir as palavras e as coisas (no mais literal, literário e filosófico desses últimos dois termos).

Não queremos forçar nenhuma lógica aparente ou impor uma constante para fazer valer nossa digressão inicial, apenas a fazemos embebidxs em leituras que nos fizeram pensar o quanto, na vida social humana, pulsa determinada lógica físico-bio-matemática, quando observamos as relações sociais, históricas e discursivas. Afinal, somos parte desse sistema dinâmico de relações que autores como Fritjof Capra⁷⁷ (no campo da Física), Deleuze e Guattari⁷⁸ (no campo da filosofia) denominaram respectivamente de teia da vida e de rizoma.

Na dispersão, na multiplicidade (DELEUZE e GUATTARI, 1995) cabe ao analista perceber que cada singularidade, única no seu irromper, é como um sintoma, uma febre que nos direciona a outras irrupções tão singulares quanto, tecidas nos fios dos discursos que vão para aquém ou além de uma relação racionalmente arquitetada. Singularidades dispostas em redes, redes em (des)articulação, redes como conexões nervosas que, através do rastreamento de suas sinapses, cartografam os processos discursivos que constituem o presente histórico. Talvez, aqui, um de nossos maiores desafios, ou seja, não apenas percorrer os fios da rede do dispositivo em que nosso objeto é apenas um nó, mas observar, compreendê-lo em (des)interação às redes dos diferentes dispositivos que lhe dá condições de existência e que nos deixa entrever o emaranhamento discursivo do qual faz parte.

⁷⁷ Capra, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996. Nesta obra, Capra coloca em evidência uma visão mecanicista *versus* uma visão sistêmica viva e dinâmica das relações. Esse livro caminha com outras obras do autor, como os *best seller* *Ponto de mutação* e o *Tao da física*.

⁷⁸ Abordaremos mais sobre Deleuze e Guattari no próximo tópico. Salientamos, no entanto, que a obra a qual fazemos alusão aqui é *Mil Platôs*, escrita em 1980.

Para compreendermos um pouco desses compassos e deslocamentos, nos deteremos, a partir de agora, num diálogo entre as reflexões foucaultianas acerca do conjunto desses rizomas⁷⁹ em (in/dis/com)junções que o autor denominou de dispositivo. Faremos um percurso dessa noção-conceito que vai da França até seus usos e deslocamentos no Brasil. Mobilizamos também a noção de *mídiun* para pensar o papel do livro didático nas linhas do dispositivo. Em seguida, mostraremos as discussões realizadas acerca de formação discursiva plurifocal para verificar se esta noção consegue dar conta da montagem do *corpus* e verificar se há um princípio ou princípios distintos para o funcionamento dos posicionamentos encontradas na análise do *corpus* desta pesquisa.

Nossa ideia, portanto, não é exaurir a discussão sobre, é ser somente um nó nessa malha do (*diz*)positivo, como diz Albuquerque Junior (2014), que alimenta em nós não apenas o pesquisar que esquadriha os saberes que constituem os discursos, mas também o pesquisar que “recorre a superfície dos fios que constituem uma dada trama, uma dada teia social, que buscaria percorrer as nervuras que constituem dadas formas de objeto, que cartografaria as linhas que constituem uma dada figura do sujeito” (ibidem, p. 7).

2.1 Por uma compreensão dos vetores e tensores – uma metodologia para uma ideia

Na opinião de comentadorxs e estudiosxs⁸⁰ das obras foucaultianas, leremos que a ideia da noção-conceito de dispositivo elaborada pelo filósofo francês, menos escrita e mais falada durante suas entrevistas, é a pedra de toque que conjuga suas fases. Falamos em noção-conceito de dispositivo a partir do entendimento que não há, na obra do autor francês, um encaminhamento metodológico delineado, testado para aparar as arestas, mas dispositivo como parte das pequenas explosões de seu pensamento que nos leva a tentar compreender o poder e resistência em (des)alinhamento.

Embora Foucault, de forma generalizada, mencionasse o termo dispositivo desde a metade dos anos 1970, ele aparecerá mais fortemente no momento que o autor empreende estudos acerca da sexualidade (DELEUZE, 1990; AGAMBEN, 2005; FERNANDES JUNIOR; SOUZA, 2014;

⁷⁹ Rede integrada, desprovido de raízes fundamentais. Metáfora utilizada por Deleuze para pensar o dispositivo a partir das reflexões foucaultianas.

⁸⁰ Deleuze, Agamben, no campo internacional; Gregolin, Menezes de Souza, Fernandes Junior, Navarro-Barbosa, entre outros, no campo nacional. Em relação a estes últimos, veremos mais adiante, como um braço forte dos estudos discursivos no Brasil, ainda que balizadas pelas reflexões foucaultianas, fazem deslocamentos importantes para darem conta de objetos e *corpora* que possuem especificidades e funcionamento distintos do cenário francês.

CHIGNOLA, 2014; GREGOLIN, 2016; 2017). Talvez o que difira a noção-conceito de dispositivo de outros termos cunhado por Foucault, seja a emergência dos modos de circulação dos saberes e os meios de divulgação científica que começavam a operar, de forma mais contundente, na sociedade francesa e mundial no final dos anos 1970. De entrevistas a debates intelectualizados televisionados, documentarizados, todos ganhavam cada vez mais espaço e visibilidade. Deleuze (1990) acredita ser estas variáveis importantes para verificar o quanto Foucault manejou esses meios para verticalizar suas reflexões acerca de dispositivo, ao invés de escrever sobre.

Na famosa entrevista que Foucault concedeu à André Berten, professor da Universidade Católica de Louvain, o entrevistador lhe pergunta qual seria o fio condutor de suas reflexões. Com um tom humorístico, o autor francês responde que só se pode dizer com exatidão quando se para de escrever. Mas, antes que sua escrita fosse parada concretamente (devido sua morte), em muitos espaços, como nessa entrevista, Foucault ensejou lampejos sobre por que pensar numa ideia de dispositivo e como essa noção viria congregar, de certo modo, todos os outros estudos que fizera para responder à pergunta: “quem somos nós, hoje?”.

Ainda na entrevista, diz-nos que o que fez não buscava uma fundação ou formas de legitimação dos discursos, mas compor uma espécie de história das problematizações, história da forma como as coisas colocam (produzem) um problema. Isso não significa dizer que ele faz uma história das teorias, das ideologias ou mesmo das mentalidades, mas a história dos problemas, a genealogia dos problemas, o porquê de ser um problema, por que este e não outro tipo de problema, ou seja, por que determinada forma de problematização aparece em determinado tempo e espaço (FOUCAULT, [1981] 2018). Dito diferentemente, tal raciocínio o leva a pensar de que forma algo que parece ter sempre existido, torna-se um problema em determinada época e que não o é necessariamente problematizado da mesma maneira em outra.

Nessa tangente, finalizando a entrevista, Foucault, ele mesmo, nos joga luz para pensar na rede de práticas, nessa teia discursiva que monta, legitima, forja, fabrica, instaura um problema, o torna uma questão, pois

em determinado momento as evidências se perdem, as luzes se apagam, a noite se faz. E a gente se dá conta que está atuando a cegas e que, portanto, se necessita de uma nova luz, é preciso uma nova iluminação, é preciso um novo esclarecimento, é preciso novas

regras de comportamento, então, aparece um novo objeto, um objeto que aparece como um problema. (FOUCAULT, [1981] 2018, s/p)⁸¹

Esses regimes de luz, do que é da ordem do (in)visível, daquilo que ilumina um objeto em determinada época, mostram-se produtivos especialmente quando pensamos que a identidade nacional nem sempre se constituiu como um problema para Estado brasileiro. Mas, qual o percurso da noção de dispositivo em Foucault? Por que sua importância, diante de uma obra tão vasta e cheia de ferramentas? Por que essa noção, que em muitos casos possui uma forma variável e sujeita a deslizamentos, podendo ser confundida com a própria noção de discurso (COURTINE, 2011), hoje, parece apontar-se como uma lente privilegiada para observar a constituição do presente histórico?

Agamben (2005), através do texto *O que é um dispositivo*, nome que aventa o mesmo título que Gilles Deleuze deu à uma conferência num evento-homenagem à filosofia de Foucault, argumenta que dispositivo teria sido tomado para substituir o termo positividade que parecia não dar mais conta do pensamento do autor francês. Tal conjectura do filósofo italiano se pauta nas leituras sobre este termo que Jean Hyppolite fez de Hegel e da influência do primeiro sobre uma geração de outros filósofos franceses, sendo Foucault um deles.

Para Hyppolite, o termo positividade⁸² (*die Positivität*) marca a variável histórica em Hegel, aquilo que corta os indivíduos como sujeitos sociais e históricos. A positividade hegeliana nos mostra uma relação de comando e obediência, assim como nos ajuda a perceber que existe uma manutenção da engrenagem que rege os lugares de quem comanda e de quem obedece, sem que se pense sobre ela. Como num ciclo vicioso, tal positividade age como a mão sobre o *On* e *off* do funcionamento desse ciclo⁸³. Todavia, apesar de interessante o que Hegel faz para pensar a positividade na constituição dos sujeitos, Agamben aponta que ao tomar de empréstimo este termo,

⁸¹ Tradução retirada da entrevista citada, disponível em: << https://www.youtube.com/watch?v=yO_F4IH-VqM&t=1548s>>. Acessado em 13 de julho de 2019.

⁸² O termo *die Positivität* em alemão designa legalidade, doação. Nessa direção, traduzir literalmente o termo para positividade e pensá-lo nos moldes semânticos da língua portuguesa pode tender à ideia de algo positivo como antônimo do que é negativo, ruim, o que foge do que aqui apresentamos e da forma como Hegel e Foucault a utilizaram. No tocante à construção dos sentidos, pode-se entender positividade como um elemento que determina, impõe, engendra de forma legal ou sutil a autoridade a *outrem* por um outro.

⁸³ É importante salientar que Hegel está a pensar a problemática da religião. Num primeiro momento essa positividade age como um mal para os sujeitos sociais, aprisionando-os à engrenagem das autoridades sobre seus corpos e a liberdade de sua fé, a positividade se oporia a uma religião natural que atuaria numa relação direta do sujeito com o divino, sem mediação. Num segundo momento, Hegel, segundo Hyppolite, buscou conciliar a positividade à razão, que deixaria de impor opacidade a esta última e se alinharia a “riqueza concreta da vida” (HYPPOLITE *apud* AGAMBEN, 2005, p. 10).

Foucault olha para uma outra problemática, qual seja – “a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico, entendendo com este termo o conjunto das instituições, dos processos de subjetivação e das regras que concretizam as relações de poder” (AGAMBEN, 2005, p. 11). Mais tarde, continua o filósofo italiano, Foucault dá contorno ao termo positividade que passará a ser pensado como dispositivo. Trata-se, “antes, de investigar os modos concretos em que as positivities (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder” (ibidem, p. 11). Positividade caminha, então, para dispositivo.

Em outra entrevista com Foucault, alocada no livro “Microfísica do poder”, intitulada “Sobre a história da sexualidade”, vemos a noção unida ao fazer intelectual. Ao intelectual caberia o combate aos valores universais e compreender que existem técnicas e táticas de dominação, assim como técnicas e táticas que constroem regimes de verdade acerca de um problema. Nesse caso,

estas táticas foram inventadas, organizadas a partir de condições locais e de urgências particulares. Elas se delinearam por partes antes que uma estratégia de classe as solidificasse em amplos conjuntos coerentes. É preciso assinalar, além disso, que estes conjuntos não consistem em uma homogeneização, mas muito mais em uma articulação complexa através da qual os diferentes mecanismos de poder procuram apoiar-se, mantendo sua especificidade. (FOUCAULT, 1984 p. 123)

É a partir dessa ideia motriz, da força heurística do dispositivo, que Deleuze abre espaço para elaborar uma leitura, a partir da qual se poderia esquadrihar essa rede para compreender suas ligações, suas facetas, suas estratégias de manutenção do poder, alimentadas por determinadas formas de saber que orientam a produção de subjetividades.

Deleuze, portanto, consegue, como veremos mais abaixo, dar face metodológica do que estava como latência em Foucault. Para Deleuze (1990), o dispositivo foucaultiano é

uma espécie de novelo[...] um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras (p.155).

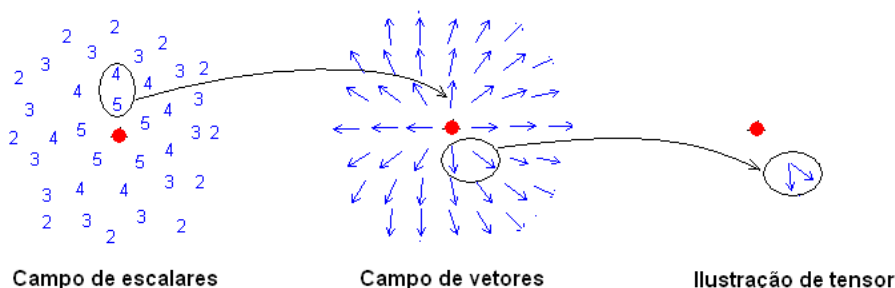
Pensar o dispositivo, para Deleuze, é pensá-lo como rizoma. Dispositivo como rizoma significa entrecruzar cada elemento que compõe as nervuras do tecido, pensar na horizontalidade

e não na verticalidade que hierarquiza e medusifica o olhar, pensar na (in)visibilidade das coisas, nos (não)ditos formulados, nos jogos de força exercidos, nos sujeitos (in)determinados, numa disjunção inclusiva às linhas de fuga, nas (des)centralizações das forças que incidem sobre o objeto. É observar e compreender tanto a engrenagem complexa, quanto as linhas de fuga que surgem na conexão com as maquinarias que são alimentadas e alimentam os dispositivos de poder e saber. Trabalhar a noção de dispositivo como rizoma é caminhar em direção à uma filosofia do *devenir* que se manifesta na equação $n-1$, equação que aponta a singularidade, o recorte da observação, o uno subtraído⁸⁴ (-1) da constituição da multiplicidade (n) que está sempre em movimento horizontal (rizomático), substantiva, não mais ligada ao sujeito ou ao objeto, mais às suas próprias dimensões, grandezas. Pensar o dispositivo na relação dos espaços lisos e estriados, especialmente no espaço liso, no qual se pensa menos a linha entre dois pontos e mais no *trajeto que provoca a parada, o intervalo é substância* (DELEUZE E GUATTARI, 1995).

A forma deleuziana de fazer reflexões está muito ligada, àquela de intelectuais das Ciências Sociais, de trazerem os conhecimentos das ciências “duras” para revolver as produções de saberes, especialmente no campo da filosofia. Nesse sentido, Deleuze nos alerta para os elementos que compõem uma *Casa da flôr*⁸⁵ de vetores e tensores do dispositivo. A metáfora física do vetor se mostra produtiva, pois o vetor é a composição de três variáveis: o módulo (intensidade da reta ou tamanho), a direção (vertical, horizontal, etc.) e sentido (orientação da seta - esquerda, direita, etc.). Compreender essa composição é apreender que no próprio existir do *vetor* há um jogo que une dimensão, valor e sentido. Numa visada matemática, tensor é uma generalização do vetor, é visto com uma forma de representação associada a um conjunto de operações que possuem relação com a soma e o produto, é uma forma de olhar como o conjunto de vetores mudam no espaço. Percebemos, desse modo, que não se trata de vetor ou tensor por si só, mas tudo que causa a dinâmica desses objetos, como exemplificado de forma físico-matemática na figura abaixo.

⁸⁴ Para uma entrada mais densa sobre as questões de multiplicidades, uno, espaço liso e estriado, rizoma, entre outras termos trazidos por Deleuze, ler a coleção “Mil platôs”, escrito pelo autor em parceria com Félix Guattari. No platô 1, intitulado “Capitalismo e Esquizofrenia”, “a noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo signifiante ou um processo correspondente de subjetivação” (1995, p. 16)

⁸⁵ Obra de arte criada pela arquitetura espontânea de Gabriel Joaquim dos Santos, entre as primeiras décadas do século XX a 1985, em São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro. A casa é feita de uma junção de cacos de telha, azulejo, vidro, louça que eram usados pelo artista para tecer, como ele dizia, suas paredes, seu lar. Cacos em dispersão e em conexão, dispostos para significar em outras redes de sentido. A casa da flor hoje tornou-se um instituto, o Instituto Cultural Casa da Flor, sem fins lucrativos e com o objetivo de preservar um Patrimônio da Cultura Popular, considerado pelo Ministério da Cultura.

Figura 4: Campo de vetores e tensores

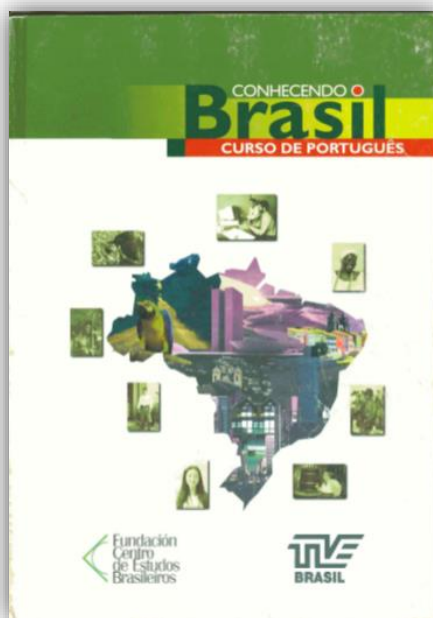
Fonte: Domínio público

A ativação de saberes físico-matemático-filosófico não é feita somente por Deleuze, muitos teóricos da linguagem, do pensamento, da história, inclusive Foucault, se apropriaram desse diálogo com as ciências duras. Um exemplo clássico do que acabamos de dizer é a metáfora da resistência⁸⁶ como um catalisador químico, no texto “O sujeito e o poder”. Ao dizer que a resistência age como catalisador químico do poder, Foucault coloca sobre o movimento de resistência um valor para além do conflito, vê a resistência como aquilo que modifica a velocidade de uma reação, que modifica (ou que procura modificar) o *status quo* fabricado pelo poder, aquilo que tensiona, movimenta e acelera a constituição dos processos histórico-discursivos, que aviva a produção e nos coloca diante da possibilidade de perceber outras práticas, outros discursos.

Vejamos a seguir uma questão que ronda nosso objeto para compreendermos a ação dos vetores e tensores no funcionamento de uma rede discursiva.

⁸⁶ A própria designação sofre atravessamento dos saberes físico-matemáticos. Para os estudos da eletricidade, a resistência é a capacidade de um corpo qualquer reagir, se opor à passagem de uma corrente elétrica. Metaforicamente, nos estudos discursivos, a resistência é o ato ou efeito de resistir a discursos hegemônicos, a poderes totalitários, a saberes excludentes, etc.

Figura 5: Capa do livro “Conhecendo o Brasil”_Argentina_Ano: 2000



Fonte: LD “Conhecendo o Brasil”

Figura 6: Atividade do livro “Por dentro do Brasil”_Belgrado_Ano: 2014

Atividade 2.1 Com a ajuda de um mapa responda:

- Quantos Estados há em cada região brasileira?
- Para cada Estado brasileiro procure o nome da capital e a bandeira.
- Você sabe mais informações sobre o Brasil?

Nessa imagem temos alguns símbolos brasileiros. O **Índio** como primeiro habitante do Brasil, o **tucano** na Amazônia, a **onça-pintada** no Pantanal e as **cataratas** em Foz do Iguaçu. Há também construções como o **Elevador Lacerda** em Salvador, o **Cristo Redentor** no Rio de Janeiro, o **Masp** em São Paulo e o **Congresso Nacional** em Brasília.

Fonte: LD “Por dentro do Brasil”

As figuras Figura 5 e Figura 6 apresentam, apesar de suas diferenças, menos uma cartografia e mais um decalque do Brasil. Ambas foram retiradas de materiais didáticos de Português para estrangeiros, produzidos com fomento do governo brasileiro via Ministério das

Relações Exteriores (MRE) e/ou embaixadas do local de produção de cada material. Os respectivos materiais são parte dos livros que compõem nosso *corpus* auxiliar.

O primeiro mapa faz parte da capa do livro “Conhecendo o Brasil”⁸⁷, publicado no ano 2000, na Argentina, pela antiga Fundación Centro de Estudos Brasileiros⁸⁸ (FUNCEB), em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACEERP – TV Educativa do Rio de Janeiro); o segundo mapa é parte de uma atividade do livro didático “Por dentro do Brasil”, publicado em 2014, pela editora *Glosajum* e Embaixada do Brasil em Belgrado.

São 14 anos de diferença entre as duas figuras, produzidas em momentos políticos diferentes no Brasil. Contudo, nas duas, vemos símbolos de uma brasilidade estereotipada que “ameaça” mostrar à(o) sujeito-aprendente uma metonímia do que poderia encontrar no Brasil. Apesar das cenografias das figuras se constituem de formas distintas: a primeira com fotos de pessoas reais de diferentes fenótipos; a segunda com traços animados; ambas reproduzem, de forma caricatural, trajetos de leituras e narrativas acerca do que poderia sintetizar a cultura e a população dos lugares que comporiam o imaginário desse “gigante pela própria natureza”. Essas caricaturas aparecem como unidades identitárias e culturais.

⁸⁷ Livro elaborado pela FUNCEB e a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP -TV Educativa do Rio de Janeiro). O livro, segundo sua introdução, foi produzido para ser um curso através do qual o sujeito-estrangeiro entra em contato com a língua e a realidade brasileiras.

⁸⁸ Extinta em 2013, A FUNCEB, instituição privatizada em 1996, que recebia subsídios do governo brasileiro, através do MRE, agia na difusão de língua e cultura brasileiras na Argentina. Em artigo de um jornal local, postado na página do *Facebook* da instituição, lia-se: “com dolor y estupor nos enteremos de la decision de la Embajada de Brasil em Argentina de cerrar la Fundación Centro de Estudos Brasileiros, Institución señara em la difusión de la cultura de Brasil y la lengua portuguesa, continuacio del antigo CEB fundado em 1954. O trecho postado fazia parte da carta escrita por um grupo de docentes e pesquisadores que trabalhavam na entidade. A memória da “dor” e do “espanto”, trazida na escrita, não era apenas pelo fechamento da instituição, mas pela quantidade de profissionais “descartados” e por uma narrativa posta como inaugural da relação da língua e cultura brasileiras na Argentina, silenciando todo o trabalho da FUNCEB nas últimas décadas. Mas à frente no artigo lia-se: “FUNCEB ofrecía cursos de lengua em todos los niveles, professorado de portugués, um servicio impecable de biblioteca y mediateca, conferencias, funciones de cine, expansiones, cursos de música brasileña [...] se anuncia ahora la creación de outra institución, el CCBA, la cual no capitaliza lo más importante: el capital humano. Ojalá, por el bien de la cultura argentina y brasileña”. Em outro suporte material (no livro “História dos Centros Culturais Brasileiros”, publicado em 2016, pelo Ministério das Relações Exteriores), temos o ponto de vista do Estado acerca do fechamento da instituição: “o objetivo de que a Fundação pudesse se estabelecer como entidade autônoma e financeiramente viável não foi alcançado. O governo brasileiro tomou a decisão no início de 2013, de não dar seguimento ao convênio de subsídios financeiros que mantinha com a FUNCEB. Optou por criar o seu próprio Centro Cultural, como parte da estrutura da Embaixada em Buenos Aires” (MRE, 2016, p. 19). Dessa forma, vê-se duas narrativas que produzem discursivamente acontecimentos distintos que ultrapassam a questão do ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua estrangeira, mas espaços de disputas institucionais entre os dois países em relação ao comando das atividades relacionados a essa questão, de espaço público vs espaço privado. Vê-se, portanto, através desse pequeno exemplo algo que que atravessará todos os materiais – um sistema de discursos (para além do discurso pedagógico) que são articulados, ao menos busca-se articulá-los, para funcionarem conjuntamente na composição da difusão não apenas do português brasileiro, mas da imagem de Brasil (nesse caso, autônomo) para além das fronteiras brásilicas.

Para aquém ou além de uma análise que poderíamos ensejar sobre os elementos que compõem as figuras, observemos os vetores e tensores históricos que as atravessam e que apontam a possibilidade de leituras distintas dessas duas cenografias, ainda que as regularidades acerca dos discursos produzidos sobre a identidade brasileira esteja presente em ambas.

A Figura 6 nos apresenta dois caminhos antagônicos de leitura: quase simulando um imã de geladeira, daqueles que compramos para levar de lembrança da viagem que fizemos, traz imaginários amalgamados em uma memória internacional sobre o que é o Brasil, especialmente em propagandas turísticas oficiais e jornais internacionais (BUARQUE, 2017) a partir da aparição do indígena (docilizado através dos traços arredondados e semblante infantil), do exotismo amazônico, da metrópole cultural paulista (através da figura do Museu de Arte de São Paulo-MASP), das “belezas naturais” e símbolos que circulam como uma memória de Brasil (as Cataratas de Foz do Iguaçu, o Cristo Redentor (RJ), o elevador Lacerda (BA)); mas, quando a observamos no conjunto daquilo que a sustenta, especialmente os paratextos, percebemos diferenças históricas, discursivas e enunciativas em relação à composição da Figura 5.

A Figura 6 faz parte de um livro que se destina a falantes de línguas distantes, mais especificamente o servo-croata. Antes de iniciar as atividades do livro, os autores Guilherme Serra Pietsch e Mladen Ćirić produziram pequenas seções explicativas que marcam suas posições metodológicas, linguísticas e culturais com o propósito de evitar deslizamento de sentidos que possam aparecer na obra. Um exemplo dessas seções é: “Tratamento da diversidade de português para estrangeiros no livro” e “Aspectos culturais do livro”. Nesta última, temos o seguinte trecho:

Infelizmente, a visão da realidade e cultura brasileira em muitas sociedades mostra uma superficialidade gritante e limita-se a dois extremos de toda uma escala de estereótipos. O primeiro extremo é a visão do Brasil como um *locus amoenus*, um paraíso tropical e carnavalesco, onde há só belas praias, cachoeiras, palmeiras, matos povoados de araras e outras paisagens exóticas, onde as mulheres semi-peladas caminham sambando e os mulatos caminham fazendo embaixadinha com a bola de futebol. O segundo extremo é a visão do Brasil como um *locus horribilis*, onde só há favelas, pobreza, tráfico de drogas e violência urbana, no meio de uma guerra civil infundável. (PIETSCH & ĆIRIĆ, 2014, p. 14)

A contradição se instala quando observamos o que Pietsch e Ćirić buscam produzir com o livro didático e aquilo que produzem na atividade que mostramos, ou mesmo na explicação dada no trecho acima, quando o termo “só” ligado tanto ao “*locus amoenus*” quanto ao “*locus horribilis*” marca a depreciação de termos como “carnavalesco”, “matos povoados de araras”, “mulheres

semi-peladas”, “favelas”. Dito de forma diferente, a contradição está presente a partir do instante que características de um discurso colonial e racializado (amalgamado nas estereotípias), que vê em algumas características brasileiras algo depreciativo, fora do padrão, insurge em meio ao que poderíamos designar de discurso progressista dos autores. Isso se dá pela própria heterogeneidade na formação dos discursos, os quais nunca podem ser pensados como cidadelas, caixinhas *sui generis* do dizer. No entanto, mais do que marcar a contradição, é nos perguntar o que dá condições para que ela se instale.

As injunções histórias, os discursos sobre língua, cultura, diversidade (linguística, étnica/racial, ente outras) assim como o próprio lugar que o Brasil ocupa em 2014 agem como vetores e tensores (direcionam as setas discursivas) sobre os autores e a construção de sua produção. O discurso colonial não deixa de existir, mas adentra, agora, como falha em um discurso que o pretende combater. Impelidos por sua conjuntura, Pietsch e Ćirić, como veremos no trecho abaixo, marcam um posicionamento não apenas como sujeitos-autores de material didático de português para estrangeiros, patrocinados por políticas de promoção do português brasileiro, mas também como sujeitos-mundo, imersos nos discursos do cotidiano, embrenhados por esses discursos, os quais, mais do que nos anos 2000, tensionam os discursos sobre a brasilidade e, por extensão, da identidade (trans)nacional.

Uma vez adotada esta visão da relação entre a língua e a cultura, considera-se indispensável que o livro didático traga toda a diversidade dos aspectos da realidade da comunidade linguística (história, geografia, meio ambiente, clima, biodiversidade, urbanização, demografia, religiões, folclore, artes, economia, divisão política e governo, turismo, educação, saúde, infraestrutura, transportes, ciência e tecnologia, culinária, esportes, lazer, a vida do dia a dia, entre outros), **sempre tentando evitar e desconstruir quaisquer estereótipos** [...] Um cuidado especial foi dedicado à apresentação **equilibrada** da diversidade da realidade brasileira, seja ela regional, social, racial, étnica, linguística, religiosa ou de qualquer outro gênero, **a fim de tornar o aluno um indivíduo socioculturalmente consciente e competente e de motivar discussões e reflexões sobre os “Brasis”**. (ibidem, 2014, p. 14) (grifos nosso)

Nessas condições de enunciação de um discurso progressista que visa trazer de forma equilibrada, sem estereótipos a *diversidade dos aspectos da comunidade linguística*, o mapa animado trazido na obra surge não apenas como a falha do sujeito que escapa pela janela ao tentar circunscrever-se em outro lugar, mas também como parte de uma cenografia que só é possível se pensada em uma rede de imagens que pode ser acessada e legitimada por um determinado discurso sobre brasilidade. O mapa caricatural pode parecer, em um primeiro momento, não ser da mesma

ordem histórica que a escrita prefática dos autores, mas é parte da heterogeneidade das redes que compõem as linhas do(s) dispositivo(s) que produz(em) a ideia de brasilidade e, como mostraremos no capítulo cinco, esse LD será analisado como parte de um grupo de materiais denominados ambivalentes.

As linhas do dispositivo, pois, direcionam, engendram os modos de interpretação, que apontam os processos em desequilíbrio, “quebradas e submetidas a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetidas a derivações” (DELEUZE, 1990, p. 155). Essas linhas de direcionamento, esses tensores que nos ajudam a ver o movimento dos discursos no espaço-tempo, atuam de forma diferente no primeiro mapa, o qual, produzido sob outras condições de emergência, instalará possibilidade de outros gestos de interpretação que, embora possam parecer similares ao segundo mapa (na regularidade do estereótipo), afastam-se dele, quanto ao posicionamento⁸⁹ presente nos paratextos, produzindo a diversidade como variação de um padrão linguístico e cultural que precisa ser alcançado.

Pensando nas relações de vetores e tensores, engendradas pelo dispositivo, Deleuze aponta as linhas que cartografam o real histórico, linhas no sentido de Merveille (*apud* DELEUZE, 1990, p. 155), “linhas de pesca, linhas de imersão, perigosas, e até mortais. Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fratura”. Nesse sentido, nosso papel é desnodar, desemaranhar, desentrelaçar essas linhas, deixar (entre)ver o desenho que elas formam e aquilo que atualizam, compreender, ainda que não totalidade, como o dispositivo exerce suas estratégias e seus engendramentos de poder, estratégias que garantem sua existência.

Segundo a reflexão metodológica de Deleuze, o dispositivo possui quatro dimensões. As duas primeiras ligam-se ao “fazer ver” e o “fazer falar”, não como simples atuar da visão ou da produção fônica, mas como uma terceira margem do rio⁹⁰, um gesto que provoca um lugar estável no movimento diante da multiplicidade. Essas dimensões nos apontam as curvas de visibilidade e de enunciação do dispositivo, curvas que constituem sua historicidade, através das quais verifica-se regimes de luz, “a maneira como esta cai, se esvai, se difunde ao distribuir o visível e o invisível

⁸⁹ Diferente dos autores do LD “Por dentro do Brasil”, o conjunto de autores do LD “Um português bem brasileiro” não se posicionam criticamente sobre a produção de diferentes *Brasis* produzidos ou sobre uma visão de língua e cultura no plural.

⁹⁰ Deleuze é balizado por Raymond Roussel quando faz alusão à máquina dos jogos linguísticos de fazer ver e falar. Acreditamos ser apropriado equalizarmos essa visão de máquina a partir da alusão ao conto de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, não como um olhar barrista, mas, antes de tudo, um posicionamento acerca de um modo de pensar a especificidade das questões brasileiras, nessa forma de ver e dizer o Brasil numa outra dimensão de *devoir*.

e os regimes de enunciação, nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos” (DELEUZE, 1990, p. 156). Regimes que iluminam o objeto, nos colocam diante do que é excessivamente visto e dito, mas também do que é excessivamente invisibilizado e silenciado.

O regime de visibilidade, primeira dimensão do dispositivo, agem em um jogo de visibilidade e invisibilidade dos objetos dentro do dispositivo. Suas curvas, curvas de visibilidade, são linhas dentro dispositivo que “formam figuras variáveis e inseparáveis deste ou daquele dispositivo” (DELEUZE, 1990, p. 155). Com isso, temos, por exemplo, dispositivos que produzem um excesso de visibilidade como é o caso do dispositivo midiático (GREGOLIN, 2016), assim como há aqueles que produzem um excesso de invisibilidade, como o dispositivo prisional, no qual os corpos são excluídos da circulação social (DELEUZE, 1990).

O Brasil passa, em especial a partir da virada deste século, por um momento que joga outro regime de luz no debate acerca da diversidade da identidade nacional⁹¹, o que provoca uma lente de aumento nos modos de ver esse país (ou querer projetar, como é o caso do discurso oficial) como um país diverso, aberto ao novo, vasto na sua diversidade cultural, vasto na sua diversidade linguística, todos ideários construídos na emergência do dispositivo da Nova República.

Sob esse novo regime de visibilidade, os ideários da Nova República vão aparecer nas linhas do visível do dispositivo da diplomacia brasileira não apenas na produção de materiais didáticos de língua e cultura (com aumento significativo dessa produção no cenário internacional e nacional⁹²), mas, especialmente após os anos 2000, nas publicações de revistas diplomáticas, propagandas na Rede Brasil Cultural, nas produções de mostras de cinema, artes plásticas, festivais de cultura, apresentações e debates acerca da diversidade étnica e linguística brasileiras, fomentados e/ou produzidos e/ou articulados em espaços das embaixadas brasileiras, de Centros Culturais Brasileiros (CCBs) e Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs). Contudo, isso não significa não nos depararmos com enunciados contraditórios, pois, segundo Deleuze (1990, p. 158), para Foucault “o que conta é a novidade do próprio regime que pode compreender enunciações contraditórias”.

Imbricada aos regimes de luz, temos o **regime de enunciação**, uma vez que todo dispositivo tem aquilo que ele diz excessivamente e aquilo que ele apaga excessivamente. Produzidas nesse regime, temos as linhas de enunciações, “nas quais se distribuem as posições

⁹¹ Na seção sobre identidade, do capítulo três, abordaremos mais sobre essa questão.

⁹² Como exposto na tabela 1 e, conforme, Diniz (2008).

diferenciais dos seus elementos” (ibidem, p. 159). Nesse sentido as curvas do regime de enunciação são elas próprias enunciações que nos ajudam a percorrer o que se define a partir delas (a identidade nacional, um estado de direito, um saber, um ideário social...). Mas, é importante que se diga que os regimes, segundo Deleuze (1990, p. 152), não são nem sujeitos e nem objeto, “mas regimes que é necessário definir em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações”.

Ao resgatarmos a lista de materiais didáticos sugeridos na página da Rede Brasil Cultural, temos contato com os diversos LDs publicados em diferentes espaços internacionais. As formas de denominação dos livros não se dão igualmente. Denominar “Português Tropical” na Alemanha provoca efeitos de sentido que não necessariamente serão os mesmos caso fosse nome de um dos livros publicados no Peru, por exemplo. Talvez nem fosse pensada tal título para ser publicado naquele espaço. Produzir um material que possui como título “Projeto Brasil na Escola”⁹³ potencializa sua densidade enunciativa quando pensamos que se trata de um material produzido para garantir visibilidade às relações Brasil – Argentina, país que com o qual o Brasil possui um acordo bilateral para difundir a língua oficial de ambos os países tanto entre suas fronteiras quanto dentro de seus territórios⁹⁴.

Denominar, portanto, não é simples ato de escolha de palavras (GUIMARÃES, 2002), para além disso, ativa numa determinada injunção histórica, posicionamentos, discursos e memórias. Fixa no “poder dizer” e “no fazer ver” os posicionamentos discursivos dxs sujeitos, uma vez que ao se dizer excessivamente determinados enunciados, se omite excessivamente outros. Esses jogos que curvam o visível e o dizível se abrem para a compreendermos a terceira dimensão do dispositivo.

A terceira dimensão, **o regime de força**, não significa estar hierarquicamente abaixo de suas antecessoras. Ao contrário, inextricáveis às duas anteriores, tratará da dimensão dos poderes que controlam o que se pode dizer e o que não se pode, o que é visto e o que é ocultado. Dito de

⁹³ O material produzido existe como resultado de um processo bem articulado do Português como língua estrangeira na Argentina e do espanhol como língua estrangeira no Brasil (SCOLA; 2019; 2020). Essas relações de diálogos datam desde as primeiras décadas do século passado e já passaram por inúmeras fases a depender, principalmente, do cenário político brasileiro. Para a pesquisadora Scola (2019), essas linhas de tensão das políticas linguísticas entre Brasil e Argentina atualmente deságuam em medidas que provocam rupturas em acordos pré-estabelecidos entre os países. Conforme a autora (*ibidem*, p.2) “en Brasil, el actual gobierno de Temer suprimió la ley de oferta de español y declaró el inglés como lengua de enseñanza obligatoria”. Percebe-se, desse modo, que não há necessariamente a preocupação do ensino de língua estrangeira em si mesmo, mas para quem ou além do ensino, outras relações, especialmente as políticas e econômicas, o atravessam (Cf. capítulo 4).

⁹⁴ Para mais detalhes acerca desse assunto, ler Scola (2020).

forma diferente, “as linhas de força são flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras” (DELEUZE apud GREGOLIN, 2016, p.11). É como se tudo aquilo que se mostra e tudo aquilo que se diz fosse atravessado *ad eternum* por esses jogos que são jogos de poderes e saberes que se manifestam e se constituem por meio de práticas. Trabalhamos um pouco sobre essa dimensão quando, na introdução, mostramos as relações de várias instituições (Estado, leis, sociedade civil, governos) produzindo movimentos na história que transformam os modos de fazer ver e fazer falar a identidade (trans)nacional. No capítulo 4, percorreremos mais detidamente sobre os diferentes regimes que atravessam o dispositivo da diplomacia brasileira e como suas linhas se curvam, se entrecruzam.

Uma das curvas das linhas de força que atravessa os LDs pode ser aquele descrito por Hirst (2011). Para a autora, o Brasil, a partir do final dos anos 1990 passa a ser um ofertante de bens públicos regionais, sejam de visões políticas ou de liderança nas diferentes coalisões globais a visões de investimentos, cooperações em defesa, etc. Outra linha de força, que vai atravessar de um lado a outro do dispositivo, são as lutas cada vez mais organizadas da sociedade civil, especialmente aquelas em que grupos excluídos dos espaços de voz e vez forjam a si próprios nos jogos de poder institucionais, requerindo representatividade na construção da identidade nacional e na implementação dos direitos civis (*cf.* capítulo 1, seção 1.1). Todos esses movimentos mostram que “a força, em lugar de entrar em relação com o linear com outra força, se volta para si mesma, exercendo-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma” (DELEUZE, 1990, p. 153).

Nessa direção as linhas de força transpostas, curvadas, nos fazem observar na instauração das redes do dispositivo da diplomacia brasileira (um dispositivo de poder e saber que atende às exigências históricas de uma época) movimentos de continuidades e descontinuidades dos ideais de um Estado democrático de direito, atuando sobre a imagem de um Brasil plural, dialógico, altruísta. Nesse jogo, os livros didáticos produzidos com fomento do Estado são parte integrante dos regimes de verdade que instalam no dispositivo tal forma e não outra de ver e enunciar a identidade transnacional brasileira, num certo período histórico, e que produz um terceiro sujeito – o sujeito transnacional (constituído sobre dois imaginários - dos sujeitos nacionais e dos sujeitos-estrangeirxs), o que nos leva à quarta dimensão do funcionamento do dispositivo - **as linhas de subjetivação**.

Nessa dimensão, a mais densa das reflexões deleuzianas, podemos entrever as curvas para além das linhas rígidas da teia discursiva. Linhas que se apresentam como condições de

possibilidade do vir a ser, de transporem-se, de chegarem à *terceira margem* nos moldes da escrita de Guimarães Rosa. Esse navegar na canoa rumo à terceira margem do rio, nos faz compreender melhor o seguinte trecho de Deleuze (1990; p. 157): “quando acreditava-se estar em porto seguro, mas nos encontramos em pleno mar”. Nesse sentido,

também aqui uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está pra se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. **É uma linha de fuga. Escapa às linhas anteriores, escapa-lhes. O si-mesmo não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia.** Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante (DELEUZE, 1990, p. 158) (**grifo nosso**)

A identidade pode ser pensada nessa via das linhas de subjetividade, identidade como fuga, como escape, mas também como sedimentação. Isso significa dizer que as identidades nunca estão concluídas, elas são sempre identificação em curso, algo que estamos nos tornando (GREGOLIN, 2016), ao mesmo tempo, funcionam como o ponto de ancoragem.

Ao nos debruçarmos sobre essa dimensão, podemos pensar como se produz, se conclama, determinadas produções de subjetividades engendradas pelo dispositivo da diplomacia brasileira, capturadas nas práticas de difusão da língua e cultura, inscritas na produção de material didático de português para estrangeiros. Falando de outro modo, observando como se inscrevem as práticas discursivas e não-discursivas nas linhas do dispositivo podemos encontrar uma porta de entrada para pensarmos quem somos nós hoje (sujeito-estrangeira(e.o), sujeito-brasileira(e.o)), na ordem daquilo que é estratificado (que já é consolidado, sedimentado) e daquilo que é atualizado, da [cria]atividade, das linhas de fuga (DELEUZE, 1990). O caráter das identidades deve ser percebido, então, sempre como plural, não-estático, em movimento, (re)atualizado, mas nunca pode ser pensado como infinito.

Diante de tais reflexões, pensamos nosso papel como analistas dos discursos através de outra lexia cunhada por Guimarães Rosa – o *enxadachim*. Agir como um *enxadachim* (mistura de uma figura mítica com uma figura do real – a pessoa com a enxada e a pessoa espadachim) é agir na conjunção de diferentes práticas, arquiteturas, em diferentes espaços e tempos. É poder cortar os saberes, é nos embrenharmos nas relações de poderes e verificarmos de que forma vamos nos tornando outra coisa nesses (entre)lugares das linhas de sedimentação e de criatividade.

2.2 Mundo líquido, dispositivos líquidos?

A ideia de liquidez sugerida no nome desta seção faz menção não diretamente à ideia de liquidez de Zygmunt Bauman, mas às discussões que Giorgio Agamben⁹⁵ faz acerca da inflação dos dispositivos, produzindo espaços de subjetividade fluidos na vida contemporânea. Articularemos algumas dessas questões pensadas por Agamben, acerca do inflacionamento do dispositivo, partindo da mortalidade, da finitude das identidades aventadas no final da seção anterior para, a partir disso, na próxima seção, as alinharmos junto às reflexões de trabalhos realizados no Brasil que dão contornos outros para as ideias foucaultianas no fazer de uma Análise do Discurso que poderíamos chamar de *à brasileira* (BARONAS, 2015).

Agamben (2005) busca fazer uma genealogia acerca da noção de dispositivo, a partir do termo *oikonomia*, que surge no campo da teologia. Parte do significado da noção de *dispositivo*, segundo Agamben, foi cunhado por padres latinos para dar conta daquilo que une *o governo salvífico do mundo e da história dos homens*. Para o autor, a noção pensada por Foucault está imersa em outras reflexões⁹⁶ que possuem conexões com as teorias hegelianas e de uma herança teológica. Em Hegel, a *oikonomia* (modo pelo qual se administra a casa) há uma diferença entre o que é da ordem do social e do religioso e, sobre esta última, daquilo que possui uma relação direta do humano com o indivíduo (religião natural), assim como daquilo que engendra a prática (religião positiva).

Percebemos na composição terminológica, da qual Agamben parte, a forte ligação dos sentidos com o discurso religioso para administrar a figura divina da trindade cristã e a “casa” dos cristãos (fosse ela material ou espiritual). Temendo um Deus tríade, os monárquicos foram convencidos pelo discurso religioso de que Deus, quanto ao ser e sua substância, é uno, mas quanto a sua *oikonomia* (sua forma de administrar sua casa – o mundo dos homens) é tríplice. Segundo Agamben (*ibidem*), Foucault, ao mesmo tempo que se aproxima, se afastam da noção de positividade de Hegel.

Na noção de dispositivo de base foucaultiana, a *oikonomia* atuaria como “um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objeto é administrar, governar, controlar e

⁹⁵ Envolvido nas ideias e discussões de Bauman.

⁹⁶ Aqui lembramos da influência da releitura de Hegel realizada por Jean Hyppolite e com as quais Foucault teve grande contato. Jean Hyppolite foi um dos grandes pensadores que, segundo Agamben, revê grande influencia nas reflexões de Michel Foucault. Não é ao acaso que Foucault assume no Collège de France, em dezembro de 1970, a cadeira de Jean Huppilite, na disciplina História dos Sistemas de Pensamento.

orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, p. 12). Dito isso, além de compreender a noção foucaultiana, Agamben dá a ela uma interpretação que foge às regras da hermenêutica no que diz respeito à interpretação de um texto de um autor. Nem aquém e nem além, mas no momento de sua escrita ele busca responder, talvez, à própria injunção histórica que o interpela a escrever. Para Chignola (2014), o que interessa a Agamben é a ligação que pode ser estabelecida entre dispositivo e biopolítica, por isso insiste em trazer o termo *oikonomia* para pensar uma “gestão sobre...”, ideia que caminha paralela à de biopolítica. Para Chignola (ibidem), é nesse momento que se pode encontrar a bifurcação entre Agamben e Foucault.

Mas o que isso quer dizer? Ao pensar dispositivo “como qualquer coisa que tenha, de algum modo, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, comportamentos e discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2005, p. 159), o filósofo italiano avança para além do campo das instituições, dos lugares tópicos. Avança para percorrer outros lugares. Uma escrita, um cachimbo parisiense, a internet, os telefones celulares, ou, como ele mesmo nos diz, a própria linguagem podem ser dispositivos. Esta última, quiçá, um dos dispositivos-mor das histórias da humanidade.

Enquanto a metodologização de Deleuze dá corpo ao dispositivo, Agamben o distende e pensa o dispositivo numa relação de três: algo que é da ordem da substância – a vida dos viventes; da ordem das regras – o dispositivo. Essas duas primeiras sempre numa relação binária. Na terceira ordem estaria o sujeito, “aquilo que é resultado do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos” (ibidem, p. 160).

Agamben reflete sobre a fluidez dos sujeitos em identificação, daquilo que não se pode mais capturar no campo somente dos espaços institucionalizados, mas também dos espaços ordinários. Vê-se, nessa perspectiva, a possível influência de Zygmunt Bauman e suas reflexões sobre a liquidez das relações no mundo contemporâneo. Para Bauman (2005), as oportunidades e relações, cada vez mais fugazes, abrem caminho para que identidades, antes percebidas como sólidas e inegociáveis, sejam postas no campo do maleável, do fluido. Segundo o autor, “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

Todavia, a preocupação de Agamben é pensar a rede que engendra esses processos. Caminhamos, segundo o pesquisador italiano, para um inflacionamento e acúmulo dos dispositivos que buscam agir no terceiro espaço – a constituição das subjetividades. Cada vez mais presenciamos modos de capitação dos viventes para transformá-los em sujeitos das instituições e da vida ordinária, mas, pergunta-se o autor: em que medida são identidades ou máscaras? Em que medida é sujeição?

Para Chignola (op. cit), o termo subjetivação em Agamben, tende para sujeição, diferente do que é pensado em Foucault, uma vez que para o autor italiano o sujeito é um produto do corpo a corpo e do dispositivo, como se não tivesse a possibilidade de resistir. Os processos de subjetivação nos moldes foucaultianos nunca são neutralizados pelo poder que os governa. É a possibilidade do sujeito escapar que acelera a produção dos dispositivos e o faz atualizar suas táticas e estratégias. É no movimento cíclico e constituinte de poder e resistência que se pode marcar a diferença de pensar o dispositivo entre esses dois autores.

Mas, não podemos dizer que não há a ideia de resistência em Agamben. Para o autor (AGAMBEN, 2007), a fuga e a resistência aparecem por meio do ato da profanação. Profanar, no direito romano, significava restituir ao livre uso dos homens aquilo que se dizia pertencer somente aos deuses. Nesse sentido, o autor lança mão da seguinte reflexão: se se restitui é porque algo fora tirado, é porque existe uma falta, existe uma brecha. A essa brecha Agamben chama de profanação, um agir que nos levaria à montagem de contradispositivos (uma forma de resistência).

A questão das brechas e da vida dos viventes, nos lembra Michel Pêcheux quando, na década de 1980, esse autor nos mostra a possibilidade de pensar o discurso por meio das injunções da vida cotidiana, assim como nos alerta que só há causa naquilo que falha. No caso da constituição do objeto desta pesquisa, podemos perceber que os diferentes discursos que o constituem são atravessados pelas instituições e por aquilo que circula na vida ordinária⁹⁷. A nosso ver, esses dois espaços se constituem, pois não há como pensar um movimento de identidade transnacional somente numa rede de relações institucionais, pois xs sujeitos são atravessadxs por diferentes dispositivos e *mídiuns* que agenciam a vida nesses dois espaços.

Um caso que podemos trazer para mostrar a imbricação das relação das instituições e da vida cotidiana na montagem dos LDs, é a presença da música “Não existe amor em SP”, do artista

⁹⁷ Ordinário é um termo comumente usado nos estudos discursivos de base francesa, significa cotidiano.

e cantor Criolo⁹⁸, no livro didático “Português Tropical”. Tal escolha não passa necessariamente por uma baliza institucional ou uma escolha criteriosa que partiu das autoras. Em um evento na Embaixada do Brasil na Alemanha, no ano de 2017, em conversa com uma das autoras, ela nos disse que faltava apenas uma música para fechar o livro e que, por sugestão de uma de suas alunas do curso de Português para estrangeiros, inseriu a música de Criolo no material. A aluna tivera contato com a arte musical de Criolo por meio de outros contatos com a língua portuguesa, fora do campo do ensino-aprendizagem. A autora confessara, no dia, que não conhecia o artista, mas ficou muito interessada no formato, na abordagem, no conteúdo da música, pois “casava” com a proposta do livro. Disse, também, que o corpo discente, especialmente as alunas, estavam muito ligadas a movimentos progressistas à época, se autodeclaravam feministas, e traziam sempre discussões para as aulas que atravessaram fortemente a própria montagem do livro.

Eis, pois, a produtividade de se trabalhar com a noção de dispositivo, pois, ainda que com diferenças, as lentes interpretativas de Deleuze e Agamben sobre a noção-conceito foucaultiana se tocam ao compreender o dispositivo como algo que atravessa as relações da vida social, produz os indivíduos em sujeitos, agencia modos, práticas, leis, discursos, operando sob um regime de verdade. Os dois autores avançam, no nosso entender, para pensar a relação da vida cotidiana, ou seja, sobre as curvas que orquestram os discursos ordinários. Nessa direção, a articulação do que revolve a vida ordinária e adentra nas instituições nos ajuda a refletir o porquê, dentre tantas músicas que poderiam figurar naquele espaço, a música de Criolo emerge. Dito de forma diferente: tal música figuraria como sugestão e/ou escolha em outro momento histórico, como por exemplo no início dos anos 1990? Veremos, a partir das Análises que, provavelmente, não.

A noção de dispositivo, portanto, nos ajuda a dar conta de diferentes ordens, de capturar a possibilidade das brechas que perpassam xs sujeitos-estrangeirxs, que atravessam xs indivíduos do cotidiano, que fazem chegar além-mar práticas que não estão ligadas necessariamente às vidas do cotidiano dos países dessxs estrangeirxs, mas àquelas dxs viventes da(s) cultura(s) da língua-alvo. No caso da música de Cuilo, captura de práticas que se ligam à vida dxs viventes que tocam

⁹⁸ Kleber Cavalcante Gomes é nome do multiartista Criolo ou, anteriormente, Criolo Doido. É um cantor, rapper, compositor, professor e ator brasileiro. No ano da produção do material didático em questão, Criolo ainda não era tão conhecido internacionalmente e era, nacionalmente, mais conhecido na região sudeste. Mas sua militância para falar de uma periferia fora dos estereótipos e, ao mesmo tempo deflagrar a violência de Estado nesses locais, avançava fronteiras e era muito conhecida dentro dos próprios movimentos rappers internacionais e de movimentos mais à esquerda do espectro político. Através de sua performance, a escrita de suas músicas e raps que tratam da vida ordinária das comunidades periféricas, foi indicado ao Grammy Latino de 2019 com a música Etérea, acompanhada de um clipe protagonizado por performers de coletivos LGBTQIA+ brasileiros.

em questões historicamente caras à certa formação da identidade brasileira como a questão de raça/etnia e dos espaços privilegiados de poder.

Pensando nessas relações, sem prescindir da pertinência dos autores que trouxemos até o momento, na próxima seção, direcionamos nossa atenção aos trabalhos de analistas brasileirxs do discurso que levam em conta as práticas institucionais e da vida cotidiana, a partir de diferentes *corpora*, na busca de compreender a realidade brasileira.

2.3 Foucault e suas explosões além-mar – conexões e “nós” na rede

O impacto das ideias foucaultianas se dá nos mais diversos campos do saber. Há Foucault na Educação, na Medicina, na Sociologia, na Computação, na Psicanálise. Cada um desses espaços possui um modo próprio de ler as reflexões suscitadas por esse filósofo/historiador do pensamento. Para esta seção, nos interessa como Foucault será lido pela Linguística, mais especificamente pela Análise do Discurso praticada em solo brasílico.

Apropriando-nos das palavras de Jean Jacques Courtine, nesse *emaranhado do discurso*, pretendemos pensar com Foucault e, simultaneamente, compreender como Foucault é pensado e deslocado no cenário brasileiro. Em suma, faremos de Foucault o que ele mesmo um dia propôs: utilizá-lo como uma caixa de ferramentas. Mas, ao dar-se como caixa de ferramenta, não há como não sermos penetradxs por esse espaço de “liberdade” e, com todo o cuidado que uma leitura e interpretação deva ter, não podemos esquecer também que *toda leitura é uma forma de traição*.

Trazer Foucault para além das conexões francesas e acioná-lo em conjunto com reflexões de intelectuais do Sul Global é pensar que as problemáticas que emergem em solo brasileiro não são, necessariamente, da mesma ordem do solo francês. Foucault veio ao Brasil 4 vezes (1965,1973,1975,1976), todas em um período de profundas mudanças estruturais na composição política, social, econômica, educacional do país – a ditadura civil-militar. Vindas, essas, que instauraram no tempo e espaço acontecimentos discursivos distintos que devem ter servido de adubo para suas reflexões acerca das relações de poder-saber e destas com a produção das subjetividades. Afinal, o Brasil, esse lugar-armadilha⁹⁹, encaixa-se nas lentes que o pesquisador

⁹⁹ Lugar-armadilha que nos arrasta para determinadas práticas que possuem suas táticas, estratégicas e que, ao mesmo tempo, pode capturar o imprevisível. Armadilha como positividade (do estímulo ao agenciamento de condutas), que não tem em si um valor determinado, ao contrário, pode ser entendida também como um não-lugar, lugar possível, lugar de luta, lugar de poder, lugar-constituição. Nesse caso, não apenas o Brasil, mas a América Latina, veia aberta, como disse Galeano, parece ser um bom lugar para ver o funcionamento discursivo de poderes e saberes, lugar de

francês utilizou para compreender as amarras e solturas do poder, do gerenciamento dos ilegalismos, das contracondutas. Estar em solo brasileiro também provocou uma onda, onda que ecoou em vários trabalhos de pesquisadorxs que, à época, o ouviram e, a partir de então, o leram.

Na Linguística, em especial na Análise do Discurso, o Grupo de estudos de Análise do Discurso de Araraquara (GEADA) foi um dos grupos que fortemente trouxe esse autor para dialogar e, a partir disso, produziu um conjunto de ideias, artigos, dissertações, teses, conferências, debates, eventos. Em um texto, intitulado “Dos balanços e seus inumeráveis fios, uma história do Geada”¹⁰⁰, Maria do Rosário Valencise Gregolin, pesquisadora-líder do grupo, data a criação do GEADA no ano de 1998 e faz um balanço de todos os movimentos de leituras e deslocamentos realizados para pensar numa Análise do Discurso que vinha se constituindo no próprio ato das interpretações e discussões realizadas a partir das leituras de intelectuais como Michel Foucault. Ela diz:

As leituras e discussões do GEADA, durante 2000, centralizaram-se na busca de uma teoria do discurso, de uma teoria da interpretação. Nosso foco central é FOUCAULT, mas não o Foucault (seria muita pretensão) e sim aquele Foucault que está implicado na Análise do Discurso derivada de Pêcheux. Penso que o nosso esforço foi o de ler esse Foucault submerso na AD. Onde fomos buscá-lo: nas implicações e silenciamentos de PÊCHEUX. E, em ambos – Foucault e Pêcheux – a recusa ao “humanismo” de Bakhtin. Por isso, a teoria do discurso e da interpretação que estamos procurando parece situar-se nas confluências e divergências das propostas de PÊCHEUX-FOUCAULT-BAKHTIN. E, para nós, assim mesmo: Foucault no centro, Pêcheux à esquerda e Bakhtin à direita.

Verifica-se, nesse trecho, algo que é mais difícil de achar em Deleuze e Agamben, uma vez que esses autores estão imersos em preocupações que giraram em torno da filosofia. Foucault, na fala de Gregolin, entra numa relação tripartite. Ele “caminha” junto a dois outros autores muito importantes para o modo de se fazer a Análise do Discurso no Brasil¹⁰¹. Para o grupo de pesquisa GEADA, e todos os grupos que se circunscrevem a partir dele, as reflexões foucaultianas estão no centro como uma lupa com a qual observam suas problemáticas.

cobiça e resistência. A identidade, nesse jogo, com especial relação à sua constituição, está em movimento não por uma “natureza” de seu funcionamento, mas por uma busca contínua de “ser” e “estar” em um espaço e em um tempo, jogo contínuo entre aquilo que é da ordem da memória, da ordem do discurso e da ordem da história (CARDOSO, 2016).

¹⁰⁰ Disponível em << <http://geadaararaquara.blogspot.com/2014/10/dos-balancos-e-seus-inumeraveis-fios.html>>>. Acessado em 15 de setembro de 2019.

¹⁰¹ Sobre isso, é importante asseverar que há outra vertente da Análise de Discurso, de forte impacto no Brasil, que, diferentemente do Geada, tomam as reflexões de Michel Pêcheux, de base materialista, como principal baliza para analisarem as mais variadas problemáticas.

Essa especificidade do modo de ler e dialogar, construir e responder às problemáticas através de diálogos com Michel Pêcheux, Michel Foucault e Bakhtin, um mais, outro menos, fez do Geada espaço múltiplo de produção de saberes a partir das reflexões desses autores e, ousado dizer, para além delas¹⁰². Veremos muitos trabalhos¹⁰³ nos inícios dos anos 2000 que se propuseram a olhar para outros *corpora* que vão desde a questão da audiovisualidade até o funcionamento do corpo e da voz no discurso.

Trazer esse breve balanço nos mostra o quanto uma Análise do Discurso com (e não subserviente a) Foucault é produtiva e que ela comporta inúmeros eixos, *corpora* e materialidade diferentes para pensar a história do presente. Como dissemos no final da seção anterior, nos parece que a Análise do Discurso *à brasileira* caminha a passos largos, quando comparada ao cenário francês, *quicá*, para além dele. Essa conjunção de pesquisadorxs em rede também se mostra produtiva para pensar como a noção de dispositivo é trabalhada para cartografar o presente histórico brasileiro.

Uma das obras que nasce dessa interseção de grupos de pesquisadorxs é o “Dispositivo de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade”, organizado pelxs professorxs

¹⁰² E como em rede, xs pesquisadorxs participantes do início do Geada também se abriram para tramar, em outros espaços institucionais, seus próprios grupos com diferentes matizes, desde a preocupação acerca do discurso político, suas regularidades e mutações, como é o caso do Laboratório de Estudos do Discurso (LABOR), coordenado pelxs professorxs, Vanice Sargentini, Carlos Piovezani e Luzmara Curcino, até à problemática de como o corpo se instala em diferentes dispositivos, temática importante para o Laboratório de Estudos do Discurso e do Corpo (LABEDISCO), coordenado pelo professor Nilton Milanez. Ainda temos o TRAMA: Laboratórios de pesquisas e estudos discursivos, que possui como líder a professora Kátia Menezes, e tem como questão pensar os problemas da contemporaneidade, principalmente, através da noção de Dispositivo; o Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF), coordenado pelo professor Cleudemar Alvez Fernandes Junior, possui como principal frente de estudos teóricos sobre o discurso e o sujeito, a partir de arqueogenealogia e da ética e da estética da existência foucaultiana; o Laboratório de Estudos Foucaultianos de Catalão (LEF-GO), possui como líder o professor Antônio Fernandes Junior, tem como preocupação pensar com Foucault as diferentes materialidade em que os sentidos são produzidos; o Grupo de Estudos Mediações Discursos e Sociedades Amazônicas (GEDAI), coordenado pela professora Ivânia dos Santos Neves, possui como problemática a questão dos discurso na e sobre a Amazônia; o Grupo de Estudos Foucaultianos da UEM (GEF-UEM), coordenado pelo professor Pedro Navarro, tem como preocupação os estudos as produções de subjetividades em diferentes materialidade; o Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI), coordenado pela professora Regina Baracuh, possui como temática a produção da identidade na esfera midiática e a questão das práticas de governamentalidade, biopolítica e biopoder. Todos esses grupos têm como líderes a primeira leva de pesquisadores do grupo de pesquisa GEADA. Outros tantos grupos passaram a existir frutos das orientações de cada um desses integrantes e que poderiam ter sido citados. Um exemplo, é o Grupo de Estudos de Discurso e Resistência (GEDIR), coordenado pelas professoras Amanda Braga, Lívia Falconi e os professores Israel de Sá, Jocenilson Ribeiro e Pedro Varoni, o grupo surge interpelado pelas injunções históricas em tempos de grande ataque à pesquisa, à universidade, aos direitos democráticos e, a partir do eixo *discurso, sujeito e resistência*, procuram compreender o discurso político contemporâneo.

¹⁰³ Alguns desses trabalhos podem ser acessado através do link << <http://geadaararaquara.blogspot.com/p/teses-de-doutorado.html>>>.

pesquisadorxs Kátia Menezes e Antônio Fernandes Junior e prefaciada por Durval Muniz de Albuquerque Junior. No prefácio, se lê:

Desde o título, este livro, que você leitor, tem em mãos, remete à sua condição de dispositivo. Poderíamos dizer que ele se constitui em um livro-teia-de-aranha, pois é composto de diferentes discursos, de diferentes matrizes disciplinares, que se articulam em torno dos mais distintos temas, que agenciam matérias e formas de expressão mais díspares. (Albuquerque Junior, 2014, prefácio).

Essa conjunção de textos é vista por Albuquerque Junior como um exemplo de rede na qual o próprio livro agencia e é agenciado.

Outra obra, também proveniente dessa mesma rede de autorxs, é “Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade”, resultado das falas apresentadas no “II Ciclo Nacional de Estudos do Discurso: os Dispositivos de Poder e os saberes em Michel Foucault”, ocorrido em Goiânia no ano de 2013. O livro, organizado por Kátia Menezes, Humberto Pires da Paixão e prefaciado por Vanice Sargentini, subdivide-se em três partes: dispositivo e biopoder, com a lente sobre *corpora* como relatos confessionais, blogs terapêuticos, legislação, enunciados midiáticos acerca dos direitos humanos, entre outros; dispositivo e corpo, trazendo reflexões sobre espaços díspares como a moda e o cemitério; dispositivo e subjetividade, artigos que abordam a subjetivação dxs sujeitos através do discurso da felicidade, do discurso da evangelização. O livro termina com uma visão crítica e um posicionamento sobre os usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade.

Se analisadas quanto aos conteúdos, deslocamentos e avanços na teoria presentes nessas obras, não nos surpreenderia em perceber que chega o momento no qual se rompe com o teórico que se estuda (AGANBEM, 2005). Não um romper como discordância, mas como parte mesmo do processo de autoria. Dito de outro modo, há um deslizamento para navegar em outros mares, chegar em outras margens e perceber outros espaços em que os dispositivos se constituem, atuam e ajudam a produzir o que somos hoje.

Muitos grupos e obras poderiam ser citados nesta seção, isso significa que há um espaço ainda a ser desbravado no campo epistemológico para compreender verticalmente os agentes e os processos da Análise de Discurso feita no Brasil, tanto a partir desse diálogo com Foucault, quanto outros teóricos. Autores como Baronas (2015) e Almeida-Ruiz (2019) são exemplos de pesquisas

que se embrenham nessa empreitada e mostram a importância de nos vermos nesse processo como parte da história para pensar o que é a Análise do Discurso ou os estudos discursivos hoje.

Cartografando os saberes discursivos produzidos no Brasil, poderíamos perceber, talvez, que junto à noção-conceito de dispositivo, para compreender o macro do discurso, caminha a noção de função-enunciativa, para compreender o micro. Sobre esta última, mostramos, durante a escrita da dissertação, os percursos que função-enunciativa tomou na fase arqueológica de Foucault e como, no Brasil, através do professor Pedro Navarro-Barbosa¹⁰⁴, ela teria ganhado uma forma metodológica mais acentuada para dar conta dos *corpora* brasileiros.

Um dos ganhos com essa categoria é pensar o enunciado para além do verbal. Isso significa dizer que o enunciado exerce “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2014, p. 105). O acontecimento, na perspectiva foucaultiana, é a irrupção singular de cada enunciado (um cachimbo, uma pintura, um filme), é o lugar no qual, ainda que de forma passageira, se consegue rastrear a regularidade enunciativa dos discursos na “dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços [...] não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância, acolher cada discurso” (ibidem, p. 31).

Adicionando ainda mais tempero nessa discussão, para Deleuze (2005 p. 17), “o enunciado não é lateral e nem vertical, ele é transversal, e suas regras são do mesmo nível que ele”. Trabalha-se os enunciados no campo da própria heterogeneidade que os transpassa, na variabilidade de suas regras que formarão uma *família de enunciados*. O que importa, para Deleuze, é pensar o enunciado nas suas curvas de regularidade.

Por uma razão ainda mais forte, num espaço considerado, pouco importa que uma emissão esteja sendo feita pela primeira vez ou seja uma repetição, uma reprodução. O que conta é a *regularidade* do enunciado: não uma média, mais uma curva. O enunciado, com efeito, não se confunde com a emissão de singularidades que ele supõe, mas com o comportamento da curva que passa na vizinhança dela, e mais geralmente com as regras do campo em que elas se distribuem e se reproduzem. É isso que é uma regularidade enunciativa. (ibidem, p. 16)

¹⁰⁴ Navarro-Barbosa, Pedro Luis. **Navegar é preciso?** O discurso do jornalismo impresso sobre os 500 anos do Brasil. Araraquara, 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

Poderíamos dizer, dessa forma, que os enunciados são os átomos que compõem a arquitetura do dispositivo, únicos, mas com a capacidade de serem replicados, repetíveis. Sobre eles, diferentes forças agem e tensionam suas fronteiras; através deles, rastreamos a produção do “verdadeiro” na (dis)junção entre o que se fala e o que se vê, uma vez que *o que se vê já não cabe mais no que se diz* e vice-versa. Sobre os enunciados, as relações de poder atuam e os agenciam, os cortam, os regulam, os alinham, os fazem emergir. A curva dos enunciados integraria na linguagem “a intensidade dos afetos, as relações diferenciais de forças, as singularidades de poder (potencialidades). Mas é preciso então que as visibilidades as integrem também, de modo completamente diferente na luz [...] deve traçar por sua conta um caminho comparável, mas não correspondente” (DELEUZE, 2005, p. 87).

Nesse *carrefour* de reflexões, de uma Análise do Discurso com Foucault, ou como alguns analistas marcam – uma Análise do Discurso de base histórica, esta pesquisa é um pequeno nó para pensar essas reflexões e, em seguida, deslocá-las e pensá-las em diálogo *com*, pois, como dito no início deste capítulo, temos no *corpus* desta pesquisa uma heterogeneidade que lhe é constitutiva e que nos apresenta, de um lado, um quadro de estratégias de poder e, de outro, as dobras, o lado de dentro, as linhas de atualização.

Nessa direção, para esta pesquisa, o livro didático, engendrado por um dispositivo de poder-saber, aparece tanto como um espaço de regularidade e dispersão de enunciados quanto lugar de positividade de discursos que ali se manifestam e, ao mesmo tempo, que ali se constituem. Os LDs nos ajudam a percorrer as linhas do (in)visível e o (in)dizível a constituir a identidade (trans)nacional para além de suas páginas, na tentativa de compreendermos o(s) princípio(s) regulador(es) dessa constituição.

Nesse sentido não há apenas uma porta, mas portas de entrada, ou seja, poderíamos fazer diferentes perguntas, que se ligam de alguma forma à nossa problemática, e cada uma delas apontaria um modo de ler e interpretar o objeto. Perguntas, *à la Foucault*: há ou não uma experiência da identidade transnacional característica de um tipo de sociedade brasileira? Como a experiência dessa identidade pôde se constituir, como ela pôde emergir e como, através dessa experiência, a identidade transnacional se constituiu como objeto de saber e poder de uma política externa do Estado que se apresenta como única e, porventura, numa nova designação e efeito de sentido - identidade transnacional multifacetada? Através de quais transformações históricas, que modificações institucionais se constituíram em uma experiência da identidade transnacional, na

qual se vê um polo subjetivo da experiência dessa identidade e um polo objetivo que orienta o “como” da identidade transnacional produzirá as(os) indivíduos em sujeitos? E uma última questão: pensando em um debate cada vez mais urgente na atual conjuntura, de que forma, nesse processo de fabricação da problemática da identidade transnacional, se cristalizam os processos de colonização dos saberes que franqueiam e dão como neutros e como normas, determinada língua, determinadas formas de produzir linguagem, determinadas vozes do saber, determinados perfis dxs indivíduos, em detrimento do esvaziamento das categorias de raça/etnia, de classe social, de classe econômica, de gênero, dentre outras. Algumas dessas questões pretendemos responder, outras ficarão como mote para mostrar a produtividade de se trabalhar com essa temática em diálogo com as reflexões foucaultianas e a partir de uma Análise de Discurso de *ilharga*¹⁰⁵.

2.4 *Mídium*¹⁰⁶ – Um deslocamento necessário?

Dar atenção para a manifestação material dos discursos é tão importante quanto compreender as linhas de força que os inflamam a emergir. Isso significa dizer que todo discurso repousa em algum lugar. Repousar, no sentido de alocar-se, de estar em um ponto sobre o qual abre-se uma janela para o capturamos. Repousar que é, ao mesmo tempo, o local em que o discurso se dá a ver, mas também, por este mesmo local é constituído.

Na obra “O discurso literário”, Maingueneau (2016) faz deslocamentos para tratar das questões que atravessam a noção de *mídium*. Em diálogo com a mediologia de Régis Debray, Maingueneau mostra o quanto pode ser improdutivo tomarmos o *mídium* como algo superficial na construção dos sentidos. Tal caminho de interpretação retira do *mídium* o potencial de verificarmos sua configuração atravessada pelos jogos das relações históricas-sociais que fazem com que uma ideia ganhe força material (DEBRAY *apud* MAINGUENEAU, 2016). Nessa direção, a problemática do *mídium*, segundo as reflexões de Maingueneau, é produtiva, pois abre brechas para perceber, por exemplo, a construção e os deslizamentos dos gêneros do discurso. Dito de forma diferente, instala-se a importância de levar em consideração o suporte material e os jogos

¹⁰⁵ Expressão amazonense com sentido de borda, fronteira.

¹⁰⁶ Na América Latina existem duas formas lexicais dessa palavra: médium e mídiun. A primeira, em espanhol, é escrita de forma igual a utilizada por Régis Debray; a segunda, utilizada na tradução brasileira, passa por uma mudança que pode ser vista na nota do tradutor do livro de Dominique Maingueneau, intitulado *Análise de textos de Comunicação*. Segue a explicação: “em nossa tradução, pareceu-nos recomendável a forma mídiun (pl. mídiuns) pelas seguintes razões: por analogia à forma já consagrada midiologia; pela existência de médium, forma para se referir a outro conceito” (p. 81). Na direção da nota do tradutor, também utilizaremos a forma *mídium*, uma vez que nos parece a mais forma mais articulada nos trabalhos em AD que tratam do assunto.

no qual está imerso. Olhar para o *mídiu* é sempre um movimento duplo, pois as relações de poder e força configuram seus modos de fazer ver e enunciar por e através dele, legitimando a si mesmas e legitimando o próprio *mídiu*.

Tal dimensão do suporte abarca o jogo entre o que é produzido fora dele e a partir dele. Coloca em evidência não apenas o enunciado, mas traz para a constituição dos sentidos: a legitimidade do espaço em que o enunciado está alocado, o que a partir desse espaço pode ser difundido e com quais outros espaços dialoga. Esse repouso do discurso ajuda-nos a ver uma ordem de posicionamentos através dos modos de inscrições dos enunciados (de textos, para Maingueneau) e dxs sujeitos no discurso. Dito de forma diferente, o espaço coloca como problemáticas: a inscrição dos textos (entendamos texto para além do agrupamento de signos verbais, mas como construções histórico-discursivas) e o posicionamento dxs sujeitos-históricos.

Preocupado em compreender a relação dos discursos constituintes, Maingueneau (2006, p. 47), nessa relação do *mídiu* com os modos de inscrição dxs sujeitos, salienta que “produzir uma inscrição é não tanto falar em próprio nome, mas seguir os traços de Outro invisível” que associa xs enunciadorex-modelo a um posicionamento e, no limite, a presença da *fonte* que funda o discurso constituinte, comumente atrelado aos discursos da Tradição, da Verdade e da Beleza. Não estamos a abordar o discurso constituinte, mas tal passagem nos serve para mostrar como a inscrição e o posicionamento dos discursos implica em levar em consideração um *Outro invisível*.

O *Outro* (discursivo) sempre foi uma problemática para a AD, lembremos da noção de formação discursiva cunhada pela tríade de pesquisadorxs Pêcheux, Haroche e Henry ([1971] 2007)¹⁰⁷. Mas, para Maingueneau, a tríade de pesquisadorxs, preocupadx em mostrar os engendramentos ideológicos das posições-sujeito no discurso político, acabam por deixar passar a importância que o suporte e sua circulação possuem nesses engendramentos. Entre parênteses, na formulação da famigerada noção de formação discursiva produzida por Pêcheux, Haroche e Henry, ficou uma brecha que, tempos depois, receberia grande investimento por parte de analistas do discurso.

¹⁰⁷ Temos, nesse texto de 1971, a seguinte definição para formação discursiva: “o que pode e deve ser dito articulado (**sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.**) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: ponto essencial aqui é que não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: como apontávamos no começo, as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Podemos agora deixar claro: as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva a outra”. (PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P.: 2007, p. 16). **(grifos nosso)**

A AD, durante muito tempo, preocupou-se mais com os modos de produção dos discursos e suas formulações. Foi somente nas últimas décadas que houve um avanço nos trabalhos que tomaram a circulação como problemática. No espaço francês, as reflexões de Dominique Maingueneau (2006; 2008; 2014; 2016) são parte desses trabalhos que nos ajudam a perceber esse braço importante da tríade de análise do discurso – sua produção, sua formulação e sua circulação¹⁰⁸.

No Brasil, há um conjunto de pesquisadorxs que investem suas reflexões nessa tríade, em particular sobre a circulação. O grupo Fórmulas e Estereótipos: Teoria e Análise¹⁰⁹ (FESTA) é, segundo a descrição do próprio grupo, *uma experiência coletiva que trabalha em questões de fronteira e uma certa atitude diante delas*. O grupo, coordenado pelo professor Sírío Possenti, entre outrxs pesquisadorxs, empreende estudos acerca de uma Análise do Discurso que leve em consideração sua base enunciativa (BARONAS; PONSONI, 2019) e procura, por vias não dogmáticas, pensar a problemática da circulação. A partir de algumas ideias-força¹¹⁰ encontradas nas obras de Dominique Maingueneau, esse e outros grupos de pesquisa avançam para compreender como os discursos se inscrevem no presente histórico e como essa inscrição material, que tem a ver com o que é da ordem da história, da ordem da língua, da própria ordem técnica e orgânica do circuito por onde o discurso desliza, aponta-nos problemáticas discursivas. Através do que circunscreve o discurso, seus modos de transmissão e suas redes de comunicação (MAINGUENEAU, 2006a), nenhuma forma cultural é dada antecipadamente do meio material que a torna possível (DEBRAY, 1997).

Tomar o livro didático como *mídiu*m em diálogo com a ideia de dispositivo, partiu dos deslocamentos impulsionados pelo próprio imprimir do objeto. Uma das leituras que nos

¹⁰⁸ A questão da recepção do discurso formaria um quarteto de modos de análise discursiva. Contudo, a recepção dos discursos como problemática na AD é ainda mais recente, mas se mostra tão importante quanto todas as outras.

¹⁰⁹ Página de acesso: << <http://www2.iel.unicamp.br/festa/>>>. O grupo FESTA passa a existir na conjunção de pesquisadorxs, cada qual com seus grupos de pesquisas e problemáticas, que possuem como molas propulsoras as reflexões teóricas de Dominique Maingueneau. Esses grupos tomam como uma de suas problemáticas os suportes e seus modos de circulação. Um desses pesquisadores é Roberto Leiser Baronas, orientador desta tese, cujo grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Epistemológicos e Discursividades Multimodais (LEEDIM) está assentado justamente na fronteira dos discursos para a partir dela poder fazer deslocamentos não apenas epistemológicos, como metodológicos, olhando para diversos suportes midiáticos por meio de textos multimodais.

¹¹⁰ Expressão utilizada por Baronas e Ponsoni (2019), os quais num mesmo movimento, a “roubaram”, tomaram de empréstimo do próprio Dominique Maingueneau que a usa no livro “Cenas da Enunciação”.

possibilitou essa aproximação foi Ferreira (2018)¹¹¹. Ferreira buscou percorrer as redes e curvas do discurso, ao mesmo tempo que não prescindiu de suas inscrições materiais e de sua circulação, ao contrário, as tomou como parte da própria construção dos sentidos. Segundo o pesquisador (2018, p. 97), é importante compreender “como o dispositivo midiático engendra atravessamentos no interior de cada *mídiu*m, afetando, desse modo, a relação recíproca entre gênero e tipo de discurso e a construção das identidades”.

O diálogo entre a noção de dispositivo, como compreensão das redes de relações de saber-poder que capturam as(os) sujeitos, e as categorias de análise *mídiu*m e *cen*as de enunciação, como modo de ler essas redes, nos ajudam a “beliscar” o circuito pelo qual essas redes passam, assim como verificar como os discursos e xs sujeitos, histórica e discursivamente, se inscrevem e são inscritos nesse percurso.

A noção de *mídiu*m que empreendemos nesta tese, portanto, é compreendida a partir do diálogo que Maingueneau faz com os trabalhos do teórico francês Régis Debray. Debray¹¹² buscou criar um campo de saber fora do campo dos estudos da Comunicação para pensar o poder dos suportes. Para isso, rompeu não apenas com os sentidos, mas com a forma de olhar o objeto da comunicação. Essa ruptura pode ser mais bem compreendida se situarmos a escrita de Debray em sua conjuntura. Teórico e militante, durante os anos 1960, chegou a produzir um manifesto convocando todxs xs latinxs-americanxs à uma revolução política, à um novo paradigma que combatesse o *modus operandi* do capital. Preso, perseguido e condenado por suas ideias, Régis Debray maturou suas reflexões até perceber “a existência de um poder mais forte no rock n’roll, na calça jeans ou mesmo nos satélites de televisão do que em todas as forças armadas soviéticas” (MARANHÃO; GARROSSINI, 2010, p. 36).

Para o teórico francês, os modos de transmissão, termo que define uma prática reguladora e redes de/em comunicação, referem-se a um fazer conhecer o simbólico através de como circula, seja na mídia, seja através do contato entre as pessoas. Digo de outro modo, mais do que estudar as mídias, a mediologia de Debray busca tirar o véu dos jogos de transmissão para compreender seus funcionamentos na construção do simbólico. Dessa forma, existe uma diferença entre

¹¹¹ Em “O discurso midiaticizado: *mídiu*m, gênero de discurso e identidades”, o pesquisador Anderson Ferreira dialoga com a noção de *mídiu*m e gêneros do discurso, a partir de Maingueneau; e dispositivo, a partir de uma leitura deleuziana.

¹¹² No Brasil, os estudos da comunicação possuem como referência os trabalhos de Régis Debray. Entretanto, segundo autorxs como Salgado e Delege (2018), Maranhão e Garrossini (2010), a forma que se lê e se traduz Debray no Brasil nos encaminha a pensar a mediologia como estudos da mídias e não de todo o sistema complexo das mediações.

comunicar (sincrônica) e transmitir (diacrônica), qual seja: o ato de comunicar é amplo, sem limites, utiliza a semântica apenas para fazer conhecer, fazer saber, mas num âmbito superficial, o que faz atuar como meio, como transporte de informação; no ato de transmitir, as ideias são o foco, ou seja, nesse ato as ideias transpõem-se através do tempo e das gerações (MARANHÃO; GARROSSINI, 2010).

Régis Debray buscou, pois, compreender como uma ideia ganha força material, como e o que move todo o ato simbólico de nossas manifestações culturais, o que está “por trás da linguagem”. É sobre este último ponto que acreditamos ser a ruptura entre Maingueneau e Debray. Não podemos esquecer que Debray, constituía-se também em um sujeito militante. Seu olhar em busca de uma revolução que deflagrasse as verdadeiras práticas de opressão, foi essencial para a forma que constituiu suas reflexões. Para Maingueneau, atravessado por uma visada discursiva-enunciativa, não busca a existência de um sentido “por trás” ou desmascarar “as verdadeiras” lutas ideológicas dos atos simbólico, mas perceber o *mídium* “como um conjunto material, tecnicamente determinado, dos suportes, relações e meios de transporte que lhe asseguram, em cada época, sua existência social” (MAINGUENEAU, 2016, p. 2013). Destarte,

hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o *mídium* não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele impõe coerções sobre seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer [...] uma mudança no *mídium* modifica o *conjunto de um gênero do discurso* (MAINGUENEAU, 2013, p. 81-82)

Embebidos nessa crescente da pertinência do *mídium*, para lê-lo em sua manifestação no dispositivo da diplomacia brasileira, trazemos, também a partir de Dominique Maingueneau, a noção de cenografia como metodologia de leitura do *corpus* para perceber como se dá o jogo que constrói (ou não) determinados efeitos pretendidos (ou não) pelos enunciadors. Para o autor (2004, p. 85), “um texto não é conjunto de símbolos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada”.

Essa encenação, a qual Maingueneau (2004; 2006; 2008b) vai chamar de cenas de enunciação, será construída via três cenas: a cena englobante, que corresponde ao tipo de discurso; a cena genérica, a qual diz respeito ao gênero do discurso¹¹³, e a cenografia. As duas primeiras

¹¹³ Pontuamos que Maingueneau não se opõe à visão Bakhtiniana de gênero, mas aquém ou além de pensar o gênero como uma extensão da vida a produzir um movimento dialógico por meio da/na linguagem, Maingueneau, numa visada enunciativa do discurso, preocupado com a construção e funcionamento da comunicação nos textos, pensa o

cenas “definem conjuntamente o que poderia ser chamado de **quadro cênico** do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido - o espaço do tipo e do gênero do discurso”. (MAINGUENEAU: 2004, p. 87).

A cenografia é o (entre)lugar em que o leitor é confrontado e deslocado para produzir sentido. Ao mesmo tempo, é o lugar que legitima o discurso e o(a) sujeito da enunciação, ou seja, através de um *enlaçamento paradoxal*, a cenografia é fonte, engendra e legitima o discurso, ao mesmo tempo que legitima a si mesma nesse processo. Para Maingueneau (2008b), a cenografia é origem e produto do discurso. Para nós, a cenografia funciona também como uma lupa discursiva que nos ajuda a observar a plasticidade dos discursos e seus modos de enunciação.

2.4.1 – O livro didático como *mídiu*

A partir das reflexões feitas acima, pensaremos o livro didático, e por extensão o material didático, como *mídiu*, um lugar de revolução, conforme Debray afirma e, ao mesmo tempo, lugar no qual se encena a estabilidade dos sentidos que *transmitem*, sem prescindir das relações de poder-saber que o atravessam e do campo/espço associado que o circunscreve¹¹⁴. Nesta seção, tensionaremos de forma mais geral a categoria *mídiu* para verificar como, por meio cenografia do livro didático, em especial o livro “Português Tropical”, se inscreve o dispositivo da diplomacia brasileira e o que essa inscrição engendra. Para isso, observaremos continuidades e rupturas nos usos e sentidos do referente “livro”.

gênero como produtos sócio-históricos que variam de acordo com lugares e épocas, que produzem incitação, mas também coerções do sentidos produzidos em suas estruturas. Xs sujeitos-genéricxs (enunciadorxs dentro do gênero) não são pensadxs como sujeitos psicológicxs, individuais, mas sujeitos construídxs socio-historicamente, que sofrem coerções do próprio gênero no “como dizer”. O gênero do discurso, então, é pensado como um (en)quadro de toda comunicação. Um exemplo para pensarmos: escrever em uma carta pessoal que o presidente do país é genocida, não é o mesmo que escrever em um pedido de *impeachment*, juridicamente protocolado por um conjunto de vários setores da sociedade civil e política, que o Presidente da República é um genocida. Em cada gênero a fala é encenada para garantir minimante o seu funcionamento enquanto gênero e legitimar o discurso que, naquele espaço, ganha força material.

¹¹⁴ A noção de campo associado tem relação com a função enunciativa, trabalhado no momento arqueológico da obra foucaultiana. Contudo, para pensarmos o funcionamento das cenografias dos LD, trazemos também a noção de espaço associado trabalhada por Maingueneau, mais especificamente quando trata das questões sobre o discurso literário, momento em que verticaliza essa categoria. Nesse sentido, apesar do termo ser pensado para tratar das questões de autoria nas obras literárias, fazemos um pequeno deslizamento para pensarmos o espaço associado como esses outros lugares discursivo-enunciativos que, de alguma forma, produzem uma dimensão de regulação e negociação dos sentidos produzidos nos LDs, tecendo com estes a linha do visível e do enunciável no DDB. Alguns exemplos desse campo associado são as notícias, artigos, resenhas sobre os materiais catalogados ou sobre os saberes que acionam, assim como os próprios paratextos que os compõem.

- (1) **Este livro** pretende *contribuir* para uma *ampliação* da oferta de **material didático de apoio ao ensino do Português do Brasil como Língua Estrangeira**, especificamente **para estudantes alemães e de outras nacionalidades** que estudem na Alemanha [...] trata-se de **material didático adicional destinado a preencher uma lacuna** importante na *divulgação de duas esferas culturais brasileiras*: a literatura e a música (*grifos nosso*). (trecho retirado do livro “Português Tropical”, p. 14).

O trecho acima foi retirado da introdução elaborada pelas autoras de “Português Tropical”. Vemos que a denominação do referente livro se dá de duas formas – “material didático de apoio” e “material didático adicional”. A primeira designação nos indica efeitos do tipo de discurso – discurso pedagógico; do gênero do discurso – material didático de apoio de Português para estrangeiros; e do espaço e o público para os quais esse discurso e gênero estariam direcionados – para estudantes alemães e de outras nacionalidades que estudem o português brasileiro na Alemanha. Percebam que na mesma página, acontece uma mudança de denominação do referente, que deixa entrever outras relações.

Em “material didático adicional”, há duas principais diferenças em relação à primeira designação: no tipo de discurso e no direcionamento do gênero. Se antes o enfoque da designação estava sobre o discurso pedagógico acerca do ensino de língua estrangeira e sobre a construção de um material didático de apoio a este ensino, na segunda aferição o enfoque repousa sobre o discurso cultural e sobre a construção de um material de **divulgação de duas esferas da cultura brasileira** – a literária e musical.

Tais deslizamentos na materialização dos sentidos das duas designações aparecem também no emprego verbal ligado a cada uma delas. O verbo “contribuir” e seu complemento “ampliação”, ligados “a material adicional de apoio”, colocam o livro como mais um dos tantos materiais que pode ser acessado numa rede de práticas e materiais de ensino e aprendizagem do português brasileiro como língua estrangeira. Enquanto o verbo “preencher” e seu complemento verbal “lacuna”, ligados a “material didático adicional”, se ligam à “divulgação” daquele LD em uma rede escassa de materiais sobre a cultura literária e musical do Brasil, da qual o mesmo livro não é apoio, mas parte importante, adicional, para a promoção dessas esferas.

Colocada sob as condições de emergência do livro, “material didático adicional” nos coloca frente a uma ordem histórico-discursiva que produz determinado discurso sobre a cultura brasileira no exterior, o qual não necessariamente está associado e preocupado com a promoção do ensino e aprendizagem do português brasileiro, mas com a ordem do enunciável e do visível do dispositivo

da diplomacia cultura da época que, como vimos no primeiro capítulo, é atravessado pelo ideário da Nova República. Mas, como observamos, também, no primeiro capítulo, tal ideário está ligado mais a projetos de governos e não a projetos de Estado. Dito isso, é importante observar com atenção a população de acontecimentos dos quais a produção de “Português Tropical” está inserida.

No ano de 2013, mesmo ano da publicação de “Português Tropical”, o governo brasileiro lançou um projeto de mais de R\$ 12 milhões de reais a serem investidos, daquele ano até 2020, em traduções de autorxs brasileirxs com o objetivo de internacionalizar a literatura brasileira. O projeto foi lançado na Feira Internacional do Livro em Frankfurt, na qual o Brasil fora convidado de honra. Assentada sob outro imaginário em alta sobre o Brasil – a Copa do Mundo de Futebol, que aconteceria em 2014, a Feira de Frankfurt foi construída (nas mídias e no próprio discurso oficial produzido pelo Ministério da Cultura do Brasil) como a “Copa da Literatura”¹¹⁵ do Brasil, expressão proferida no discurso do Presidente da Fundação da Biblioteca Nacional, Galeano Amorim, ao anunciar, na feira de Frankfurt, o “Programa de Incentivo à Tradução e à Publicação de Autores Brasileiros no Exterior”¹¹⁶.

Para Vejmelka (s/d), a crescente do peso da cooperação intelectual entre Brasil e Alemanha no campo da literatura em 2013 é resultado de continuidades e rupturas da cooperação entre esses dois países no decorrer do século XX, com maior sistematização e regularidade a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Como um dos marcos dessa relação, o Brasil é chamado para participar pela primeira vez, em 1994, como convidado de honra na Feira de Frankfurt¹¹⁷.

Outras linhas de força que atravessam a emergência do livro “Português Tropical” têm relação com a posição da disciplina Cultura e Literatura Brasileira nos jogos de poder da produção de saberes sobre o Brasil na Alemanha. A posição institucional da prefaciadora do livro “Português

¹¹⁵ Disponível em << [¹¹⁶ Acerca de aprofundamento sobre as relações de Brasil e Alemanha no campo da tradução e, mais especificamente, dos discursos e práticas produzidos pelo Brasil, em 2013, na Feira Internacional do Livro em Frankfurt, ler Vejmelka \(s/d\).](https://www.dw.com/pt-br/brasil-apresenta-miliao-programa-de-traducao-na-feira-de-frankfurt/a-15457264#:~:text=Brasil-Brasil%20apresenta%20miliao%20programa%20de%20traducao%20na%20feira%20de%20Frankfurt,%20um%20dos%20principais%20alvos.>> . Acesso dezembro de 2019.</p>
</div>
<div data-bbox=)

¹¹⁷ No íterim desses dois momentos (1994 e 2013), em 2000, é assinado o Acordo de Cooperação entre Brasil Alemanha com a finalidade de estimular o intercâmbio entre estudantes e professores de universidades brasileiras e alemãs. Nasce desse acordo o Programa de Parcerias Universitárias Brasil-Alemanha (UNIBRAL) e o Programa Brasil e Alemanha (PROBRAL). Essa parceria será muito importante para o fluxo de pesquisas sobre o Brasil na Alemanha e vice-versa.

Tropical” nos mostra que mesmo a alta cooperação entre os dois países na promoção e difusão da literatura brasileira não é suficiente para assegurar o lugar dos estudos verticalizados dessa literatura, da cultura e, porventura, do próprio português brasileiro, nos espaços da academia alemã.

Em um texto denso e com alto teor crítico, intitulado “Os estudos de língua e literatura brasileiras no contexto dos estudos portugueses e latino-americanos na Alemanha”, a professora Dra. Ligia Chiappini, catedrática de Literatura e Cultura Brasileiras do Instituto Latino-Americano da Universidade de Berlim, entre 1997 e 2010, aborda sobre a produtividade da *Brasilianistik*¹¹⁸ para os estudos latino-americanos na Alemanha, mas, ao mesmo tempo, mostra o quanto a falta de apoio, fomento, cooperação, de forma sistematizada e contínua na instalação dos estudos da cultura, literatura e língua brasileiras na Alemanha, foram variáveis responsáveis para que Chiappini tenha sido a primeira e a última professora a ocupar uma cátedra de Brasilianística em uma universidade alemã.

Sem uma cátedra, esses estudos perdem sua institucionalização como disciplina, perdem autonomia no fomento à pesquisa, na formação de pesquisadorxs na área, e ficam subordinados a outras cátedras, geralmente cátedras de estudos de literaturas e culturas latino-americanas, de estudos da romanística, ou ainda, subordinada ao imaginário lusitano de língua, cultura e literatura. Dessa forma, há um valor histórico e simbólico na existência da cátedra de Brasilianística ter sido ocupada por uma pesquisadora brasileira com trabalhos que tensionam¹¹⁹ as visões conservadoras, colonizadoras e estereotipadas da participação do Brasil na cultura global. Dito de forma diferente, a cátedra de Brasilianística ocupada por Chiappini marcou simbolicamente um movimento progressista e de resistência à certa onda de estudos alemães que projetam o Brasil somente como um “País Tropical, um paraíso para geólogos, botânicos, sociólogos, geógrafos, etnólogos que sempre por ele se interessaram, sobre ele pesquisaram e escreveram” (CHIAPPINI, 2009, p 11).

A partir desse deslocamento, percebemos que o discurso cultural que tangencia a produção do LD “Português Tropical”, que belisca a língua no prefácio de Chippini por meio da elocução “material adicional”, faz ranger outras relações na qual a produção desse material está imersa e

¹¹⁸ Termo em alemão, em português a tradução fica Brasilianística. Faz referência aos estudos filológicos e literários brasileiros, mas também, em sentido mais amplo, a filmes, novelas de televisão, mitos, poesia oral, mídias e língua brasileiras (CHIAPPINI, 2009).

¹¹⁹ No próprio prefácio Chiappini lança mão de termos como pedagogia do diálogo, faz menção a Paulo Freire e deixa evidente seu posicionamento em compreender o aspecto multifacetado e conjuntural das culturas brasileiras, buscando, com isso, produzir um percurso de leitura para além da literatura com a literatura.

que, por meio dele, se manifestam. Há uma pujança no próprio existir do material. E, aqui, vale lembrar que o livro é fruto de dois projetos, um deles, o principal, foi liderado por Chiappini junto às autoras de “Português Tropical” e outxs pesquisadorxs, durante os anos de 2007 a 2012.

Segundo consta no próprio LD, o livro antes mesmo de elaborado, foi pensado e testado no âmbito dos dois projetos realizados no âmbito do *Lateinamerika Institut*, da *Frei Universität Berlin*, uma das principais universidade parceiras da Embaixada de Berlim, no que tange à promoção e difusão do português na Alemanha¹²⁰. Os proje-
=tos intitulavam-se *Verbreitung und Vertiefung der Lehre in der Brazilianistik: Literatur und Sprache mit Hilfe neuer Medien*, que além das aulas presenciais, foi desenvolvido através da plataforma *moodle* CeDiS (Center für Digitale Systeme)¹²¹; o subprojeto, atrelado a esse, intitulava-se *Lesen, schreiben und forschen auf Brasilianisch-Portugiesisch*, ministrado pelas professoras-autoras do “Português Tropical”. Tais projetos receberam auxílio e apoio do Ministério das Relações Exteriores, através da Embaixada do Brasil em Berlim, que, como já dissemos, também fomentou a publicação da obra. O objetivo do projeto principal era a ampliação de unidades de aprendizagem via *e-learning* nas duas grandes direções dos estudos brasileiros: literatura e língua. Enquanto o objetivo do subprojeto era atuar no levantamento, seleção e elaboração de um arquivo de materiais, o que culminou na feitura do material didático ora aqui explicitado.

“Português Tropical”, portanto, traz na sua própria constituição (que não é nos moldes clássicos uma estrutura de livro didático de língua e nem um livro didático sobre cultura) tanto os saberes acerca de língua e das culturas literárias e musical produzidas dentro da academia no/para o espaço alemão, quanto as relações que tocam nos discursos de língua e cultura produzidos pela política externa brasileira. O atravessamento das políticas de difusão da língua e culturas promovidas pelo Itamaraty não ocorre somente com o livro “Português Tropical”, mas com todos os LDs catalogados. Nas análises do capítulo cinco, veremos como a inscrição dessa rede (política) vai tensionar o sentido de estrangeiro(a), ou melhor, os sentidos e a fabricação dos perfis dos

¹²⁰ Dentro do *Lateinamerika Institut* da Universidade Livre de Berlim, há o Centro de Pesquisas brasileiras, fundado em 2010, justamente no ano no qual a cátedra que Lígia Chiappini ocupava foi descontinuada. Esse Centro tem como um de seus objetivos fomentar projetos e pesquisas científicas no campo das Ciências Humanas que tenham como perspectivas comuns o estudo da inserção do Brasil no contexto mundial. Após o fechamento da cátedra de Brazilianística, somente o Centro de Línguas ainda sustenta a promoção de cursos de português brasileiro na Universidade Livre, do qual a pesquisadora alemã Ruth Tobias é diretora. A importância dos trabalhos com o português do Brasil na Alemanha, via Universidade Livre d Berlim, é citada tanto pelas autoras do “Português Tropical” quanto pelo Embaixador brasileiro na apresentação do livro.

¹²¹ Disponível em <https://www.cedis.fu-berlin.de/services/consulting-support/foerderprogramm/projekte/zentralinstitute/inst_lat/07-07-brasilien.html> . Acesso em julho de 2018.

sujeitos transnacionais fabricados nesses materiais, além de provocar mudanças na própria estrutura dos materiais didáticos produzidos.

Especial atenção na constituição dos LDs é a forte presença do texto literário e, com isso, do discurso literário que atravessa a composição e a própria escolha da presença de certos textos e não outros nos LDs, principalmente em “Português Tropical”. Neste, os contos, crônicas, letras de músicas, presentes, não foram adaptados, mas colocados na íntegra como materiais autênticos daquilo que circula como Literatura e Música Popular Brasileira (postas em maiúsculo no material). O papel da Embaixada do Brasil na liberação dos direitos autorais de todos os textos, a nosso ver, faz deslizar os efeitos de sentidos de *material autêntico*, que passa a ser menos uma técnica didática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira e mais uma caução do poder de representação dos textos literários como lugares legitimados de saberes sobre o Brasil, ação, esta, em consonância com a política de cooperação intelectual brasileira daquele período¹²².

Ao nos debruçarmos sobre as linhas de força que transpassam a emergência do livro “Português Tropical” na Alemanha, portanto, vemos o atravessamento das relações de poder-saber que deflagram saberes e imaginários do Brasil na Alemanha, assim como o espaço de enunciação¹²³ do português brasileiro no território alemão. Para Guimarães (2002, p. 18) “os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”. Nesse sentido, podemos dizer que, no espaço de enunciação do funcionamento das línguas na Alemanha, o português brasileiro não goza dos mesmos prestígios e privilégios que o português europeu e as outras línguas românicas, o aparecimento das listas contrastivas entre “Português do Brasil” e

¹²² No capítulo IV e V, analisaremos a movimentação das linhas que tecem e instalam a problemática da identidade (trans)nacional brasileira no DDB, que nos mostram diferentes relações de poder-saber na construção da identidade (trans)nacional até os momentos que essas as práticas se constituem, se remodelam e se fixam nos livros didáticos produzidas também nas tecituras do DDB. Veremos o quanto a cooperação intelectual esteve presente desde os primeiros momentos de instalação desse dispositivo e o quanto, especialmente a partir da década de 1950, houve um processo de instrumentalização da literatura canônica, assim como da música popular brasileira, para ajudar a legitimar a identidade cultural brasileira como espelhamento do que era fabricado e consumido pelas elites brasileiras. Nesse sentido, o irromper do livro didático “Português Tropical”, assim como outros LDs (não todos), traz como “novo”, como potência discursiva, a quebra do paradigma que fala e faz ver o Brasil somente a partir da perspectiva dos discursos hegemônicos, racistas, patriarcais, e passamos a ver, em alguns livros mais, em outros menos, a identidade transnacional brasileira a partir de outras vozes co-construídas fora dos espaços privilegiados da sociedade.

¹²³ Para Guimarães (2002, p. 18) “os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”.

Português Europeu” e entre “Português e Espanhol”, nomeados dessa forma no material, mostram com quais outras línguas o português brasileiro está em disputa e, ao mesmo tempo, como a partir desse próprio espaço (desigual), ele busca afirmar seu pertencimento.

Voltando às designações que abrimos esta seção, entre pesos e medidas, o discurso da didática das línguas, ligado “a material de apoio”, e o discurso literário e cultural, ligado “a material adicional”, possuem ordens e funções distintas que não necessariamente se excluem. Para Maingueneau (2012), o discurso literário se manifesta como um discurso constituinte, ou seja, um discurso que busca legitimar a si mesmo, provocando um efeito de soberania discursiva, um discurso que fala do alto, que se constitui como não submetido a outros discursos. Os discursos constituintes “são a um só tempo autoconstituintes e heteroconstituintes, duas faces que se pressupõem mutuamente: só um discurso que se constitui ao tematizar sua própria constituição pode desempenhar um papel constituinte com relação a outros discursos” (*ibidem*, p. 61). Os textos literários, materialização do discurso literário, teriam, então, a capacidade de legitimar a si mesmos e os imaginários que ali repousam e/ou se constroem do que é o Brasil. No caso de “Português Tropical”, afirmar, ainda, o lugar do português brasileiro em relação às outras línguas com as quais entra em disputa.

O perigo é de trazer textos literários, como o faz “Português Tropical”, é utilizá-los sob uma visão conservadora e conteudista sobre o ensino de língua e cultura, ou seja, tomado como suporte didático para ensinar conteúdos gramaticais, produzir gestos de interpretação imanentes. Nessa chave de leitura, a diversidade dos gêneros textuais e dos temas presentes nos próprios textos e nos enunciados das tarefas serviriam apenas aos propósitos estruturais, funcionais e comunicativos da língua. Se perderia toda a densidade histórica das construções, das diferenças conjunturais entre o tempo da escrita e o tempo da leitura, do espaço geográfico e político da produção desses textos, assim como, se perderia toda uma discussão sobre o posicionamento discursivo dos autorxs e compositorxs desses textos. Sem nenhum direcionamento, todas essas questões ficariam como lacunas a serem preenchidas, se, e somente se, houvesse um “querer” por parte dos professorxs e sujeitos-aprendentes em contato com esses.

Contudo, à medida que avançamos na leitura de outros espaços de enunciação desse LD, como o prefácio, a introdução, as tarefas comunicativas, a biografia comentada dos autorxs e compositorxs, percebemos que há um percurso de leitura e interpretação estimulado por Cunha-Henckel e Ziebell, para evitar que os textos sejam lidos como atemporais, despolitizados e

deshistoricizados (SERRANI, 2008). Essa “orientação” se mostrará uma ação importante, quando compararmos o livro “Português Tropical” com outros LDs no capítulo cinco.

Não podemos assegurar de que há ou houve esse ou aquele uso do material da forma como “orientado”, “encaminhado” pelos autorxs e pelos prefaciadorxs tanto de “Português Tropical” quanto dos outros LDs, pois não foge do escopo desta pesquisa. Mas, ao perceber os livros e materiais didáticos para além de suportes de atividades ou saberes, entendemos a positividade desse espaço como lugar em que se (re)produz e estimula discursos, em que se fomenta rupturas (revoluções) ou se perpetuar práticas hegemônicas por meio das temáticas que apresentam, das orientações de língua e cultura que se baseiam, da maneira como propõem atividades, do conjunto de autorxs que mobilizam.

A estrutura híbrida do LD “Português Tropical”, anunciada na dupla-designação que analisamos, o produz como esse lugar capaz de servir tanto ao ensino e aprendizagem de língua quanto de ser uma *antologia de textos literários e das letras da música popular brasileira*:

Particularmente original é a estrutura do livro, que tem duas partes bem distintas que rimam entre si, porque aponta soluções, combinado beleza e pragmatismo. A primeira parte é uma antologia de textos literários e de letras da música popular brasileira [...] e a segunda parte instrumental, com suas listas de apoio ao estudo das interferências de outras variantes da língua portuguesa e da língua espanhola na aprendizagem do português brasileiro, por estudantes que já dominam o espanhol (CHIAPPINI, 2013, (prefácio do livro “Português Tropical”), p. 10; 12) (**grifo nosso**)

Compreender o que circunscreve essa montagem e seus efeitos é, para nós, o fio de Ariadne que nos coloca atentos ao funcionamento das práticas que fabricam a identidade brasileira no dispositivo da diplomacia brasileira, fixadas tanto em “Português Tropical” quanto nos outros LDs. De antemão, podemos dizer que a feitura do livro “Português Tropical” se constitui (direta e indiretamente) minimamente em duplo – ser material de apoio ao ensino do português brasileiro e, concomitantemente, ser um modo de ver e dizer o Brasil através da difusão de sua literatura e sua música, sob os moldes de uma política de Estado que se aproxima dos ideários instaurados na Nova República. Tal duplo vai atravessar em níveis diferentes todos os outros LDs catalogados. Todavia, como veremos, não há, necessariamente, uma horizontalidade desses dois modos de pensar o material.

Reiteremos, então, nossa compreensão do livro/material didático com *mídiun*, capaz de engendrar práticas e discursos, lugar de (re)produção dos saberes, de memória, de potência discursiva e, no caso desta pesquisa, um dos lugares de produção de saberes e fabricação de memórias acerca do Brasil, seu território e sua população. E como *mídiun*, o LD nos abriu para a possibilidade de percorrer as curvas do visível e do enunciável do dispositivo da diplomacia brasileira, em diferentes momentos da Nova República.

Um dos caminhos que utilizamos para isso, foi analisar alguns processos de designação presentes na construção cenográfica dos materiais. Processo esse, entendido a partir das reflexões de Guimarães (2002; 2003; 2014; 2019). Para o autor, a designação é o momento em que o que é da ordem da língua e o que é da ordem da história se imbricam, ou seja, a designação não é algo abstrato, é algo linguístico e histórico. Diferentemente do ato de referenciação (que particulariza algo na enunciação) e da nomeação (funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome), a designação entra numa relação com outras enunciações que fez e faz parte, ela dá existência histórica aos objetos. É, segundo o autor (2003, p. 54), “uma relação linguística (simbólica) que se remete ao real, exposta a ela”, por exemplo, “os nomes de espaços na cidade, e o que os acompanha, não só ocupam lugar neste espaço de vida, como lhe dão sentidos e constroem de algum modo esta geografia” (*op. cit.*, p. 54). Pensar a designação, nessa vertente, não quebra o nosso escopo metodológico, mas é fazer uso de uma ferramenta que nos ajuda a ver os modos de funcionamento na/pela língua dos processos históricos e discursivos fixados nos LDs.

Para termos uma noção mais ampliada do que estamos a dizer e uma amostra do que desenvolveremos no decorrer de toda nossa escrita, mais especificamente no capítulo cinco, trazemos o quadro (2).

Quadro 2: Mobilização dos efeitos de sentido discursivos-enunciativos das designações “livro” e “ensino” nos LDs

1997-2002	2005*	2010-2018
<ul style="list-style-type: none"> Marcam o espaço de enunciação no campo político da América Latina 	-----	<ul style="list-style-type: none"> Ensino que marca seu espaço de enunciação diante de outros tipos de ensino-aprendizagem do português (tanto para marcar diferença entre o português brasileiro e de outros países, quanto em relação aos campos de saberes sobre o português)

<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se como um modo de conhecer o Brasil (a partir de estereótipos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se como um modo de conhecer o Brasil. (Começa a tangenciar os ideários da Nova República. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se como quebra de estereótipos da realidade brasileira e dxs brasileirxs, assentados nos ideários da Nova República.
<ul style="list-style-type: none"> • Para ampliar/fortalecer as relações do Brasil no Mercosul 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Como ampliação/ difusão da diplomacia brasileira no mundo (Sérvia, Alemanha, Tailândia, Peru, Rússia, Ucrânia)
<ul style="list-style-type: none"> • Direcionado aos falantes de espanhol 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionado a falantes de várias línguas (tailandês, alemão, sérvio, espanhol, russo, ucraniano)
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque sobre o ensino de língua normativa 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Para além do ensino da língua e suas variantes, como forma de apresentar conhecimentos sobre a literatura, a música, manifestações culturais, aspectos regionais, entre outros.
<ul style="list-style-type: none"> • Parte do ensino e aprendizagem de uma língua única (culto) no Brasil (visão monolíngue e monocêntrica) 	Ainda sob uma visão predominantemente monocêntrica do português, mas já começa a apresentar que há outros tipos de português no mundo e a apresentar um Brasil multilíngue.	<ul style="list-style-type: none"> • Parte de uma língua oficial e suas variações (em alguns casos, apresenta que no Brasil há outras línguas e povos). Começa a apresentar uma visão policêntrica do português, e uma visão de que o Brasil é um país multilíngue.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se sobre uma linguagem multimodal (escrita, áudio, imagens, programas televisivos) 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se sobre uma linguagem multimodal (escrita, áudio, imagem, meios digitais) e dialógica-discursiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino e material didático que fecha a noção de estrangeiro 	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino e material didático que amplia a noção de estrangeiro

* Contém os mesmos engendramentos de sentidos que as dos anos de 1997 a 2002, ao mesmo tempo, diferencia-se destes naquilo que apontamos no quadro. Foca no ensino da língua em sua modalidade culta, mas começa a apresentar outras variações dessa mesma língua.

Tal quadro nasce da verificação de como os referentes “livro” e “ensino de língua” são designados não apenas no livro “Português Tropical”, mas em todos os livros que compõem nosso *corpus* auxiliar (Ver apêndice A). O quadro aponta diferenças entre os primeiros livros, produzidos para circularem na América Latina, mais especificamente na Argentina, no final dos anos 1990, e os livros publicados em diferentes países e continentes, a partir da década de 2010. Essas

diferenças possuem relação com as linhas de força que atravessam tanto as linhas do DDB (Cf. capítulo 4) quanto da própria constituição do nacional dentro do país (Cf. capítulo três).

No capítulo cinco, mostraremos “como” essas designações aparecem em diálogo (ou não) com composição da cenografia desses LDs, assim como mostraremos que identidade é essa que aparece nos LDs. Trazer a noção de *mídiun* e cenas da enunciação, portanto, mostra-se pertinente, pois não há discurso que não se manifeste materialmente e que, nessa manifestação, não produza as cenografias que lhe garantem legitimidade.

O espaço associado (capas, contracapas, prefácio, biografia comentada, mas também os enunciados orais, escritos, radiofônico, digitais a partir do qual vemos o modo de difusão dos LDs) nos ajudou a aperceber os meandros discursivos que engendram o funcionamento e os sentidos da identidade constituída nos livros catalogados. Nessa direção, numa análise mais superficial das cenas que instalam o livro didático na sociedade, poderíamos dizer que sua cena englobante é do discurso pedagógico, mas, como vimos, essa cena não é suficiente para dar conta dos efeitos produzidos na construção do (trans)nacional que está emaranhado a outros discursos, como o discurso político, o discurso da globalização, das relações internacionais, entre outros.

Mas, enquanto no dispositivo da diplomacia brasileira se instala uma cena englobante e genérica retirando a densidade histórica dos *mídiuns*, é através da montagem cenográfica que conseguimos perceber elementos que mobilizam esses outros discursos que se camuflam na produção de uma cena englobante e uma cena genérica homogênea e estável. No caso da cena genérica, que pressuporia um efeito de estabilidade do próprio gênero (estrutura estabilizada do gênero livro didático de língua estrangeira), essa estabilidade é deslocada, ou seja, o livro didático não “funciona” somente para fazer veicular os processos de ensino e aprendizagem do saber que ali são alocados, mas o lugar em que o dispositivo da diplomacia brasileira fixa suas práticas.

Esse efeito *camaleonístico* produzido pela *mise en scène* é ele próprio legitimado também na/pela própria cenografia, contendo todos os elementos característicos de um livro/material didático e, ao mesmo tempo, ressignificando espaços de enunciação para fazer adentrar o discurso político em lugares que, *a priori*, são disponibilizados à especialistas da área (prefácio, introdução, apresentação dos LDs). Nesse processo, a própria cenografia se legitima, produzindo, ativando e ou constituindo uma cena validada no imaginário, na rede de memória dxs sujeitos genéricxs (MAINGUENEAU, 2004,). Sujeitos que, na diluição das cenografias, caso não se desemaranhem

os discursos que se instala nas cenas de enunciação desses LDs, podem ser tomados apenas como sujeito professor(a) (enunciador(a)) e sujeito aprendiz (coenunciador(a)).

Para tratar teoricamente deste último ponto, qual seja, o lugar que o(a) sujeito ocupa nos discursos, passamos à próxima seção.

2.5 Espaço de (re)negociações – formação discursiva plurifocal?

Em “Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção de formação discursiva”, organizado por Roberto Leiser Baronas, temos um panorama acerca da noção-conceito de formação discursiva (FD), como o próprio título aventa. O que fica implícito, entretanto, é que esta obra talvez seja uma das mais completas dentro dos estudos discursivos acerca dessa temática no Brasil. Para termos ideia de seu impacto, ela une textos basilares da área junto a trabalhos desenvolvidos no Brasil e, a cada edição, a discussão é ampliada.

Na última edição (com 451 páginas), publicada em 2020, pela editora Letraria¹²⁴, a obra passa a ser distribuída gratuitamente e nos mostra, comparativamente à primeira (com 222 páginas), o quanto o conceito de FD ainda pulula nos trabalhos de analistas de discursos. Isso acontece porque, segundo Baronas (2020), o conceito de formação discursiva foi(é) um dos conceitos do dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso que mais causou (e ainda causa) inquietação e, embora quase abandonado em território francês, esta noção se faz presente até hoje nos trabalhos dos analistas de discursos no Brasil de forma latente o que, de alguma forma, dá sustentação à publicação ampliada do livro, que se encontra na sua terceira edição.

Tomo como ponto de partida para a discussão que empreenderemos, um trecho retirado do capítulo escrito pelo organizador do livro:

Devo dizer que não sou o primeiro a empreender tal tarefa. Há todo um conjunto de estudiosos do discurso que anteriormente, com competência e mais legitimidade, se debruçaram sobre essa questão mesmo que lateralmente. Dentre esses pesquisadores citaria pelo menos dois: Denise Maldidier e Jean-Jacques Courtine, ambos linguistas franceses, que participaram ativamente do grupo de Análise do Discurso, fundado por Michel Pêcheux. (BARONAS, 2020, p. 396)

¹²⁴ Editora que possui uma forte ligação com políticas de popularização e acesso do conhecimento. Encontramos a seguinte definição dos objetivos da editora: “acreditamos que o conhecimento deve ser disponibilizado a todos e, por isso, já publicamos mais de 64 e-books para download gratuito. Estamos trabalhando, desde 2013, para tornar a comunicação verbal e não verbal mais eficiente e adequada às necessidades de uso.” Disponível em <<<https://www.letraria.net/quem-somos/>>>.

Nesse sentido, me aproprio da primeira sentença do autor para marcar que não sou a primeira a entrar nessa ordem discursiva (e seus deslocamentos). Retomo a segunda sentença e a amplio, uma vez que há todo um conjunto de estudiosas e estudiosos brasileirxs do discurso da qual Baronas, Sargentini (2020), Gregolin (2020), entre tantxs outrxs (muitxs dxs quais presentes na obra citada), empreenderam profundas reflexões acerca dessa noção, tanto do ponto de vista epistemológico quanto analítico. Uma das variáveis que potencializam que esse conceito continue produtivo, pode ser encontrada em Sargentini (2020). A autora argumenta que tal noção possui relação com composição do *corpus* da pesquisa, o que de alguma forma conversa com os diálogos que faremos mais adiante.

Não nos deteremos, por razões que nos parecem óbvias, em fazer mais um histórico desta noção-conceito. Mas, antes de passar para desenvolvermos sobre os deslocamentos feitos em cima de seus dois principais usos, advindos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, nos apoiamos na síntese que Baronas (*op. cit.*, p. 404) sobre o uso de FD, a partir desses dois autores:

Enquanto este último (Michel Pêcheux) exemplifica essa noção a partir de discursos ideologicamente marcados, privilegiando notadamente a luta política, Foucault a exemplifica com discursos da história das ciências, verificando as condições que possibilitam a irrupção e a legitimação de determinados discursos no verdadeiro de uma época. (colocação nossa entre parênteses)

Baronas lança mão desses teóricos para, logo em seguida, nos mostrar um deslocamento implementado a partir dos anos 1990 por analistas francófonxs que passam a se preocupar com a problemática do gênero (do discurso) na construção do posicionamento. Tal deslocamento apreende que “além do posicionamento ideológico, os elementos que constituem o gênero possibilitam uma espécie de trajeto de interpretação para o sujeito” (*ibidem*, p. 405). Às problemáticas discursivas, agora, poderiam ser acrescentados os discursos do cotidiano (nas suas diversidades de gêneros). O autor parte das reflexões realizadas por Dominique Maingueneau para, aquém ou além delas, verificar o quanto ainda podemos avançar quando se pensa sobre essa temática, pensando o gênero e sua circulação.

Nessa tangente, passaremos, agora, a falar mais especificamente acerca da noção cunhada por Dominique Maingueneau, denominada de formação discursiva plurifocal. O desenvolvimento dessa noção acontece no momento em que as questões de gêneros, de posicionamentos e de composição de *corpus* aparecem na escrita desse autor.

Em várias obras Maingueneau articula e remodela seu pensamento acerca das unidades tópicas e não-tópicas e, como consequência, toca na problemática da formação discursiva. Trago dois espaços em que tateou suas reflexões, nos quais percebemos um ajuste do autor sobre a noção de FD: o primeiro, é uma entrevista ¹²⁵ realizada pelo prof. Dr. Adail Sobral, em 2008; o segundo, um capítulo intitulado “As formações discursivas”, alocada no livro “Discurso e Análise do Discurso”, escrito pelo próprio Maingueneau, traduzido e publicado no Brasil em 2015.

Na entrevista, o Maingueneau fala do deslocamento metodológico no centro da denominação das *unidades não-tópicas*, chamadas anteriormente de *unidades nômades*:

E: Em sua palestra de 2002, no LAEL, intitulada “As Unidades da Análise do Discurso”, há uma distinção entre “unidades tópicas” e “unidades nômades”. Poderia detalhar as diferenças e a integração entre elas?

D. M: Reformulei há pouco tempo essa distinção, passando a falar de “unidades tópicas” e “unidades não-tópicas”, pois me dei conta de que o termo “nômade” poderia suscitar erros de interpretação. Na origem, a idéia era explicar a heterogeneidade dos trabalhos que se situam no campo da Análise do Discurso. (SOBRAL, 2008, s/p)

Observemos que unidades não-tópica, antes denominadas como unidades nômades, produzem para o pesquisador francês a possibilidade de deslizamento dos sentidos daqueles pensados para o termo. O termo “nômade” possui um valor semântico forte para trabalhar os espaços e, por isso, poderia ser interpretado como movimento aleatório ou condicionado somente a um determinante – o espaço. Nesse sentido, avança não apenas para redesignar ‘unidades nômades, mas para pensar o modo de construção do *corpus* de pesquisa em Análise do Discurso:

Enquanto alguns pesquisadores se preocupam em articular funcionamentos textuais com dispositivos de comunicação, outros recortam unidades que não correspondem a recortes em termos de gênero, de posicionamento, de tipo de discurso, de registro, de funções... Essa dualidade vem dos primórdios da Análise do Discurso, nos anos 1960, e ainda se mostra bastante presente. (SOBRAL, 2008, s/p)

Maingueneau imprimi em sua prática analítica uma análise discursiva de base enunciativa, dessa forma, ao falar sobre a problemática da composição e recorte de corpora em Análise do Discurso, também percebemos que um movimento do autor para dar conta dessa

¹²⁵ Procuramos as fontes, mas não encontramos. Temos apenas como informação trazida pelo próprio site em que a está alocada, informações de que a entrevista e tradução foi feita por Adail Sobral, o qual é tradutor de outras obras de Maingueneau, como *O discurso literário*. A entrevista está disponível em: <<<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110>>>. Acessado em 11 de outubro de 2019.

problemática. Nessa tangente, ele parte da ideia de que existem unidades tópicas, predeterminadas pelas práticas sociais, e as unidades não tópicas, pré-definidas pelo pesquisador. Essas unidades surgem na pesquisa de Dominique Maingueneau para tentar dar conta do funcionamento histórico-enunciativo nos/dos textos. Ambas as unidades são problematizadas a depender do gênero, podendo ser agrupadas de acordo com a esfera de atividade, o campo discursivo e o lugar de atividade - o universo, o campo e o espaço dos discursos. O gênero aqui, possui um valor importante, é entendido em relação à sua circulação e em relação à força que possui para criar novos gêneros. Maingueneau chama esse movimento de princípio da centralidade do gênero, uma espécie de valência, termo que o autor toma de empréstimo de Tesnière.

Voltando às unidades, a unidade tópica, seria aquela que é determinada por espaços pré-estabelecidos, territoriais, marcados, o que não abarcaria a noção de formação discursiva, que devido seu próprio caráter constitutivo faria parte da unidade não-tópica, uma vez que seria característica de uma FD não possuir fronteiras. Contudo,

a noção de “formação discursiva”, devido à sua plasticidade, tende a mascarar essa distinção porque é usada tanto para as unidades tópicas como para as unidades não-tópicas. Mas não é a mesma coisa falar de gênero de discurso, que é uma unidade tópica, e falar de uma unidade não-tópica como o é, por exemplo, o “discurso machista”; no primeiro caso, a unidade “gênero de discurso” já é objeto de um recorte advindo das práticas sociais e, no outro, trata-se de uma unidade que não é dada e com relação à qual é o pesquisador que constrói um *corpus* em função de suas hipóteses específicas. (SOBRAL, 2008, s/p)

Essa centralidade e poder do pesquisador ao se debruçar sobre a prática de composição do *corpus* pode ser responsável por uma certa escassez, segundo o autor, de pesquisas que montem seus *corpora* a partir de unidades não-tópicas, da qual a constituição da formação discursiva seria intrínseca. Ao tenta encapsular os limites de uma formação discursiva, através de um gênero, a(o) pesquisadora(r), ainda que leve em consideração a heterogeneidade do discurso, pode produzir um efeito de homogeneização do *corpus*. Isso não significa dizer que a(o) analista torne o *corpus* homogêneo, o que iria contrária à própria noção de FD, mas que cria uma fronteira necessária para compreender os aspectos, as estruturas, o funcionamento do discurso pesquisado.

Para Maingueneau (2015), a FD, por não ter fronteiras, mas curvas, limiaries, não pode conceber somente um princípio que determinaria seu funcionamento, mais princípios. Para dar conta, então, dessas diferentes montagens do *corpus*, o teórico francês sugere pensar em formações discursivas unifocais e formações discursivas plurifocais,

As formações discursivas unifocais seriam àquelas organizadas em torno de um único foco, de um tema. Todavia, precisa-se ter cuidado, aponta Maingueneau, pois nem todo foco discursivo é uma formação discursiva. Por exemplo, se somente se leva em conta os artigos publicados sobre o atentado neonazista em Halle (Saale) – Alemanha, no dia 9 de outubro de 2019, publicados em um único jornal local, não se está a trabalhar, se tomarmos as reflexões de Maingueneau, sobre uma formação discursiva, mas sobre um campo estabilizado para verificar um posicionamento (identidade discursiva), seja do jornal, do jornalista; seja da atuação do gênero.

As formações discursivas plurifocais abarcariam, dessa forma, um conjunto heterogêneo de discursos que comportam mais de um foco, gêneros de discurso diferentes. Um exemplo foi dado por Maingueneau em seu livro *Cenas da enunciação*, no qual ele constitui seu *corpus* de análise reunindo textos retirados de romances e manuais escolares para investigar a relação entre europeus e indígenas de regiões *exóticas*, no final do século XX. O autor verificou que nesses dois espaços havia uma visão educativa, ao passo que não eram relativas ao mesmo discurso, não propagavam a mesma posição ideológica e suas diferenças não eram balizadas por um único foco.

Maingueneau (2015), contudo, assevera:

Integrar diversos conjuntos textuais em uma formação discursiva verdadeiramente plurifocal não é simplesmente agrupar enunciados provenientes de tipos de discursos diferentes: de fato, ao postular que existe um princípio único que rege essa diversidade, permanece-se na lógica da formação discursiva unifocal. (ibidem, p. 92)

Mais do que “distinguir os códigos dos eventos de fala que se fundam nesse código, eventos que acabam por modificá-los”, objetiva este teórico em fazer uma distinção que “tem a ver antes com os objetos construídos pelo analista de discurso do que com a atividade dos produtores de discurso” (MAINGUENEAU, 2008, s/p).

A forma como Maingueneau desloca a noção de formação discursiva para pensar uma formação discursiva plurifocal, nos parece caminhar muito na direção do que muitos analistas de discurso no Brasil fazem, ou ao menos, buscam fazer. Baronas (2020), embebido em todas essas discussões, já em 2007, apontava, o que para nós trata-se de ruptura, outra forma de perceber a noção-conceito de FD. Deixo-os com as palavras do autor:

[...] acredito que seja possível pensar numa articulação entre formação discursiva e o conceito de gênero do discurso, visto que essa articulação possibilita mostrar que uma formação discursiva possui uma autonomia dependente tanto das instituições a partir das quais são produzidas, quanto do gênero, isto é, *aquilo que pode e*

deve ser dito, sofre uma espécie de regulação, de *contrainte* tanto do gênero discursivo quanto do posicionamento institucional dos sujeitos. (BARONAS, 2020, p. 406).

Nessa linha de pensamento, a FD interconecta o gênero, a produção institucional dos discursos e dos sujeitos. O ganho nessa visada, é entender que a produção dos sentidos, dos sujeitos e dos gêneros, desculpe a redundância, “formam discursivamente” certos limiaries daquilo que “(não)aparece” e daquilo que é “(não)dito” num determinado momento histórico.

Todos os deslocamentos¹²⁶ e investimentos feitos na noção-conceito de formação discursiva, desde seus primeiros momentos como disciplina, nos mostram o quanto esse conceito se apresenta menos como resposta e mais como *máquina de abrir questões* (MALDIDIER, 1990). Nesse sentido, o conjunto de organizados por Baronas (2020), a nosso ver, é uma *ponte* entre o que se tem dito e o que se pode dizer acerca da noção-conceito de formação discursiva, alicerçado na força desse conceito em ser uma *máquina de abrir questões*.

É nessa tangente que colocamos nosso trabalho, como deslocamento e, ao mesmo tempo, continuação. Os deslocamentos acontecem devido ao caráter dos dados desta pesquisa, os quais nos abrem para pensar o quanto, diferente do território francês, há (quando há) no Brasil uma linha muito tênue entre o que é da ordem do que se apresenta como oficial e o que é da ordem do cotidiano; do que constitui os discursos oficiais institucionalizados e o quanto *dali* nasce um discurso oficioso (FRANÇA, 2018) ou, ainda, o quanto as práticas de sujeitos do cotidiano, em certos períodos, surgem como potência e provocam rachaduras nos discursos institucionais e oficiais, potencializando outras formas nas práticas do visível e do dizível.

Nessa direção, tratar da brasilidade em sua constituição oficial, a identidade nacional, e ver como isso se constitui fora do Brasil em materiais didáticos com fomento de instituições públicas, nos chama, ao menos, a considerar dois focos importantes relacionados aos espaços de produção e às(aos) sujeitos produtorxs dos LDs, para, depois, conseguirmos refletir como a noção de FD nos ajuda a olhar para nosso material de pesquisa. O primeiro foco está ligado diretamente aos espaços institucionais do Estado brasileiro na produção desses materiais (embaixadas, centro

¹²⁶ Como é o caso de Michel Pêcheux ao pensar outros *corpora* (ligados à produção dos discursos dos cotidianos retomados no discurso político, resultando numa espetacularização desse discurso) e outros “motores” (para quem ou além da luta de classes, o jogo sobre a memória) na produção dos sentidos e da interpelação de indivíduos em sujeitos do discurso. Dito outramente, “Essa nova formulação da FD acompanha, portanto, a mudança no contexto histórico, os meios tecnológicos de difusão e circulação dos discursos que se tornam indissociáveis dos enunciados não verbais e dos suportes materiais que os sustentam, isto é, dos novos regimes de discursividades instaurados pelos meios de comunicação de massa”. (GREGOLIN, 2020, p. 384)

de cultura brasileira, centros parceiros de promoção da diplomacia cultural brasileira em diferentes lugares do globo) e seus produtores (indivíduos que possuem suas práticas pedagógicas, mas também relações de trabalho vinculadas a esses espaços); o segundo, na co-produção dos LDs com instituições de alta relevância nos países-alvo e sujeitos produtorxs que não possuem nenhuma relação de trabalho com o MRE (caso do *Português Tropical*).

Essas particularidades nos fizeram perceber que a formação dos enunciados que ganham condições de existência nos LDs não apenas possui a baliza do gênero e da instituição (posicionando as(os) sujeitos¹²⁷), mas de todo um complexo de práticas que atravessa tanto as técnicas institucionais na promoção dos discursos, quanto nas práticas de subjetivação que os sujeitos promotorxs dos LDs se constituem.

O posicionamento discursivo acerca de tópicos como identidade, língua, cultura, raça/etnia, gênero, não serão os mesmos a depender da conjuntura histórica que esses materiais irrompem, assim como da própria constituição dxs sujeitos, promotorxs, publicadorxs desses materiais, todxs co-construídos em suas injunções históricas. Em especial, nos parece que na construção de Maingueneau, quando fala de FD, nos textos que citamos, deixa de olhar para a falha, para a contradição, categorias cunhadas por Pêcheux (2010) para retratar que *no interior mesmo do discurso da ideologia dominada, na maneira mesmo em que ela se organiza, há dominação da ideologia dominante*. Além disso, se pensarmos em unidade tópicas e não-tópicas, Mas, apara aquém ou além da visão pecheutiana do das falhas nos discursos, é trazer a *falha*, como constitutiva do discurso, inclusive, para observar locais que se pretendem estáveis e unificais.

O “pluri”, o “múltiplo” podem se “camuflar” no uno, assim como o contrário. A partir de estratégias sutis e de diferentes princípios de organização, os enunciados podem nos mostrar formações discursivas dentro de um mesmo discurso, assim como uma formação discursiva que atravessa diferentes tipos de discursos. Falando outramente, é preciso estar atento, quando se trabalha com a ideia de FD, o que desestabiliza o dizer e faz com que os sentidos num mesmo espaço discursivo entrem em confronto ou simplesmente tentem operar (ou não) em conjunto, ou seja, de estar atento a algo que catalisa os discursos, em certo período da história, e nos possibilita

¹²⁷ É o caso de embaixadores que prefaciam ou apresentam (algumas vezes os dois ao mesmo tempo) os livros didáticos. Ao serem “porta-vozes” daquilo que abre os materiais didáticos, vemos o deslizamento de uma posição técnica do campo de saber das relações internacionais, para a tentativa de construção técnica do campo de saber do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Analisaremos esse deslocamento no capítulo II.

rastrear a(o) sujeito atravessada(o) por diferentes forças (um sujeito-múltiplo), mesmo em espaços tópicos, aparentemente estabilizados, como parece ser o livro didático.

Gostaríamos também de salientar que, ao analisar os posicionamentos, a (des)regularidade enunciativa dos enunciados, é preciso que evitemos uma prática binária fechada em si mesma. Em todos os LDs que analisamos, podemos antecipar que é visível a formação discursiva do discurso dominante e, se quisermos pensar a partir de Michel Pêcheux, na própria falha constitutiva do discurso, uma FD que marca o atravessamento de discursos de resistência (dxs dominadx) aos discursos hegemônicos sobre a identidade. Contudo, entendemos que essa binaridade não é suficiente para compreender o funcionamento discursivo-enunciativo da produção dos sentidos e das subjetividades nesses materiais, sobre os quais poderíamos ainda dizer que encontramos uma FD conservadora e outra progressista, uma FD progressista economicista e outra FD progressista de base social, ou ainda, rastros de uma FD que poderia ser designada como racista e uma FD antirracista, uma FD feminista, FD machista, FD patriarcal. Acreditamos que, numa relação binária ou não, nenhuma dessas FDs têm, em si mesma, mais importância que outra, ainda que uma delas pareça mais evidente, ao contrário, é justamente porque todas aparecem (algumas quase como continuidades parafrásicas, outras como rupturas) que conseguimos capturar, através da linguagem, a riqueza e potência de significação de nosso objeto, com particular atenção para o LD “Português Tropical”.

Quando observamos com mais detalhes os enunciados presentes nos LDs, além percebemos que há tons e graus, daquilo que pode e é efetivamente dito sobre a identidade (trans)nacional brasileira a partir do livro didático, percebemos uma complexidade ainda maior para marcar a posição institucional, regulada e tensionada, como disse Baronas (2020), das(os) sujeito que, *a priori*, poderiam ser designadx como sujeitos-escritorxs de materiais didáticos de português língua estrangeira, ligando-os ao discurso pedagógico e institucional; sujeitos-brasileirxs produtorxs de materiais didáticos no exterior, evidenciando primeiramente à nacionalidade; sujeitos-mulheres-brasileiras-brancas produtoras [...], evidenciando o gênero, em seguida a nacionalidade e raça/etnia. Todas essas marcações constituem xs sujeitos não necessariamente sobre um único posicionamento. Como vemos, uma única designação não é suficiente para apontarmos, com exatidão, a que(quais) formação(ões) discursiva(s) esses sujeitos se inscrevem nos LDs.

Desse modo, apesar de, inicialmente¹²⁸, termos pensado operar com a noção de FD, mais especificamente a noção de formação discursiva plurifocal, ao trazermos a noção de dispositivo como central nesta tese, ocorreu, sobre nosso próprio processo de reflexão, um deslocamento. Isso porque, nossa lente, além das leituras mais eurocêntricas, foi atravessada por outros chãos epistemológicos (Cf. capítulo 3 e 4). Percebemos que tanto as(os) sujeitos e os discursos que vemos na fabricação dos LDs são parte integrante da complexa rede do dispositivo que opera/regula, na sua dimensão rizomática, técnicas e táticas a produzir diferentes regimes de verdade. Sujeitos-múltiplxs, variáveis que possuem uma dimensão crítica e racional, mas atravessadxs também por seus inconscientes, atravessadxs pela história, língua, pelo discurso (poderíamos falar de formações discursivas rizomáticas?¹²⁹).

A proposta de deslocamento de Baronas (2020), dessa forma, nos parece pertinente, ao mesmo tempo nos desloca para pensar outra possibilidade, por exemplo, pensar a FD em articulação com o interdiscurso, o gênero (do discurso), a ideologia (de classe), os processos de institucionalização dos discursos, a vontade de verdade (que os enunciados imprimem), o posicionamento institucional e ordinário dxs sujeitos.

Tomando os devidos cuidados epistemológicos e teórico-metodológicos, acrescentaríamos, ainda, que não podemos pensar em todas essas variáveis sem trazer uma lente racializada e decolonizadora¹³⁰ (WALSH, 1994, 1999, 2019, 2019a; FRANÇA 2017, 2018, 2019, 2020; MODESTO, 2018; PEREIRA, 2019) que nos ajude a (entre)ver, naquilo que agencia os regimes sobre a produção discursiva sobre o Brasil e sua população, uma norma muito bem articulada que engendra e faz aparecer não somente os discursos, mas a montagem valorativa, hierárquica, na cenográfica dos diferentes corpos (pretos, brancos, vermelhos, amarelos¹³¹) nos

¹²⁸ Especialmente na defesa do texto de qualificação.

¹²⁹ É preciso mais tempo, dados, acurar leituras, para que possamos desenvolver isso que nasce como faísca nesta tese, especialmente após nossas leituras acerca de rizoma, dispositivo, epistemologias decoloniais. Há possibilidade de pensar a noção-conceito de FD em espaços discursivos rizomáticos, lisos, um *de vir* discursivo (DELEUZE e GUATTARI, 1997), para além ou aquém da binaridade ou das excessivas categorizações, recortando unidades na multiplicidade do *vir a ser*, sabendo que, mesmo ela, a unidade, pode ser deslocada e ressignificada? Pontuamos, dessa forma, que ao trazer para o texto de tese o que, muito superficialmente denominamos “formação discursiva rizomática”, é para marcarmos o que nos fez chegar no fio dessa reflexão, para que, em trabalhos futuros, possamos verticalizá-la, caso ela se mostre pertinente.

¹³⁰ Nas últimas décadas, autores como os que citamos, entre outros que ainda vamos citar, vêm retomando e fortalecendo problemáticas que tocam na produção dos saberes científicos a partir de uma lente que deflagre a colonização das práticas epistemológicas (produzidas para pensar espaços de poder majoritariamente europeus e norte-americanos) e os processos de racialização.

¹³¹ E, para utilizar aqui uma classificação institucionalizada que demarca os corpos “amontoandos” não-branco em uma única classificação, temos a denominação “corpos pardos”, categoria em processo de disputa por sua significação.

LDs. Lente, através da qual vemos xs sujeitxs postxs à margem das instituições e do sistema, tomarem a palavra, forjarem as escritas de si na oficialidade da história, promovendo curvas, transformações, mutações nos discursos sobre a brasilidade, sobre a identidade nacional, instaurando outras formas de fazer ver e falar o Brasil.

Todas essas reflexões, especialmente esta última, nos ajudou a compreender que, atravessadxs pelas linhas de força, incitadx e reguladx pelo dispositivo, a partir dos anos 2007, veremos na materialidade linguística e icônica a presença desses sujeitos que se fendem, que navegam e/ou, muitas vezes, confrontam a ambivalência dos sentidos que produzem o quadro cênico dos sentidos nos LDs.

CAPÍTULO III - EFEITOS DE (DES)PERTENCER – TERRITÓRIOS, GOVERNOS E SUBJETIVIDADES

[...] Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer-se a todo o dia. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. E avançando sobre o futuro, Ponciá partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado.

Conceição Evaristo (Ponciá *Vivência*)

Renato Ortiz, em um de seus textos mais recentes, “Imagens do Brasil”, aponta que na raiz da questão “quem somos nós”, o pensamento brasileiro, que se materializou em obras, compôs uma cifra orquestrante dos debates acerca da questão nacional¹³². Dito de outra maneira, esses autores¹³³, agenciados por relação de poderes e saberes de suas épocas, foram construídos como maestros do pensamento nacional e sedimentaram muito do que é produzido, formulado e posto como “cerne” da nação, dentro e fora da academia.

Para compreender a produção dos ditos sobre o “pensamento brasileiro” é necessário, segundo Ortiz, saber quem são esses “arquitetos”, quais os impactos de suas ideias teorizadas na prática da vida social e, por consequência, na construção da identidade nacional. Não cabe a esta pesquisa responder essas questões, mas elas são pertinentes para pensarmos como o saber está numa ligação umbilical com suas condições de emergência e as técnicas de poder que o sustenta. Mas, a partir desse entendimento, entendemos que, no caso do dispositivo da diplomacia brasileira, tal arquitetura foi mobilizada como uma estratégia de poder para compor e fabricar modos de ver e dizer a identidade brasileira, inscrita em diferentes objetos, como livros didáticos de português como língua estrangeira no exterior.

Em análise do discurso, existe um pensamento que funciona quase como uma máxima: não se pode dizer tudo sobre algo, ao mesmo tempo que não é qualquer sujeito que é autorizado(a) a

¹³² Junto à questão da identidade nacional, o autor cita a mestiçagem, a modernidade inacabada, o atravessamento do estrangeiro, entre outras, como parte das questões nacionais.

¹³³ A marcação de gênero aqui é propositalmente masculina, pois há, de fato, de forma predominante um perfil delineado desses autores, em sua maioria homens, brancos, de posição social econômica e geográfica privilegiada no cenário nacional.

dizer. Os saberes produzidos por sujeitos legitimados historicamente buscam se inscrever como uma verdade neutra, uma verdade descoberta, constatada (FOUCAULT, 2004) e, tomando os indivíduos como objetos, engendram as normas que controlam e colocam como desviantes as formas de existir que fogem desse escopo. Essas normatizações advindas dos saberes produzidos por uma época, como é caso dos saberes que circunscrevem o que será compreendido acerca da brasilidade e operacionalizado no dispositivo da diplomacia brasileira, ordenam e hierarquizam como o Brasil (território físico, território cultural, etc.) aparecerá e quem será considerado como sujeito brasileira(o).

Nesse sentido, os “arquitetos” da brasilidade, mencionados por Ortiz, precisam ser tomados a partir de suas posições como sujeitos históricos-sociais e não como sujeitos universais detentores de um saber-constatação (FOUCAULT, 2004). Mas tais sujeitos não estão isolados de suas conjunturas e nem intocados por discursos de outras ordens e outras épocas, ao contrário, são forjados nas relações de poder-saber que estão imersos, atravessados por ecos de outros discursos.

De antemão, podemos dizer que a prática arquitetônica de um saber legitimado sobre a brasilidade, da qual Ortiz fala, atravessa fortemente o *corpus* desta pesquisa. Percebemos, então, que o dispositivo da diplomacia brasileira está entremeado com outros dispositivos de poder que atuavam na construção dos saberes acerca da identidade brasileira dentro do território. Observando o *corpus*, verificamos três categorias macro-categorias histórico-discursivas a engendrarem os sentidos de identidade (trans)nacional, quais sejam: nação, cultura e a própria categoria de identidade, as quais, respectivamente, vão instituir, a nosso ver, o território e o governo do pertencimento, e o lugar de pasteurização e ruptura das subjetividades engendradas nos LDs. Neste capítulo portanto, faremos um diálogo teórico-analítico com reflexões sobre as questões de nação, cultura e identidade realizadas *alhures*, no campo da sociologia, das relações exteriores e da própria Análise do Discurso, para compreender de forma mais verticalizada as regularidades e discontinuidades das relações de poder na arquitetura dos saberes sobre a construção do (trans)nacional, da (trans)brasilidade, da identidade (trans)nacional. No batimento reflexão e análise, ou seja, à medida que tecemos este capítulo, trouxemos de forma mais desenvolvida que no capítulo anterior, análises que tangenciam tanto o *corpus* auxiliar quanto o principal.

3.1 Nação e a constituição das fronteiras do pertencer

A existência de uma nação é
(perdoem-me a metáfora)
um plebiscito de todos os dias,
como a existência do indivíduo é
uma afirmação contínua da vida.
Ernest Renan.

Quando a nação dá a sua arrancada global,
o homem novo não é uma produção a *posteriori* dessa nação,
mas coexiste com ela, desenvolve-se com ela, triunfa com ela.
Frantz Fanon

Há, ao menos, três rupturas institucionais no emprego dos sentidos de nação, pensado a partir de um discurso eurocêntrico e ocidentalizado. Na Roma Antiga, expressava o local de nascimento (uma vila, uma cidade); na Idade Média (ocidental), passou a designar o pertencimento a um território¹³⁴; na Idade Moderna, a partir do século XVIII, passou a significar a “alma” do Estado. Não coincidentemente, o Estado passa a ser chamado de Estado-Nação¹³⁵ (RENAN, 1997; BAUMAN, 2005; ORTIZ, 2013; ORTIZ, 2017).

Percebamos que somente nesta última acepção, a de Estado-Nação, a cultura, a língua, a religião, indivíduos (povo) e outros elementos, como a própria noção de território, ganham sentidos que se interligam e são conclamados a integrarem-se à ideia de nação. Um exemplo singular de Estado-nação é a Alemanha do século XIX com seu *volksgeist*¹³⁶. Naquele período, a mão forte e imperiosa, agora do Estado e não mais de monarcas e imperadores, buscou na cultura popular um traço material no qual repousaria o espírito alemão (ORTIZ, 2013). “No lugar do rei como objeto de culto colocou-se a Nação, nova fonte de soberania, anterior a todo o direito positivo, princípio consagrado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de agosto de 1789 (artigo 3º)” (MATOS, 2008)

A ideia de Estado-nação, no entanto, perdeu força (soberana) no século XX, após a entrada de um novo elemento que permeará a estrutura dos Estados – a globalização. Talvez possamos

¹³⁴ Território, aqui, diz respeito a fronteiras físicas delimitadas de um reinado, de uma monarquia. Diferentemente da primeira noção em que território possui um sentido geográfico somente.

¹³⁵ Para aprofundamento acerca do tema *nação* ler: Sérgio Campos Matos. Nação. *In: Ler História*, 55 | 2008, 111-124; Renaut, Alain. Postérité de la querelle entre Lumières et Romantisme: le débat sur l'idée de nation. *In: Histoire de la Philosophie Politique*, t. 3 Lumières et romantisme, Paris, 1999.

¹³⁶ Espírito nacional ou espírito, alma do povo.

ainda utilizar a ideia de “espírito da nação”, contudo não mais voltado ao Estado, mas ao mundo. A ideia de globalização, de “espírito global”, caminhará junto às práticas dos mercados financeiros e ambos (espírito global e mercado), deslocados para significar no hoje, produzirão um mercado ávido da/sobre as emoções (desejos e vontade) dxs sujeitos nacionais. O “espírito” que antes unificava a identidade no Estado, agora é agenciado para integrar as identidades como parte de uma “aldeia global”.

Em “Identidade”, Zygmunt Bauman (2005) traz elementos importantes para pensar o jogo sobre *nação* na contemporaneidade. Tal jogo recai na impossibilidade de um único sentido de nação, sobre o qual reinariam todas as suas características. Por essa razão, na esteira de Ernest Renan e Giorgio Agamben, Bauman nos diz que a nação é, pois, um plebiscito diário. Se antes o Estado-nação fez da natividade ou nascimento o *alicerce de sua soberania*, hoje nem o Estado, nem a natividade ou nascimento são elementos suficientes para dizer que determinado indivíduo “pertença” a uma nação, que pertença a uma identidade, “afinal de contas, perguntar ‘quem você é’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; ou seja, se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja ‘real’ e se sustente” (Bauman, 2005, p. 25).

Fiorin (2009), enredado pelas leituras de Anne-Marie Thiesse, afere que a nação, nos moldes da modernidade, “é feita de ‘um rico legado de lembranças’, que é aceito por todos [...] é uma herança simbólica e material [...] Assim, ‘pertencer a uma nação é ser um dos herdeiros desse patrimônio comum, reconhecê-lo, reverenciá-lo [...] A nacionalidade é, portanto, uma identidade” (ibidem, p. 116).

Observem que antes da ideia de nação se ligar às fronteiras físicas e simbólicas do Estado, a questão da identidade nacional não era uma problemática. A identidade passa a ser uma problemática a partir do momento em que as relações de poderes incidem um saber para construir sujeitos da identidade nacional. No Estado-nação se observa os elementos forjados para expressar a comunidade de cidadã(o)s, daí a ideia de cidadania ser um elemento-chave, na sua definição (ORTIZ, 2013). A partir disso haverá produções de práticas que farão curvas no tecido histórico que determinarão, através de emblemas de identificação, quem é ou não parte da nação e sobre qual lente ela será vista.

Apesar já termos naturalizado o termo “nação brasileira” como um *já lá* da história, tal nação nem sempre tomou o Brasil como referente. Quando nos distanciamos um pouco numa média duração, conseguimos perceber como o movimento designativo sobre *nação* aparecerá e

dará existência histórica ao(s) objeto(s) que designa, regulando sobre ele(s) os sentidos que, porventura, poderiam ser perdidos na enunciação. Como entrada lexical na língua portuguesa, segundo Matos (2008), *nação* somente aparecerá no século XVI e fomentará ao menos três grandes usos, especialmente no campo institucional e político. Até 1808 não havia um uso efetivo e rotineiro dessa palavra pela elite (de Portugal e do Brasil), devido a preferência da elite portuguesa pelas palavras *Monarquia* e *Reino*, não raro grafadas com a primeira letra em maiúsculo. Nos textos oficiais dessa época, frequentemente, *nação* funcionava como sinônimo de Estado Português.

No final de 1808, há uma ruptura com essa primeira acepção. O fundo histórico que estimula essa mudança tem a ver com a proclamação de governadores que passariam a ser os representantes políticos do reino português nas colônias. No caso do Brasil, a mudança foi ainda mais acentuada a partir de 1815, quando passou de Brasil-colônia a Brasil-reino. O termo *nação*, então, nesse segundo momento, passa a ser central e é usado como estratégia política para produzir um corpo autônomo, singular, na busca de se desvincular do poder do monarca. O sentido de *nação* é instrumentalizado para estabilizar os sentidos de Estado como Estado nacionalista¹³⁷, que encontrava nas elites militares, políticas e intelectuais suas bases de significação e legitimação. Contudo, seu referente ainda se ligava ao império português, incluindo o Brasil¹³⁸. Em relação ao poder político, *nação* passou a ser um conceito-chave na política de exclusão do liberalismo empreendido pelo Estado (império português), uma vez que “todos os portugueses” (nascido em Portugal e no Brasil) seriam categorizados como cidadã(o)s¹³⁹ ativos (a elite) e passivos (estrangeiros, não-católicos, pessoas escravizadas, “vadios”, analfabetos), estes últimos sem poder de voz e direitos políticos (SANTOS e FERREIRA, 2016).

Há, para Matos (2008), um terceiro uso da palavra *nação* que mostraria o litígio entre as posições políticas dos adeptos do sistema liberal e dos que aderiam a posições absolutistas. Ambas as posições pleiteavam dar conta da totalidade do corpo social (a *nação* “verdadeira”), contrária à *nação-facção* (seus opositores), ou seja, para uma posição liberal a *nação-facção* eram os absolutistas, para uma posição absolutista, os liberais.

¹³⁷ Essa acepção de *nação* fora construída em oposição à ideia de *nação* do Estado francês, que nessa conjuntura era considerado opressor.

¹³⁸ Judicialmente materializada na constituição de 1822, artigo 20, o qual estipulava que “a *nação* Portuguesa é a união de todos os portugueses de ambos os hemisférios”.

¹³⁹ Para uma leitura mais aprofundada sobre os sentidos de cidadão e cidadã, ler Santos e Ferreira (2016).

Em todos os três usos vemos a regulação dos sentidos não pelo conjunto fônico-morfológico que compõem a entrada lexical, nem sobre a pretensa transparência de seu significado dicionarizado, mas sobre seus contornos históricos, a partir dos quais conseguimos apreender a plasticidade dos discursos sobre a composição dos sentidos de nação, forjada numa perspectiva de língua e discursos eurocêntricos. Nesse tocante, verificaremos histórica e discursivamente um deslizamento importante no emprego de palavras que estão hoje ligadas à ideia de nação como um *já lá*, como sinônimos *a priori*. São elas, as palavras *pátria e país*.

Observado os usos de nação, pátria e país por sujeitos brasileirxs/portuguesxs ou portuguesxs/brasilairxs da época do Brasil-colônia, Matos (2008) encontrou diferenças importantes na fala de dois manifestos de deputados de províncias brasileiras. Os manifestos foram enviados, em 1822, às Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes de Portugal. Através dos manifestos, Matos percebe que o termo *pátria* faz referência às províncias que elegeram os deputados para representá-las nas Cortes, nesse caso, Bahia e São Paulo são ditas como *pátrias* nos documentos. *País* tomará o sentido de território físico que une as províncias, o Brasil. *Nação* terá como significante a nação Portuguesa.

Dando um passo, aquém ou além, das análises empreendidas por Matos (2008), embebidxs agora por um mirante discursivo, percebemos que *nação* desliza para uma esfera que não tem ligação nem com o poder político (*pátria*), nem com o território físico dessas *pátrias*. Nos usos dos deputados, *nação* desloca-se para a esfera das emoções, da produção do afeto e da rede de memória, não necessariamente do local de nascimento biológico (o Brasil), mas do “nascimento histórico-cultural” que os deputados como sujeitos da *nação* portuguesa.

O levantamento histórico de Matos (2008) faz um panorama no fio da língua sobre os sentidos de nação. Mas a visão de Matos não prescinde de sua própria constituição: pesquisador português que olha para a língua portuguesa e tenta responder a questões e problemáticas presentes em solo português e, embora essa produção dos sentidos na linguagem seja importante para pensarmos como isso aparecerá numa conjuntura do Brasil-Colônia, Brasil-Império e Brasil-Reública, essa forma de olhar sobre as construção dos sentidos não necessariamente será a mesma quando o percurso das análises partir da fala de sujeitos “colonizadx”¹⁴⁰. Para Kilomba (2019) há

¹⁴⁰ Sem um sentido disfórico, usamos “colinzadx” nesse trecho fazendo referência aos sujeitos que, categorizadx dessa forma pelo olhar colonizador, se apropriam do sintagma para desconstruí-lo. Uma apropriação dos sentidos para deflagrá-los. Veremos esse mesmo percurso dos sentidos em Fanon (1968).

uma diferença entre trabalhar com a língua portuguesa advinda de um processo de esquecimento ou negação, ou até mesmo glorificação da história colonial, e àquela que busca quebrar esses processos. Esse tratamento (colonizador) sobre a língua

não permite que novas linguagens sejam criadas, não permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem? (*op.cit.*, p. 12-13).

Para Fanon (1968), a ideia de nação, se invadida pelas métricas nacionalistas do colonizador, *conduz a um beco sem saída*, “a expressão viva da nação é a consciência em movimento da totalidade do povo. É a práxis coerente e esclarecida dos homens e mulheres. A construção coletiva de um destino é a aceitação de uma responsabilidade na dimensão histórica” (ibidem, p. 167). O pensamento de Fanon, ainda que envolvido sobre a problemática da constituição nacional dos países africanos, nos mostra que há uma linha tênue entre o nacionalismo como forma de opressão e o nacionalismo como libertação política e social da coletividade que constrói uma nação.

Para Souza (2006; 2009; 2017; 2018), o termo *nação*, engendrado no final do Brasil-Império e início do Brasil-República, possui relação com a soberania territorial (política), para aquém ou além da regulação/aproximação sobre/com xs indivíduos, ação que nunca deixou de ser praticada na história pré e pós-colonizadora.

A partir da segunda metade do século XIX, com a crescente mobilização para tornar o Brasil uma República, o termo nação brasileira caminhou para significar pátria. Aos opositores dessa sinonímia, como bem demonstrou Matos (2008) tentou-se, sob os desígnios da palavra, fixar uma memória de Brasil sem fazê-los despertencar ao poder do Estado Português. Ao mesmo tempo, para dar conta do projeto de “nação brasileira”, empregou-se estratégias de aderência aos grupos favoráveis à República com o objetivo de se verem refletidos em tal acepção. Nação andar, pois, segundo Souza (2015), em paralelo ao sentido político de povo (elite econômica, intelectual e militar) e à comunidade cultural.

Tornar-se nação, eis o jogo no qual as curvas de (in)visibilidade e (in)dizibilidade circunscrevem os sentidos. A partir dos primeiros deslizamentos de uma nação soberana para uma nação que integre os significantes *Estado* e *povo*, nesses dois lugares enunciativos, o termo nação

assume um lugar central. No discurso político liberalista português, e também brasileiro, a categoria de nação produz uma prática de inclusão e exclusão de sujeitos. Práticas de exclusão que estão presentes, sobretudo, em discursos de políticos (todos homens) que se denominam nacionalistas.

Nesse caso, conforme Fanon (1968) e Kilomba (2019), é possível ver a mão colonizadora permear as configurações dos sentidos de nacional. Durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, essas práticas têm na linguagem um lugar privilegiado (Cf. capítulo 3), metonimicamente encontrado na máxima: Brasil, ame-o (ame a nação da forma como eu, Estado, ordeno) ou deixe-o (ou incidirei sobre você uma prática punitiva)¹⁴¹.

Salientamos que o “nascer” de um discurso não presume a “morte” do que por convenção podemos chamar de seu antecessor. É possível ainda hoje encontrarmos o sentido de nação imbricado com a ideia de pertencer a um território (fixo) e, ao mesmo tempo, verificar a existência de nações sem território, nos mostrando o quanto forte é essa categoria. Nestas últimas, a ideia de nação é imbricada com a de cultura para formar um todo coletivo capaz de configurar sua existência nos espaços que habitam, ainda que não possuam território fixo.

É o caso do povo Curdo¹⁴² que se constituem como nação a partir de uma cultura *sui generis*. No Brasil, há o povo pomerano que hoje não possui mais território soberano, mas que montara no território brasileiro, durante e após o processo de imigração ocorrido no século XIX, uma forma de manter e preservar sua cultura e língua. Para termos noção do impacto da relação complexa do povo pomerano com o território brasileiro, hoje, há mais falantes de pomerano no Brasil (cerca de 300 mil) que no próprio continente europeu (lugar de seu território fronteiriço original) (ASSIS; ASSIS, 2018).

Temos ainda o caso das multinacões que, apesar de lincadas a um Estado e território, demandam a criação de um Estado independente e a delimitação de seu respectivo território. A Espanha é considerada um exemplo de Estado multinacional, no qual sobre o mesmo território

¹⁴¹ A sequência linguística instala um efeito ainda mais violento quando, de alguma forma, a partir de uma ordem que pressupõe uma atitude reflexiva, joga para a(o) indivíduo a responsabilidade de se sentir pertencente à nação. Enquanto isso, a prática de obediência, de violência e exclusão do Estado se camufla nesse efeito.

¹⁴² Grupo étnico do Oriente Médio com cerca de 30 milhões de pessoas distribuídas em território da Síria, Turquia, Iraque, Irã e Armênia. Cerca de 14 milhões somente na Síria, numa área denominada Curdistão. O Curdistão não é considerado um país pelas relações internacionais, por não ter uma unidade territorial definida e nem um governo único autônomo. Informação disponível em << <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/10/08/entenda-quem-sao-os-curdos-e-por-que-eles-estao-na-mira-de-uma-ofensiva-turca-na-siria.ghtml>>>. Acessado em 27 de novembro de 2019.

vivem diferentes nações – catalões, bascos, navarros, entre outras. Não poderíamos deixar de citar, no caso brasileiro, os povos indígenas e quilombolas que até hoje lutam por demarcação de seus territórios e direito à cidadania. No caso indígena, conforme a legislação brasileira, essa cidadania só estará assegurada a partir da comprovação do domínio da língua do colonizador¹⁴³.

Em todos os casos citados, observamos que a questão não está sobre as bases culturais que constituem esses povos como nações, mas sobre a marcação física de seus territórios e sobre a construção de um Estado que lhe garanta soberania. Isso acontece, segundo Bauman (2005, p. 27) porque Estado e nação precisam um do outro:

Uma nação sem Estado estaria destinada a ser insegura sobre seu passado, incerta sobre o seu presente e duvidosa de seu futuro, e assim fadada a uma existência precária. Não fosse o poder do Estado em definir, classificar, segregar, separar e selecionar o agregado de tradições, dialetos, leis consuetudinárias e modos de vidas locais, dificilmente seria remodelado em algo como os requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional.

Dessa forma, podemos dizer que as relações que integram nação e Estado, infelizmente, ocorrem menos pelas perspectivas dos indivíduos e mais para fortalecer tecnologias de poder que agenciarão, “tornarão” tais indivíduos em sujeitos do Estado e que promoverão a soberania da nação em relação a outras nações, inúmeras vezes a partir de uma visão hegemônica. Mauss, em *La nation*, texto publicado em 1969, apesar de suas questões pautarem o funcionamento da nação francesa, nos traz uma definição importante acerca dessa integração¹⁴⁴:

Por nação, entendemos uma sociedade material e moralmente integrada, com o poder central permanente estabelecido, com fronteiras determinadas, com relativa unidade moral, mental e cultural dos habitantes que aderem conscientemente ao Estado e suas leis (MAUSS: 1969, p. 584). (tradução nossa)

¹⁴³ No caso da lei nº 4.737/1965, momento que os povos indígenas são incluídos no processo eleitoral, ressalta-se que a pessoa indígena só poderá votar quando maior de 16 anos e tendo domínio da língua portuguesa. Apesar de termos leis que “respeitem” a soberania e o desejo dos povos indígenas, essas mesmas leis instauram uma ambivalência, pois habitantes do território anterior ao período colonizador, esses mesmos povos só podem ser considerados como cidadã(o)s e gozarem de plenos direitos civis, se, e somente se, tiverem domínio da língua do colonizador.

¹⁴⁴ Citação original « Nous entendons par nation une société matériellement et moralement intégrée, à pouvoir central établi permanent, à frontières déterminées, à relative unité morale, mentale et culturelle des habitants qui adhèrent consciemment à l’Etat e à ses lois ».

Dessa citação, gostaria de salientar pontos que nos auxiliaram a pensar sobre o objeto desta tese. A construção de nação, hoje¹⁴⁵, integraria o que está disperso, construiria um sentimento de pertencimento atravessado por vários níveis como o geográfico, econômico, social, político, cultural e moral. Tal acepção difere de um sentido estrito de nação conclamada a se unir somente mediante a ameaças de inimigos exteriores para proteger sua soberania (território fixo).

No contemporâneo, o sentido de nação possui correlação com variáveis que estarão diretamente ligadas aos valores forjados no/pelo Estado (conjunção de povo, território e governo), mas também para além dele (a partir do que as outras nações constroem para si). Para Foucault ([1984] 2005), sobre as nações se instalará um governo próximo da arte de governar pensada a partir de François de La Mothe Le Vayer e Guillaume de La Perrière, a qual “no caso da teoria do governo não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (*idem*, p. 257). Dito de forma diferente, não se trata de impor uma forma, uma lei, mas táticas que incidam sobre um fim conveniente de que se assume o encargo:

Estas coisas, de que o governo deve se encarregar, são os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc.; **os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar**, etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que podem ser os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc. (FOUCAULT: 1984, p. 256) (**grifos nosso**)

Continuará o Estado a buscar a soberania da nação e a “unidade” dos indivíduos em cidadã(o)s através do conjunto de suas instituições. O que mudará, conforme as reflexões que aqui trouxemos, são as táticas, as estratégias sobre essa soberania e essa “união” (e exclusão) em um mundo cujas relações de poder que orquestram a dança das cadeiras é intensa e setorizada. A nação é colocada em jogo e diferentes atorxs buscam configurá-la a partir de seu ideário nacional.

Dito isso, podemos pensar que a partir do discurso da globalização, da ideia de “fluidez” (**inter**)nacional e da plasticidade dos discursos e práticas políticas para sustentar essas novas (inter)relações, outros modos de fazer ver e fortalecer a nação terão condições de emergência no

¹⁴⁵ O hoje (presente histórico) tem várias designações (contemporâneo, pós-modernidade, modernidade tardia, entre outros) e cada uma delas fincada numa perspectiva de um olhar teórico para compreender as relações humanas numa perspectiva da média e curta duração.

âmbito das instituições. Não bastará ao Estado(nação) ter sob suas asas apenas o afeto de seus cidadãos. Dito de outro modo, para não perder legitimidade e poderio em todas as linhas que articulam suas relações em um mundo que se pretende globalizado, o Estado precisou tramar novas táticas, novas estratégias que o fizesse transbordar suas fronteiras, precisou se transnacionalizar a partir de outras vias (ORTIZ, 2013). Nessa direção, a produção dos materiais didáticos que compõem nosso *corpus* discursivo é um bom lugar para observarmos esse deslocamento dos sentidos de nação numa curta duração sem prescindir da rede interdiscursiva que o transpassa, ou seja, de discursos que já figuraram como verdadeiro de uma época acerca da identidade nacional, de um *já dito e redito* que sustentar o dizer assim que ele se projeta. Observemos, a Figura 7.

Figura 7: Capas dos materiais didáticos produzidos em parceria com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

Vemos, na Figura 7, capas dos LDs catalogados por esta pesquisa (Cf. introdução). Direcionamos nosso olhar sobre a multiplicidade do dispositivo da diplomacia brasileira e fizemos sobre ele um recorte. Passamos a observar a partir da lente *n-1*, proposta por Deleuze e Guattari

(1995), característica intrínseca do rizoma, na qual a unidade emerge por uma tomada de poder no/pelo significante e/ou através da construção de subjetivações. A multiplicidade (n) não é, pois, a conjunção de unidades, mas é o todo nunca alcançável do qual só conseguimos perceber e recortar uma parte (1) na tentativa de cartografar o real ($n-1$) (*idem*, 1995).

A forma como essa unidade se inscreve nos materiais produzidos pelo Estado brasileiro, através de seus braços institucionais como o Ministério das Relações Exteriores, embaixadas, Centros Culturais, é atravessada por uma *mise en scène* majoritariamente permeada por emblemas nacionais que podem ser facilmente acessados pelos sujeitos a partir de um arquivo de memória *fast food*¹⁴⁶. Dentre esses emblemas, temos as cores que figuram na bandeira brasileira (e a própria bandeira); a figura do mapa do Brasil (caricaturado, decalcado, metonímico); o espaço litorâneo ligado ao imaginário da praia, do mar, da possibilidade do intercâmbio turístico; o Cristo Redentor, símbolo da cidade brasileira mais projetada no cenário internacional e considerado como uma das sete maravilhas do mundo contemporâneo; pinturas indígenas universalizadas; diferentes designações do ensino e da língua; entre outros imaginários.

Observem que há, também, o aparecimento de outros emblemas, especialmente em dois livros: “Português para tailandeses” e “Páginas da minha vida” (com o mapa do Brasil). A cenografia composta nessas capas não incorpora apenas emblemas brasílicos, mas parte dos emblemas que representam certo imaginário dos países para os quais os livros foram produzidos. No caso de “Português para tailandeses”, aparece a arquitetura tailandesa, e, no caso de “Páginas da minha vida”, o vermelho e branco, cor da bandeira peruana e cores da marca Perú¹⁴⁷, aparecem principalmente no título e no marcador que o transpassa. Essa composição constrói um efeito de amálgama entre o Brasil e o país ao qual o material se destina, assim como lança mão de uma rede de memória que “capturaria” as(os) sujeitos desses dois lugares.

¹⁴⁶ Memória a pronto alcance, tendo bases geralmente nos estereótipos. Esse efeito *fast-food* se dá levando em consideração a era digital, na qual há produção de uma “memória digital” de fácil alcance através dos buscadores de informações como o *google*.

¹⁴⁷ A marca *Perú*, iniciativa do Ministério de Comércio Exterior e Turismo do Peru, tem como fundo o vermelho de sua bandeira e, em branco, o nome Peru, com o P em formato de espiral. Segundo o site informativo sobre a marca, “El Perú es un país con energía, valentía, intensidad, vigor, y está bien representado por el color rojo de su bandera. El sistema de identidad también contempla una paleta multicolor que representa las diferentes facetas del Perú y su diversidad en todos sus sentidos [...] La "P" en su forma espiralada, expone creatividad y armonía. Representa uno de los motivos gráficos presentes en la historia de las culturas del Perú. Refiere también a una huella digital, en línea con el concepto de "hay un Perú para cada quien". A marca sempre esteve entre as mais reconhecidas na América Latina, circulando desde o ano de sua criação, em 2002, o que mostra seu impacto no cenário internacional. Disponível em <<https://peru.info/es-pe/marca-peru/acerca-de>>. Acesso em setembro de 2018.

A cena enunciativa construída em todas as capas interpela, xs indivíduos a serem: sujeitos-consumidorxs dos saberes ali produzidos (cena pedagógica); leitorxs de livros didáticos (cena do gênero de discurso); potenciais aprendentes do português brasileiro e potenciais sujeitos (inter)culturais, *transnacionais* (através das cenografias construída nas capas). Para Maingueneau (2013), não é com o quadro cênico (conjunto da cena englobante e cena genérica) o primeiro contato da(o) sujeito-leitor, mas com a cenografia, uma vez que *todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima*.

A cenografia está enlaçada com os interdiscursos que a sustentam e com aquilo que pode/deve ser dito no momento da emergência de cada material. Dito de forma diferente, há algo que é dá ordem da conjuntura que vai regular/restringir os dizeres, regular/restringir a iconografia que circula na capa desses materiais e, à medida que essa regulação/restricção acontece, ela apaga, silencia a possibilidade dos sentidos serem outros e produz um efeito de transparência do dizer, de uma memória incontestável que passa a circular nos materiais. É na e através da cenografia que, a nosso ver, há a instauração do campo da subjetividade, ou seja, a cenografia também dar corpo à(s) voz(es) discursiva(s) que ali ecoa(m). Nessa tangente, apenas uma capa foge da regularidade cenográfica das outras capas – o do livro “Português Tropical: *Literatur, Musik und Sprach Brasiliens*”, sobre a qual faremos a análise detalhada no capítulo cinco.

O efeito de evidência sobre a identidade brasileira que temos construído nesse jogo de forças enunciativas e históricas nos materiais se dá por meio de um processo complexo entre a investidura do poder que agencia a produção desses materiais e as táticas utilizadas para alcançar objetivos estratégicos que assegurem a soberania do Estado por diferentes meios. Uma soberania que não é delimitada somente pelo território físico, mas pelo valor do Brasil entre as nações.

Vemos, então, que o aparecimento de enunciados como os que dão corpo à nossa pesquisa, não fazem desaparecer a categoria de nação. Talvez ela não se configure verbalmente, mas está lá na configuração dos sentidos legitimados pela cenografia das capas dos livros, fincada no “primeiro contato” da(o) sujeito-aprendente, “colonizando-a(o)”. A nação estará lá, inscrita, dizível mais do que nunca, embebida naquilo que discursiva e historicamente delineia e direciona as funções do Estado e sua relação com os discursos da globalização, da diversidade, da etnicidade, do capital e todos os outros discursos promotores de subjetividades no contemporâneo.

“Na situação de globalização o Estado-nação perde o monopólio da definição da identidade, isso, porém, não significa que seu papel deixe de ser relevante. Há duas esferas nas

quais sua atuação é exemplar: das políticas culturais e na valorização do nacional no espaço mundial”. (ORTIZ, 2013, p. 627). Contudo, acreditamos que, mesmo tendo um caráter imperativo que se disfarça como unidade na diversidade, é na disputa sobre os sentidos de nação que grupos excluídos que tiveram sua existência contestada e negada pelo Estado(nação), forjam seu poder de voz. Essas lutas quando chegam nos espaços institucionais ecoam no que ali é produzido (Cf. capítulo 3).

Uma pequena amostra pode ser percebida no livro didático “Cordel do Brasil”¹⁴⁸, produzido no Peru em 2016, e no livro “Por dentro do Brasil”¹⁴⁹, publicado em 2014 na Sérvia. Ainda que superficialmente, esses dois LDs nos trazem informações de que outras línguas são faladas no Brasil, produzidas por diferentes povos indígenas. No caso do livro do Peru, há a apresentação da arquitetura de um jogo online “Caminhos da Jiboia”, criado por uma equipe de antropólogos, coordenados por Guilherme Menezes em parceria com indígenas do povo Huni Kuin (Kaxinawá). A apresentação do jogo no LD é realizada por Menezes, apesar de na entrevista alocada no livro nos guiar para pensar o homem branco que “leva” a tecnologia à aldeia “primitiva”, no direcionamento do link *online* disponibilizado para saber mais sobre o *game*, vemos outro movimento. Há a tomada da palavra de sujeitos indígenas que falam sobre sua cultura e principalmente sobre sua língua na produção do jogo, quebrando os estereótipos do discurso da “primitividade”¹⁵⁰.

Nesse sentido, a língua, por ter uma dimensão política, ao mesmo tempo em que perpetua as práticas colonizadoras sobre a produção das subjetividades, ela também é o meio pelo qual as(os) sujeitos “desviantes” marcam suas formas de resistir e legitimam suas existências como

¹⁴⁸ As línguas indígenas são citadas nas páginas 46, 51, 52 do LD.

¹⁴⁹ Acerca das questões indígenas o material traz uma discussão na unidade 10.

¹⁵⁰ Segundo consta na página *online* do *game*: “Este jogo eletrônico foi desenvolvido a fim de abordar a cultura do povo indígena Kaxinawá (ou Huni Kuin, como os próprios se denominam), a fim de possibilitar uma experiência de intercâmbio de conhecimentos e memórias indígenas por meio da linguagem dos videogames. Sua proposta é propiciar uma imersão no universo huni kuin, em que os jogadores possam entrar em contato com saberes indígenas – como os cantos, grafismos, histórias, mitos e rituais deste povo – possibilitando uma circulação destes conhecimentos por uma rede mais ampla. Neste sentido, a produção do jogo foi concebida como uma criação coletiva da equipe de pesquisadores, da equipe técnica e dos narradores, desenhistas e cantadores indígenas, que buscaram um esforço permanente de tradução entre culturas, mídias e formatos”. Disponível em <<<http://www.gamehunikuin.com.br/aboutk/>>>. Acesso em: setembro de 2018.

sujeitos da nação e isso vai aparecer, ainda que não de forma constante, nos livros didáticos, especialmente nos livros atravessados pelos debates acerca das questões (entre/inter)culturais¹⁵¹.

3.2 Cultura como tecnologia de poder – o governo do pertencimento

Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar
com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas
misérias...
Guimarães Rosa (*Grande Sertão Veredas*)

Segundo Ortiz (2013; 2017), até o final do século XVIII, três grandes constelações de sentidos de cultura aparecem, seriam elas: (i) a cultura como cultivo na qual há a prevalência do separado ao unido através das técnicas que vão desde a carpintaria à medicina. Ao mesmo tempo, aparece a cultura como estética (inicialmente do belo e depois do transcendente), a qual passaria a significar o “espírito” da sociedade através de uma elite intelectual. Esta última, escrita no singular e com a primeira letra em maiúsculo, direcionaria o que seria culto e inculto; (ii) temos, após esse momento, a cultura compreendida como totalidade (totalidade da nação), que espalharia a problemática da sociedade industrial estratificada e fragmentada. É nesse período que surgem os debates sobre cultura popular e se acirra a problemática da identidade na nação. Diferente da construção (i), nesta a pauta é a unidade; (iii) temos, por fim, a cultura como cultura de massa (racionalização, mercado, meios de comunicação de massa). Ela surge para responder à uma sociedade transformada por novas relações do mundo capitalista, para responder à uma (re)configuração cultural que se estabelece a partir de bens simbólicos (nascimento da Indústria Cultural) que penetram nas classes e camadas sociais. Essas constelações de sentidos, segundo o autor, são atravessadas pela heterogeneidade, não se fecham em si próprias, ao contrário, são porosas, se entrecruzam e se ressignificam.

Guattari e Ronilk (1996), sob uma perspectiva filosófica, histórica e psicanalítica, pensam, não em constelações, mas em três núcleos semânticos que rompem o tecido histórico quando se fala em cultura. A primeira ruptura teria como núcleo semântico “*cultura-valor*”. Tal ruptura deflagra os jogos de valores não necessariamente sobre cultura, mas sobre os grupos, povos (nações), ou seja, alguns povos teriam cultura, outros, não. No segundo núcleo semântico (ii), a

¹⁵¹ Mais detalhes trataremos no capítulo V, quando, ao dar um panorama dos saberes que atravessam a composição dos livros e a partir do que os próprios LDs se propõe, dividiremos os materiais em três grandes grupos a saber: comunicativo-gramatical ou pseudo-comunicativo, comunicativo funcional e comunicativo-intercultural-dialógico.

cultura é pensada como “cultura-alma coletiva”, sinônimo de civilização (projetos de nações “civilizadas”). Não há nessa acepção algo que tensione a categoria de civilização, ao contrário, ela é tomada como *um já-lá*, uma normatividade das sociedades, existem nações, pessoas “civilizadas” (não-primitivas) e outras não. Contudo, todos têm cultura nesse cenário, o que é tensionado é o valor (social, econômico) da cultura alinhado ao valor de civilidade normatizada pelos discursos hegemônicos. Ouviremos, pois, em “cultura clássica”, “cultura popular”, “cultura primitiva”, etc. O terceiro núcleo semântico, Guattari e Ronilk chamam de “cultura-mercadoria”, neste

a cultura são todos os bens: todos os equipamentos (casas de cultura, etc.), todas as pessoas (especialistas que trabalham nesse tipo de equipamento), todas as referências teóricas e ideológicas relativas a esse funcionamento, enfim, tudo que contribui para a produção de objetos semióticos (livros, filmes, etc.) difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. (GUATTARI e RONILK, 1996, p. 17)

Para Guattari e Ronilk, nessa e nos outros núcleos semânticos, cultura funciona como uma tecnologia de poder, instrumentalizada por diferentes regimes, sejam eles imperialistas, monarquistas, democráticos, *capitalísticos*¹⁵². Tecnologia pensada como estratégia para gerir a população de indivíduos. Cultura funcionará, pois, como outra forma de segregação dos corpos, tanto através dos discursos veladamente *apartáidicos*¹⁵³ como naqueles em que há a presença do soberano que pune fisicamente e visivelmente os corpos.

As práticas veladas adentram na vida ordinária e permeiam a vida na sua base, são modos de vestir, de falar, de dançar, de se expressar que passam a ser vistos com estranhamento, como “errados”, como “marginais”, mas também modos normatizadores de expressões culturais que adentram na vida através de pequenas frases que ecoam quase sem o registro de suas origens, como sinfonias etéreas que ordenam a vida em várias (micro e macro) direções: “devemos cultivar nosso

¹⁵² Guattari acrescenta “o sufixo ‘ístico’ a ‘capitalista’ por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do ‘Terceiro Mundo’ ou do capitalismo ‘periférico’, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari, em nada se diferenciariam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Mas funcionariam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal-política” (GUATTARI et RONILK, 1996, p. 15)

¹⁵³ Palavra em português brasileiro que criamos em referência ao acontecimento histórico-discursivo designado de *apartheid*. Etimologicamente originada do africâner (língua de imigrantes europeus, especialmente germânicos, falada na África do Sul), *apart* (separação) + *heid* (condição ou estado de ser de alguém ou um grupo) significará literalmente regime de separação. Ao abraçarmos a palavra, queremos fazer referência a discursos que excluem, hierarquizam, subalternizam, segregam os corpos, inscrevendo-os em uma raça e em um espaço de marginalização a partir de suas cores, de suas origens culturais, religiosas, geográficas, linguísticas, tomando como universais normatizados a cor branca e a cultura europeia ocidentalizada.

jardim” (Voltaire), “tu te tornas responsável por aquilo que cativas” (Saint-Exupéry), “eu tenho orgulho de ser brasileiro”¹⁵⁴, “minha pátria é a língua portuguesa” (Fernando Pessoa). Diferente da arte de governar sobre práticas punitivas diretamente no corpo, o efeito anestésico e velado dos discursos *apartheidicos* ganha força e atravessa as(os) sujeitos por outros meios, especialmente pela *corrente sanguínea da língua*¹⁵⁵ que dá vida às práticas culturais e, por consequência, identitárias dos povos.

Para pensar a imbricação da cultura (um saber produzido) com o poder e a resistência, Foucault (1999) nos dá um caminho possível de entrada. Em “O sujeito e o poder”, o pensador francês aponta uma nova economia das relações de poder¹⁵⁶ ligadas às formas de resistências. Para Foucault, os processos de resistência funcionam como catalisadores do poder, formas que aceleram o presente histórico e nos ajudam a localizar o poder, descobrirmos seu ponto de aplicação, seus métodos, suas táticas.

As práticas de resistências insurgem como rachaduras em meio aos discursos de poder e precisam ser pensadas como formas de lutas. Para Foucault, haveria três modos de lutas:

contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (FOUCAULT, 1999, p. 235)

Essas lutas podem insurgir separadas ou misturadas, mas, segundo Foucault, “mesmo quando misturadas, uma delas, na maior parte do tempo, prevalece” (ibidem, p. 235). Essa insurgência está atrelada aos modos de poder com os quais racham e rompem. Para Foucault, alguns desses poderes seriam: o poder soberano, o poder disciplinar, o poder pastoral (advindo das

¹⁵⁴ Frase que circulou fortemente durante o ano de 2009, após uma campanha realizada pela Secretaria Especial dos Direitos humanos para incentivar o registro de nascimento. A propaganda acontece no mesmo ano em que o governo federal aplicava uma nova legislação sobre as certidões de nascimento, casamento e óbito. Em específico ao registro de nascimento, o decreto nº 6.828 de 27 de abril de 2009 decretava a composição dos detalhes de cores oficiais nas folhas de impressão das certidões, que a partir daquela data seriam nas cores azul, verde e amarela.

¹⁵⁵ Aqui, roubo de Stuart Hall esta frase que pode ser encontrada na obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, publicada em 2006, p. 41.

¹⁵⁶ Não nos aprofundaremos sobre a teoria do poder que pode ser encontrada de alguma forma nas obras foucaultianas, em especial as que podem ser lidas a partir do que chama segunda fase foucaultiana. Em consonância com essas leituras, indicamos as obras publicadas pelos grupos de estudos brasileiros que citamos no capítulo sobre dispositivo, grupos que se debruem sobre as questões que Foucault nos incita para dar conta de problemáticas pensadas a partir da realidade brasileira. Nosso intuito ao trazer rapidamente uma escrita mais dedicada a compreensão de poder, é para entrar em diálogo com o que trouxemos no capítulo I, assim como marcar o que estamos entendendo por poder ligado à cultura e à identidade.

estruturas eclesiásticas). Este último é um poder que garante às estruturas políticas do Estado Moderno fazer uma *astuciosa* combinação de técnicas de individualização (chegar aos “corações” de cada indivíduo) e dos procedimentos de totalização (chegar a toda população).

No curso ministrado em 1978-1979 no Collège de France, Foucault passa a empreender estudos sobre a arte de governar a vida, arte que naturaliza as práticas dos governos sobre indivíduos. A partir de suas reflexões, nos alerta que os intelectuais que dissertaram sobre o poder, até então, problematizaram mais os efeitos das práticas de poder e menos o que garante que essas práticas ganhem existência (FOUCAULT, 2008). Somente a partir dessa última problemática que passamos a compreender que o poder pastoral age através do agenciamento de condutas, da hierarquização dos indivíduos em sujeitos do saber e sujeitos de poder, “responsáveis” por “guiar”, “educar”, “tratar”, “punir” a população.

A categoria de indivíduo (discursivizada como homem-espécie) e a categoria de massa (a multiplicidade dos homens) são categorias sobre as quais esse tipo de poder vai incidir suas forças. A arte de governar, chamada de governamentalidade, promoverá duas práticas de poder intercambiáveis: as práticas individualizantes, seriadas, através do biopoder (potencializando os indivíduos para a produção – homem máquina); e práticas totalizantes, através da biopolítica (técnicas de controle sobre a vida da população como a natalidade, a mortalidade, a velhice, etc.). O *modus operandi* do poder pastoral normaliza, cria normas diretamente relacionada à economia política, que *se aplica globalmente à população, à vida e aos seres vivos*. O biopoder e a biopolítica criam hierarquias, táticas de representação para legitimar suas ações.

É a partir desse último ponto levantado, sobre as relações de poder instituídas na arte de governar a vida da população, que interpretamos a fala de Guattari e Ronilk (1996), quando apontam que o conceito de cultura acaba por produzir um efeito profundamente reacionário, da forma como vem sendo empreendido pelo Estado. Nesse sentido, a categoria de cultura, como esfera autônoma, só seria possível a nível de mercados de poder, pois, uma vez que chegam no *nível da produção, da criação e do consumo real*, ela é ordenada, agenciada e colocada numa ordem discursiva, numa ordem econômica, numa ordem social. Para a dupla de autorxs, a cultura não pode ser dissociada do capital econômico e, por consequência dos modos capitalísticos. Ambos, cultura e capital, teriam sua equivalência nos jogos da produção capitalística: o capital se ocuparia da sujeição consumo-lucro-mercado econômico; e a cultura, da sujeição da subjetividade.

Seguindo essa direção, podemos afirmar que a identidade fabricada nos LDs produzidos por braços do Estado no exterior não carregam em si somente um valor linguístico, mas um valor cultural (subjetividades em jogo) e um valor econômico. Quando a relação língua e cultura passa pelo filtro dos discursos oficiais, esses valores não podem ser dissociados de seus campos de emergência e dos jogos políticos que os atravessam e constituem.

Algumas pesquisas citadas por nós, como a de Diniz (2008; 2012), apontaram a engrenagem da mercantilização na produção do português como língua estrangeira. Na composição das capas de livros didáticos de português para estrangeiro na seção anterior, o valor cultural orquestrado pelos modos capitalísticos permeia a memória e estimulam que determinadas formas de ver e falar língua, cultura, identidade, produzam cenas validadas do Brasil e dos países para os quais o livro foi produzido. Mas será que identidade cultural só poderia funcionar na ordem do capital?

Acreditamos que não. Para Guattari e Ronilk (1996), naquilo que toca o inconsciente, há, nas construções das subjetividades, processos transversais de *devires* subjetivos que se instauram através de indivíduos e dos grupos sociais que tomam consciência de si como frutos de modos de subjetivação capitalísticos e que buscam configurar suas existências através de um movimento processual articulado com as microrrevoluções em jogo no tecido social. À ideia dos processos transversais se oporia a dos processos de reconhecimento da identidade cultural, uma vez que “a noção de ‘identidade cultural’ tem implicações políticas e micropolíticas desastrosas, pois o que lhe escapa é justamente toda a riqueza da produção semiótica de uma etnia, de um grupo social ou de uma sociedade”. Mas Guattari e Ronilk tomam o “reconhecimento da identidade” como lugar do retorno ao idêntico, ao arcaico, impondo sobre o existir, uma “essência”.

Nesse ponto, destoamos dxs autorxs, pois, quando saímos do campo do inconsciente, ao mesmo tempo que o reconhecimento da identidade cultural é esse lugar da perda da multiplicidade e volta do arcaico, ela também é o espaço através do qual os grupos excluídos (re)organizam e ampliam suas lutas, não somente para o reconhecimento de seus modos de existência cultural, mas para terem seus direitos sociais, linguísticos, culturais, civis, e tantos outros, garantidos. São grupos que buscam pela via da institucionalização rachar com as práticas dominantes (WALSH, 2016, 2019).

Sobre as bordas de uma epistemologia que nasce das reflexões decolonizadoras, Fanon (1968) une a questão cultural à questão de consciência nacional e nos aponta uma face dessa problemática, a nosso ver, muito importante:

Eis chegado o momento de denunciar o farisaísmo de alguns. A reivindicação nacional, diz-se aqui e ali, é uma fase já ultrapassada pela humanidade. A hora é dos grandes conjuntos e os retardatários do nacionalismo devem conseqüentemente corrigir seus erros. Acreditamos, ao contrário, que o erro, pejado de conseqüências, consistiria em querer saltar a etapa nacional. Se a cultura é a manifestação da consciência nacional, não hesitarei em afirmar, no caso que nos ocupa, que a consciência nacional é a forma mais elaborada da cultura (FANON, 1968, p. 206).

Nessa direção, a tomada de consciência de si numa coletividade em movimento seria o ponto que quebra com a visão de uma cultura hegemônica e de um nacionalismo colonizador, consciência capaz de produzir novas discursividades, novos lugares de pertencimento. Bhabha (1998), atravessado fortemente pelas reflexões de Franz Fanon, mostra que os termos desse embate cultural são produzidos performativamente, seja para produzir afiliações, seja para produzir antagonismos. Nesse embate o discurso da *tradição* e os discursos das *periferias do poder* acabam por criar (entre)lugares de (re)negociação tanto dos valores culturais quanto das próprias subjetividades. Nesse ínterim, “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformações históricas” (ibidem, p. 20-21).

A partir disso, Bhabha caminha não somente na direção de compreender essa (re)negociação complexa, mas compreender o vácuo (os entrelugares) produzido por esse embate que permite os discursos hegemônicos, discursos de poder, se apropriarem de discursos que proliferam estereótipos e estimulam a mímica das representações, para legitimar e garantir processos de dominação e superioridade de um povo sobre o outro. Para dar conta dessa questão, o autor formula a diferença entre “diversidade cultural” e “diferença cultural”. Segundo ele:

A diversidade cultural é objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes pré-dados, mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura

da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. (BHABHA, 1998, p. 63).

Enquanto na diversidade cultural o jogo dos sentidos se dá no campo dos saberes epistemológicos, da ética, da estética dxs seres, o jogo da “diferença cultural” se dá no linguístico, no enunciável. Para Bhabha (ibidem) a cultura só emerge como um problema ou uma problemática quando “há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (idem, 1998, p. 63). Nessa direção, “o processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural”, uma quebra que coloca em xeque os discursos hegemônicos e, a nosso ver, instauram as linhas do visível e do enunciável das práticas de resistência que imprimem outra ordem dos sentidos acerca do que é cultura. Ao trazermos a perspectiva de Bhabha (1998), vemos que elas dialogam com a percepção da “cultura” como uma tecnologia de poder, uma tecnologia que engendra, estimula, incita práticas que, com e a partir dela, produzem/naturalizam sentidos e fomenta processos de representação e exclusão. Mas, como sempre nos alertam todxs essxs autorxs, essa relação é sempre de embate, não há “trégua” nos jogos de poder e resistência, especialmente quando se trata de marcar o poderio sobre o território das identidades.

Nessa ligação de equivalências entre cultura-capital-subjetividade ou ainda cultura-identidade-tomada de consciência e possibilidade de insurgência, a prática de reconhecimento e pertencimento é um nível da subjetividade que funciona como meio pelo qual o capital valoriza modos de existência em detrimento de outros, e, em paralelo, meio pelo qual podemos ver os desvios, as rupturas, as lutas nos processos capitalísticos de subjetivação.

Na mecânica das estratégias do dispositivo da diplomacia brasileira, para “vender” uma identidade “tipicamente” brasileira no exterior, a categoria de cultura foi, e em certa medida continua a ser utilizada fortemente como estratégia capitalística para produzir mais um efeito de decalque, de similitude e menos uma cartografia dos espaços, dos seres, da vida, dos desejos e lutas em movimento. O efeito de sinonímia entre identidade cultural e identidade nacional no Brasil, apontada por Queiroz (1987) (Cf. Capítulo 1), não é ocasional, mas fruto dessa prática de decalque que provocou e ainda provoca não somente a similitude, mas a exclusão. Por essa razão, é importante escavar as produções de outros lugares construídos por sujeitos postxs na periferia do discurso hegemônico.

É importante frisarmos que as reflexões que trazemos nesta seção não buscam apontar um todo racional, ao contrário, precisamos nos afastar da racionalização como processo de iluminação de uma “verdade” e nos aproximar de uma ordem do olhar que compreenda a verdade como construção. Defrontar regimes de sentidos como verdades naturalizadas só nos é possível se levamos em consideração as produções de conhecimentos (e vivências) que partam de lugares historicamente subalternizados, simbolicamente destituídos dos espaços de fala e da produção dos saberes canonizados.

No caso das formas de inscrição do dispositivo da diplomacia brasileira, o que aparece como novo em alguns LDs é novo menos porque aparece pela primeira vez e mais porque rompe com práticas totalizadoras e seriadas dos indivíduos e das massas postas como normas, como normais. Dito diferentemente, o “aparecimento”, nos LDs, de grupos subalternizados historicamente aparece como “novo”, a partir da década de 2010, não porque tal demanda nunca existiu, mas porque ganha condições de enunciabilidade a partir do momento histórico na qual esses LDs emergem, momento no qual as lutas periféricas forjam seus lugares representativos nas instituições do Estado.

A tensão sobre a constituição da identidade cultural brasileira promovida no cenário internacional aparece em outras épocas, mas não adentra nos espaços de poder, uma vez que, como veremos no próximo capítulo, esse acesso representativo é bloqueado pelo Estado brasileiro. Para exemplificar, trazemos um trecho do livro “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, mais especificamente o capítulo “Imagem Racial Internacional”, momento em seu autor, Abdias do Nascimento¹⁵⁷ assevera:

A imagem racial internacionalmente projetada pelo Brasil, entretanto, é outra bem diferente desta [democracia racial] que acabamos de expor. Em 1968, para exemplificar, um delegado do Brasil nas Nações Unidas, afirmou o anti-racismo do país, declarando o seguinte: ‘essa posição é conhecida e é invariável. Ela representa a essência mesma do povo brasileiro, que nasceu da fusão harmoniosa de várias raças, que

¹⁵⁷ Abdias do Nascimento foi um escritor, ensaísta, pesquisador universitário, político e ativista negro dos direitos das populações negras no Brasil, entre outras funções. Em 2010 chegou a ser oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz por sua atuação engajada e por promover lugares de resistência ao racismo brasileiro, especialmente àquele institucional. Fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940, o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Atuou também como um dos idealizadores do Movimento Negro Unificado (MNU) que marcar fortemente na década de 1970 o fortalecimento organizacional das frentes negras no Brasil. Na pesquisa, foi quem divulgou amplamente o conceito de Pan-Africanismo que propunha a união dos povos da África e seus descendentes em outros países, como o Brasil, como forma de potencializar e fortalecer a voz e lutas daquele continente no contexto internacional. Mais informações sobre Abdias do Nascimento, acessar << <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abdias-do-nascimento>>>.

aprenderam a viver juntas e a trabalhar juntas, numa exemplar comunidade’. (NASCIMENTO, 1978, p. 88) [colocação nossa]

Na mesma obra, o autor relata outro acontecimento, ocorrido em 1972, que ratifica sua denúncia-reflexão. O episódio trazido, tratava-se do envio de uma carta-protesto ao Secretário-Geral das Nações Unidas, escrito por um representante do Itamaraty. Na carta citada, o representante diplomático do Estado brasileiro se opunha veementemente à parte do relatório emitido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), discutido no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas naquele ano. Segundo parte do relatório, baseado em dados oficiais de instituições dos países pesquisados, o Brasil fora citado quando se tratou das questões sobre o *apartheid*. Fora mencionada incapacidade do Estado brasileiro de cumprir a lei 1.390 de 3 de julho de 1951, que considerava “delitos penais os atos motivados por preconceitos de cor ou raça e a proibição de discriminação na matrícula de estudantes baseada em preconceito racial ou de cor” (NASCIMENTO, 1978). Segundo o mesmo relatório, mesmo se cumprida, a lei seria insuficiente para “impedir que usos e costumes sociais – herdados da época da escravatura – provocassem uma discreta forma de discriminação racial, refletida especialmente no Sul do país, onde não há a integração do negro na vida social brasileira” (*ibidem*, p. 89).

A crítica realizada pelo pesquisador e ativista negro brasileiro adentra no rol de espaços e vozes que buscavam romper com práticas homogeneizantes e seriadas da cultura na constituição da identidade brasileira, assunto que desenvolveremos na seção seguinte. As vozes, como a de Abdias, no entanto, não tiveram, às suas épocas, condições de visibilidade e enunciabilidade que lhes possibilitassem adentrar nas práticas oficiais de produção dos saberes acerca da identidade fabricada pelo discurso oficial do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e, como veremos nesta tese, esse silenciamento se arrastaria por, ao menos, mais três décadas.

Os deslocamentos impulsionados por esses (outros)lugares de distensão do saber que coabitam a mesma linha de tempo, mas não frequentam os mesmos espaços de poder dos discursos dominantes, evidenciam a categoria de cultura como não estanque. Nos fazem compreender que as formas de designar os povos e suas culturas, por exemplo, como “cultos” e “incultos”, como “primitivos”, “populares”, “marginais”, “incivilizados” possui uma relação direta com os discursos hegemônicos e colonizadores (FANON, 1968).

A taxionomia dos povos parte de um processo que instala a categorização axiológica das manifestações culturais e que, sobre elas, produz o *apartheid* social encenado como soma, como unidade. É nessa direção que entendemos que O concerto *e* as festas folclóricas, A obra-prima *e* os artesanatos, A obra clássica *e* as obras populares e marginais, A música e A dança clássicas *e* as músicas e as danças populares, A literatura clássica *e* as literaturas populares, todas essas categorizações e nivelamentos são extensões dos processos colonizadores que atravessam nosso modo de nos vermos como nação, como identidade coletiva. A mão do poder, que categoriza e produz formas de exclusão como se fossem harmonização, capitaliza os sentidos de cultura, hierarquiza seus valores e produz sobre a identidade um efeito de estabilidade. Estabilidade que funciona como

uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas, às quais os homens são remetidos. Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante – ou seja, simplesmente cortadas de suas realidades políticas (GUATTARI et RONILK, 1996, p. 15)

Essa prática capitalística não somente apaga as disputas sobre a frágil composição da identidade projetada no cenário internacional, como nos mostrou Nascimento, como continua a ser projetada nos modos operacionais do dispositivo da diplomacia brasileira, por exemplo, na fala dos embaixadores que prefaciam/apresentam os LDs¹⁵⁸. Como veremos nas análises do capítulo cinco, no lugar que, *a priori*, deveriam ser apresentados e trabalhados as visões de ensino de língua, os encaminhamentos didáticos que rompessem com o efeito homogeneizante da cultura estudada, é feito um *merchant* cultural-econômico do país, por meio da sua difusão linguística-cultural.

O percurso da capitalização cultural no ramo das instituições faz aparecer formas sintagmáticas que eram inexistentes a menos de um século como: *direitos culturais*, *gestão cultural*, *políticas culturais*. Formas que, segundo Ortiz (2013), são fruto de uma época em que um conjunto de elementos do cotidiano passa a ser investido simbolicamente de sentido político. Nos materiais didáticos catalogados, frutos de políticas culturais, uma das formas do conhecimento cultural e linguístico ser investido simbolicamente de sentido político é via as (não)licenças que garantem os direitos autorais dxs desenvolvedorxs dos materiais. Dos 17 materiais, 13 estão vinculados a licenças com algum nível de restrição de acesso e/ou compartilhamento (ainda que

¹⁵⁸ Analisaremos as falas dos embaixadores mais detidamente no capítulo cinco.

financiados com dinheiro público), restrições geradas pelas editoras que os publicaram, ou pela Embaixada ou pelo Instituto parceiro que o produziu, como é o caso da Fundación Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB).

O livro “Português Tropical” não possui nenhuma atribuição de licença, sendo o único encaminhamento acerca de sua política de acesso e compartilhamento uma frase que se encontra em sua contracapa: “Esta obra tem distribuição gratuita e é destinada apenas para uso não-comercial. A licença que rege o livro “Português para Tailandeses” é a Creative Commons (CC) Atribuição 3.0 Brasil¹⁵⁹, o que, de forma legal, garante os direitos intelectuais da autora do livro, mas possibilita que o conteúdo do material possa ser acessado e/ou utilizado por terceiros, inclusive para fins comerciais.

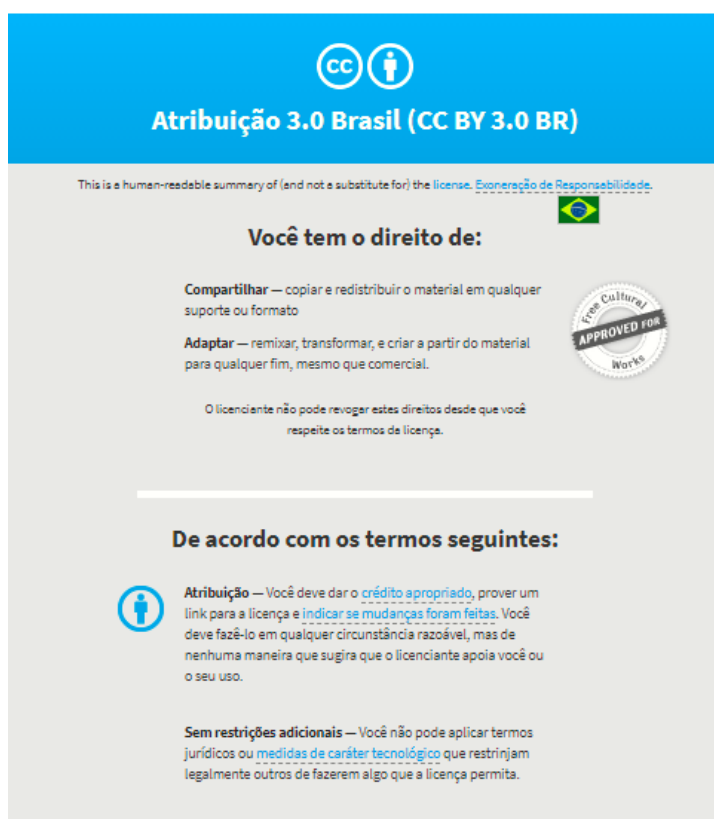
Mas, apesar desses dois últimos LDs terem acesso livre e/ou gratuito, existe uma diferença crucial entre eles: a impossibilidade de reprodução e/ou compartilhamento do conteúdo integral do livro “Português Tropical”, sem que isso recaia sobre quebra de direitos autorais ou ônus para o(a) profissional que reproduzir ou compartilhar sem autorização prévia. Isso porque a maioria dos textos presentes nesse LD possui direitos reservados, negociados por meio da Embaixada do Brasil na Alemanha para figurarem no material. Apesar de não possuir fisicamente uma licença, o livro “Português Tropical” possui como calção o peso político do Estado, representado pelo Ministério das Relações Exteriores e a própria Embaixada do Brasil na Alemanha. Essa calção contribuiu para que o livro tivesse uma composição única e privilegiada no rol das produções de materiais didáticos de livre acesso de Português para estrangeiros, evidenciado, inclusive no prefácio do próprio livro, como vimos no item 2.4.1.

Em “Português para tailandeses”, embora não tenha todo esse peso institucional sobre o seu conteúdo e não ter especificada nenhuma posição de editoria responsável por sua produção, a presença do Estado também marca forte presença em sua constituição. Presença que não está somente na produção (feito por uma leitora contratada pelo MRE), na promoção, na divulgação e no fomento do material, mas sobre a política de acesso livre que o permeia. Política de acesso

¹⁵⁹ A Creative Commons (cc), segundo o próprio site, “é uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso criativo e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos”. Diferentemente das licenças em que todos os direitos são reservados aos promotores dos objetos, sejam eles materiais didáticos, músicas, filmes, etc., a licença cc mais do que ser uma licença de “liberação de conteúdo”, oferece a possibilidade de pensar a informação e o conhecimento como livres.

pioneira no âmbito internacional – o projeto *Creative Commons (CC)*¹⁶⁰. Para quem ou além do projeto em si, há uma decisão política na inclusão oficial de tal licença nos produzidos desenvolvidos de forma direta e indireta pelo Estado. O Brasil foi o terceiro país no mundo a integrar oficialmente a CC, em 2003, via Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Essa adesão foi apenas uma das formas de demonstração da união do Brasil a outros países do globo em prol a uma filosofia de cooperação e liberdade do conhecimento (cultural, educacional, entre outros).

Figura 8: Licença Creative Commons do livro “Português para tailandeses”



Fonte: *Creative Commons* Brasil

¹⁶⁰ Em 2004, o ministro da cultura, Gilberto Gil, incorporou as políticas de livre acesso da *Creative Commons* em todos as políticas e projetos promovidas no âmbito do Ministério da Cultura (MinC), inclusive no site oficial. Segundo Klang (2011), essa postura conversa com a visão do próprio ministro que em um de seus discursos sobre essa questão reivindica que o Estado precisa pensar a cultura e o conhecimento como livres. Em 2011, o selo foi retirado do site por ordem da ministra Ana Buarque, o que suscitou grandes debates e discussões. A ministra justificou a retirada alegando que tal política de liberação de conteúdo era contemplada na legislação brasileira e que não cabia ao ministério dar “destaque a uma iniciativa específica”. Em contrapartida, as discussões serviram para incentivar o acesso à cultura, à educação e à ampla divulgação de informações pública no âmbito governamental, o que ainda rende frutos, uma vez que a licença continua a existir e está presente em muitos conteúdos produzidos pelo e através do Estado.

Ao acessarmos a licença digital presente no LD “Português para Tailandeses”, todo esse trajeto histórico e político não aparece (Figura 8). Lê-se encaminhamentos da licença e, estampado em inglês, um selo que marca que os materiais por ele certificados são parte de uma política internacional de obras culturais livres, o que aparece para qualquer outro material que faça a aderência à mesma licença. Mas, ter um livro didático, com fomento público, produzido com tal selo, produz não somente a legitimidade do próprio livro, mas do alinhamento político de livre acesso cultural fomentado pelo governo, desde 2003, também sobre a produção de materiais educacionais.

A nosso ver, essa adesão e, no caso das distribuições gratuitas ou parcialmente gratuitas de outros LDs (ver Apêndice A), não é aleatória. Ela potencializa o próprio LD alinhado aos ideários da Nova República, ou seja, de uma governança democrática, aberta ao diálogo cultural, educacional e, porque não dizer, político. Nesse ponto, ainda que produzidos por sujeitos-professorxs, pesquisadorxs da linguagem, não se pode esvaziar da produção desses materiais, a prática de capitalização cultural produzida pelo Estado, descrita por Guattari e Ronilk (1996). Ordem que se legitima nos materiais sob o selo de valores democráticos, pois se é verdade que os LDs funcionam como potencializadores de acesso livre à língua e às culturas brasileiras, ao mesmo tempo, são parte integrante do DDB para alargar simbolicamente a soberania do território (trans)nacional brasileiro nos jogos das relações internacionais.

Contudo, destaca-se que a democratização de acesso cultural, educacional não possuem em si mesma um valor iminente, ela não é “boa” ou “ruim” à priori. Elas ganham escalas de valores, à medida que adentram como peças significantes no tecido da história e nos jogos de poder. No campo da sociologia, Bourdieu nos fornece questionamentos importantes que conversam com o pensamento foucaultiano e com que estamos a trazer nesta seção: “diz-se que os agentes sociais constroem a realidade social, o que é um enorme progresso. Mas [...] quem constrói os construtores? Quem dá aos construtores os instrumentos de construção?” (BOURDIEU, 2014, p. 234)

Os questionamentos de Bourdieu, apesar de servir a uma problemática diferente da nossa, estremecem aquilo que é da ordem da autorização das práticas e da ordem da “construção” de indivíduos em sujeitos. Para nós, não há como pensar e práticas da fabricação da identidade (trans)nacional, fixada em materiais didáticos de ensino de língua, sem pensar naquilo que agencia

tanto dentro do território nacional quanto fora dele, sujeitos sociais a produzirem saberes legitimados acerca do que é cultura, do que é nação, do que é identidade. Enquanto nesta e na seção anterior, a categoria de nação nos ajudou a perceber o processo de unificação simbólica para produzir o Estado; a categoria de cultura nos ajudou a pensar a instrumentalização da unidade na construção da diversidade para demarcar os modos de agenciamento do poder; a categoria de identidade pode nos ajudar a pensar as linhas de sedimentação e atualização que atravessam a categorias anteriores, assim como ela própria, pois, nos jogos do uno e do múltiplo, a identidade se torna uma estratégia imprescindível de poder e resistência.

3.3 Identidade – espaço de pasteurização e ruptura das representatividades

Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
O meu país é meu lugar de fala.

Elza Soares.

Compreendendo a identidade como um processo histórico-discursivo, acreditamos ser necessário, nesta seção, assim como fizemos nas outras, fazer um diálogo com autores e autoras de outras expertises que possuem estudos verticalizados sobre essa temática. Esse diálogo nos ajudou a pensar outros níveis de significação da identidade, para aquém ou além das produções subjetivas e das sujeições ideológicas pensadas na Análise do Discurso. Entremeadas com as reflexões das categorias de cultura e nação, no final desta seção esboçamos, enfim, o que entendemos como *identidade transnacional*.

Como efeito de início, observemos os trechos e figuras abaixo:

(1) Parece uma evidência estudar português no Brasil quando vem para o Rio de Janeiro. Falar Francês ou Inglês não é suficiente para aproveitar a vida carioca, falar com os brasileiros, fazer amigos e conhecer a cultura local. **Para que essa experiência seja total, é preciso estudar português**”;

(2) “**A economia do Brasil estava crescendo muito**. No mundo globalizado, o inglês e o chinês receberam maior enfoque, mas não deveríamos perder a oportunidade de aprender também o português. E por que no Brasil? Quem não gosta de **comida boa, pessoas amigáveis e praias lindas**? Brasil tem muito a oferecer a qualquer um que venha visitá-lo”.

- (3) “não permite que novas linguagens sejam criadas, não permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento” “**Aprender português é importante para a cultura pessoal**, acho que é sempre interessante aprender coisas novas”.
- (4) “Eu **queria encontrar amigos brasileiros** e poder fazer muitas coisas com eles, por isso, aprender português se tornou necessário”.
- (5) “Aqui tudo funciona, mas **no Brasil a vida faz sentido**”.

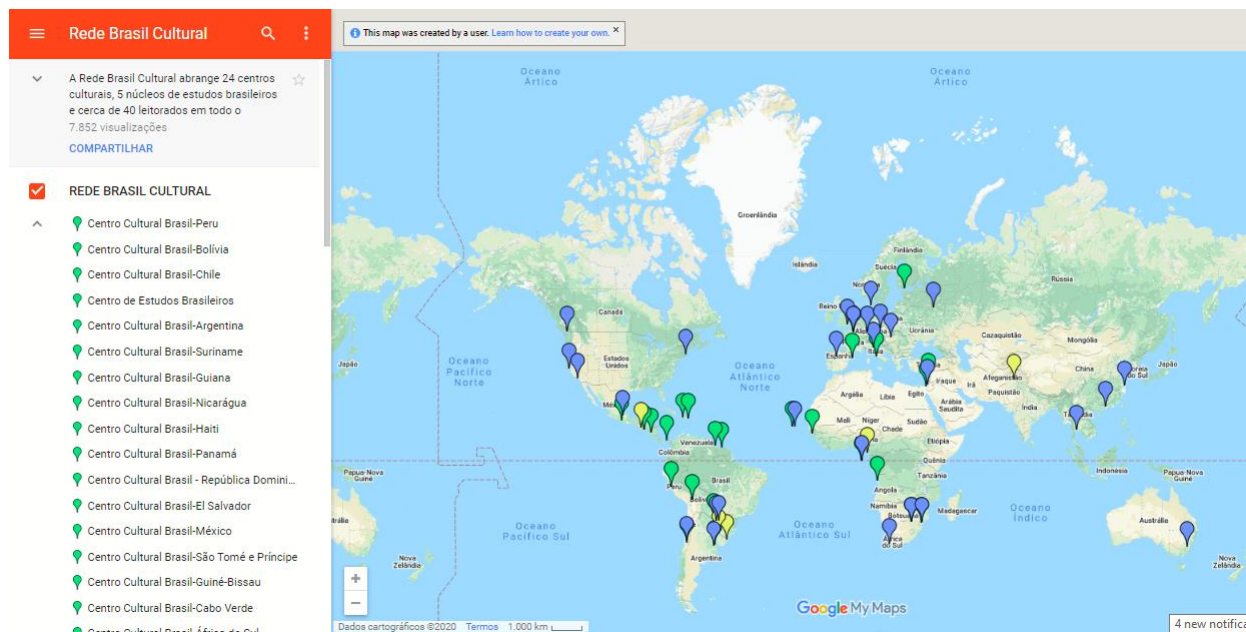
Figura 9: De onde vêm os estrangeiros que sonham em morar no Brasil_2014



Fonte: *Site* da revista Exame¹⁶¹

Figura 10: Mapa da atuação da Rede Brasil Cultural_2019

¹⁶¹ A reportagem realizada pela Revista Exame, publicada em 13 de setembro de 2014, traz o resultado de uma pesquisa feita em 2013 por um dos principais institutos de pesquisa do mundo, o WIN. O resultado mostra: a porcentagem de pessoas que escolheram o Brasil como uma das suas 10 primeiras opções para morar; a posição do Brasil entre as preferências dxs entrevistadxs; o nome dos países que ficavam à frente do Brasil, quando era o caso; e a porcentagem de pessoas que não se mudariam de seus países. O Peru foi o país, à época, com maior quantidade de cidadãos (7%) que gostariam de morar no Brasil. Mas o Brasil ficava na 4ª posição de preferência dos peruanxs, sendo as três primeiras opções Espanha, EUA e Itália. Somente os cidadãos argentinos coloram, em sua maioria (6%), o Brasil como primeira opção, entretanto, diferente do Peru em que somente 37% não se mudariam de seu país, esse número aumenta para 61% no caso da Argentina. Outro dado interessante da pesquisa, é que duas em cada três nações citaram o Brasil em algum grau. De lá pra cá se foram 6 anos, o que nos leva a perguntar se hoje teríamos os mesmos resultados. Disponível em << <https://exame.abril.com.br/brasil/os-estrangeiros-que-sonham-em-morar-no-brasil/>>>. Acessado em julho de 2018.



Fonte: Site Rede Brasil Cultural.

A Figura 9, trata-se do *print* de uma manchete de uma reportagem publicada na Revista *Exame*, em 13 de setembro de 2014. Na sequência, Figura 10, temos um *print* do site da Rede Brasil Cultural (RBC), correspondente à cartografia dos locais em que essa rede atua. Anterior às figuras, temos cinco seqüências enunciativas.

As seqüências enunciativas de (1) a (4) foram retiradas de uma matéria intitulada “9 motivos para aprender o português no Brasil”, publicada em 2015 em um site¹⁶² brasileiro de idiomas. Acerca da emergência dos enunciados de (1) a (4), os motivos listados foram respostas dadas por alunxs estrangeirxs a uma pesquisa interna da referida instituição. A pergunta fora: *por que estudar português no Brasil?*

¹⁶² O artigo completo é referente ao projeto Aprenda², do Instituto Aprenda², e está disponível em um dos projetos do instituto que é o blog Aprenda², disponível em <<<http://aprenda2.org/blog/portugues/9-motivos-que-influenciaram-mais-e-mais-estrangeiros-a-quererem-aprender-o-portugues-do-brasil/>>>. Outra notícia que caminha na mesma direção desta, pode ser acessada em <<<http://br.rfi.fr/geral/20150206-estrangeiros-estao-cada-vez-mais-interessados-em-aprender-portugues>>>. Nesta última, os três principais motivos que promovem a procura do Português brasileiro, no caso da França, são: franceses que gostam da cultura e língua do Brasil; a possibilidade de estágio e a ida de representantes comerciais ou funcionários de multinacionais que precisam do português para trabalhar; e a perpetuação linguística de filhos e filhas de pais franco-brasileiros. A não ser por esse ultimo motivo, os outros dois adentram na mesma ordem daqueles que listamos acima. Em relação á perpetuação da língua como língua herança, tal motivo adentra no mesmo rol discursivo do enunciado (5), o qual analisaremos em seguida. Esses dois exemplos de levantamentos sobre o porquê aprender português do Brasil são metonímias do que aparece como regularidade em espaços acerca desta questão.

Por ordem, as principais respostas relatadas foram: cultura brasileira; turismo; 5º idioma mais falado no mundo; questões de empreendedorismo e economia; programa mais médicos; relacionamentos (como amizade, namoros e casamentos); novas experiências; possibilidade de mercado de trabalho para jovens com mão de obra especializada maior que em seus países de origem; diversidade idiomática do português. Para todos os motivos citados, a matéria colocava uma solução simples que agiria como um canal entre o desejo do aprendente e objetivo final – a língua.

Essa língua, o que quer e o que pode, já não caberia nas silhuetas do sistema imanente. Quando se fala do português como língua estrangeira no cenário das políticas de relações exteriores, se está menos nos moldes duros do sistema saussuriano e mais na sua densidade histórica, que extrapola a ideia de uma conexão direta entre língua – sujeito – comunicação.

Os enunciados dito por aprendentes, as figuras que marcam respectivamente espaços formadores da opinião pública e espaços de projeção internacional dessa língua, todos nos mostram o quanto, nas últimas décadas (ao menos fortemente até 2016), o ensino e aprendizagem do português brasileiro, dentro e fora do Brasil, é atravessado por três grandes discursos: um que fomenta práticas de acesso ao território brasileiro através da difusão de sua cultura¹⁶³; outro que estimula o(a) estrangeiro(a), através de uma política de governo, a *surf*ar nas ondas do crescimento econômico e das grandes oportunidades de trabalho, de negócios e de estudos (como o caso é o caso dos programas PEC-G¹⁶⁴ e PEC-PG¹⁶⁵); e um terceiro discurso que, interligado às práticas de um mundo globalizado, alavanca uma imagem de Brasil de composição singular do território, da

¹⁶³ Seja por diversão, por curiosidade ou por verificar de que maneira o Brasil que se ouve (os estereótipos muitas vezes lidos como características) será o Brasil que vai se ver.

¹⁶⁴ O Programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G) foi lançado em 1965. Inicialmente pensado como ferramenta para regulamentar a entrada de estrangeiros no Brasil que vinham com o objetivo de adentrar no ensino superior, atualmente é uma das principais ferramentas do Estado para promover o intercâmbio de conhecimentos, especialmente a partir da relação Sul-Sul. Desde 2013 o programa é regido pelo Decreto presidencial n. 7.948 que garante mais força jurídica ao regulamento do PEC-G. Hoje são mais de 59 países participantes advindos dos continentes Africano, das Américas e da Ásia. Para mais informações, acessar <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>.

¹⁶⁵ O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG) foi criado em 1981. Assim como o PEC-G, o programa oferece bolsas de estudos a estrangeiros, mas para formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em instituições de ensino superior brasileiras. Os estrangeiros são advindos de países com os quais o Brasil possui relações estratégicas, acordos de cooperação cultural e/ou educacional. Tanto o PEC-G, quanto o PEC-PG são administrados não somente pelo Ministério das Relações Exteriores, mas pelo Ministério da Educação e O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Os projetos PEC-G e PEC-PG, dentro do escopo do MRE, fazem parte da Divisão de Temas Educacionais (DCE), parte que integrada ao Departamento Cultural do Itamaraty (DC). Para mais informações acesse <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>>

cultura, da composição étnica, potencializador da importância da sustentabilidade, todos imaginários retroalimentados pelo discurso da diversidade.

Esses arquivos de memória que, a partir de agora chamaremos de arquivos de transbrasilidade, mesmo em épocas de governos improdutivos em áreas¹⁶⁶ estratégicas, como a do meio ambiente, garantirá visibilidade e dizibilidade do país nos espaços de poder internacionais.

Mas gostaríamos de voltar nossa atenção, agora, sobre o enunciado (5) “Aqui tudo funciona, mas no Brasil a vida faz sentido”. Tal enunciado nos aponta uma dimensão que toca no fio que tece a produção dxs sujeitos, daquilo que é menos da ordem das linhas de estratificação e mais das linhas de atualidade (Cf. capítulo 1). O enunciado (5) foi presenciado por mim e outro profissional da área, o linguista Dr. André Stahlhauer, durante a aplicação da prova oral do Exame Celpe-Bras, em Jena, na Alemanha, no ano de 2018. O sujeito-enunciador, um candidato negro, de origem nigeriana, morava e trabalhava já algum tempo na Alemanha. Nos breves cinco minutos que o exame nos possibilita fazer uma avaliação da produção oral dxs candidatxs a partir de perguntas sobre o que fazem, a resposta fora dada à seguinte pergunta: *o que levou você a aprender o português brasileiro?*

Antes de enunciar (5), o candidato fez um breve balanço sobre sua vida e nos relatou sua experiência de morar por um ano, à trabalho, no interior de São Paulo. Ao retornar à Alemanha, a comparação entre as duas culturas (a brasileira e a alemã) o fez perceber que *aqui* (referente ao território alemão) *tudo funciona, mas no Brasil a vida faz sentido*. A pequena frase¹⁶⁷ que nasce quase uma poesia do cotidiano, daquilo que é da ordem do ordinário e das instituições, pode ser um exemplo metonímico da ativação dos imaginários de brasilidade que, promovidos dentro e fora do território, agenciam a(o) sujeito estrangeira(o) a sentir vontade não somente de aprender o

¹⁶⁶ Falamos dessa forma, pensando como exemplo o cenário atual no qual as linhas que movimentam os discursos sobre o meio ambiente o atualizam como uma problemática urgente no cenário internacional. Nesse tocante, apesar de vivenciarmos um momento em que o governo brasileiro negue oficialmente que há na Floresta Amazônica problemas como queimadas criminosas, garimpo ilegal, falta de políticas públicas de preservação, ainda assim, o peso da imagem do Brasil nessas discussões garantiu à Presidência da República Federativa do Brasil a continuidade histórica de ser a primeira nação a discursar na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, realizada nos Estados Unidos, no ano de 2020. Não há uma escrita que regularize a fala de abertura da Assembleia Geral da ONU, o Brasil ocupa esse lugar desde 1955 e poderia, a qualquer momento, ser “convidado” a não ser mais o primeiro a discursar. Sobre esta última informação, acessar <<<https://ask.un.org/faq/14451>>> .

¹⁶⁷ Nos moldes de uma teoria do discurso realizada por Dominique Maingueneau, poderíamos dizer que esta frase nasce com potencial de aforização. Caso fosse dita em rede de TV, ou numa entrevista de jornal, ou mesmo numa entrevista de rua, facilmente poderia figurar nas capas de revistas, como manchete de um artigo alocado no site do Ministério das Relações Exteriores, ou em uma das mídias de promoção da cultura e da língua portuguesa, a ponto de a perdermos de vista e não a ligarmos mais ao quando, quem, como e por que a enunciou. Foi por pensar no potencial desse enunciado e sua espessura histórica-discursiva que o trouxe para esta tese.

português brasileiro, mas a querer trabalhar, vivenciar experiências ou, ainda, escolher o Brasil entre suas dez primeiras opções de países para morar. O enunciado (5) ainda nos remete a uma outra ordem de valor – a ordem dos afetos e do pertencimento, conforme explanamos na seção sobre nação e cultura.

Esta última estratégia capta o(a) indivíduo em sujeito menos pela esfera política e/ou econômica e mais pela esfera das emoções que transpassa e agencia essxs sujeitos a “querer” pertencer. Dito de outra maneira, indivíduos nascidxs biologicamente em outros territórios são chamados a (re)nascem como sujeitos da nação brasileira, nutridxs pelo cordão umbilical cultural, ganhando vida pela veia linguística. Para elxs, talvez, assim como para xs portuguesxs/brasileirxs, brasileiroxs/portuguesxs de meados do século XIX, *nação, pátria e país* podem apresentar diferenças nos significantes (MATOS, 2008).

Mas os enunciados trazidos nesta seção possuem suas singularidades e regularidades discursivas que precisam ser pensadas nos jogos da subjetividade. Uma dessas regularidades é o efeito de evidência sobre língua, cultura, nação na constituição da identidade. Não há por parte dxs enunciadorex algo que tensione os saberes ativados ou os próprios lugares dessxs sujeitos nas esferas dos jogos de poder. A produção desses dizeres aparecem sobre a evidência de serem frutos conscientes de escolhas pessoais. No entanto, são produtos de redes complexas que estimulam o espelhamento, a similitude, a invocação da unidade, enfim, que agenciam a percepção do “eu” pasteurizado na coletividade. Mas, ao trazer o enunciado (5), percebemos que o espelhamento cultural na qual o candidato nigeriano se sete chamado a pertencer não está assentado nos moldes da cultura hegemônica, mas em outras linhas do visível e enunciável que traz a diferença como elemento significativo na construção do transnacional brasileiro.

Para Foucault (1999), o Homem (espécie), como ser histórico que é, se constitui por discursos, entrelaçado e forjado nas relações de poder e força. Inoculado pela pergunta “quem somos nós?”, Foucault buscou compreender o funcionamento das práticas que forjam o(a) indivíduo em sujeito. Segundo o teórico francês, haveria dois processos importantes nessa constituição: o processo de objetivação, direcionado pelos discursos e práticas que transpassam as(os) indivíduos, injetando-os nas tramas da história como sujeitos. A partir de diferentes discursos, especialmente o da ciência, essxs indivíduos são postxs em práticas divisórias como loucxs vs sã(o)s, criminosxs vs ordeirxs. Postxs a essa objetivação institucional, xs sujeitos passam

a ser vistos pela sociedade de tal maneira e, sob um efeito de singularidade, se produz sua individualização seriada.

No segundo processo estudado por Foucault, o da subjetivação, há a instauração do modo como nos percebemos, como nos subjetivamos nessas práticas incitadas. O segundo processo, a nosso ver, caminha junto às linhas de estratificação e atualização do dispositivo e nos mostra dois potenciais: a possibilidade de assujeitamento da(o) sujeito, mas também sua capacidade de fuga, de luta, de resistência. O(a) sujeito¹⁶⁸ é, pois, uma construção histórica que se (re)produz nos meandros discursivos, atravessado por técnicas de poder que agenciam seus modos de existir.

No caso desta pesquisa, ao pensar sobre as práticas de objetivação que categoriza os sujeitos da nação, não temos certeza se as práticas divisórias aparecem como contrastes *a priori*, ou seja, nos gestos de categorizar discursivamente certos indivíduos como *x*, já se instalaria imediatamente seu oposto. Percebamos a divisão racializadxs vs não-racializadxs¹⁶⁹, essa binaridade, a nosso ver, “aparece” quando o corpo excluído toma consciência dessa exclusão, dessa binaridade, e, a partir disso, produz discursividades que deflagram tal divisão na composição da nação. Diferentemente da divisão criminosxs vs ordeirxs, ou mesmo, inimigxs vs amigxs da nação, nas quais a divisão aparece independentemente do segundo grupo (criminosxs e inimigxs) deflagrar a existência do primeiro, racializadxs vs não-racializadxs adentram em um nível

¹⁶⁸ Para esta tese não empreenderemos uma discussão acerca percurso histórico da Análise do Discurso que nasce em solo francês, uma vez que já há teses, livros, artigos, um grande número de publicações nas quais podemos encontrar essas discussões sendo realizadas de formas mais profunda. O mesmo acontece acerca da discussão sobre a(o) sujeito e identidade na AD. Em relação à noção de sujeito, reiteramos que a Análise do Discurso recusa o sujeito ascético, biológico, ideal, ou o sujeito universalizado construído por um objetivismo abstrato (ORLANDI, 1994). De forma panorâmica (assumindo aqui o risco de o fazer) sujeito e identidade (produção do idêntico) podem ser pensados sob diferentes vias: sob uma visão materialista do discurso, podem ser compreendidos a partir dos atravessamentos ideológicos (especialmente os de classe) dxs sujeitos, que se dá na/através da linguagem, interpelando essxs sujeitos a se (des)identificar a determinados grupos de sentidos; através de uma perspectiva histórica, se busca compreender a construção do “nós” no presente histórico, através, por exemplo, dos processos de objetivação e subjetivação agenciados pelas relações de poderes e instituição de saberes produzidos nas/sobre as sociedades; ou, ainda, sob uma perspectiva enunciativa, na qual sujeitos se tornam sujeitos nos espaços de enunciação (sempre em litígios). Em nossa dissertação de mestrado (CARDOSO, 2016), fizemos uma discussão sobre sujeito e identidade na AD, trazendo um pouco da historicidade que compõe esse campo de estudos. Entre tantas leituras possíveis, sugerimos também as reflexões empreendidas por Baronas (2015). O autor traça, entre outros temas, a Análise do Discurso no Brasil mobilizada por diferentes bases epistemológicas, movimento esse que produz uma forma de se trabalhar a AD de forma distinta como se trabalha em território francês, produzindo o que o autor defende como uma Análise do Discurso *à brasileira*, ou seja, uma forma de fazer ranger os estudos discursivos a partir da e para pensar a realidade brasileira.

¹⁶⁹ Entendemos por racializar, uma prática que determina valores sobre pessoas, povos, culturas inteiras e as relegam a um lugar subalternizado em detrimento de uma visão hegemônica branca, masculina, europeia, heteronormativa, ocidentalizada (FRANÇA, 2019; PEREIRA, 2020). Compreendemos também que, ao falar de práticas divisórias, não significa que tal processo seja sempre binário, antagônico, mas ambivalente, ou seja, um processo que categoriza, que hierarquiza, que valora os modos de existência, podendo um(a) único(a) sujeito ser objetificado(a) de diferentes formas pelas grandes estruturas como a língua, as ciências, o Estado.

estrutural das instituições que tenta, antes de tudo, diluir a própria existência de tal prática divisória, ou seja, tal prática está lá (em todos os meandros das instituições), mas não está. O que a faz aparecer é, justamente, quando os corpos racializados colocam em xeque não somente questões morais e éticas, mas o próprio modo de funcionamento das instituições que racializa modos de existência, enquanto universaliza (não-racializa) o corpo branco. Podemos dizer ainda que nesse tipo de prática divisória o corpo (não branco) funciona como uma das fronteiras normativa para as atua. No caso desta pesquisa, ao pensar sobre as práticas de objetivação que categoriza os sujeitos da nação, não temos certeza se as práticas divisórias aparecem como contrastes *a priori*, ou seja, nos gestos de categorizar discursivamente certxs indivíduos como x, já se instalaria imediatamente seu oposto. Percebamos a divisão racializadxs vs não-racializadxs¹⁷⁰, essa binaridade, a nosso ver, “aparece” quando o corpo excluído toma consciência dessa exclusão, dessa binaridade, e, a partir disso, produz discursividades que deflagram tal divisão na composição da nação. Diferentemente da divisão criminosxs vs ordeirxs, ou mesmo, inimigxs vs amigxs da nação, nas quais a divisão aparece independentemente do segundo grupo (criminosxs e inimigxs) deflagrar a existência do primeiro, racializadxs vs não-racializadxs adentram em um nível estrutural das instituições que tenta, antes de tudo, diluir a própria existência de tal prática divisória, ou seja, tal prática está lá (em todos os meandros das instituições), mas não está. O que a faz aparecer é, justamente, quando os corpos racializados colocam em xeque não somente questões morais e éticas, mas o próprio modo de funcionamento das instituições que racializa modos de existência, enquanto universaliza (não-racializa) o corpo branco. Podemos dizer ainda que nesse tipo de prática divisória o corpo (não branco) funciona como uma das fronteiras normativa para as atuações das instituições.

Nessa tangente, os enunciados que trouxemos partem de questões sobre uma língua que não se fecha na sua dimensão comunicativa e nem sobre uma visão una da(o) sujeito (SANTOS, 2020). Para além ou aquém de adquirirem uma habilidade comunicativa da língua em uso, os(as)

¹⁷⁰ Entendemos por racializar, uma prática que marca, segrega pessoas, povos, culturas inteiras e as relegam a um lugar subalternizado em detrimento de uma visão hegemônica, majoritariamente branca, europeia, heteronormativa, ocidentalizada (FRANÇA, 2019; PEREIRA, 2020). Compreendemos também que, ao falar de práticas divisórias, não significa que tal processo seja sempre binário, antagônico, ambivalente, mas um processo que categoriza, que hierarquiza, que valora os modos de existência, podendo um único sujeito ser objetificados de diferentes formas pelas grandes estruturas como a língua, as ciências, o Estado, ou seja, ser instituído a ele ou ela diferentes posições nos jogos de poder.

sujeitos são chamados a experimentar¹⁷¹ o aprendizado da língua em várias dimensões. Língua como experiência, como experimento, língua como estratégia de poder constituída na tecitura das políticas de Estado e de governo que objetivam sujeitos-estrangeiros a criarem elo com a(s) identidade(s) (x), (y), (z) fabricada(s) (Cf. capítulo 5).

Como veremos no próximo capítulo, a difusão da língua, desde a inauguração do dispositivo da diplomacia brasileira, está amalgamada com certa política cultural projetada no cenário internacional para fortalecer o país como nação nas relações internacionais. O excesso de visibilidade e enunciabilidade sobre o(s) valor(s) da(s) língua(s) a partir dos anos 2000 é menos uma preocupação com políticas linguísticas ou questões de ensino e aprendizagem dessa língua.

Apesar de acreditarmos que a língua portuguesa é o emblema-mor da transbrasilidade, utilizada como rede de segurança da formação identitária do Brasil como nação, escavaremos, a partir de agora, como a identidade foi moldada à mercê dos saberes construídos por certa *intelligentsia* brasileira e instrumentalizada pelo poder político, produzindo alguns dos imaginários discursivos apontados no início desta seção. É por meio desse lugar de formação de saberes, e menos pela escolha da língua transnacional, que veremos rachaduras importantes nos discursos hegemônicos que fabricam a identidade (trans)nacional brasileira.

Diferentes leituras foram imprescindíveis nesse processo de escavação. Deparamo-nos com Euclides da Cunha, Raimundo Nina Rodrigues, Silvio Romero¹⁷², que viram na heterogeneidade biológica, étnica, cultural do Brasil uma barreira para “verdadeira” identidade nacional. Permeados por uma lente elitista, esse pensamento não se dizia abertamente racista, mas buscava justificar, através da “ciência” biológica ou social, os moldes hierárquicos que o poder em questão determinava (ORTIZ, 1987; QUEIROZ, 1990).

Pelas lentes de diferentes autores¹⁷³, nos encontramos com Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro Em Freyre, vimos um otimismo sobre a democracia racial (apresentada de forma nostálgica) e a produção de uma unidade nacional que transborda no *locus amoenus* mencionado no livro “Por dentro do Brasil”, de Pietsch e Ćirić (Cf. capítulo 2). Essa forma de ver

¹⁷¹ A palavra experiência, aqui, faz referência a um prefácio de um dos livros que compõe o *corpus* auxiliar desta pesquisa. A partir de uma unidade de sentidos, percebemos que a lexia “experiência”, ligada à palavra aprendizado, deslizava para os sentidos de “experenciar” a língua, como quem vai a um restaurante não porque está com fome, mas para uma apreciação, uma experiência gastronômica dos sabores que somente naquele espaço pode ser realizado. Verticalizaremos mais sobre esse discurso que se faz presente em nosso objeto, no capítulo três.

¹⁷² Através das lentes de Renato Ortiz e outros pesquisadores como Isaura Queiroz.

¹⁷³ Pela lente de Jessé Souza e Renato Ortiz, cujos trabalhos citamos no decorrer de nossa escrita.

o Brasil passou ao largo das relações violentas do Estado que produzia uma política de morte sobre as pessoas, a partir de suas culturas, línguas, raças/etnias. Em Sérgio Buarque, nos deparamos com um saber que constrói certa cordialidade do/para xs brasileiroxs que, à mercê dos afetos (que lhes seria algo intrínseco), criam suas relações passionais, relações de opressões, de subserviência e de corrupção, esta última relação vai sedimentar o imaginário do “jeitinho” brasileiro. Em Darcy Ribeiro, percebemos a montagem de um regional docilizado em busca de uma integração multiétnica nacional (SOUZA, 2015, 2017).

Outros autores como Cassiano Ricardo, que oferece ao mundo a “São Paulo das bandeiras” e Alceu Amoroso Lima com sua “alma mineira”¹⁷⁴, foram instrumentalizados no governo de Getúlio Vargas para produzir as “verdadeiras raízes da nacionalidade”. Mas, é no *lusotropicalismo* de Gilberto Freyre, na “invenção” da mestiçagem onírica, a forma ideal de apresentar ao estrangeiro os valores que evidenciavam a originalidade da civilização brasileira (SUPPO, 2003). Os discursos produzidos a partir da arquitetônica de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro e esses outros autores, possuíram e ainda possuem alta aderência nas práticas sociais e educacionais brasileiras. São saberes que se embrenham com diversos outros discursos, especialmente com o discurso político que promove a “face identitária” oficial do Brasil no cenário internacional.

Para exemplificar o trasbordar desses imaginários no cenário internacional em materiais didáticos, em um período próximo à emergência desses saberes, trazemos o trecho de uma atividade retirada do livro didático “Português Contemporâneo I”¹⁷⁵, das autoras Maria Isabel

¹⁷⁴ “Os valores da ‘alma’ mineira (‘o espírito da família, o cavalheirismo, a hospitalidade, a fidelidade à palavra, o desinteresse financeiro, a simplicidade de vida, o sentimento de respeito’) e os valores dos bandeirantes paulistas (‘espírito de aventura e a aptidão para o trabalho’) se prestam para valorizar o trabalho e o trabalhador, uma das preocupações centrais do Estado Novo. Entretanto, esses valores podem ser encontrados também em outras civilizações. Ao contrário, o luso-tropicalismo, inventado por Gilberto Freyre, postula a existência de um novo e original tipo de civilização, fruto da miscigenação”. (SUPPO, 2003)

¹⁷⁵ Maria Isabel Abreu e Cléa Rameh, autoras do livro, foram proeminentes pesquisadoras da área do português como língua estrangeira nos Estados Unidos. Brasileiras, nascidas respectivamente em Juiz de Fora e Recife, foram professoras titulares da Georgetown University, situada em Washington e, juntas, produziram o livro *Português Contemporâneo I* (1966) e *Português Contemporâneo II* (1967), hoje, em sua 6ª edição e considerado um dos livros mais utilizados no ensino de português para falantes de inglês até meados de 1980. A professora Cléa Rameh teve como orientador de seu PHD, Robert Lado, um dos pioneiros da Linguística Contrastiva, o qual em ambos os LDs, serviu como consultor. Rameh ocupou o cargo de professora emérita em Georgetown até sua morte, em 2013. A professora Maria Isabel, além de professora da referida universidade, foi presidente da Associação Americana de Professores de Espanhol e Português (AATSP) e presidente do comitê de seleção do programa *Fulbright-Hays*. Trazemos essas informações para dar um pouco da dimensão daquilo que sustenta a legitimidade desses dois LDs em seu cenário de emergência. Junto às posições de prestígio ocupadas pelas autoras na área de português nos Estados Unidos, temos as dos consultores dos livros, dentre os quais está Mattoso Câmara Jr., considerados um dos mais

Abreu e Cléa Rameh, publicado pela Georgetown University Press, em 1966, com colaboração parcial do governo brasileiro, via Brazilian-American Cultural Institut (BACI)¹⁷⁶.

(6) **Um encontro no Ministério**

Carlos e Rui

C: Meu relógio é uma e quinze. Quantas horas são no seu?

R: Faltam cinco para a uma.

C: Não é possível! Êle deve estar atrasado.

R: Está certo pelo relógio da Central. O seu é que está adiantado.

C: Às duas em ponto eu devo estar no Ministério. Eu vou conversar com o **Dr. Ferreira**.

R: Êle também é funcionário?

C: **Êle é um alto funcionário** e conhece o meu sogro. **Parece que êle resolve a minha situação.**

A atividade, localizada na unidade 16, página 167 do referido livro didático, é também citada no artigo “Princípios Lingüísticos aplicados ao Ensino do Português”, publicado na Revista do Instituto de Estudos brasileiros, em 1969, por Maria Isabel de Abreu. No artigo, Abreu (1969) descreve e explica a abordagem de ensino e língua que atravessam a produção dos LDs por ela e Rameh produzidos. O enunciado (6) é trazido por Abreu para descrever como é trabalhado o conteúdo sociocultural no material. Segundo a autora (1969, p. 182), “esse conteúdo sócio-cultural, que dá a significação total à conversação do povo que usa a língua, deve constituir o sentido de todo o material a ser ensinado”. Em seguida, tece a seguinte consideração sobre o diálogo “um encontro no Ministério”:

Como vemos, tôda essa conversação será impregnada **do elemento sócio-cultural brasileiro**, até a maneira, um pouco diferente, de se discutir a hora. Também a palavra *doutor* na cultura **luso-brasileira** não significa o mesmo que na americana. Não é exatamente um certificado de competência profissional. Significa antes uma marca de

proeminentes linguistas brasileiros. Não adicionamos os dois LDs na tabela (1), alocada na introdução, pois não se encaixavam nos parâmetros que atravessam o recorte dos outros LDs. Contudo, o citamos entre nossos exemplos na tese, especialmente nesta seção, pois, apesar de os dois livros não terem sido financiados total ou parcialmente pelo MRE, houve colaboração do governo brasileiro por meio do Brazilian-American Cultural Institut (BACI) através de fotos cedidas para figurarem nos dois volumes. No prefácio dos livros, essa colaboração é citada, legitimando ainda mais sua produção de livro de língua e cultura brasileiras. Nesse sentido, havia não apenas conhecimento da produção desses materiais pelo governo brasileiro, através de um de seus braços oficiais no Estados Unidos (o BACI), como o ajudou a construir *literalmente* a foto-imagem de Brasil que figuraria nos dois LDs.

¹⁷⁶ O BACI foi criado como instituição jurídica autônoma em 1964 em Washington D.C. por meio de um diálogo com o governo brasileiro e a Política da “Boa Vizinhança” do presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt. Em 2007, devido perda de verba e por implementação de uma outra política internacional, o instituto foi fechado (JAREMTCHUK, 2015).

prestígio e de nível social. Uma pessoa ocupando alta posição é geralmente chamada doutor sem necessariamente, ao menos, possuir um grau universitário. **Outro ponto da cultura brasileira aqui encontrado e diferindo da americana**, é o contido nas duas últimas frases. Refere-se ao fato de se usar o contato ou influência dos parentes para se resolver um problema ou se atingir um objetivo, o que acontece principalmente em conexão com o serviço público. (ABREU, 1969, p. 183) (**grifos nosso**)

Vemos, pois, nas explicações de Abreu, a categoria de cultura embrenhada com as questões linguísticas e estas duas moldando uma identidade que seria “inata” do povo brasileiro, como uma identidade *a priori*, uma identidade essencializada, da qual não se poderia “escapar” e, por isso, apresentada como *o elemento sócio-cultural brasileiro*. O termo *luso-brasileiro* surge não como lugar histórico que deflagra uma relação de opressão e colonização das terras brasílicas, mas como um lugar de hereditariedade, do qual se extrai “a raiz do Brasil”. A autora, como muitxs outrxs autorxs de sua época, alimentou-se das reflexões teóricas que afirmavam que, “filho de Portugal”, o Brasil não conseguiria fugir da herança corruptível das instituições portuguesas, dos modos de valorar posições sociais por interesse ou, ainda, de ver no Estado uma extensão das relações familiares patriarcais (BUARQUE, 1995).

Ao aprendente é, pois, ensinada, por meio de recursos linguísticos e sócio-culturais, uma identidade essência, de que seríamos um povo corruptível, inaptos a saber a diferença entre o público e o privado e agentes de uma passionalidade *cordialesca*. Para Jessé Souza (2015), a visão da(o) brasileira(o) cordial, da impotência desse indivíduo “conter” suas paixões, seus excessos, é um exemplo de quando, no Brasil, as ideias intelectuais se acoplam a interesses econômicos e políticos. Mas tal visão não adentrou gratuitamente nas entranhas das estruturas dos métodos de ensino da língua portuguesa, foi preciso que se construísse essa arquitetura da brasilidade, foi preciso criar um espaço legitimador advindo da própria *intelligentsia* brasileira para que garantisse a sustentabilidade desses discursos.

Na explicação de Abreu, o uso dessa base arquitetônica é visível, a autora liga a corrupção “inata” e a cordialidade passional aos sentidos de “ser” brasileiro(a). Mas tais características só funcionam como disfóricas nos jogos das identidades, subalternizando e minorizando a identidade apresentada, se comparadas a identidades/culturas consideradas nos espaços de poder como “não-corruptíveis”, como “não-passionais”. Nesse sentido, a (des)qualificação do povo brasileiro construída na atividade (6) se dá a partir da comparação com outra identidade sobre a qual se fabricou um valor eufórico incontestável em sua época. Para as autoras do LD, assim como para Sérgio Buarque, essa identidade é a estadunidense, ou como comumente ficaria conhecida – a

identidade americana. Observem que nesta última designação, podemos ter um esboço do quanto a identidade é uma estratégia de poder, afinal, ao falarmos “os americanos”, a “América”, não há como desligá-la das questões políticas, econômicas, que garantem a preservação e conservação dessa identidade nos espaços de dominação ampliados.

O material didático produzido por Abreu e Rameh responde às urgências de sua época, está imerso no ideário discursivo da identidade-essência, da identidade como espelho e não como espaço de lutas em movimento. O peso da hierarquização cultural e identitária que vemos estimulados como em “Português Contemporâneo I” é apenas uma amostra do que viria a ser chamado na dramaturgia de Nelson Rodrigues de complexo de vira-lata.

Nessa construção arquitetônica do saber, percebemos o quanto a cordialidade (seja ela passional ou agenciadora da suposta corrupção “inata” luso-brasileira) silencia as relações raciais e de classe para falar de relações culturais. O processo de instrumentalização do saber foi manipulado tanto para produzir para o Outro uma imagem de atração do território, quanto para gerar “respostas” para a corrupção e violência na sociedade brasileira. A “culpa” cairia sobre xs próprixs cidadã(o)s e não sobre um complexo sistema de opressão e desigualdades existentes. Dito de forma diferente, o mito da corrupção herdada de Portugal e o mito da superioridade da “cultura” americana, segundo Souza (2017), mascarou e ainda mascara as relações de opressões (raciais, sociais, de gênero etc.) derivadas, especialmente, da instituição escravocrata que foi instalada desde os primeiros momentos da invasão colonizadora.

Fora do espaço restrito da academia, mas ainda muito ligada a ela, houve, talvez, o que tenha sido a baliza para os pensamentos da tríade Freyre-Buarque-Ribeiro. Sedimentado na elite brasileira, o movimento modernista constituiu-se de uma camada de intelectuais, políticos e artistas que passam a repensar (talvez), através das artes, a cultura e a língua brasileira, discussões de temas até então silenciados, como a diferença existente entre as classes sociais no Brasil.

É nesse período que as personagens Macunaíma, de Mário de Andrade, Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, Abaporu, de Tarsila do Amaral, tentam “desenhar” os contornos da identidade nacional. Junto a essas criações simbólicas para representar o real da vida cotidiana dxs brasileirxs, caberia produzir uma prática antropofágica, uma capacidade de deglutir o que vem de fora e formar com ela algo “exclusivamente” brasileiro ou ainda uma prática diametralmente oposta de apelo ao nacionalismo ufanista, avesso às “impurezas” estrangeiras.

Embora as tentativas de rupturas modernista tenham tido um impacto na forma de pensar a unidade da identidade nacional, elas formaram um balé com a ideia de democracia racial e a ideia de pensar o Brasil a partir de suas camadas privilegiadas. Para Souza (2000; 2010), ainda hoje, há a predominância das lentes de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque e Darcy Ribeiro nos espaços privilegiados de produção de saber social, impacto que se sobrepõe, muitas vezes, às tentativas de pensar o Brasil a partir de outras teorias sociais. Souza (2000) não nega a importância, inclusive política desses autores, especialmente de Gilberto Freyre, mas nos alerta para o perigo de não situar suas escritas em suas injunções históricas. No Caso de Gilberto Freyre, é preciso ler e compreender sua escrita dentro de um período em que o racismo não constituía uma problemática sociológica para a “arquitetura” intelectual brasileira. Freyre, como produto de seu tempo, vai (re)produzir esses silenciamentos.

O que se percebe, no entanto, é que, quase um século depois, não há apenas trabalhos científicos, mas posições no campo político e no debate público que se alimentam da visão da “tropicologia” e da “mesologia” de Gilberto Freyre, ou seja, que se alinham a um projeto que busca o apagamento das diferenças em prol à unificação do povo sob a manutenção estrutural da sociedade, na qual “a hierarquia é o dado central e cada pessoa, grupo ou classe, tem o ‘seu lugar’”. Igualdade política e econômica jamais foi o princípio mais importante do sociólogo Gilberto Freyre” (SOUZA, 2000, p. 71). Fanon (1968) nos dá pistas para compreender esse fascínio pela “harmonização” freiriana presentes em tantos outros intelectuais. Segundo o autor:

“O desencanto princípio que quer que todos os homens sejam iguais achará sua ilustração nas colônias assim que o colonizado se apresentar como igual do colono. Como se vê, é todo um universo material e moral que se desmorona. Por seu turno, o intelectual que seguiu o colonialismo no plano do universal abstrato vai lutar para que o colono e colonizado possam viver em paz num mundo nôvo” (ibidem, p. 33).

Nessa direção, através dos textos filosóficos e discursivos, respectivamente de Marilena Chauí (1992, 1992a.) e Eni Orlandi (1990; 2003), compreendemos por que autorxs de grande impacto nas ciências sociais, contemporâneos de Freyre, como Florestan Fernandes (que possui no nascimento uma das metonímias da realidade brasileira¹⁷⁷ - nascido pobre, de abordo paterno, filho de uma empregada doméstica), não fora pinçado para a arquitetura da brasilidade fabricada

¹⁷⁷ Sobre essa questão, ler o artigo “Mulher, solo e pobre: Por que a maioria das mães solo brasileiras vive abaixo da linha da pobreza?”, publicado pelo Instituto AzMina. Disponível em <<https://azmina.com.br/reportagens/por-que-a-maioria-das-maes-solo-brasileiras-vive-abaixo-da-pobreza/>>. Acesso em dezembro de 2018.

pelo Estado¹⁷⁸. A partir de uma abordagem crítica, Chauí e Orlandi nos mostram que os modos de funcionamento da identidade nacional são atravessados por construções mitológicas que “fundam” o Brasil. Mitos que vão desde a selvageria e ou docilidade dos povos indígenas à formação harmoniosa da população.

Jeffrey Lesser (2015) nos coloca em contato com outras variáveis dessa fabricação. Na obra “A invenção da brasilidade: identidade nacional e etnicidade e política de imigração”, reflete sobre o impacto da entrada de imigrantes (por escolha¹⁷⁹) na primeira metade do século XX no Brasil. Na interação entre imigração e etnicidade, Lesser reflete sobre a escala de valor dos imigrantes em relação aos projetos políticos da monarquia, do império e, mais tarde, da elite republicana. Mas a herança genética e cultural dos brasileiros descendentes de imigrantes, frutos de uma imigração não forçada, a nosso ver, é agenciada euforicamente e não o contrário, como parece se encaminhar a leitura de Lesser. Dito de outra forma, o peso da ancestralidade europeia, norte-americana, asiática na composição da brasilidade só consegue ser mensurado como eufórico (ainda que em algum momento possa ter tido alguns entraves e disforização), quando observamos que as reivindicações na construção da identidade brasileira não possuem o mesmo valor de recepção nos jogos de poder se as(os) sujeitos-reivindicantes dessa ancestralidade são descendentes de povos indígenas, africanos ou outros povos considerados não-brancos.

Acerca dessas escalas de valor, Jessé Souza produz, há décadas, vasta bibliografia sobre as relações de força que impõem sobre a população brasileira certas configurações postas como naturais, como uma relação direta entre causa e consequência. Para o sociólogo, no terreno da construção da identidade nacional, “para que a ‘invenção’ efetivamente ‘pegue’, o comunitário tem que coincidir com o pessoal, os sentimentos públicos, com nossos sentimentos mais íntimos” (ibidem, p. 23). Para Orlandi (2001) esse “pegar” se dá por meio da linguagem, por meio do discurso fundador, o qual, através da *instauração de uma nova ordem dos sentidos*, cria discursividades que funcionam como referência básica na constituição do imaginário do país, ou

¹⁷⁸ Souza (2006) faz as seguintes considerações sobre Florestan Fernandes: “Seu grande livro sociológico parece-me ser *A integração do negro na sociedade de classes*. Esse livro possui a lucidez de explicar todas as grandes questões conceituais e teóricas envolvidas na análise da dominação social e da desigualdade na modernidade periférica. Essa era sua procura e seu desafio, e apenas essa reconstrução esclareceria a produção social dos desclassificados sociais no Brasil que ele procurava entender em sua gênese e reprodução” (ibidem, p. 56).

¹⁷⁹ Jeffrey ressalta no livro que vai tratar das questões de imigrantes que escolheram vir para o Brasil, ainda que motivados por condições adversas como a fome e a guerra em seus países. O autor marca essa condição de emigração para que ela não se confunda com imigrantes que chegaram no território nacional brasileiro por meio do tráfico de pessoas, escravizadas pela elite do país. Enquanto no primeiro deslocamento há a escolha, nessa segunda, não há.

seja, cria uma tradição de sentidos que se projetam *para frente e para traz, trazendo o novo para o feito de permanente*.

Na tentativa de romper com essa ordem de sentidos, Maria Isaura Pereira de Queiroz, cientista social de grande impacto na área, pôs em evidência a importância de compreender a identidade brasileira a partir do campesinato, das religiões de tronco africano e das relações de gênero (homem/mulher). O local, na percepção de Queiroz (1987), pode emergir como fragmentação e ruptura às forças oligárquicas de poder. Renato Ortiz, tanto da década de 1980, quanto o Ortiz da primeira década do século XXI, é outro pesquisador que empreende vastos estudos acerca da identidade como espaço movediço, na busca de compreender “em que medida as transformações ocorridas nas últimas décadas incidem sobre a imagem que temos de nós mesmos” (ORTIZ: 2013, p. 609).

Através de todas essas leituras percebemos ainda mais como a objetivação social dos indivíduos em sujeitos é arquitetada para caber na produção de mitos nacionais que não somente invisibilizaram, mas provocaram um ato de destituição de vozes que sequer chegaram a alcançar qualquer *status* de autoridades nesse espaço de criação. À mercê da homogeneidade no todo do território e à mercê das construções sociológicas, antropológicas forjadas no seio de determinada elite intelectual, foram suprimidas vozes (autorxs, pesquisadorxs, lideranças políticas...) que deflagravam a docilização do regional, a invisibilização das questões de classe, a maquiagem das questões de raça/etnia, a violência sorrateira sobre as questões de gênero. Todas essas vozes (acadêmicas ou não) são fortemente subtraídas do debate público e da “invenção” da identidade nacional dentro e fora do território brasileiro, ao menos até o período transitório da redemocratização do Brasil (Cf. capítulo 3).

Na formação do Brasil como nação, esses mitos, instrumentalizados pelo discurso político, tiveram a chancela, como vimos, de uma das principais fiadoras da fabricação da identidade brasileira, a academia. Mas se academia avaliza e reverbera mitos colonizadores, por meio dela, também, se busca desconstruí-los.

Desse modo, além de algumas leituras já citadas, sentimos a necessidade de ler todo um conjunto de autores e autoras como, Lélia Gonzales, Alzira Rufino, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Ailton Krenak, Gerssem Baniwa, Milton Santos, Abdias do Nascimento, Djamilia Ribeiro, Silvio Almeida, Carla Akotirene, Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, Edson Kayapó, Fátima Guedes, entre tantxs outrxs, que, através de bases epistemológicas decolonizadoras, nos apontaram

as regularidades do funcionamento da violência de classe, de gênero, de um racismo estrutural que permeia não apenas as instituições, mas as práticas do cotidiano que medusificam e normalizam processos de racialização de determinados grupos de indivíduos (negrxs, quilombolxs, indígenxs...), colocando em xeque suas formas de existência em benefício da universalização de certos imaginários e, por consequência, da manutenção de determinados grupos de poder que reivindicam para si o “único” e “verdadeiro lugar” de fabricação da identidade brasileira. No campo da Análise do Discurso de orientação francesa empreendida no Brasil, essas questões começam a se tornar objeto de pesquisa e já podemos ver trabalhos como de Braga (2013), Cestari (2017), França (2018), Modesto (2018), Pereira (2019), entre muitos outrxs que nos mostram como esses processos se dão a ver na língua(gem). No entanto, ainda não é norma a lente decolonizadora que tome, no próprio fazer teórico, bases epistemológicas fora do eixo eurocêntrico¹⁸⁰.

Compreendemos, pois, após todas essas leituras, que as vozes lidas e ouvidas de *alguns*¹⁸¹ que serão considerados “arquitetos da identidade nacional brasileira” (SKIDMORE, 1994) e outrxs que adentram numa subordem do dizer sobre a brasilidade, partem de lugares privilegiados e não-privilegiados da sociedade, respondem ou não à ordem oligárquica do país. Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda, falam do espaço de uma intelectualidade promovida pela “Casa Grande”¹⁸² e, embora buscassem extinguir a senzala, democratizar as terras brasílicas, esses autores são parte de uma sociedade que não necessariamente viveu a problemática do “pertencimento” e da “representatividade” e, isso, tem um peso histórico relevante na filiação dos sentidos presentes não somente em suas obras, mas na mobilização desses sentidos em outros espaços discursivos. Diferentemente destes autores, Lélia Gonzales, Alzira Rufino, Abdias do

¹⁸⁰ Nossas leituras na escola e principalmente na universidade ainda tomam como centrais teorias mobilizadas nesse eixos. Para quebrar com as lentes de uma intelectualidade colonizadora, é preciso que tomemos consciência de nosso lugar nesse processo. Aqui, um parênteses importante, retirarei o “nós” desta escrita para a entrada do “eu” novamente. Ao produzir a escrita desta tese, ainda muito envolta pelo olhar eurocêntrico, devido toda minha formação acadêmica, foi difícil me perceber colonizada por bases epistemológicas em sua maioria eurocêntricas, brancas, masculinas, heteronormativas. Isso não significa que autores e autoras estrangeirxs não produzam pesquisas pertinentes de alto grau de reflexão, mas que tais reflexões quando não universalizadas, retratam outros cenários e sujeitos epistemológicxs ligados às suas épocas e locais de emergência. Posso dizer, então, que há um processo de dupla construção em minha escrita nesta tese: da própria tese antes e depois de leituras como as que citamos nesta seção e, em paralelo, a tomada de consciência de mim mesma nos jogos de poder e a tentativa de rachar com as práticas colonizadoras do saber hegemônico que me atravessam. Quebrar essas amarras é um processo longo e doloroso, por essa razão acredito que minha escrita traz toda essa dualidade, envolta ainda sobre uma base teórica eurocêntrica ao mesmo tempo que traz para o diálogo outros bases de produção do saber.

¹⁸¹ Propositamente no masculino.

¹⁸² E como veremos no capítulo quatro, não atuaram somente no campo da produção de saberes teóricos, mas foram alicerces de projetos políticos de promoção no Brasil no exterior.

Nascimento, Daniel Munduruku, são autorxs co-construídxs nas injunções que deflagram (PEREIRA, 2019), mas que, embora lidxs dentro dos movimentos que pertencem, não possuem um grande alcance de suas reflexões nos espaços de poder que promovem a identidade nacional tanto dentro quanto fora das fronteiras brasílicas.

Não podemos deixar de mensurar, entretanto, que, à medida que esse último grupo de autores e autoras passam a adentrar (ainda que muito recentemente) nas reflexões oficiais acerca da identidade nacional, novos contornos e potencialidades se instauram. Da intelectualidade monocolor, moldada sob a perspectiva de uma pequena parte da sociedade, essxs autorxs dão passos importantes na construção de lentes policromáticas, capazes de movimentar os vetores das construções de saberes sobre os sentidos de nação, cultura e identidade, em prol à legitimação de seus espaços de fala, de uma escrita de si, de suas identidades e de suas culturas¹⁸³. Para esse grupo de intelectuais (e viventes), “a consciência de si não fecha a comunicação” (FANON, 1968), ao contrário, a identidade nacional é um lugar onde forjam suas existências, lugar de reivindicação por políticas públicas que os tornem parte legítima do corpo social, que os coloquem em condições iguais e equitativas de direitos. Essa movimentação de luta pelos sentidos da identidade, que não se restringe ao Brasil, vai aparecer fortemente marcada nos materiais didáticos catalogados por esta pesquisa quanto mais ela se torne ensurdecadora no cenário nacional e internacional¹⁸⁴, via léxico, temáticas, imagens, que materializam nos materiais, a partir de 2003, outras formas do (trans)nacional.

¹⁸³ Tomemos como exemplo icônico, o caso de mulheres negras escritoras, advindas das classes mais marginalizadas e que obtiveram notoriedade em suas épocas por narrarem a partir de suas perspectivas a composição de suas identidades e suas culturas, como é o caso de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. A partir de meados do século XX esse movimento se potencializa e no século XXI há um *boom* nas curvas do dizível e visível dessas escritas. Em 2019, o “Programme d’invitation des personnalités d’avenir”, organizado pelo governo francês, através do “Centre d’analyse de prévision et de stratégie du Ministère de l’Europe et des Affaires étrangères”, homenageou como personalidade do amanhã a escritora negra brasileira e mestra em Filosofia, Djamila Ribeiro. Djamila foi a única pessoa escolhida e homenageada da América Latina e Caribe. As linhas de força que alimentam a visibilidade e enunciabilidade de acontecimentos como esse, só nos mostram a pertinência de se discutir o tema da identidade hoje. Todavia, é bom que se marque, o reconhecimento institucional não parte primeiro de dentro do território brasileiro, mas a partir do território estrangeiro, como também aconteceu com Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo (KOURLIANDSJY, 2020). Essa regularidade que movimenta os vetores da identidade projetada dentro do território e fora dele é um dos motivos nos fazem acreditar na pertinência de trabalharmos com a ideia de identidade (trans)nacional.

¹⁸⁴ Essas discussões não estão alocadas somente no espaço nacional, mas se unem às discussões feitas no cenário internacional por grupos historicamente vulnerabilizados, empobrecidos, marginalizados que terão problemáticas muito similares às que vemos no Brasil, algumas delas apontadas com maestria por Frantz Fanon em suas obras “Pele negra, máscaras brancas” e “Os condenados da terra”. O fortalecimento das articulações desses movimentos decolonizadores, ao longo das décadas, abriu cada vez mais espaços no debate público internacional e nacionais.

Dito de outra forma, diferentemente dos autorxs que passam a olhar os *pontos em deriva* da identidade na sua liquidez, no deslizamento dos lugares sociais, no *guarda roupa* de identidades a se vestir (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), acreditamos que quando se fala da identidade discutida por autorxs como Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Conceição Evaristo entre outrxs, ainda estamos no campo de discussão em que grupos de maiorias minorizadas reivindicam espaço sólido de representatividade, igualdade e equidade nas instituições brasileiras. Infelizmente, ainda é muito recente a entrada dessas discussões nos espaços institucionais (Cf. capítulo 4), assim como é recente o aumento de visibilizado de escritas (acadêmicas, literárias, entre outras) que partam de lugares *periferizados*.

Mas, para termos uma pequena noção de como essas resistências geram novas práticas discursivas, lembremos que há pouco mais de uma década, o ensino sobre a cultura afro-brasileira e africana sequer era previsto nacionalmente nos currículos das escolas. É somente a partir de 2003 com a lei nº 10.639, que trata da obrigatoriedade, em escolas públicas e privadas, do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, que vemos o engatinhar de “uma política voltada para a valorização da identidade, da memória e das culturas negras, resgatando a importância de matriz africana, como estruturante da construção da nação brasileira” (DE PAULA, 2011, p. 69). No tocante ao ensino de matriz indígena, essa política é ainda mais recente.

A lei nº 11.645, de março de 2008, alterou a lei anterior para que fossem incorporadas a história e a cultura dos povos indígenas na construção das bases identitárias da nação. Ambas as promulgações nascem no bojo de denúncias do “imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, que se corporifica na linguagem dos livros didáticos e em práticas discriminatórias e racistas” (*idem*) e, apesar de não serem pensadas para os tipos de livros didáticos com as mesmas especificidades do *corpus* discursivo desta pesquisa, não seria equivocado pensar o quanto essas leis impactam no que se constituirá como identidade brasileira nesses materiais.

Ainda nesse processo de mudanças visíveis, quando observamos a mobilização da palavra-chave “identidade brasileira” no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)¹⁸⁵, nos deparamos com um expressivo

¹⁸⁵ Principal agência de fomento à pesquisa no Brasil e com grande impacto também nos países da América Latina através de programas de bolsas de estudos como é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC -PG).

aumento, a partir do início do século XXI, na quantidade de trabalhos que possuem tal entrada, nos mais variados campos das Ciências Humanas. Ao modificarmos a busca para “identidade na América Latina”, a quantidade de trabalhos fica ainda mais robusta.

Figura 11: Catálogo de teses e dissertações da CAPES, filtro por ano (1987 a 2016)_palavra-chave: identidade brasileira

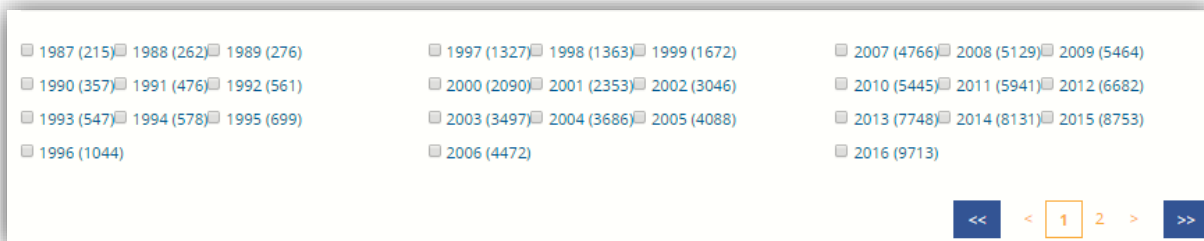
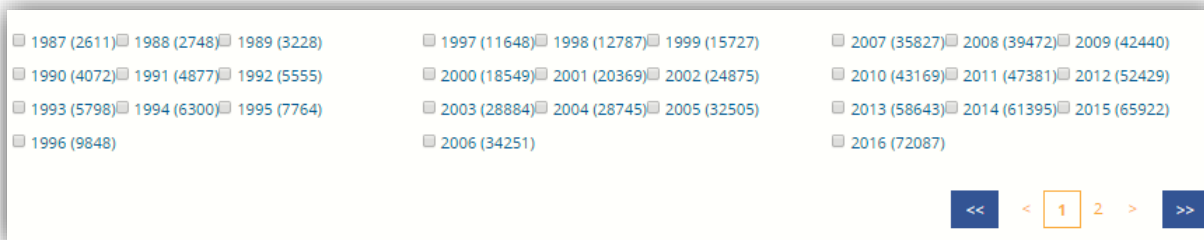


Figura 12: Catálogo de teses e dissertações da Capes, filtro por ano (1987-2016)_palavra-chave: identidade na América Latina



Para Ortiz (2013),

[...] pode-se dizer que no Brasil e na América Latina existe uma obsessão pelo nacional, isso faz com que a problemática da identidade seja recorrente [...] A pergunta ‘quem somos nós’ recebe respostas diferentes em função da inclinação teórica dos autores, do contexto histórico, dos interesses políticos, mas permanece ao longo do tempo como inquietação insaciável.

Não estamos certos se no caso da identidade brasileira a palavra “obsessão” seria um termo adequado. Mas concordamos que a “inclinação teórica” dos autorxs está, de fato, amalgamada em suas injunções e conjunturas históricas. Acerca do aumento progressivo de trabalhos sobre a questão da identidade brasileira e latino-americana, nossa hipótese é de que essa

progressão tenha relação com dois movimentos históricos que rompem com as ordens oligárquicas de poder e saber que comandavam os espaços brasileiros e, por extensão, o espaço latino-americano. Um primeiro movimento tem a ver com a chegada ao poder de lideranças consideradas à esquerda no espectro político¹⁸⁶.

Essa chegada promove, no caso do Brasil, uma ampliação das políticas públicas de acesso que buscam garantir aos estudantes advindos das camadas populares, a entrada e permanência no ensino superior através da institucionalização de cotas de acesso, de políticas de ingresso e financiamento¹⁸⁷ e da interiorização¹⁸⁸ da universidade. Como resultado, em 2014, houve um número quatro vezes maior de acesso de jovens de baixa-renda comparado com a década anterior¹⁸⁹. Na América Latina, temos o caso da Bolívia, que instala, em 2009, um Estado plurinacional e logo em seguida reconhece 36 línguas como línguas oficiais do Estado. Não é coincidência que tais práticas sejam implementadas por presidentes que vêm de origens que fogem do “padrão” político imprimido historicamente. No caso do Brasil, um operário nordestino, no caso da Bolívia, um indígena (PEREIRA, 2019).

O segundo movimento histórico, intrinsecamente ligado ao primeiro, parte daquilo que já apontamos em diferentes momentos, ou seja, do fortalecimento e alcance de voz e vez dos movimentos de luta de grupos, no caso do Brasil, de maiorias minorizadas (negrxs, indígenas,

¹⁸⁶ Com todo o cuidado acerca do que representa o espectro da esquerda política, temos a partir da década de 1990 uma virada à esquerda, como apontamos na introdução. São presidenciáveis, democraticamente eleitos, que começam a implementar uma política de base social e progressista. Acerca de algumas dessas lideranças, há debates fervorosos sobre suas posturas que, no decorrer de seus mandatos, passaram a ser consideradas impopulares, como é caso de Hugo Chávez e Nicolás Maduro. Segundo levantamento de Pereira (2019), entre outras lideranças que chegaram à presidência de seus países, podemos citar Nestor Kirchner, Evo Morales, Rafael Correa, Cristina Kirchner, Michele Bachelet, Lula da Silva, Dilma Rousseff, Pepe Mujica, Manuel Zelaya, Fernando Lugo.

¹⁸⁷ Como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005, e o convênio entre MEC/Caixa Econômica e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (FIES). O primeiro disponibilizava bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de ensino médio da rede pública ou da rede particular para ingressarem em cursos de graduação ou formação específica em instituições de ensino superior públicas ou privadas. O FIES ficava responsável pelo oferecimento de empréstimo para que, no caso de ingresso em instituição privada, o estudante pudesse financiar até 100% da parte não coberta pela PROUNI. Segundo De Paula (2011), é inegável que houve avanços nas políticas afirmativas, na tentativa de transversalidade na estruturas governamentais acerca da problemática racial, contudo a autora ressalta: “o PROUNI é uma iniciativa importante, que contribui para o significativo aumento dos estudantes negros no ensino superior pela via da universidade privada, porém questões cruciais como a qualidade de ensino ofertado e programas que auxiliem a permanência do aluno ainda são um desafio” (*ibidem*, p. 68).

¹⁸⁸ Disponível

em

<<

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1274:reportagens-materias&Itemid=39>>.

¹⁸⁹ Disponível em <<<https://extra.globo.com/noticias/educacao/vida-de-calouro/acesso-de-jovens-de-baixa-renda-universidades-publicas-no-pais-4-vezes-maior-que-em-2004-14857106.html>>>.

quilombolas, feministas, LGBTQIA+), que se tornam lugares sociais de ancoragem e insurgência de discursividades que racham com a lente monocromática da (trans)brasilidade. Essxs sujeitos ao adentrarem no ensino superior, tornam-se também produtorxs de conhecimento. Serão graduadxs, mestrxs e doutorxs (muitas vezes primeirxs de suas famílias) a produzirem pesquisas que, de alguma forma, tensionam as relações cristalizadas dos processos de exclusão e silenciamento da identidade totalizadora. Nossa dissertação de mestrado e agora esta tese se incluem nesse cenário¹⁹⁰.

Para Fanon (1968, p. 167), ao intelectual é importante uma prática anticolonial, pois “a expressão viva da nação é a consciência em movimento da totalidade do povo. É a práxis coerente e esclarecida dos homens e mulheres. A construção coletiva de um destino é a aceitação de uma responsabilidade na dimensão histórica”. Dessa forma, é necessário sair da armadilha de conhecimentos que espelham a colonialidade, é preciso que a academia expresse em suas reflexões esse movimento, essa tomada de consciência da qual ela parte e não o todo.

Há ainda muitos fatores que adentram nessa equação de quebra e ruptura, que ajudam a constituir uma outra lente sobre questões secundarizadas ou relegadas acerca da identidade nacional. Os dois movimentos históricos que mencionamos são alguns deles, são variáveis que nos ajudam a compreender, em certa medida, não só o aumento expressivo nos números de pesquisas que possuem como palavra-chave “identidade”¹⁹¹ mas, em algum nível, compreender como essa outra arquitetônica da identidade vai se inscrever (ou não) no dispositivo da diplomacia brasileira.

Para isso, sem prescindir de todos os percursos na fabricação da identidade brasileira, nos voltando especificamente para observar como essa fabricação se projeta no exterior, mobilizamos o termo *identidade transnacional*, mas que nesta pesquisa possui uma formulação própria. A identidade transnacional (IT)¹⁹² não é estagnada, cristalizada, imutável, e, nem tão pouco, infinitamente fluida. Ela não se explica pela imanência e nem pressupõe a total consciência dxs

¹⁹⁰ É o que esperamos fazê-lo, sem prescindir de que discurso que se projete sem que não seja atravessado por falhas, por lapsos, pela contradição.

¹⁹¹ É preciso, no entanto, que vejamos esse processo de forma mais densa através de uma pesquisa que levante dados para compreender, por exemplo, qual o perfil dessxs novxs intelectuais a produzir reflexões sobre a identidade. Fica aqui uma sugestão de pesquisa.

¹⁹² Nossa escrita conceitual de identidade transnacional possui forte ligação com as reflexões de língua transnacional, empreendidas por Zoppi-Fontana (2010). A partir das questões pensadas por Zoppi-Fontana, pensamos como se daria esse funcionamento quando direcionamos nossa lente para identidade nacional.

sujeitos das (trans)nações¹⁹³. Ela é forjada em um espaço ampliado das relações de poder, força e resistência que têm o pertencimento como variável propulsora. A IT atravessa e é atravessada pelo campo das políticas do *ser* que agencia diferentes dimensões do humano (condutas, corpos, culturas, territórios, subjetividades), imprimindo sobre essas dimensões uma normatividade, um “ideal” a ser espelhado.

Instalada nos jogos das políticas de Estado e de governos, tais jogos produzem, ao mesmo tempo que ativam e estimulam, uma dada configuração da identidade transnacional que responda a projetos de poder vigentes, ativando saberes e imaginários que circulam nos discursos institucionais e nos discursos do cotidiano. Ao ser fabricada, a IT é projetada sobre outras identidades com as quais entra numa relação de disputa e/ou aliança pela dominação histórica de um espaço de pertencimento ampliado, constituindo-se como representante simbólica dxs sujeitos transnacionais que se constituem em seu interior e em suas bordas. Os imaginários produzidos e ativados nessa construção produzem o que, a partir de agora, denominamos de arquivos de transbrasilidade¹⁹⁴, nos quais os significantes não possuem necessariamente as mesmas ordens e nem os mesmos efeitos. Esses arquivos se constroem a partir das discursividades produzidas historicamente, em diferentes períodos - acerca do que é ser *x* (no caso desta pesquisa, do que é (não)ser brasileir(a)); dos valores simbólicos do país de *x* numa relação local/global (nesse caso, valores simbólicos do Brasil dentro e fora do território) - numa relação embricada com os processos históricos de dominação e resistência.

Ao trazer as reflexões sobre identidade, assim como nação e cultura, buscamos mostrá-las como categorias discursivas, como lugares de produção, de formulação e de polêmica, que sedimentam as construções identitárias da nação. Dito de forma diferente, nação, cultura, identidade, além de signos linguísticos, são lugares históricos no qual a memória é fabricada,

¹⁹³ Neste ponto é importante que destaquemos que quando pensamos nxs sujeitos da (trans)nação no funcionamento da fabricação da IT, estamos pensando numa relação embricada que traz uma dimensão local - sujeitos produzidxs dentro do território que, sob os jogos de produção de subjetividades, produzem alianças e tensão no discurso do que é “ser brasileiro”, deflagrando não uma luta identitária, mas uma luta política da existência e da construção do nacional; e, uma dimensão ampliada – sujeitos produzidxs fora do território que, sob os jogos de subjetividades, são “chamadxs” a “entrar” numa relação de convergência entre suas identidades simbólicas e a identidade transnacional produzida.

¹⁹⁴ Na esteira de arquivos de brasilidade (Carvalho: 2009; 2013), pensamos os arquivos de (trans)brasilidade. Nesse sentido, os arquivos de (trans)brasilidades agem como um espaço que reúne os discursos produzidos não somente dentro do território, mas também fora do território acerca da identidade brasileira. Verificamos no decorrer de nossas reflexões, e verificaremos também mais à frente em nossas análises, que os arquivos de transbrasilidade entram na ordem daquilo que une domínios de memória e acontecimento, marcam rupturas históricas e se constituem nos jogos entre o poder e a resistência.

moldada, estilhaçada, suprimida, reordenada, exaltada. Essas categorias marcam a dinamicidade dos discursos, das disputas dos sentidos, das disputas por narrativas (hegemônicas ou não) que se pretendem estáveis, estabilizadas, normalizadas, naturalizadas.

Por isso, acreditamos que não há como falar de transbrasilidade no singular, mas transbrasilidades. Ou seja, não há como prescindir das relações de força que ativam/constroem os arquivos de transbrasilidade que, acionados por diferentes regimes de luz, fabricam curvas no ver e no dizer sobre a identidade transnacional em diferentes espaços discursivos do dispositivo da diplomacia brasileira, mobilizando diferentes discursos para compô-la, especialmente os discursos sobre cultura, língua, diversidade, política internacional, sujeitos nacionais, sujeitos estrangeirxs, entre outros.

A partir da próxima seção veremos como essa dinâmica discursiva, que toca a questão da identidade transnacional, instaura a maquinaria do dispositivo da diplomacia brasileira no período do Império e se inscreve em diferentes materialidades até chegar no período em LDs selecionados nesta tese emergem.

CAPÍTULO IV - *BRASIS À DERIVA* – NAS TECITURAS DO DISPOSITIVO DA DIPLOMACIA BRASILEIRA

Queremos uma política externa que seja a cara do Brasil. [...] queremos fazer com que a voz desta nação seja ouvida em todos os quadrantes do mundo. [O prédio de nossas embaixadas] é uma demonstração de que a gente está naquele país definitivamente, com marca registrada: a cara do Brasil, a bandeira do Brasil, a casa do Brasil.

Fala do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em cerimônia de formatura de novos diplomatas em 2 de maio de 2007.

Discutimos menos densamente no primeiro capítulo a instalação do dispositivo da diplomacia brasileira (doravante DDB) à medida que refletimos sobre a noção de dispositivo. Entre reflexões e pré-análises, verificamos que o DDB ganha outros regimes de força nas últimas décadas e instaura novas regras de comportamento (discursos e práticas) que atendem a exigências históricas, as quais se relacionam fortemente a noções de democracia e Estado democrático de direito.

A epígrafe que trazemos no início deste capítulo é um trecho da fala do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a futuros diplomatas. Esse trecho deixa capturar, através da língua, a existência do complexo jogo de projeção da imagem do Brasil como força estratégica no DDB. Dentro daquele governo, a política externa e seus agentes são chamados a adentrarem nas nações não somente por meio das ações políticas, mas, sobretudo, para além delas. É preciso que agentes, instituições, inclusive espaços físicos, que todos ecoem em uníssono *a cara do Brasil, a bandeira do Brasil* e que sejam a *casa do Brasil* e *porta-vozes da nação*. Dito de forma diferente, as produções desses lugares discursivos, dos sentidos ali aparentemente estabilizados, dos lugares de memória da identidade, da força política daquele governo e da “alma” nacional por ele representada, pretendem se instalar *definitivamente* em outros territórios.

Na fala de Lula, é interessante capturar a cadeia de sentidos daquilo que em outras épocas seria *indizível*, não somente pelo conteúdo da enunciação (que Brasil é esse do qual Lula fala), mas, principalmente, por parte de quem a produz, o sujeito-enunciador (neste caso, um indivíduo vindo das camadas mais empobrecidas da sociedade e que se tornara presidente). Percebemos que os agentes, as instituições, os espaços físicos, a voz do povo são chamados não apenas para fazerem

parte de uma política externa, mas serem co-construtores de um projeto de Brasil, de uma narrativa da brasilidade.

Na estrutura linguística o vocábulo *definitivamente*, indicativo de modificação do modo da ação verbal, poderia ser facilmente retirado da frase sem prejuízo para a comunicação. Contudo, se o percebemos como uma partícula discursivizada no espaço de enunciação, *definitivamente* não marca somente o modo da ação verbal relacionado à instalação das embaixadas nos países-sede, mas indica o peso simbólico da discursividade da brasilidade agenciada para caber frente aos desejos do Estado. Trata-se mais que um aspecto morfossintático-semântico, mas a marca de um posicionamento na história. Poderíamos ainda dizer que *definitivamente* é o lugar na língua em que se rastreia o litígio sobre a brasilidade, ou seja, para além de marcar o modo como o poderio da nação brasileira se instala em outros territórios, nos faz perguntar: o que se pretende instalar de forma definitiva como a *cara do Brasil* nessas embaixadas, quem são as(os) sujeitos que preenchem o espaço de enunciação de *a gente*, no enunciado “a gente está naquele país definitivamente”?

Talvez, alguns desses sentidos podem ser encontrados no discurso de posse de Lula, em 2003.

E eu estou aqui, neste dia sonhando por **tantas gerações de lutadores que vieram antes de nós, para reafirmar os meus compromissos mais profundos e essenciais**, para reiterar a todo cidadão e cidadã do meu país o significado de cada palavra dita na campanha, **para imprimir à mudança um caráter de intensidade prática**, para dizer que chegou a hora de transformar o Brasil naquela Nação com a qual a gente sempre sonhou: **uma Nação soberana, digna, consciente da própria importância no cenário internacional e, ao mesmo tempo, capaz de abrigar, acolher e tratar com justiça todos os seus filhos**. [...] Este é um país extraordinário. **Da Amazônia ao Rio Grande do Sul, em meio a populações praieiras, sertanejas e ribeirinhas**, o que vejo em todo lugar é **um povo maduro, calejado e otimista**. Um povo que não deixa nunca de ser novo e jovem, um povo que sabe o que é sofrer, mas sabe também o que é alegria, que confia em si mesmo, em suas próprias forças. [...] No entanto, **milhões de brasileiros, no campo e na cidade, nas zonas rurais mais desamparadas e nas periferias urbanas, estão, neste momento, sem ter o que comer**. Sobrevivem milagrosamente abaixo da linha da pobreza, quando não morrem de miséria, mendigando um pedaço de pão. **Essa é uma história antiga**. (LULA DA SILVA, DISCURSO DE POSSE, 2003) (grifos nossos)

Percebamos nesse trecho que os sentidos de nação se ligam ao conjunto de sujeitos que formam a população brasileira em seus mais variados níveis: econômicos, regionais, sociais. O projeto de Brasil ensejado na fala do presidente marca um efeito de inauguração e, ao mesmo tempo, ruptura no modo de dizer a nação. Traz, à baila dos sentidos, sujeitos e problemáticas

nacionais que, *a priori*, não figuraram em discursos de posse de presidentes pós-1988 [*Da Amazônia ao Rio Grande do Sul, em meio a populações praias, sertanejas e ribeirinhas*]. Ademais, a língua empregada desliza entre o tom cerimonial e a fala da vida cotidiana, em certo momento, o *nós* vira *a gente*, entre tantos adjetivos considerados mais “retoricamente” de “bom tom” para o momento, emerge *calejado*. Através de um pré-construído, capturado justamente na sintaxe da língua [tantas gerações de lutadores *que vieram antes de nós*], é possível perceber o embate sobre as formas de fazer falar e ver a nação, agora, a partir de sujeitos que fogem da configuração secular da elite política que governou o Brasil. Desse modo, podemos dizer que em *a gente* e *definitivamente* no discurso de Lula a diplomatas se filia a todo esse efeito de (re)construção de Brasil que vemos também em seu discurso de posse, marca uma temporalidade de um antes e depois de sua enunciação num espaço ampliado da identidade brasileira.

Ao trazer em sua fala de posse que as mazelas do povo brasileiro como a fome, a desigualdade social *é uma história antiga*, o que vemos é o sujeito arranhar o tecido da história para de alguma forma posicionar-se nele. Posicionar-se para produzir ruptura em todas as dimensões políticas do Estado inclusive em sua diplomacia.

A história se compõe em séries e não em evoluções, e essas séries, essas quebras, nos possibilitam percorrer os fios que inauguram no dispositivo da diplomacia brasileira o (in)dizível, o (in)visível, as disputas históricas pelos sentidos, as sedimentações e atualizações das subjetividades nesses processos. Todos os materiais e livros didáticos catalogados por esta pesquisa foram produzidos no período da Nova República, cerca de 60% deles durante os governos de Lula e Dilma. Mas, as relações de saber e poder que os atravessam, a nosso ver, não podem ser pensadas apenas nas conjunturas de suas emergências.

Acreditamos que a maquinaria do dispositivo da diplomacia brasileira irrompe a partir do momento que o Estado brasileiro passa a construir sua projeção como nação desvinculada do imaginário da nação portuguesa. Desse modo, a identidade da nação se torna um objeto de saber e aparece como uma problemática não somente dentro do território, mas, especialmente, para fora dele. Essas flechas de força e urgência históricas fizeram emergir regimes de verdade que sustentaram diferentes projetos de poder e que instauraram na maquinaria do DDB a transnacionalização da identidade brasileira.

Diferentes discursividades vão textualizar essa identidade, tirá-la do campo do abstrato e deixá-la mais “concretamente visível” em acordos, publicações, currículos, criação de instituições

públicas e países-sede, acordos com instituições privadas (com o amparo do Estado), projetos de difusão, produção de livros e materiais didáticos, entre outros. Se no capítulo anterior direcionamos nossa discussão mais sobre os saberes que constroem os efeitos de sentidos da identidade nacional, especialmente dentro do território, a partir de agora buscaremos cartografar as relações de poder que sustentam as bases da identidade transnacional no DDB numa longa e média duração.

Faremos um breve retorno aos períodos entre 1822 (marco da independência do Brasil) a 2013 (data de publicação do livro “Português Tropical”), escavando e percorrendo os ecos discursivos entre as décadas, observando o atravessamento da variação nas relações de poder (em especial o político) nas práticas de fabricação da identidade transnacional brasileira no dispositivo da diplomacia brasileira. Em seguida, direcionaremos nosso olhar para as linhas do DDB que tocam nas relações de Brasil e Alemanha, uma vez que nosso *corpus* principal emerge dessa relação e, para finalizar este capítulo, faremos a primeira análise mais vertical sobre o LD “Português Tropical” para verificar como a “voz” do Estado se inscreve no material.

4.1 Regimes de luz, regimes de enunciação e as linhas de força - o antes do *porvir*

(1823) – Pré-configurações de um projeto de nação

Duas instituições tiveram grande importância e impacto na constituição da identidade (trans)nacional brasileira e, a nosso ver, inauguram as linhas de enunciabilidade e visibilidade do DDB: em 1823, a Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)¹⁹⁵. A primeira instituição, vinda das estruturas da Secretaria de Negócios Estrangeiros e da Guerra¹⁹⁶, será redesignada em 1891, em período republicano, como Ministério das Relações Exteriores e perdurará até os dias atuais como *órgão supremo*¹⁹⁷ de irradiação e afirmação do prestígio do Brasil, de suas políticas públicas no exterior e de um sistema de organização de valores superiores nacionais (DUMONT e FLÉCHET, 2014; CASTRO, 2009; GABLER, 2013). A segunda instituição, apesar de caráter privado, alcançará desde sua criação

¹⁹⁵ Entidade criada no bojo das relações industriais da elite carioca. Segundo consta no site da entidade, nasce após a Assembleia geral da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, hoje, a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro. Teve como um de seus membros e grande apoiador Dom Pedro II.

¹⁹⁶ Criada em 1808 ainda sobre poder de Portugal.

¹⁹⁷ Como anunciou Gilberto Freyre em seu livro “Ordem e Progresso”.

grande notoriedade e impacto na construção da história da recém-nação e mostrará o peso da elite intelectual, branca e masculina de “descendência” europeia, sobre a promoção da oficialidade da identidade nacional dentro do território e para além das fronteiras nacionais.

O IHGB foi o primeiro instituto a criar e produzir metodologias para compor a “verdadeira história do Brasil” e formular propostas de como essa história seria ministrada no ensino público (MELEVAL, 2019). Em 1846, com aval de D. Pedro II, o IHGB promoveu o primeiro concurso nacional para elaboração de um manual que deveria dar encaminhamentos de como construir a narrativa da constituição nacional. Para além da montagem histórica, o concurso foi elaborado para arrefecer o constante estado de litígio (guerras, revoltas populares, revoltas políticas, etc.) que acontecia em diferentes regiões do Brasil e que colocava em xeque o poder territorial dividido entre a elite imperial brasileira e “unicidade” da nação.

O texto vencedor, com o título “Como se deve escrever a História do Brasil”, foi do naturalista alemão Carl Friedrich Philipp von Martius, o qual, não por acaso, trazia como eixo da narrativa a existência harmônica dos diferentes povos na composição da nação e evidenciava a origem da esfera estatal brasileira a partir da “herança” europeia. O texto de Martius, a nosso ver, irrompe como acontecimento discursivo e opera como um dos primeiros momentos nas linhas de enunciabilidade do DDB (o que passa a ser excessivamente dito), pois não somente direcionou regras para o modo de escrita da história do Brasil (cravado no título), como perpetuou uma cultura historiográfica hegemônica que ecoou, ainda que com diferenças, nos efeitos de brasilidade(s) fabricada(s) em Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

Nesse paradigma de construção do nacional, *país, pátria e nação* convergem para a naturalização do mesmo significante – o Brasil e, como em períodos anteriores e posteriores da construção do (trans)nacional, vemos o peso do olhar estrangeiro a direcionar essa construção. Décadas mais tarde, já em período transitório pré-republicano, o paradigma país-pátria-nação, nutrido pela cena diplomática brasileira e pela elite nacional, desliza os sentidos de nação-imperial para pátria-mãe republicana, símbolo de civilidade, de modernidade, de progresso industrial. Nessa tangente, pátria-mãe republicana busca romper com os efeitos de sentidos dos símbolos nacionais construídos pelo Império.

Para Gregolin (2016), os ideários da recém República se instalaram por meio de diferentes dispositivos, e um deles foi o dispositivo escolar. Em suas análises, a autora, traz como marco do dispositivo escolar republicano, os efeitos construídos na transformação das escolas como símbolo

de progresso, desde sua arquitetura, até a composição de seu currículo. Gregolin analisa a Escola Normal Caetano de Campos, primeira Escola Normal de São Paulo, criada em 1846, fechada diversas vezes no período do Império, e reinaugurada em 1894, na Praça da República, como primeiro prédio escolar republicano.

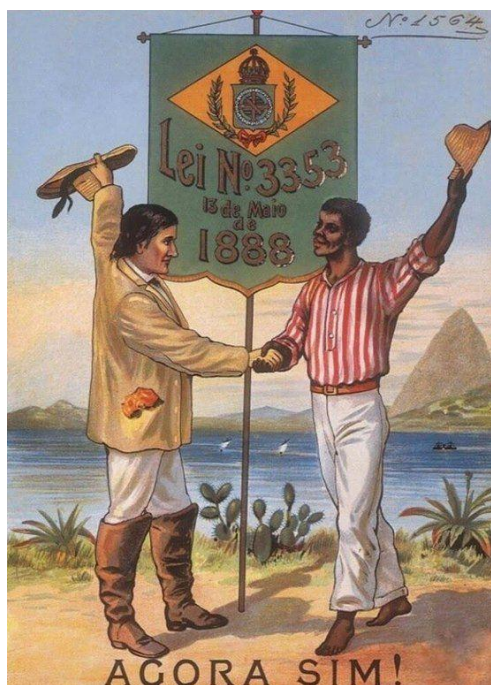
Anteriormente como um dos símbolos do Império, a Escola Normal precisava ser ressignificada nas bases dos ideários da República. Gregolin (*ibidem*) acompanha a instalação desses ideários por meio da produção de álbuns fotográficos que funcionaram, nesse período, como estratégia de propaganda do Estado para promover a visão de Brasil civilizado, grandioso, urbano, progressista, afastando-se do imaginário imperialista de Brasil agrícola, incivilizado, subserviente. Tal estratégia propagandística construiu dentro e fora do território uma forma de perceber a identidade nacional (branca de tradição europeia) e a língua nacional (língua portuguesa, advinda das classes elitizadas) como espelhamento do projeto urbano europeu. A nacionalização da produção de livros didáticos de língua portuguesa não se dá por acaso nesse período, segundo Gregolin. Era preciso fixar na linguagem os imaginários republicanos a exemplo das *Poesias Infantis* de Olavo Bilac (1904) e dos *Contos Pátrios de Coelho Netto* (1911) (GREGOLIN, 2016).

Importante destacar para o que Gregolin nos chama atenção neste último ponto, digo, sobre o alto valor do dispositivo escolar na instalação dos ideários da República, e, principalmente, para a produção da maquinaria da língua nacional, por meio de livros didáticos, para garantir a unicidade dessa “nova” nação. À medida que adentrarmos nas seções seguintes, veremos que a instalação de saberes que constroem os imaginários da(s) identidade(s) nacional(is) ligados à língua nacional é recorrentemente nas tramas do dispositivo da diplomacia brasileira. Mas de forma ambivalente, ser recorrente não significa responder às mesmas urgências históricas, ao mesmo tempo, que não significa que não se possa ver regularidades.

Entre as regularidades, apesar de diferentes imagens configurarem o Brasil-Império e o início do Brasil-República, a construção de nação presente em Carl von Martius se manteve sedimentada. Em outras palavras, com a emergência da República (do latim *res publica* - coisa do povo), continuamos a ver nascer como “letras mortas” os direitos do povo brasileiro (homens e mulheres pretxs, indigenxs, “mestiçadx”, pobres), como ocorria com a leis “anti-escravagistas” na era do Império. Dito de forma diferente, continuou-se a presenciar um total silenciamento dos impactos da instituição escravagista operacionalizada pelo Estado brasileiro por mais de 400 anos

de invasão e exploração colonial¹⁹⁸ (SOUZA, 2017). Nesse sentido, o primeiro período de construção da nação republicana resultou menos de uma preocupação com o todo do corpo social presente no território (especialmente os descendentes da população negra e indígena escravizada) e mais com apresentar para fora das fronteiras, certa noção de “povo”, de Brasil “livre”, de Brasil “civilizado”, de Brasil “progressista”, um Brasil *para inglês ver*¹⁹⁹ (LESSER, 2015; BUARQUE, 2017).

Figura 13: Brasil "livre"



Fonte: Arquivo Nacional

A imagem acima, retirada do arquivo nacional, nos provoca no presente e sintetiza muito bem a forma como diferentes dispositivos, como o dispositivo midiático (propagandas imagéticas, fotografias, exposições universais) ajudaram a instalar, nacional e internacionalmente, os sentidos

¹⁹⁸ Não podemos esquecer que o Brasil foi o último país da América Latina e um dos últimos no mundo a oficialmente promover um lei que proibisse e a escravização de pessoas negras. Ainda nessa direção, essas leis se deram menos por “vontade” da elite brasileira em abrir mão da mão-de-obra escravizada, e mais pela demanda da relações externas brasileiras.

¹⁹⁹ Segundo Buarque (2017, p. 13), “a expressão se refere a uma imagem para ser vendida a olhos estrangeiros mesmo sem a realidade no país. Ela surgiu nos anos de 1830, quando país promulgou leis contra o tráfico de escravos para o Brasil. Elas cediam às pressões da Inglaterra e seus interesses sobre o Brasil Império, por mais que já tenham surgido letra morta e nunca tenham sido obedecidas”.

da identidade nacional republicana, na qual reinava a fabricação da harmonia entre “raças” e, com isso, o caminho para progresso.

A partir de certo afastamento temporal dessa construção, hoje conseguimos verificar os efeitos desses discursos para além do período transitório e inicial da República. Como veremos no decorrer das seções seguintes, no caso do dispositivo da diplomacia brasileira, os agenciamentos desses tipos de discursos ajudaram não só a projetar, mas a sedimentar, por quase um século, que as diferenças entre brancxs e pretxs (e acrescentamos, aqui, os povos indígenas) era uma ideia caduca, de que não existia preconceito racial no Brasil (NASCIMENTO, 1978).

No livro didático “Um português bem brasileiro, nível 4”, publicado em 2005, no texto intitulado “Televisão para dois”, de Fernando Sabino, vemos a materialidade repetível desses enunciados e, em paralelo, a repetibilidade de outra imagem – a superioridade “quase divina” branca, marcada especialmente na figura da princesa Isabel, em relação às pessoas negras²⁰⁰. Em resumo, produzido sob um efeito de romantização da democracia racial, o texto marca uma relação de subalternidade entre uma empregada doméstica negra e “seu patrão branco”²⁰¹.

Acreditamos que a estabilização discursiva dessas cenas da vida ordinária, que atualiza no contemporâneo enunciados de práticas de extermínio como harmonização racial e privilégios brancos como conquistas individuais, foi sedimentada via práticas de silenciamento produzidas, por muito tempo, em livros de História e em páginas oficiais de um Estado liberal e escravagista. Práticas que excessivamente não diziam que entre o período do Brasil-Império e do Brasil-República houve um investimento maciço numa política pública de embranquecimento da nação, camuflada sobre a designação de “harmonização progressista” (LESSER, 2015). “Convites” a imigrantes “qualificadxs” para substituírem a mão-de-obra de pessoas escravizadas (jogadas à própria “sorte”, após 1888), eram feitos de forma recorrente pelo Imperador e, mais tarde, pela elite da Velha República. O quadro “A redenção de Cam”, do pintor espanhol Brocos y Gómes, ganhador do prêmio Geral de Belas Artes no Brasil em 1895, é parte da produção material do discurso de familiarização do branqueamento do “povo brasileiro”. Aliás, a produção iconográfica

²⁰⁰ Essa imagem divinizada da princesa Isabel está muito presente em materiais didáticos de História, mas também em museus, como na exposição “Esplendor das Formas”, exposta no Museu Mariano Procópio. Uma das esculturas, feita em prata e banhada à bronze, traz uma cena em que a princesa Isabel, sobre três degraus, em vestimentas típicas da monarquia, com uma coroa no formato de uma abóboda (muito presente também nas imagens de Nossas Senhoras da igreja da Igreja Católica), com a carta da “Lei Áurea” na mão direita e, aos seus pés, um homem negro, com vestes simples, e gestos pueris, como quem se curva à magnitude de algo inalcançável. Para uma leitura acerca dessa relação histórica da representação da princesa Isabel como redentora, ler Daibert Junior (2001).

²⁰¹ Discorreremos mais detidamente sobre esse texto na seção (1988) – Nova República, “nova”(s) identidade(s)?

(e seus representantes legitimados) ajudaram a povoar, especialmente nessa época²⁰², a instalação de discursividades hegemônicas dentro e fora do território.

Com aporte na *intelligentsia* brasileira e estrangeira²⁰³ (Cf. capítulo 2), a política de embranquecimento da nação provocou também uma escala valorativa de branquitude que determinava qual [povo] “branco” comporia o tronco hereditário da nova nação²⁰⁴ (LESSER, 2015). Somado a isso, após 1888, para legitimar o extermínio étnico e racial dentro do território nacional, apagava-se dos discursos oficiais que, mesmo “liberta”, a população negra foi privada de educação formal e praticamente obrigada a trabalhar em ambientes precarizados e de forma sub-remunerada (LESSER, 2015). Ademais, as resistências à sistematização racializada do Estado eram silenciadas e/ou colocadas no âmbito da ilegalidade²⁰⁵, quando não, ocorriam de forma muito pontuais e locais, não conseguindo construir uma rede fortalecida no cenário nacional²⁰⁶.

²⁰² A importância dentro do território dentro do território, ocorria devido o alto índice de analfabetismo da população, cerca de 74,6%, em 1906, segundo o levantamento da Diretoria Geral de Estatística. Fora do território, a iconografia (ilustrações, fotos, álbuns de ilustrações e fotografias) produzidas como “Belas Artes” era uma forma eficiente de se chegar na elite internacional e “vender” certas imagens de Brasil.

²⁰³ Como Johann Friderich Blumenbach e Jean-Baptiste Lamarck. Blumenbach, pseudocientista alemão, postulava a hierarquia das raças através de uma escala craniométrica. Lamarck, naturalista que propunha uma “raça nacional” a partir da hierarquização de culturas, a partir dos locais de humanos e climáticos de suas produções. Ambos colocavam os europeus na posição mais elevada entre os povos.

²⁰⁴ De acordo com Lesser (2015), a depender do período histórico, alguns povos eram considerados mais brancos que outros. Por exemplo, no início do Império brasileiro, povos de origem asiática, por exemplo, eram tão mal quistos, quanto os de origem africana. Já no início do século XX, os portugueses eram considerados, pelo Estado brasileiro, menos brancos que os japoneses. Mas há uma comunidade de imigrantes que sempre foi objeto de políticas de atração do Império e, mais tarde da República Velha, a comunidade alemã.

²⁰⁵ Décadas mais tarde, a violência racializada do Estado se torna lei, através do artigo 59 do decreto-lei nº 3688 de 1941, que considera crime a vadiagem. A lei foi uma reatualização de outras leis que existiam desde a época do Império, na qual “vadios e mendigos” era considerados contraventores, e, por isso, podiam ser presos e açoitados. Mas, o que essas leis não diziam era que majoritariamente quem eram consideradas vadias e mendigas eram pessoas de pele preta e amarronzada, jogadas na rua, sem nenhuma garantia do Estado. Falando diferentemente, as leis eram continuidades das políticas de extermínio promovida pelo Estado.

²⁰⁶ O projeto intitulado “Personagens pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil Republicano”, desenvolvido por professores e professoras da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, faz o levantamento biográfico e levantamento de dados sobre oito personagens (intelectuais, políticos, escritores, artistas) negras que lutaram contra a tentativa de etnocídio da população negra no Brasil, desde o início republicano, são elas: João Cândido, Juliano Moreira, Monteiro Lopes, Eduardo das Neves, Paulo Silva, Maria de Lourdes Vale do Nascimento, Luciana Lealdina de Araújo e Maria Helena Vargas da Silveira. O projeto e os livros biográficos dessas grandes lideranças podem ser acessadas gratuitamente por meio do site: << <http://personagensdoposabolicao.uff.br/>>>. Além deste projeto, um estudo realizado de forma espontânea pelo pesquisador Cesar Mangolin de Barros, aborda sobre o movimento negro ao longo do século XX. Segundo Barros, no período pós-abolição surgiram alguns levantes negros como Associação José do Patrocínio, Associação dos Negros Brasileiros, Centro Cívico Beneficente Senhoras Mães Pretas, entre muitas outras. Dentre todas as instituições, houve uma que conseguiu atingir alcance nacional - a Frente Negra Brasileira (FNB). Diferente de outros levantes, que agiam de forma muito localizada, e com “certa ilusão de integração pacífica” na construção da identidade nacional e na implementação dos direitos cívicos da população negra, a FNB denunciava as práticas de discriminação e preconceito promovidas pelo Estado, reivindicava direitos e políticas de equidade. A pesquisa de

Desse modo, sem poder de escuta, as exigências das resistências civis ficariam de fora das decisões estatais dentro do território. No âmbito diplomático, a construção de civilidade e progresso continuariam a atravessar fortemente acordos, tratados, projetos de cooperação, promovidos pela diplomacia brasileira. Um deles foi o “Tratado de Cordial Inteligência Política e Arbitramento” entre Brasil, Argentina e Chile, articulado, por aquele que se tornaria, em 1945, patrono da diplomacia brasileira – o Barão do Rio Branco.

Na época, o tratado serviu como instrumento político que fazia ecoar os valores da identidade nacional no campo da política internacional. Entre esses valores, a convivência pacífica, a proximidade “cordial” brasileira, a capacidade de diálogo entre culturas distintas, a civilidade da nação e o potencial de crescimento econômico do país. A visão propagada na gestão do Barão do Rio Branco serviu, anos mais tarde, como pano de fundo para o conceito de “cordialidade”, cunhado por Sérgio Buarque de Holanda (CANDEAS, 2010).

Mas a representatividade de Rio Branco precisa ser compreendida envolta em suas condições de emergência e não como a essencialização do indivíduo, esvaziando-o historicamente. Sustentado pela norma discursiva dominante de sua época (homem branco, nascido em setores imperialistas privilegiados da sociedade), José Maria da Silva Paranhos Júnior, menos conhecido pelo seu nome de nascimento e mais pelo seu título de nobreza, Barão do Rio Branco, representa um momento de transição de poderes, com fronteiras turvas. Da inscrição de uma elite imperialista em uma elite republicana que monta suas estratégias diplomáticas a partir do cenário europeu para o cenário europeu, disposta a defender esse lugar contra qualquer grupo que lhe ofereça resistência (SOUZA, 2017).

“Um diplomata não serve a um regime e sim a um país”. Essa é uma das frases mais recorrentes no âmbito da diplomacia brasileira, teria sido proferida por Barão do Rio Branco. Os efeitos de sentido presente nessa simples construção sintática, que coloca o país (nação) acima das vontades de seus governantes, “caía como uma pluma” para apagar os embates entre as elites (inclusive a itamaratyana) e o povo, assim como ajudou a construir Paranhos como metonímia da diplomacia que (aquele) Brasil visava em suas relações externas. Mas a força política e o peso da construção da figura Barão do Rio Branco não se deram somente no campo da política externa,

Barros se mostra importante para a historiografia do movimento negro no Brasil no século XX, mas ainda se encontra, como em muitas leituras que fizemos, centralizada em levantes ocorridos nos eixos São Paulo e Rio de Janeiro. A pesquisa pode está acessível em << <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/mangolin-o-movimento-negro-ao-longo-do-seculo-xx-2003.pdf>>>.

mas sob os auspícios de uma das instituições fundadoras da “verdadeira história” do Brasil, o IHGB.

Para finalizar esta seção, trazemos um exemplo material que nos mostra o quanto é borrada a fronteira entre o Império e a República Velha, fronteira que instala na arquitetura do DDB, de forma tão quanto ambivalente, as pré-configurações da identidade (trans)nacional republicana. Chamou-nos atenção o fato de aparecer num mesmo objeto: o intervalo temporal transitório entre esses dois períodos (1889); a presença da figura do Barão do Rio Branco, num processo de deslizamento de sujeito-diplomata e sujeito-pesquisador integrante do IGHB, promotor de um saber sobre território e identidade do Brasil; ser uma obra iconográfica; ter apoio do governo brasileiro; e ser publicada no exterior como parte da promoção e difusão do Brasil a sujeitos-estrangeiros. Variáveis que dialogam bastante com algumas das estratégias de difusão que se instalam nos LDs, especialmente no livro “Português Tropical”.

Em “Album de Vues du Brésil”, sob direção de José Maria Paranhos Junior, publicado em outubro de 1889, em Paris, é possível capturar o sujeito-diplomata, investido de outros lugares sociais (historiador, geógrafo), a promover a imagem de um Brasil descrito a partir de seu posicionamento nas relações de poder. As fotografias e litografias que constituem o Álbum, segundo seu autor, teriam a função de divulgar um Brasil atual e vasto. Além disso, serviria de “ilustração” de uma obra maior - a segunda edição de “Le Brésil”²⁰⁷ sob a direção de M.E. Levasseur, parte que se integraria à “Grande Encyclopédie” francesa.

Via chancela do governo brasileiro²⁰⁸ e por meio da iniciativa privada, a obra foi publicada pelo *Syndicat Franco-Bresilien* para a Exposição Universal²⁰⁹ de Paris, ocorrida entre maio e outubro de 1889, um pouco antes da Proclamação da República do Brasil (BARBUY, 1996). Entre

²⁰⁷ Com mais 290 páginas, nelas incluída “L’Album de Vues du Brésil”, “Le Brésil” compunha um dos 25 volumes da “Grande Encyclopédie” francesa, com cerca de 1200 páginas, que circulava via publicação semanal ou mensal, vendida para classe burguesa da Europa. Disponível em << <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518670>>>. Acesso em janeiro de 2019.

²⁰⁸ Ruy Barbosa aparece em nota no livro do Barão do Rio Branco, na condições de membro do governo provisório do Brasil, e como admirador da *Grande Encyclopedie*, sendo destacada as seguintes passagens sobre suas falas referentes à publicação: “Chacune des sections de cet article constitue une source inappréciable d’informations, ou nous mêmes (non seulement les Européens) nous avons beaucoup à apprendre” [...] “Quiconque voudra dorénavant connaître le Brésil, son passé, son évolution, son état actuel, trouvera tous les éléments d’une complète initiation dans cette monographie qui”.

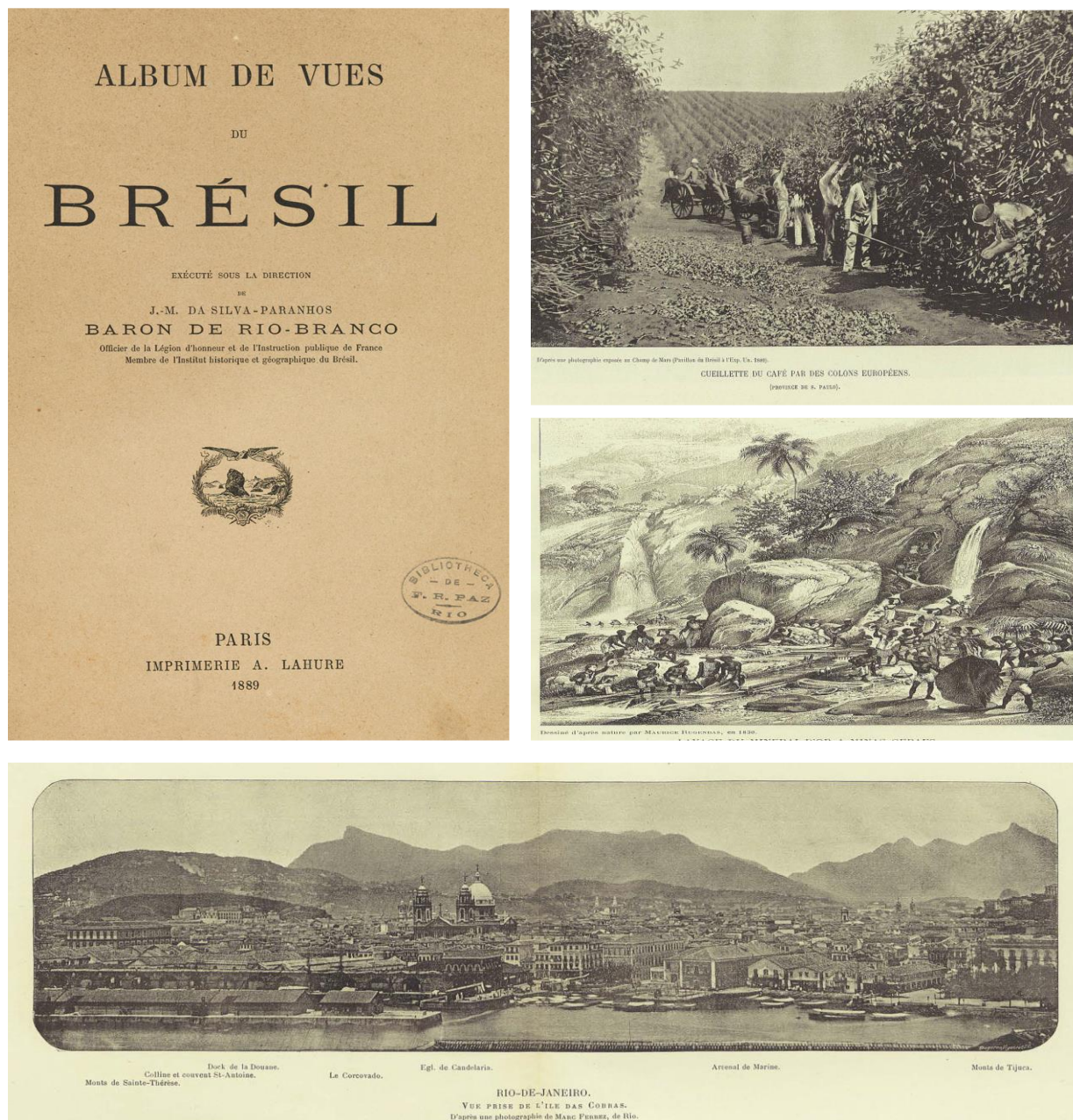
²⁰⁹ As Exposições Universais “reuniam, num mesmo espaço, representações das regiões em expansão(países europeus, e Estados Unidos emergentes), das regiões sob plena regime colonial e das regiões distantes (do ponto de vista imperialista), promissoras fontes de matéria-prima, como a América Latina. Uma verdadeira representação do mundo, tal como concebido pela filosofia dominante”. (BARBUY, 1996, p. 211).

as cidades ilustradas, temos: majoritariamente a cidade do Rio de Janeiro, alçada com “Paris das Américas”; a cidade de São Paulo, como metrópole, símbolo do progresso; a construção cenográfica das composições fotográficas e litográficas de Petrópolis, Nova Friburgo, Salvador, Recife, Olinda, Belém, Porto Alegre, Ouro Preto, e outras cidades, ratificavam a visão de que o progresso havia chegado a todo o Brasil, dando evidência à amplitude dos espaços, às estruturas modernas de transporte públicos, à arquitetura suntuosa das cidades, às grandes construções de ferro, à projeção de espaços que pareciam partes da Europa no Brasil.

No entanto, em paralelo, as fotografias e litografias continuariam a alimentar o imaginário de “país das Palmeiras”, de natureza exuberante, do Brasil produtor de café e fonte de minérios (como o ouro), todos imaginários muito presentes na memória transnacional da época. Essa amostragem dos espaços antecede, segundo Barbuy (*ibidem*), a instalação da burguesia e, com ela, o modo de vida burguês do “novo” Brasil.

Abaixo, uma montagem com amostra do conteúdo do “Album de Vues du Brésil”:

Figura 14: Album de vues du Brésil



Fonte: Composição de imagens feitas pela autora, retiradas do *Album de Vues du Brésil*.

Como dito anteriormente, os álbuns iconográficos, as enciclopédias foram bastante instrumentalizadas no século XIX e início do século XX como publicações que materializavam os regimes de verdade sobre a identidade (trans)nacional brasileira. Entre eles, o Álbum “Brasil

Pitoresco” (dos franceses Charles Ribeyrolles e Jean-Victor Frond)²¹⁰, primeiro livro de fotografias da América Latina, que havia sido citado por Barão do Rio Branco em sua obra. Mas, diferentemente da produção de Paranhos, “Brasil Pitoresco” foi produzido por estrangeiros, com investimento do Império brasileiro, e publicado pela Tipografia Nacional para ser apresentado na Exposição Universal de Londres em 1862. Contudo, ambos os álbuns, publicados sob a justificativa de fomento à arte visual, funcionavam menos como promotores e divulgadores de um saber artístico e mais como uma “janela” para apresentar, em formas e cores, o que se queria visível sobre o Brasil e sua população. Imagens que funcionavam como lugares de memórias (Burke, 2017), mas não qualquer memória, mas as que se alinhavam às vontades de verdade da elite (burguesa) brasileira.

O *Album de vue du Brésil*, funcionou como uma reposta “icônica”²¹¹ aos projetos de poder que apresentavam um Brasil burlesco, majoritariamente agrícola e sob a esquizofrênica imagem de uma política liberalista unida à romantização da instituição escravagista, encontrados no álbum de Ribeyrolles e Frond. Mas, como a contradição é constitutiva dxs sujeitos em/do discurso, o que se viu no Álbum de Barão do Rio Branco, e por conseguinte na edição “Le Brésil” e no pavilhão do Brasil na Exposição Universal²¹² de 1889, foi um Brasil que transitava entre o pitoresco, o agrário, às novas cenas da metropolização e urbanização das cidades. Na capa do *L’Album de vue*, capturamos esse efeito transitório e ambíguo no nome em destaque que configura o autor da obra. Não é o sujeito José Maria Paranhos Junior que aparece, mas a antonomásia - Barão de Rio Branco.

²¹⁰ Para uma reflexão acerca desse tema ler SOUZA, Emmanuel Roberto de Oliveira. O Brasil pitoresco de Charles Ribeyrolles. *In: Itinerários*, Araraquara, n. 31, p.205-221, jul./dez. 2010. Disponível em << <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3161/2888>>>.

²¹¹ No duplo sentido desta palavra.

²¹² Entre outras publicações na Exposição Universal de 1889, Barbuy (1996) cita as obras de Santa-Anna Nery como “Le Brésil en 1889” e “Guide de l’émigrant ou Brésil”, “que podiam ser encontradas no Pavilhão do Brasil, como fontes de informação suplementares à própria exposição. Além disto, dirigiu, também, *L’Amérique*, jornal semanal editado durante o período da Exposição. Em *Le Brésil en 1889* (obra também examinada por Foot Hardmann 1988: 87-90), Santa-Anna Nery apresentou, com o auxílio de outros autores, um panorama do Brasil, em vinte e cinco capítulos, indo da hidrografia, climatologia e mineralogia até a literatura; da história econômica até as mais recentes instituições agrícolas, finanças, bancos, comércio, estradas de ferro; da arte plumária à instrução pública, às ciências (Museu Nacional) e às questões da propriedade literária e industrial. Não faltavam, é claro, capítulos sobre trabalho servil e trabalho livre e sobre imigração. Na Introdução, Santa-Anna Nery deixava claro o intuito com que se apresentava o Brasil: inserir-se no ‘concerto das nações’ que se formava, como já bem analisou Margareth Campos Pereira (1991). E para tanto, reafirmava a fórmula país-de-natureza-pródiga/ país-aberto-à-imigração/ país pragmático” (BARBUY, 1996, p. 215-216).

Entre as continuidades e rupturas desses dois *Brasis* que se materializam em publicações oficiais e semi-oficiais no/para o exterior, nas denominações históricas-designativas de sujeitos e obras, marcamos uma descontinuidade (em relação a outros períodos da República) que nos dá pistas importantes do papel da(s) língua(s) indígenas no período imperial e republicano. Em “Le Brésil”, talvez a última grande publicação antes da proclamação oficial da República brasileira, outra língua era citada como língua de alto impacto na construção da nação – a língua Tupi²¹³. Apesar de apresentada como uma “língua pobre”, advinda das culturas “primitivas”, a língua Tupi é aparece como elemento importante para a constituição da identidade da nação, sendo evocada para estar presente, inclusive, nos espaços acadêmicos. Com uma seção inteira intitulada “Quelques notes sur la langue Tupi”, alocada no apêndice da obra, sem indicação de autor(a), há a seguinte consideração:

La langue tupí a pour les Brésiliens une grande importance, d'abord parce qu'elle est encore aujourd'hui parlée par un grand nombre d'Indiens sauvages qu'il faudrait attirer à la civilisation et par des Indiens déjà civilisés, ensuite parce que la plupart des noms géographiques ont conservé ou reçu des premiers colons, qui parlaient le tupi comme le portugais, leur forme indienne ; enfin parce que beaucoup de mots appellatifs, surtout ceux de la faune et de la flore, ont été adoptés dans la langue portugaise que parlent les Brésiliens.

Dans le projet de création d'une ou deux universités pour le Brésil, on signale la nécessité d'ajouter aux facultés des Lettres des chaires de tupi. L'Empereur a signalé depuis longtemps à plusieurs de ses ministres la nécessité d'enseigner cette langue²¹⁴.

A língua Tupi, nesse trecho, não aparece somente sob o manto do exotismo ou da curiosidade. Ela surge, dentro de conversas oficiais dos altos setores de poder do Império, como elemento significativo para a construção do projeto de nação, por isso, “sinalizada” como uma língua que precisaria ser ensinada e estudada, uma outra língua da nação que nomeia território, espaços urbanos e falada por “índiens sauvages”. Mas, se até 1889, meses antes da proclamação oficial da República, ainda era possível ler informações que reconheciam a importância e a

²¹³ A língua Tupi, citada na obra, não é o Tupi antigo, que por muito tempo foi a língua franca da colônia, mas a língua originada desta. Chamada pelos indígenas de Tupi-guarani, ñeengatú (língua boa), ñeenduba (língua comum), abáñeenga (língua dos humanos), era chamada de língua geral, língua brasílica pelos portugueses.

²¹⁴ “A língua Tupi é de grande importância para os brasileiros, em primeiro lugar porque ainda hoje é falada por um grande número de índios selvagens que se faz necessário atraí-los a civilização e por índios já civilizados, além disso, porque a maioria dos nomes geográficos foram retirados e recebidos dos primeiros colonos que falavam tanto o tupi como o português, na sua forma indígena; finalmente porque muitas palavras importantes, especialmente as da fauna e da flora, foram adotadas na língua portuguesa falada pelos brasileiros.

No projeto de criação de uma ou duas universidades para o Brasil, apontamos a necessidade de agregar Cátedras de Tupi às faculdades de letras. O Imperador tem sinalizado, há algum tempo, a vários de seus ministros, a necessidade de ensinar essa língua”. (tradução nossa)

legitimidade de uma das línguas utilizada pelos povos originários do Brasil (ainda que fosse uma estratégia de aproximação para a tomada de seus territórios), a partir da constituição da República essa discussão é silenciada no âmbito do Estado²¹⁵ e, como veremos na seção seguinte, a língua portuguesa vai aparecer como única capaz de unificar (dentro do país) e representar (fora das fronteiras) a identidade nacional. Além disso, o português se torna variável crucial por meio da qual o Estado vai exercer um poder tutelar sobre a “cidadania” dos povos indígenas, especialmente nos governos de Getúlio Vargas e, podemos dizer, até hoje²¹⁶.

Para resumir, a partir da criação de Instituições nas estruturas do Estado com o objetivo de promover a recém nação brasileira em suas relações externas, vê-se a instauração e o desenvolvimento da problemática da identidade (trans)nacional no DDB. Por quase um século, veremos diferentes fabricações da identidade (trans)nacional promovidas no seio Estado, entre o exótico e o civilizado, entre a romantização e o apagamento da prática escravagista, entre o potencial país bilíngue (entre a língua tupi e a língua portuguesa) no final do Império, à visão do monolinguismo republicano. Nesse sentido, na Exposição Universal em homenagem ao centenário de independência do Brasil, em 1922, o cenário de um Brasil monolíngue e progressista é sedimentado, e a cidade do Rio de Janeiro é produzida para o imaginário internacional como metonímia não apenas de Brasil, mas da América Latina, a “Paris dos Trópicos” (BARBUY, 1996). Nesse último ponto, a construção do Rio de Janeiro como “Cidade Maravilhosa”, símbolo de união das belezas naturais e do progresso, atravessará fortemente os LDs catalogados nesta pesquisa, sob outras formatações de sentido e urgências históricas, mas sem que haja um rompimento com essa construção anterior.

²¹⁵ Em 1911, aparece nas letras brasileiras, a figura de Lima de Barreto, escritor filho de uma mulher (ex)escravizada com um homem português, que escreve o romance “O triste fim de Policarpo Quaresma”. Na obra, é contada a história do major Policarpo, um funcionário público nacionalista que entre outras pretensões, defendia que a língua do Brasil fosse o Tupi-Guarani. A língua Tupi-Guarani aparecia novamente como uma potencialidade indicativa de ser a língua do Brasil, mas no campo da do imaginário literário, fora dos espaços decisórios. Considerado mulato, em seu tempo, Lima Barreto ainda sofrera em vida as dores de um Brasil racista, e a obra citada, hoje considerada um marco na Literatura Brasileira, foi só reconhecida como tal após a morte do autor, quando escritores, como Monteiro Lobato, parte da elite intelectual e econômica brasileira, anunciam a qualidade da obra de Lima de Barreto.

²¹⁶ A Constituição de 1988 um marco nos direitos de cidadania indígena, pois determina que qualquer indígena, nascido em território brasileiro, seja considerada(o) cidadã(o) brasileira(o), independentemente se fala ou não a língua portuguesa. Porém, no campo dos direitos eleitorais, os quais numa democracia marcam o poder real de escolha representativa nas Instituições, O Código Eleitoral (Lei nº 4.737/1965) veda o alistamento eleitoral de indígenas que não saibam se exprimir na língua nacional, ou seja, aqueles que não consigam falar a língua portuguesa.

(1934) – uma identidade “verdadeiramente” brasileira

Do início do império até a construção do Estado Novo, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1934, sob continuidades e rupturas, o tronco branco europeu continuou presente na identidade (trans)nacional. Mas no projeto nacionalista de Vargas, essa linhagem precisava ser artesanalmente montada como legitimamente brasileira.

Parte da sociedade que avalizou as “novas” políticas do Estado Novo, além da elite política, foi a elite econômica brasileira, interessada em assegurar uma imagem de si que respondesse aos seus desejos de país, no qual reinasse uma forma hierárquica de ordem e o progresso (SOUZA, 2017). Outra elite também buscou seu quinhão na composição da identidade nacional projetada – a elite intelectual brasileira. Em 1925, o Brasil se torna parte do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (IICI), fundado por iniciativa da França e sob o patrocínio da Sociedade das Nações Unidas. A Comissão Brasileira de Cooperação Intelectual, braço do IICI no Brasil, tinha como finalidade construir um arquivo do cenário cultural e científico brasileiro, além de produzir projetos de cooperação intelectual internacional. Essa iniciativa que começa privada, passou a ser instrumentalizada pelo Estado brasileiro, ficando sob tutela do Ministério das Relações Exteriores anos mais tarde (DUMONT, 2009).

A propaganda ganha destaque nesse período²¹⁷ (BARÃO, 2012) e, junto à cooperação intelectual²¹⁸, promove dois discursos de forte impacto na projeção do Brasil-nacionalista – o discurso midiático e o discurso científico. À propaganda ficava o papel de propagar imagetivamente a identidade brasileira e restaurar os efeitos da política “cordial”, iniciada por Rio Branco; ao discurso científico, o papel de mobilizar os saberes culturais que espelhassem o Estado, especialmente os do campo da Literatura (DUMONT e FLÉCHET, 2014).

O projeto de embranquecimento do “DNA”, projeto dentro e fora do território nacional, parecia ter cumprido sua missão no século XIX e início do século XX. Nesse segundo momento, os esforços foram direcionados para fazer com que esse “DNA” se tornasse “naturalmente” brasileiro. Para isso, o governo de Vargas institucionalizou um processo de filtro cultural a fim de “retirar” todo o peso político e cultural das comunidades de imigrantxs não-forçadxs que chegaram ao Brasil, assim como “expurgar” a via “primitiva” que ligava o Brasil ao seu passado pré-colonizador e escravocrata. A cultura passa a ser, desse modo, um dos *modus operandi* da

²¹⁷ Através do, à época, recente departamento criado Departamento de Imprensa e Propaganda.

²¹⁸ Via Setor de Cooperação Intelectual.

diplomacia brasileira para projeção de sua identidade em solo estrangeiro e, segundo Dumont e Fléchet (2014), o Brasil havia descoberto muito cedo o peso dessa variável nos jogos das relações internacionais, a ponto de ser o primeiro país na América Latina a montar uma *maquinaria* para produzir sua *diplomacia cultural*. Aparece, portanto, pela primeira vez a designação “cultural” em um braço burocrático do Itamaraty, o Departamento Político, Econômico e Cultural, em 1945, encarregado de projetar institucionalmente a cultura como estratégia política (FINZETTO, 2017).

Há ainda nesse período, outro acontecimento importante, dentro do território – o projeto de nacionalização imprimido pelo governo de Getúlio Vargas (1937-1945). Tal projeto estatizou empresas e nacionalizou instituições de ensino privadas que não poderiam mais “pregar” valores simbólicos de culturas imigrantes e línguas migratórias sendo obrigadas a “cultivar” os valores culturais e linguísticos impostos pelo governo²¹⁹.

A língua, como marcado em diferentes momentos deste trabalho, terá um papel importante nesse jogo, uma vez que unia indiscutivelmente o que estava disperso: identidade política, social, cultural, étnica. O poder de unificação da língua nesse período, assim como na época do Império, estava na unanimidade que ela tinha nos setores decisórios do Estado. As poucas polêmicas que a circunscreveram não se davam sobre o modulador “qual” - qual é a língua da nação? mas sobre o “como” - como designar a língua da nação?²²⁰. Em nenhum estágio desse período foi discutido nos

²¹⁹ Entre as comunidades de imigrantes mais afetada nesse período foi a comunidade alemã. A ditadura Vargas impõe a nacionalização a todas as formas estrangeiras (ensino, cultura, língua, etc.), gerando perseguição não somente às instituições, como a todas as escolas alemãs, jornais, inclusive, famílias. A língua portuguesa passa a ser a única oficialmente permitida. Dessa relação surgiu o campo de concentração da Trindade, para onde presos políticos, em particular os falantes de alemão, eram detidos. Sobre essa relação de silenciamento e repressão da língua e cultura alemã na era Vargas, Marlene Fáveri (2002) produziu sua tese intitulada “Memórias de uma (outra) guerra. Cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina”. A tese traz inúmeros relatos acerca desse período e o impacto que esse momento significou no quase desaparecimento da língua alemã no Brasil. Mas se é verdade que tal repressão até hoje continua silenciada, debatida em espaços muito específicos, é verdade também que, para além ou aquém da política fascista sofrida por imigrantes alemã(e)s nesse período, desde o início do século XX, um dos caminhos que o Império (*Reich*) Alemão tentou construir para tomar as terras do Sul do Brasil, foi gerando fomento e parcerias a escolas e instituições de ensino da cultura e da língua alemã (RINKE, 2013).

²²⁰ Dias (1996) expõe bem essa problemática da designação, já muito bem debatida no campo da linguagem por diversos autores e autoras. Em resumo, o autor no mostra que na pergunta – seria a língua da nação chamada de língua brasileira ou língua portuguesa?, instaura-se o litígio, o posicionamento político sobre a língua e diferente projetos e perspectivas de Brasil. Em releituras e aprofundamentos acerca dessa questão, Orlandi (2005) nos aponta que no jogo intradiscursivo apontado por Dias, haveria três formações discursivas – *os que propugnavam uma língua brasileira* (uma língua que refletisse o povo brasileiro), *os que se alinhavam à língua (padrão) portuguesa e os que juridicamente, professando a lei, decidiam pela língua legitimada, a língua portuguesa*. Tais posturas, quase um século depois, não se modificaram ao extremo, mas, atualizadas e percebidas nos jogos de suas instâncias, a designação da língua terá um papel importante na projeção da imagem do Brasil no exterior, como veremos mais adiante. Além do embate da designação da língua nos campos políticos decisórios, havia também nessa época nas letras brasileiras, muito atravessado pelos ideários modernistas, a defesa de Monteiro Lobato da criação de uma língua brasileira, que

espaços oficiais o *glotocídio* (RODRIGUES, 1985) pelo qual passaram diversos grupos linguísticos do país (principalmente de tronco indígena e africano) que tentaram resistir por mais de trezentos anos a imposição de uma “língua branca” contra todas as outras. A língua portuguesa, portanto, entrava na cenografia da identidade brasileira através de discursividades que a naturalizaram como língua da nação e silenciaram todo esse movimento *glotocídico*.

Outras táticas importantes foram mobilizadas no DDB com vias à projeção entre as nações da identidade brasileira produzida na era Vargas que não repercutiam a zona de conflitos políticos desse período no território nacional. Por meio do diálogo com o Ministério da Educação e da Saúde, tentou-se implementar um projeto de “revisão” dos livros de História e Geografia dos países mais relevantes do mundo para a diplomacia brasileira (DUMONT e FLÉCHET, 2014). A ideia era promover e assegurar a *imagem completa e exata do Brasil* propagada nas instituições de ensino desses países. Na América Latina, o Brasil usou essa tática como ponte para dialogar com os outros países da região e se lançar como líder entre seus pares²²¹, tática que será atualizada nos anos 1990 via os Centro Culturais e dos Núcleos de Estudos Brasileiros (DINIZ, 2008; SCOLA, 2020).

Essa investidura de poder sobre materiais didáticos (de História, de Geografia, e mais tarde de Português para estrangeiros) aponta para importância do alinhamento entre a história propagada como oficial, sua inscrição em lugares de legitimação, como é o caso do livro didático, e sua circulação em lugares que amplificam esse discurso, como é o caso das universidades de grande impacto internacional, institutos, centros de cultura e núcleos de estudos brasileiros no exterior. O mesmo efeito acontece dentro do território, que, a partir de 1929, constitui o livro didático como forma legítima de assegurar a soberania da história, do espaço e da língua nacional. Para além de um suporte, como defendemos no primeiro capítulo, o livro didático funciona como meio de “conquista” de territórios, *sem que para isso seja preciso dar um único tiro* (DEBRAY, 1997).

Uma década depois da diplomacia tentar “moldar” a história nos livros de história que circulavam nas grandes universidades do mundo, o DDB reinveste nessa tática do diálogo da

em suas obras aparecia como “Sinhozinha Brasileira” (BORGES, 2016; DE BRITO, 2016), uma espécie de filha pródiga da língua portuguesa, que “deveria” representar a língua do povo brasileiro, mas marcava na própria designação a ambivalência acerca dessas questões na época.

²²¹ Em 1933 o Brasil assinou o primeiro acordo de cooperação com a Argentina com a finalidade de fazer a revisão de manuais escolares e de ensino de História (DUMONT e FLÉCHET, 2014). Para uma leitura mais aprofundada sobre essa questão, ver DUMONT, Juliette. **De la coopération intellectuelle à la diplomatie culturelle**: les voix/es de l’Argentine, du Brésil et du Chili (1919-1946). Tese (Doutorado em História) – Université Paris III, Sorbonne nouvelle, 2013.

cooperação intelectual junto à promoção da imagem “positiva” do Brasil através da implementação de Cátedras de Estudos Brasileiros, via Ministério das Relações Exteriores, em parceria com o Ministério da Educação, entre os anos de 1952 a 1955²²². O projeto de cátedras, com total fomento do governo brasileiro, unificou e institucionalizou outras iniciativas isoladas em décadas anteriores e tinham como missão fazer circular intelectuais brasileiros em universidades internacionais renomadas para divulgar culturalmente o Brasil (NICODEMO, 2013). Se nas primeiras linhas de visibilidade e dizibilidade se projetou um Brasil embranquecido e agrícola, em seguida, embranquecido, civilizado e industrial, logo após, embranquecido e cordialmente brasileiro, nessa fase se projetava um Brasil embranquecido e intelectualizado, capaz de adentrar em espaços de grande impacto de saber internacional²²³.

Ainda pouco estudadas como políticas de promoção da identidade, cultura e língua brasileiras, as cátedras colocam em evidência o que discutimos na seção de identidade - a prevalência de certa arquitetônica da brasilidade via intelectuais homens, brancos, representativos de classes privilegiadas da sociedade. Alguns dos nomes que ocuparam essas cátedras não eram desconhecidos da elite intelectual da época, como Sérgio Buarque de Holanda, Murilo Mendes entre outros.

Nas décadas de 1940 e 1950 houve com um investimento mais acentuado sobre as políticas culturais internacionais na busca de construir uma “boa imagem” para Brasil, o que desencadeou uma reformulação no modo estrutural do Itamaraty. Dessa remodelagem, surge o Departamento Político, Econômico e Cultural, em 1945 e, com ele a criação da Divisão Cultural. Pela primeira vez o termo *cultural* aparece designando o nome de uma divisão burocrática do Ministério das Relações Exteriores (FINZETTO, 2017), mas com suas ações subordinadas a outros interesses prioritários como o político e o econômico.

²²² Observem que nesse mesmo período, mais especificamente a partir de 1953, o Ministério da Educação, até então chamado de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, passa a ser chamado, de Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da lei nº 1920, de 25 de julho de 1953. Essa redesignação institucional, no nosso entendimento, mostra a consolidação e importância da educação, especialmente a de nível superior, no âmbito das relações políticas nacionais em convergência com as políticas internacionais. Uma mostra dessa articulação é a fundação de dois braços fortes que caminharão junto com as cooperações intelectuais na esfera do Itamaraty: em 15 de janeiro, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); em 11 de julho de 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²²³ Contudo, é importante dizer que ao fabricar tais imagens, não significa dizer que a mesma será assim recebida no âmbito internacional, como rapidamente mostramos no início desta tese, a partir dos estudos de Buarque (2017). Ou ainda, que a identidade brasileira não continuasse “pintando” o exotismo e a primitividade por tanto tempo fomentado pelo olhar estrangeiro, mas agora via o olhar “intelectualizado” da academia brasileira.

Anterior ao projeto de cátedras, que acurou o projeto de *divulgação cultural* no exterior, havia as *missões culturais*, através das quais foi fundado o primeiro Instituto Cultural Brasileiro em terras estrangeiras - o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, em 1940; e um pouco antes, na Argentina, em 1935, implementado o “Curso para professores de Português y Literatura Brasileña” no Instituto Superior del Profesorado Secundario de Buenos Aires, um dos primeiros passos para legitimar o poder da língua portuguesa como língua de integração regional nos espaços políticos das relações internacionais da América Latina. Todo esse esforço de cooperação se espraia ao longo da década de 1950, durante e pós o varguismo, e uma rede de centros de estudos brasileiros, que atualmente compõem a Rede Brasil Cultural, passa a ser montado na Argentina (1954), Bolívia (1958) Chile (1960).

A era Vargas soube muito bem utilizar e operacionalizar a construção da identidade (trans)nacional via uma diplomacia cultural que se dava em articulação com muitos braços do Estado (ministérios, institutos, secretarias, departamentos, academia, inclusive se apropriando de instituições que *a priori* não tinham, até então, tanto investimento do Estado, como as instituições esportivas²²⁴ (VASCONCELLOS, 2008). Da elite intelectual brasileira da época, o governo de Vargas se apropria do conceito de democracia racial, do *homem cordial* e da *lhanza* do regional para sustentar o projeto nacionalista (Souza, 2017). “Nessa linha de pensamento, a diplomacia brasileira emerge, de certa forma, como *alter ego* da identidade nacional – a projeção idealizada de como *nos* imaginamos ou que gostaríamos de ser como sociedade nacional, ou pretendemos ser no futuro”. (CANDEAS, 2010) (*grifo nosso*).

Concordamos parcialmente com Candeadas (2010), mas nos afastamos a partir do momento que percebemos o efeito de universalidade do *nós* (eu + o todo nacional) empregado pelo autor. A partir de nossas leituras e do que vamos construindo como tese, acreditamos que no dispositivo da

²²⁴ Se até o início da década de 1930 o futebol não ocupava os interesses da maquinaria da diplomacia brasileira e nem dos governos do território nacional, a partir de meados de 1930 essa institucionalização do futebol acontece e se torna uma fonte de conversa com as massas populares e de suporte para a projeção do Brasil no exterior, a despeito da elite branca brasileira que desempenhava o papel de comando das instituições, inclusive no próprio Itamaraty, que não queriam ver “pretos” representando o Brasil no cenário internacional (VASCONCELLOS, 2008). O uso da imagem do futebol como projetor da identidade (trans)nacional na Era Vargas, e podemos dizer até os dias atuais, vai ter como uma de suas bases de sedimentação a visão de Gilberto Freyre, que naturalizou a ideia de que o futebol seria o lugar de representação da “democracia racial” e do “tipo” ideal do brasileiro: “malandro, versátil e astuto, em contraposição à racionalidade europeia” (BIAZZI e NETO, 2007, p. 1). O futebol, a nossa ver, nessa perspectiva, passa a funcionar como outra forma europeia de civilizar os processos de representatividade cultural brasileiros, uma vez que o próprio Freyre, segundo Biazzzi e Neto (*ibidem*), chega a afirmar o “caráter civilizador” do futebol. Buarque (2015), já citado em outros momentos desta pesquisa, tem um trabalho denso sobre como o futebol foi instrumentalizado para projetar tal imagem no cenário internacional e como isso é reafirmado na imprensa no exterior.

diplomacia brasileira, a diplomacia cultural é a engenharia que faz funcionar a maquinaria (produção, formulação, circulação) do *alter ego* da identidade nacional – a identidade transnacional. Não a identidade como resumo do complexo das subjetividades dentro do território, mas a identidade como espelhamento de projetos de poder instalados em diferentes períodos de nossa construção como nação, construídos, sobretudo, na mesma lógica do máxima “Brasil para inglês ver”.

A projeção dos povos originários, da população negra e quaisquer outras partes não-branca da nação, dessa forma, apareciam em propagandas no exterior como uma “população” que já caminhava rumo ao embranquecimento ou como recebedorxs do “bom samaritanismo” branco burguês brasileiro. As elites, entre elas a elite branca diplomática que comandava o Itamaraty, não aceitavam a projeção da imagem de um Brasil pardavasco em seus canais oficiais.

Um exemplo icônico desse período aconteceu em 1922²²⁵, quando a elite midiática e política se viu “chocada” com o reconhecimento e projeção internacional (especialmente da elite parisiense) de um grupo musical composto por homens afro-brasileiros, tocadores de estilos musicais considerados “menores” (como “forrobodó, maxixe ou chinfirim). O grupo era os “Oito Batutas”. Entre eles, aquele que viria a ser conhecido como um dos maiores compositores do Choro brasileiro - Pixinguinha²²⁶ (BASTOS, 2005; TV BRASIL, 2017).

Em 1959, houve a recusa da inscrição brasileira no Festival de Cannes do filme franco-brasileiro “Orfeu negro”. A justificativa oficial era de que o Brasil negro, apresentado no filme, não “condizia” com a “verdadeira” realidade brasileira. Em suma, Brasil não era negro.

²²⁵ O episódio que provocou debates diplomáticos e na mídia nacional, colocando em litígio a legitimidade de um grupo negro aparecer como representante brasileiro na *capital cultural do mundo*, ainda que sem nenhum tipo de financiamento do Estado (BASTOS, 2005). Dois anos depois, em 1924, os “Oito Batutas” são convidados para participar das ações culturais do Itamaraty, realizadas pelo embaixador Luiz Martins de Souza Dantas, com o objetivo de promover a arte brasileira (FLÉCHET, 2011). As ações tinham como foco a música erudita, representada por Villa-Lobos, e não a representatividade da música ou da cultura brasileira. O convite da embaixada aos “Oito Batutas” acontece devido o reconhecimento e sucesso internacional, especialmente de Pixinguinha, mas, ainda assim, os Batutas aparecem nesse cenário para “animar” as recepções oficiais. Dito de outra forma, enquanto Villa-Lobos, homem branco, crescido no seio da burguesia, fazia concertos e passava a ser *representante natural de certa imagem do Brasil no exterior* (RODRIGUES, 2019), os Batutas funcionavam como “animadores musicais” das recepções promovidas pela embaixada brasileira.

²²⁶ Entre o grupo “Oito Batutas”, um dos maiores nomes da música brasileira, Pixinguinha. Pixinguinha foi um homem *preto* que somente teve prestígio nos espaços da elite acional após ter reconhecimento consagrado no exterior. Foi um exímio musicista, compositor e um dos grandes responsáveis pela projeção brasileira do estilo musical “Choro”. Entre suas composições melodiosas mais famosas está “carinhoso”, que ganhou letra anos mais tarde. Para saber mais sobre o impacto de Pixinguinha na constituição da música brasileira, ler Bessa (2005).

Entre esses dois acontecimentos, outro episódio servia com resenha do lugar dos não-brancos nas imagens projetadas de Brasil promovidas pelo Estado. Em 1946, o MRE financiou duas séries de álbuns de cinco discos, com trechos de obras de Carlos Gomes, Villa-Lobos, Lorenzo Fernandez, Francisco Mignone e um folheto explicativo sobre os representantes da música popular brasileira. Todo esse material deveria ser enviado às missões diplomáticas, às instituições internacionais midiáticas de grande impacto como a BBC, CBS e NBS, além, é claro, ser enviado a estudiosxs, de renome internacional, da música, ligados a grandes universidades (FLÉCHET, 2011; RODRIGUES 2019). Villa-Lobos, aliás, passa a ser o grande nome fomentado e impulsionado pelo Estado nesse período. Isso porque a música erudita e o próprio Villa-Lobos, representavam a imagem ideal do *pacto político e diplomático* brasileiro de fazer ver uma nação naturalmente civilizada, higienizada, embranquecida, intelectualizada²²⁷ (RODRIGUES, 2019).

Para que esse pacto funcionasse, era preciso manter sob controle outra parte da “democracia racial” - os povos indígenas. Apesar de ser conhecido na história oficial como um período de grandes avanços institucionais nos direitos dos povos originários (e realmente o foi), tal período não vai diferir fortemente de outros governos republicanos. Mesmo os sentidos de “índio” sendo, eventualmente, evocados como símbolo da terra brasílica nessa época, no governo Vargas se continua a exercer sobre esses povos, a partir de outras táticas²²⁸, uma relação de guerra e conquista via *poder tutelar* que reordenou semioticamente as práticas indígenas, hierarquizou suas culturas, classificou-as e invisibilizou, excluiu aquelas que não²²⁹ se submeteram a essa ordem (LIMA, 1995).

Neste ponto, marcamos novamente o cuidado de não essencializar indivíduos, mas de olhar para as discursividades que os(as) produzem como sujeitos e que legitimam normas, técnicas, estratégias, práticas que sustentam certos discursos na sociedade brasileira e que são acionados, em diferentes momentos, no/pelo dispositivo da diplomacia brasileira. Discursos que não

²²⁷ Foge ao nosso propósito esmiuçar as questões que tratam da identidade transnacional projetada via Villa-Lobos, mas para uma leitura atenta sobre a construção de Villa-Lobos e a diplomacia brasileira, ler Rodrigues (2019). Queremos apontar, ainda, que a leitura crítica que estamos a fazer não é do artista (Villa-Lobos) ou do estilo musical (música clássica), mas sim das discursividades que fabricaram Villa-Lobos como representante “natural” da identidade brasileira projetada no exterior.

²²⁸ Inclusive através da produção intelectual que se firmava à época acerca dos povos tradicionais e da regionalidade. Um dos principais nomes ativados será o de Darcy Ribeiro, o qual, inclusive, trabalhou no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), um órgão estatal. Para Lima (1995), Darcy Ribeiro se constitui como intelectual orgânico, tendo atuado em um órgão estatal que incidiu sobre os povos indígenas um forma atualizada de governança de seus territórios e seus modos de existência.

²²⁹ Para uma leitura mais aprofundada dessa relação poder tutelar e povos indígenas no Brasil, ler Lima (2015).

necessariamente possuem uma relação de fraternidade, mas uma relação litigiosa do dizer, mesmo que se sob a superfície do real se projetem bandeiras de paz.

A saída de Vargas do poder é um exemplo da complexidade dessas relações discursivas, quando se entrecruzam mecanismo políticos e efeitos do discurso (FOUCAULT, 2003). Ao tentar ressignificar o tratado de “cordial inteligência”, elaborado pelo Barão do Rio Branco no início do século XX, Vargas buscou promover a autonomia econômica dos países sul-americanos participantes (Argentina, Brasil e Chile) como base no princípio comum de soberania política e popular. Trazer a soberania popular, o discurso da vida ordinária dos trabalhadores para as bases do poder político, promovia uma quebra com o paradigma da elite política que comandava o Brasil desde a época do Império. Segundo Candeas (2010), uma das peças apresentadas como justificativas para o *impeachment* de Vargas é uma das falas do presidente da Argentina, Juan Péron, em que cita o apoio de Getúlio ao novo tratado e, balizado por essa legitimidade institucional do apoio do governo brasileiro, acusa os setores que comandavam o MRE de imperialistas, setores que impendiam o avanço do pacto fora das amarras dos Estados Unidos.

Nessas turvas fronteiras do poder, nos mostra que nem sempre Governo Federal e os comandos do MRE defendiam os mesmos interesses. Caminhando um pouco mais na história, a fase de “50 anos de progresso em 5”²³⁰ retomava o ideário ordem e progresso do início da República e de uma política colonialista portuguesa camuflada de política ultramarina, fazendo retornar a “harmonia” nas instituições do Estado (RAMPINELLI, 2007). Entre o final da década de 1950 e início da década seguinte, a diplomacia brasileira, atravessada por essas relações transitórias, instrumentalizou ainda mais o setor cultural, garantindo a ele ainda mais poder nas táticas do DDB.

Essa instrumentalização aparece materialmente na reestruturação no MRE, em 1961, com a criação do Departamento Cultural e de Informação, vinculada à Secretaria Geral do Ministério das Relações Exteriores (DUMONT e FLÉCHET, 2014; FINZETTO, 2017). O linguístico nos mostrava a mudança do *status* da diplomacia cultural nesse novo cenário. O termo “cultural” aparecia pela primeira vez em primeiro plano, marcando também o aumento da autonomia e o alcance das mecânicas da diplomacia cultural. Mas, que se destaque, as táticas que ligavam a

²³⁰ O famoso lema foi o fio condutor da política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek entre 1956-1961.

identidade cultural e os saberes sobre a identidade brasileira aos projetos econômicos das elites brasileiras continuaram.

Foge ao nosso objetivo fazer uma historiografia dos aspectos diplomáticos do Brasil. Contudo, no percurso até agora realizado, nos chama a atenção menos as rupturas e mais as continuidades dos modos de fabricação da identidade transnacional. Desse modo, do início do Estado Novo até o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, não há grandes rachaduras na engenharia do espelhamento identitário fabricada por essas governanças. Isso significa dizer que os setores marginalizados continuaram silenciados e excluídos das escutas e do poder de fala nos espaços oficiais, principalmente dos espaços que constituem o dispositivo da diplomacia brasileira.

Mas, que se destaque, que apesar de enfraquecidas e obrigatoriamente encerradas em 1937, por decreto do Estado Novo, as organizações do movimento negro, especialmente entre 1943 a 1958, tiveram um papel crucial no enfrentamento às políticas de embranquecimento e exclusão da população negra, promovida pelo Estado. Algumas formas de enfrentamentos foram: no nível de alfabetização dentro das bases dos movimentos, combater o preconceito racial e potencializar a leitura crítica das práticas do Estado; e, no nível do ensino superior, encontrar formas de aumentar o número de intelectuais negrxs em território nacional, fazendo-xs ocupar todos os setores sociais e administrativos do país (GOMES, 2012). A organização “União dos Homens de Cor” (UHC) e o Teatro Experimental Negro (TEN), são exemplos de frentes que buscaram apoios e investimentos para que tais objetivos fossem alcançados. Esses e outros movimentos chegaram a estar, de forma articulada, presentes em quase metade dos estados da federação até 1960 (ibidem) e, passaram também a ocupar espaços midiáticos (revistas, rádios, teatros) que, até então eram ocupados somente pessoas brancas, deflagrando que falar de alguns símbolos que vinham da cultura negra não era étnicas, mas nacionais (PEREIRAa, 2020).

Desse modo, diferentemente do período imperialista e pós-abolicionista nos quais as lutas giravam em torno de indivíduos (o que sem dúvida foi de grande importância), as primeiras décadas do século XX, segundo Gomes (2012), veem a emergência articulada de associações e entidades negras, unidas a outros movimentos da sociedade civil, instaurarem estratégias e modos de resistência que foram de grande importância para a base de direitos institucionalizada, federalmente, na Constituição de 1988, e, concretamente implementada, a partir dos anos 2000.

Esse longo íterim temporal, entre a emergência e o fortalecimento de estruturas dos direitos civis, tem como uma de suas justificativas o período turbulento que a política e a sociedade brasileira passaram – a Ditadura Civil-Militar (1964 – 1985). Após essa rachadura no poder institucional, a estruturas do DDB serão novamente mexidas para responderem às urgências da época.

(1964) – Brasil: ame-o ou deixe-o

Entre as décadas de 1960 a 1970, destacamos a reestruturação dos setores da difusão intelectual, difusão de informação e difusão cultural articulados dentro do então renomeado Departamento Cultural (DC), (re)criado em 1968. O marco nessa redesignação, é o termo “cultural” aparecer, pela primeira vez, sem o acompanhamento de outras esferas diplomáticas²³¹. Mas não demorou muito, para que as instabilidades nas mudanças de governança também remodelassem os modos de operações do Itamaraty. O setor intelectual, cultural e o setor de informações são novamente realinhados em 1975, e o DC é redesignado como Departamento de Cooperação Cultural, Científico e Tecnológico (DCT). Essa tríade emaranhada entre cultura-saber científico-informação se torna um dos mecanismos que vai circunscrever os projetos de difusão do Brasil e os encaminhamentos (no sentido de como e qual imagem oficial do Brasil projetar) dado às repartições brasileiras no exterior, nesse período.

Após o golpe militar de 1964, as táticas de gerenciamento mobilizam, além da literatura, da propaganda e da cooperação intelectual, os novos formatos de circulação da informação como o “novo” cinema²³² e a televisão. Esses dois últimos ganham especial atenção na Divisão de Divulgação, criada em 1978. A música adentra nessa equação, e, apesar de ter sido bastante ativada para promover o “espírito de boa vizinhança”, no qual Carmem Miranda e Villa-Lobos foram ícones, ganha um investimento público maior na década de 1970, mas ainda muito atrelada ao setor privado que nem sempre espelhava a política implementada pelo Estado²³³, uma vez que o

²³¹ Se no final dos anos 1950, a cultura ganhava espaço proeminente nas relações externas brasileiras, a partir de 1968 ela se torna uma variável crucial por meio da qual os governos ditatoriais vão maquiagem o cenário repressivo dentro do território.

²³² A Empresa Brasileira de Filmes S.A. (Embrafilmes), resultado de uma economia mista estatal brasileira, produziu e distribuiu filmes cinematográficos, a partir de sua fundação em 1969 até sua extinção em 1990. Boa parte desses filmes circulava nos centros de cultura brasileira instalados no exterior.

²³³ A falta de recursos para o setor cultural no exterior implementado pela diplomacia brasileira, fez com que, muitas vezes, o Estado “selasse” sua participação em eventos internacionais de grande impacto, financiando artistas que eram censurados pelo Ato Institucional 5(AI5) dentro do território nacional, mas que gozavam de grande prestígio no exterior, como Chico Buarque, Gilberto Gil (FLÉCHET, 2011).

Brasil *navegava nas ondas* da popularidade dxs artistas brasileirxs no exterior. (DUMONT e FLÉCHET; 2014; FLÉCHET, 2011).

Havia, no entanto, um investimento estatal acerca da produção de uma cena brasileira de “paz e amor” e de “democracia racial” para acortinar o colapso da ideia de “milagre econômico” e se afastar da imagem “Brasil, ame-o ou deixe-o”, ambos fabricados no governo do ditador Emílio Garrastazu Médici²³⁴, entre 1969 a 1974.

Esse é o país que vai pra frente (ou, ou, ou, ou)
 De uma gente amiga e tão contente (ou, ou, ou, ou)
 Esse é o país que vai pra frente
 De um povo unido e de grande valor
 É um país que canta, trabalha e se agiganta
 É o Brasil do nosso amor
 (Música "Esse é um país que vai pra frente", do grupo "Os Incríveis", 1974)

Figura 15: Capa do Vinil "Trabalho e Paz"



Fonte: Vinil "Trabalho e Paz"

²³⁴ Segundo relatórios da Comissão Nacional da Verdade (CNV), comissão criada para apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, o período do governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici (1968-1974), conhecido como “anos de chumbo”, foi um dos piores períodos da República brasileira em relação a quebra dos direitos civis.

A música “Esse é um país que vai pra frente” fez parte do álbum “Trabalho e Paz” do grupo musical “Os Incríveis”²³⁵, gravado especialmente para o governo ditador de Ernesto Geisel, sucessor de Médici. Em meio a propagandas ultranacionalistas no Brasil e no exterior, a música se torna *jingle* e retoma arquivos de (trans)brasilidade fabricados em outros períodos e ressignificados na lente repressiva de ordem e progresso. A capa do álbum das músicas constitui metonímias das discursividades que sustentaram por muito tempo, e até hoje, os sintagmas “regime militar” ou “governo sob o comando militar” ao invés de ditadura civil-militar, governos ditadores. Camuflados sobre um efeito de transparência do dizer “Trabalho” (progresso) e “paz” (ordem), temos, pois, a projeção de um país potência, democraticamente racial, economicamente ativo, que tem *ginga* para conquistar objetivos e para *driblar* adversidades²³⁶.

Instaladas nas linhas de visibilidade do dispositivo, a “utopia Brasil ultranacionalista” teve como um dos principais promovedores dos emblemas de transbrasilidade a Empresa Brasileira de Promoção Internacional do Turismo (Embratur)²³⁷, criada, como autarquia, em 1966²³⁸ (ALONSO, 2006; KAJIHARA, 2008). A imagem da população brasileira embranquecida, presente em todos os governos anteriores, dava lugar à suposta diversidade cultural e racial, que apreciam como um mecanismo de controle²³⁹ e defesa²⁴⁰, por meio de uma cenografia caricatural

²³⁵ Grupo musical de grande sucesso na década de 1960 e 1970, inicialmente conhecido por “The Cleavers”. o grupo musical passa a ser chamado de “Os Incríveis”. Um de seus grandes sucessos foi “Era um garoto que como eu amava os Beatles e os Rolling Stones”, versão em português feita por Brancato Júnior, empresário da banda na época, da música italiana “C’era un ragazzo che come me amava i Beatles e i Rolling Stones”. A partir da década de 1970 passam a compor músicas de apoio à ditadura militar como “Eu te amo Meu Brasil”. Em 1974 produzem um álbum especialmente para o governo ditatorial, intitulado “Trabalho e Paz: este é um país que vai pra frente”, com quatro músicas: “Marcas do que se foi”, “Pindorama”, “Este é o meu Brasil”, “Este é um país que vai pra frente”, todas enaltecendo o Brasil.

²³⁶ Essa cenografia de gingado, capacidade de driblar as adversidades é alimentada pelo cenário da conquista do título brasileiro de tricampeão da Copa do Mundo, no ano de 1970.

²³⁷ A qual, criada oficialmente em 1952, vinculado ao Ministério da Indústria e do Comércio, somente ganha patrimônio e receita próprios a partir de 1966. Em maio de 2020, passa a ser chamada de Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo.

²³⁸ Esse avanço se dava por meio da projeção das propagandas que também circulavam em solo nacional, após a expansão das telecomunicações que ocorreu na década de 1970. A partir de uma política de crédito, Médici fomentou a compra de televisão pela camada popular, que passou de 9,5%, em 1960, para estar presente em 40% das residências urbanas em 1970. O jogo sobre a promoção da informação e propaganda, que já vinha sendo montado mais detidamente desde do governo de Getúlio Vargas, se torna ainda mais significativo nesse período. E o “milagre econômico” ganha força material de existência através da linguagem propagandística, sob forte arrocho salarial, perda de direitos trabalhistas e empobrecimento da população periférica, majoritariamente negra e parda (GONZALES e HASENBALG, 1982).

²³⁹ Ao docilizar os corpos nacionais, agenciando-os para que se vejam representados nas políticas do Estado.

²⁴⁰ Contra o enfrentamento dos movimentos sociais cada vez mais articulados no cenário nacional que denunciavam a “farsa” democrática, o abismo social entre ricos e pobres, entre brancxs e não-brancxs.

da população brasileira, da qual a música do grupo “Os Incríveis” e a propaganda veiculada dessa música é apenas uma amostra.

Se construiu, por cima de questões caras à grande parte da sociedade brasileira, uma política do cinismo²⁴¹, montada sobre os sintagmas “paz”, “trabalho”, “pra frente, Brasil”, em detrimento do confronto identitário (racial, linguístico, cultural, religioso, econômico...) e político dentro do território. Em paralelo, para frear o crescimento de demandas dos movimentos civis nessa época, especialmente do movimento negro²⁴², o Estado continuou a agir repressivamente²⁴³ a quem se opusesse ao imaginário projetado pela ditadura, buscando *esvaziar*²⁴⁴ as lutas da sociedade civil. (TROIINHO e SILVA, 2017).

Para alguns pesquisadorxs (NASCIMENTO, 1980; DUMONT e FLÉCHET, 2014; FRANCO e VIEIRA, 2015), as táticas de constituição da identidade brasileira, por meio de uma política doméstica dos governos ditatoriais, deram continuidade a muito do que fora promovido no governo de Getúlio Vargas, em particular, ao discurso da não existência de racismo no Brasil, à repressão a seus opositores e à implementação de uma política voltada ao interesse pré-existente dos países estrangeiros e não necessariamente para introduzir um produto cultural que refletisse a realidade do território. Além disso, durante a ditadura, houve um processo ambíguo no valor da “mestiçagem” brasileira ora assumida na sua multiplicidade, ora no seu embranquecimento, mas ambas produzindo um *mascamamento étnico* da nação, segundo Nascimento²⁴⁵ (1980).

²⁴¹ Apesar de olhar para as demandas da estética da “nova política”, trazemos a ideia política do cinismo refletida por Tiburi (2017; 2018), quando aborda que o cinismo, como discurso, que se materializa na linguagem, funciona como uma forma de dominação. “No contexto do cinismo é impossível que se coloque em questão algo como “sociedade”, simplesmente porque a intersubjetividade, essa troca de possibilidades, de pensamentos, de ideias e valores, é impossível [...] o cinismo é a forma discursiva preferida dos poderosos. Ele cancela o diálogo mesmo quando insiste que sua vítima continue a falar. Muitas vezes, usa a fala do outro para produzir enganações e mentiras em geral.” (TIBURI, 2018, s/p).

²⁴² Em 1971, em Porto Alegre, o Grupo Palmares, através de um estudo organizado pelo pesquisador e militante do movimento negro Oliveira Silveira, buscou mostrar o impacto da cultura e da literatura negra nas bases da identidade brasileira. A partir disso, o Grupo reivindicou outra narrativa que se contrapusesse ao 13 de maio, instituído como dia da “libertação dos escravos” na história oficial. A data a ser comemorado seria dia 20 de novembro, dia da morte Zumbi de Palmares, um dos maiores líderes na luta contra o sistema da escravidão. Não aceita a proposta pelo Estado, a data passa a ser símbolo de resistência ao apagamento da ancestralidade negra na história oficial, comemorado em meio aos movimentos negros e, quanto mais forte se tornou o movimento negro e a construção da identidade negra na sociedade, mais essa data ficou fortalecida. Tal demanda somente foi instituída no âmbito nacional em 2011, através da lei nº 12.519. O dia 20 de novembro tornou-se, então, oficialmente o dia nacional de Zumbi dos Palmares e dia nacional da consciência negra.

²⁴³ Para saber mais, acessar << <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>>.

²⁴⁴ Num processo de paráfrase discursiva podemos trocar o esvaziar por silenciar, torturar, prender, assassinar...

²⁴⁵ O autor nos dá um exemplo desse *mascamamento étnico* realizado por meio do *discurso itamaratiano*²⁴⁵, ao analisar uma publicação em inglês, intitulada “Brazil 1966”. Em tal publicação, lia-se o seguinte: “(3) Cor – A maioria da

A cultura popular via filtro estatal, a Amazônia como chamariz de rentabilidade econômica para o agronegócio e o latifúndio²⁴⁶ (CARDIM, 2020), o samba, a capoeira²⁴⁷ e o futebol como símbolos “cordialescos” (BUARQUE, 2015; 2017; KAJIHARA, 2008), o tropicalismo geográfico como atração turística, a cidade do Rio de Janeiro como metonímia do território brasileiro, São Paulo como símbolo de progresso, o corpo feminino “mulato” como símbolo de desejo, o corpo embranquecido romantizado (GONZALES e HASENBALG, 1982), todos eram somados a outros arquivos de transbrasilidade forjados nas linhas do DDB, inscrevendo em diferentes discursos o discurso político da época. Para quem ou além das propagandas, acordos, tratados, cooperações, nos é interessante perceber que essas práticas reverberaram, ao mesmo tempo que constituem, em materiais didáticos que trataram da identidade (linguística e cultural) brasileira no exterior, ainda que com parceria parcial do Estado, como pudemos ver no caso do livro didático *Português Contemporâneo 1 e 2*²⁴⁸.

população é constituída de brancos, sendo *diminuta a percentagem de pessoas de sangue misto* (grifo meu – 1966:125” (*ibidem*, p. 161). Em sua análise, Nascimento aborda sobre o desrespeito e desprezo institucionalizado, *com chancela oficial das armas da República*, com *negros e pardos* que representavam, à época, 38% da população, segundo a categoria do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Um ano mais tarde, o autor relata outra posição mobilizada pelo Itamaraty, quando da participação do Brasil no “Seminário Internacional sobre o *Apartheid*, a Discriminação Racial e o Colonialismo na África do Sul”, em Kitwe. Nesse ambiente, o representante do MRE fala “que se pode calcular que contamos com trinta e cinco milhões de negros e mestiços, o que faz do Brasil uma das maiores comunidades negras do mundo” (*ibidem*, p. 163). Verifica-se, desse modo, como em outros momentos da ditadura civil-militar, que a herança negra e indígena no DNA da nação é assumida, ou não, a depender do ambiente em que a política internacional está sendo promovida.

²⁴⁶ Ricardo Cardim, na vertente da botânica e da história, faz um estudo sobre a Amazônia brasileira a partir da década de 1960 na busca de compreender como essa região chegou ao nível de devastação atual. Em alguns dos dados levantados, como capas de revistas publicadas pela imprensa brasileira durante o período militar, Cardim verifica que nessas capas há um enaltecimento da derrubada das árvores e da produção de estradas na Amazônia brasileira, ambos sob o guarda-chuva do discurso do “milagre econômico”. A pesquisa faz parte do projeto “Árvores gigantes da Amazônia e a pressão do desmatamento”. Disponível em << <https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/meio-ambiente/arqueologia-do-desastre>>>. Acesso em outubro de 2020.

²⁴⁷ Considerada crime no código penal até 1937-1942, com pena de até seis meses de prisão, os praticantes de capoeira até 1888 eram punidos com até 300 açoites e detenção. A partir da década de 1930 os grupos capoeiristas, tendo Mestre Bimba como expoente dessa luta, forjam no Estado do Salvador, espaço legítimo para praticarem a capoeira como esporte. É somente em 1937 que Mestre Bimba e sua academia recebem oficialmente da Secretaria de Educação registro para que possam funcionar sem que fossem consideradxs “vadixs” ou acusadxs de cometerem infração penal. Mas para que pudessem praticar a capoeira era cobrado enormes tributos. Demoraria mais tempo para que a capoeira passasse a ser expressão da identidade nacional brasileira nacional e internacionalmente. Considerada em 2008 Patrimônio Cultural Brasileiro pelo Instituto Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Imaterial da Humanidade, em 2014, hoje a capoeira é tomada como um *já lá*, “naturalmente” brasileira”, “embaixadora do Brasil”, esvaziando todo o processo de resistência e luta que a fez entrar nas estruturas da construção do nacional.

²⁴⁸ Livro Didático que merece um estudo mais aprofundado e que esperamos fazê-lo no 68º Seminário do Gel (Grupo de estudos linguísticos), que ocorre em julho de 2021.

Enquanto esses emblemas eram promovidos, a despeito da mão repressiva no território, os movimentos sociais, à revelia do Estado, se fortaleceram e se articularam ainda mais em seus processos de resistência²⁴⁹ a partir da década de 1970. Essas articulações, conforme defendemos nesta tese, são força motriz que fazem ranger as discursividades acerca da identidade nacional que se projeta não apenas nos materiais didáticos por nós analisados, mas em outras esferas da sociedade brasileira.

Entre tantas demandas, esses grupos reivindicavam uma (re)escritura da história da brasilidade que trouxesse em seu bojo problemáticas até então invisíveis como: raça/etnia, direito e preservação de seus territórios (no caso dos povos indígenas), direitos dos povos tradicionais, reparação histórica, entre outras questões que escancaravam a caricatura do que foi/é projetado (inter)nacionalmente (NASCIMENTO 1978; 1980).

Essas sempre existiram, mas subjugadas e alocadas na periferia do debate público. No entanto, elas ganham impulsionamento entrelaçadas ao *boom* da produção intelectual que volta seu olhar para a problemática das “novas etnicidades”²⁵⁰ (COSTA e THOMAZ, 2004). Forjando seus

²⁴⁹ Entre tantos movimentos que eclodiram durante o período da Ditadura Civil-militar salientamos a emergência do Movimento Negro Unificado (MNU) que, articulado desde meados de 1930, ganha força na década de 1970, para reivindicar, entre tantas coisas, a ancestralidade negra na identidade nacional e os reparos do Estado a todo ciclo de violência e descaso com os imigrantes africanos escravizados e seus descendentes (GONZALES, 1982). Em outra frente, havia os movimentos que unia indígenas, negrxs, ribeirinhxs, homens e mulheres em defesa da Amazônia Brasileira e de seus direitos civis, principalmente seus direitos de existir nas terras que habitavam. Esses movimentos denunciavam projetos genocidas dos povos da floresta, assim como a devastação da própria floresta para ceder terras ao agronegócio e à colonização da Amazônia no projeto do “milagre econômico”, orquestrado pela ditadura e empresas privados nacionais e internacionais. A igreja católica será um braço importante na unificação e organização dessas lutas através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Missionário Indigenista (Cimi), entidades criadas dentro do setor progressista do Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) na década de 1960 e 1970. A teologia da libertação, pensamento que acreditava que só poderia haver libertação se houvesse um enfrentamento às desigualdades sociais explícitas no modelo do desenvolvimento capitalista, era a perspectiva ideológica que alimentava essas entidades (MILHOMENS e GOHN, 2018). É também nesse período que surgem diversas expressões artísticas no Brasil ligado diretamente a fomentar o orgulho de ser negro e negra, como o *Black Rio*, um movimento de contracultura que surgiu nos anos 1970 e que em 2018 se tornou “Patrimônio Cultural Imaterial do Rio de Janeiro”.

²⁵⁰ A discussão sobre as novas etnicidades requer um aprofundamento que não esbarra somente nas questões brasileiras, mas que se desenvolve em várias partes do mundo, especialmente nos Estados Unidos. Essa temática foi bem estudada por autores como Stuart Hall (2006), para o qual sujeito e etnicidade são constitutivos. A nova etnicidade é, pois, um discurso que permite posicionar os(as) sujeitos dentro de diferentes coletividades, sem que seja necessário a supressão de suas diferenças, como acontecia no pensamento da democracia racial, na época de Getúlio Vargas, ou ainda da visão “Brasil, ame-o ou deixe-o”, na época da ditadura civil-militar (COSTA e THOMAZ, 2004). Tendo como uma de suas expressões o movimento *Black is beautiful*, o discurso das novas etnicidades, portanto, buscou modificar a semiótica do ser (negro, negra, indígena, mulher, entre outras identidades), ressignificando o que historicamente fora jogado na ordem do feio, da marginalização, da não-oficialidade. A questão racial, por meio dessa lente, na década de 1970, passa a ser pauta do debate público e das esferas das políticas nos Estado Unidos e em outros países. As políticas brasileiras, que possuem uma prática antiga de beber na fonte estadunidense, vão repercutir de alguma forma esse debate dentro do território, especialmente na sua política internacional, mesmo em tempos

espaços de voz e vez nos setores institucionalizados, essas ondas discursivas passam a operar mudanças de táticas e posicionamentos no dispositivo da DDB, ainda que a *passinhos de pombos*. Temos como exemplo o “Programa de cooperação cultural entre o Brasil e os países africanos”, articulado, em 1974, com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Itamaraty e a Universidade Federal da Bahia.

As estratégias do projeto em si não eram novas, pois articulavam a projeção dos saberes sobre o Brasil no exterior e a cooperação intelectual internacional como meio para promover um “cordial” diálogo em que o Brasil se alçasse como liderança política no Sul Global. O que aparecia de novo era a mobilização de saberes da identidade brasileira a partir do tronco africano e a cooperação de ensino e pesquisa sobre a cultura afro-brasileira entre pesquisadorxs brasileiroxs e africanxs. O projeto saía do eixo Europa – Estados Unidos - América Latina e previa, além da cooperação entre Brasil e África, a criação de um Museu Afro-brasileiro em Salvador (DUMONT e FLÉCHET, 2014).

Segundo Troitinho e Silva (2017), apesar dessa aproximação com as questões raciais, o governo de Geisel não rompeu necessariamente com as práticas dos governos antecessores. Os holofotes sobre a África eram menos uma relação de “irmandade” e mais uma questão estratégica para o desenvolvimento econômico do país em conexão com continente africano. E, como tecnologia de poder, lá estava novamente a cultura como central para o diálogo com fins capitalísticos. Desse modo, interpretar a história reescrita nessas políticas públicas, apesar de termos sinais do impacto das lutas organizadas de movimentos sociais atuantes nesse período, não pode ser dissociada das lentes de um Estado que tem, no seu passado recente, o histórico de uma país que mais contrabandeou vidas negras com fins de escravização nas Américas²⁵¹, último a abolir a escravatura em seu continente e que, nas décadas seguintes a “abolição”, continuar a exercer uma prática repressiva às demandas de reparação histórica, especialmente as dos movimentos negros.

Trazer a historicidade das práticas políticas de um Estado repressor, é perceber a ironia e o cinismo, desse mesmo Estado, ao construir, em sua diplomacia, um elo(superficial) de africanidade

sombrios como a ditadura, como é o caso do programa entre Brasil e África. Mas, como dissemos na nota anterior, o enfretamento organizado da sociedade civil, a nosso ver, terá papel propulsor para que haja um redirecionamento do Estado para uma política e, à medida que esse movimentos forjam seus espaços institucionais, essa política fica cada vez mais forte e reverbera em projetos, publicações, leis, secretarias, ministérios.

²⁵¹ Para mais informações acerca dessa assunto, acessar << <https://www.slavevoyages.org/>>> .

com os países africanos. Alinhado a isso, segundo Troitinho e Silva (*ibidem*), no período da ditadura, o governo brasileiro afastou-se de Portugal para produzir um discurso de “descolonização” para se aproximar de todas as ex-colônias portuguesas no continente africano. Reconheceu a independência de Guiné Bissau, antes mesmo dos fins das negociações, e foi o primeiro país a estabelecer relações diplomáticas com Angola, país que detinha um dos bens mais importados pelo Brasil na era Geisel – o petróleo. Apesar de todos esses “esforços”, a relação comercial Brasil-África não se desenvolveu como o esperado e foi enfraquecida, devido, especialmente, ao paradoxo da posição política dos governos militares, que imprimia uma política antirracista internacionalmente, mas continuava suas práticas racistas no território.

Na construção de todos esses cenários, duas estratégias continuam presentes, tanto quanto em outros períodos. A primeira é a cooperação intelectual que se firma cada nesse período como principal mecânica da engenharia da diplomacia cultural brasileira. Nos “anos de chumbo”, tal cooperação serviu de fundo estratégico para criar laços tanto entre Brasil e África quanto entre Brasil e América Latina. Um exemplo desta última, é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado no final da década de 1960, e o Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado em 1981.

A segunda estratégia, fortalecida e melhor articulada institucionalmente a partir do final da década de 1970, é a promoção e difusão da língua portuguesa. No caso da relação Brasil-África, tal estratégia funcionou como um lugar de aproximação do Brasil com as ex-colônias portuguesas, como mencionamos. No caso da América Latina, serviu como meio de potencializar a influência do Brasil nas suas relações internacionais com América Latina.

Para termos uma pequena ideia do crescimento da língua portuguesa nos jogos das relações internacionais, entre 1970 a 1990 foram instalados 10 Centros de Estudos Brasileiros²⁵² nos seguintes países: Guiana (1970), Paraguai (1974), México (1975), Itália²⁵³ (1978), (Suriname (1983), El Salvador (1986), Cabo Verde (1986), Nicarágua (1987), Guiné-Bissau (1988),

²⁵² Hoje Centro de Cultura Brasileira.

²⁵³ Apesar de existir, desde a década de 1960, como Instituto de Cultura Ítalo-brasileiro (ICIB), não havia fomento contínuo do estado do Estado brasileiro. Em 1978, período da ditadura comandada por Ernesto Geisel, o Instituto torna-se Centro de Estudos Brasileiros, parte da política externa do Brasil. Isso propiciou que o governo subsidiasse reformas e ampliações das instalações do CEB, possibilitando o Centro incrementar atividades de forma mais constantes.

Moçambique (1989). Cinco deles entre o período de 1986 a 1989, sendo 3 destes implantados em países com o português como língua oficial²⁵⁴.

A instalação desses Centros entre a Ditadura e o início da Redemocratização nos traz um dado recorrente que vemos desde a República Velha, qual seja: a língua continuou a ser uma regularidade nas relações de poderes que constituem o dispositivo da diplomacia brasileira. Outra regularidade, seja no período da Ditadura, seja na época da redemocratização, é a aproximação do governo brasileiro com os países africanos²⁵⁵. Para Troitinho e Silva (2017), apesar da África ser um ator crucial nas políticas externas via Ernesto Geisel (1974-1979), na Ditadura, e via Lula (2003-2010, na redemocratização, ambos projetos de poder vão se diferenciar fortemente, devido outros alinhamentos políticos, econômicos, sociais e culturais passarem a operar no período da Nova República.

Retornamos à questão da língua, para fecharmos esta seção. O que percebemos é que o aumento da visibilidade e do fomento à língua da nação, alinhavados ao que já vinha sendo produzido junto à cooperação intelectual e cultural não acontece por acaso. Essa junção produz um efeito de coerência das ações da política externa do Estado brasileiro, retirando o foco sobre os diferentes projetos de governo que as implementam (onde há a real diferença do uso dessas estratégias/ações).

Nessa tangente, para assegurar tal efeito de coerência, outra regularidade aparece entre os períodos de rupturas de poder. À medida que o Brasil troca de projeto político nas relações internacionais, mexe-se nos formatos das instituições para tornar esse efeito de coerência materialmente visível. Entre 1964 a 1990, o nome dado ao departamento/divisão do MRE que trata da Diplomacia Cultural²⁵⁶ modificou 4 vezes²⁵⁷. A última vez foi em 1987, quando passa a se

²⁵⁴ Dados retirados do livro “História dos Centros Culturais Brasileiros”, produzido pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Ministério das Relações Exteriores, disponibilizado gratuitamente no site da Rede Brasil Cultural. Disponível em << <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>>>. Acesso março de 2018.

²⁵⁵ Veremos na próxima seção que, nos anos 2000, a agenda externa brasileira continuará a ativar tais atores, mas sob as bases de outro projeto político internacional e outro projeto de nação (TROITINHO e SILVA, 2017).

²⁵⁶ No ano de 2021 sofre novamente um redirecionamento e é renomeado como Departamento Cultural e Educacional.

²⁵⁷ Nas seções anteriores, apontamos essa relação de designação e redesignação do Departamento Cultural desde sua implementação no Estado Novo. Resumidamente, até final da década de 1980, temos: Serviço de Cooperação Intelectual (1937), Divisão De Cooperação Intelectual (1938), Departamento Político, Econômico e Cultural (1945), Departamento Político e Cultural (1946), Departamento Cultural e de Informações (1961), Departamento Cultural (1968), Departamento de Cooperação Cultural Científica e Tecnológica (1975), Departamento de Cooperação e Divulgação Cultural (1982), Departamento Cultural (1987).

chamar Departamento Cultural (DC) (mesmo nome dado em 1968, mas não os mesmos objetivos), sucessor do Departamento de Cooperação e Divulgação Cultural (1982)²⁵⁸.

A cargo também das questões difusão da língua da nação, em 1989, houve, no DC, um audacioso projeto que buscava transformar todos os Centro de Estudos Brasileiros (CEBs) em Centros de Excelência nos países-sedes, unindo a cooperação intelectual, a promoção cultural e a promoção linguística às demandas de projeção da imagem e da economia do Brasil no exterior. Para implementar tal ação, criou-se a Divisão de Instituições de Ensino e Programas Especiais (DIEP), existente até 1995 (DUMONT e FLÉCHET, 2014; FINZETTO, 2017).

Os anos entre 1986 – 1989 marcam, portanto, a transição de projetos de nação e, ao mesmo tempo, mostraram o recrudescimento do investimento da língua como estratégia de poder no dispositivo da diplomacia brasileira. A língua (seu ensino e sua aprendizagem), desse modo, assume de forma mais clara um espaço privilegiado nas mecânicas do *soft power*, servindo como porta de (re)entrada aos muitos projetos do “cordial diálogo brasileiro” promovidos pela República brasileira. Tratar a difusão dessa língua por meio de “Centros de Excelências”, desse modo, garantiria à língua outro lugar nos jogos de poder. Dito de forma diferente, a língua, a partir da Nova República, para aquém ou além de produzir a unidade da nação, ganha valor de mercado (DINIZ, 2008; 2012; ZOPPI-FONTANA, 2010; CIANSIO, 2012; FRANCO, 2015).

Nesses jogos e relações, a identidade brasileira projetada desse período, então, aparece sob dois principais efeitos: (i) no campo da política hegemônica promovida pelo Itamaraty na época da Ditadura - para “atrair” turistas, fomentar o comércio nacional, produzir “diálogos culturais” com fins econômicos, naturalizar formas de opressão, de processos de silenciamento e de desigualdades; (ii) no campo dos embates e da emergência da redemocratização - lugar da formação e fortalecimento da unidade da sociedade civil organizada e lugar de disputa por outra história oficial, a qual passa a se materializar em leis, projetos²⁵⁹, acordos, todos ainda muito

²⁵⁸ Nas seções anteriores, apontamos essa relação de designação e redesignação do Departamento Cultural nos diferentes períodos descritos, alinhados aos projetos de poder vigentes à época.

²⁵⁹ Segundo Boaventura (2009), quatro anos depois da montagem do projeto de cooperação intelectual entre Brasil e África, os movimentos negros da Bahia, movimentos de operários, entre outros, fizeram o pedido de integração de estudos africanos nas escolas do ensino fundamental daquele estado. Após anos fazendo levantamento de dados para provar a legitimidade de tal solicitação aos órgãos encarregados, em 1982 há o primeiro curso de “Introdução aos Estudos e da História e das Culturas Africanas” para professores de 1º e 2º graus da Bahia (o primeiro oferecido no Brasil). Decorridas várias disputas da sociedade civil pelo direito a esse espaço, em 1986 há a aula inaugural do curso de “Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas” numa Instituição de Ensino Superior. Essa cronologia que marca a irrupção do saber sobre uma das bases identitárias brasileira, nos aponta da importância, no

esparso anterior a 1988, mas que começam a instalar no dispositivo da diplomacia brasileira outras discursividades.

Para garantir esse segundo efeito da identidade nacional, os saberes sobre essa “outra história” precisavam ser promovidos e fortalecidos em um dos espaços mais embranquecidos e elitizados da sociedade brasileira – a universidade. Autorxs como Lélia Gonzales, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Maria Beatriz Nascimento, e mais próximo do final dos anos 1980, lideranças indígenas como Ailton Krenak, Gersem Baniwa e muitos outrxs, todxs foram de grande importância para enraizar a intelectualidade²⁶⁰ negra e indígena brasileira em direção a outra arquitetura do saber sobre a identidade nacional.

Mas, apesar dessas práticas de (re)escritura da(s) identidade(s) da nação se tornarem cada vez mais frequentes a partir da década de 1970, é somente a partir dos anos 2000 que as veremos ingressar gradativamente de forma oficial na arquitetura da identidade promovida pelo Estado e pelo dispositivo da diplomacia brasileira.

4.2 (1988) – Linhas que se entrecruzam – A Nova República, “nova” (s) identidade(s)?

Trouxemos no primeiro capítulo e ao longo de todos os outros, a discussão acerca da produção dos imaginários que atravessam o *corpus* desta pesquisa. À medida que fomos desenvolvendo o cotejamento sobre o *corpus* em nossas reflexões teórico-analíticas, percebemos o quanto as curvas no enunciável e no visível da identidade (trans)nacional brasileira nos apontaram diferentes regimes dos sentidos no DDB, especialmente a utilização mais sistemática de estratégias que acionam as políticas de projeção da identidade brasileira por meio da difusão e promoção cultural e linguística do país.

Nesta seção, nossa preocupação é menos fazer um trajeto acerca da historicidade da institucionalização das políticas de língua²⁶¹ e cultura empreendidas no Ministério das Relações

final dos anos 1970 até 1988, do levante de grupos, coletivos, movimentos, entidades da sociedade civil organizada para que suas demandas fossem institucionalizadas. Esses mesmos grupos serão cruciais para a construção da sétima Constituição Federal, a sexta em período republicano, a Constituição Cidadã.

²⁶⁰ Aqui abre-se um parêntese para o uso da palavra intelectual nesse contexto. A intelectualidade pensada como a conjunção de saberes em diálogo, saberes construídos pela ciência e por conhecimentos de povos ancestrais. Saberes que repensam outras dimensões epistêmicas, saberes de fronteira, saberes que descolonizam, que levam em consideração as(os) sujeitos não como objetos, mas como parte da construção do próprio conhecimento (WASH, 2019).

²⁶¹ Não teceremos essas reflexões, devido não ser esse nosso objetivo, mas também por haver trabalhos que se dedicaram a compreender de forma densa e verticalizada acerca dessa questão, todos citados no decorrer desta pesquisa

Exteriores (que passam a ser maiores e mais sistematizadas a partir da década de 1990), e mais, como nas seções anteriores, fixar nossa ordem do olhar sobre as *flechas* que não cessam de atravessar as linhas de atualização e sedimentação do dispositivo da diplomacia brasileira, promovendo um olhar mais atento sobre o período em que surge o *corpus* desta pesquisa.

A nosso ver, há duas fissuras importantes nos imaginários partir de 1988, que atravessam fortemente as temáticas que passam a parecer nos LDs, especialmente a partir de 2005. A primeira é a garantia de cidadania brasileira a todos os indígenas nascidos no território nacional. Pela primeira vez, na história da Constituição da República, tal cidadania é garantida, independentemente do povo indígena. Unido a esse direito, outros passam a ser garantidos como: o direito à identidade, à preservação de seus costumes, de suas línguas, entre outros. Contudo, entre o que dita a Constituição e a real promoção de políticas públicas, especialmente políticas linguísticas²⁶² e políticas de identidade para os povos indígenas, não aconteceu de forma imediata e até hoje ainda é atravessada por relações de poderes na qual o político e o religioso, principalmente, se entrecruzam.

A segunda fissura diz respeito ao deslizamento de sentidos de um dos maiores símbolos transnacionais presentes até os dias atuais, a Amazônia. O “desbravar” a Amazônia para o expansão do capital, presente até o final da década de 1970, desliza para “proteção” da Amazônia, a partir do início de 1988, com mais força a partir de 1992, quando se torna um dos principais temas na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio e o Desenvolvimento – a Eco 92. A partir de então, a Amazônia passa a ter alto valor simbólico nos jogos das relações internacionais, valor este que será bem instrumentalizado nas relações Brasil e Alemanha e que permeia a capa do *corpus* principal.

Marcamos o momento de irrupção dessas duas fissuras, uma vez que, diferentemente das discussões que tocam nas questões raciais relacionadas à população negra promovidas pelos movimentos negros no decorrer de todo o século XX, as questões que tocam nos imaginários da Amazônia, das identidades indígenas, ainda são muito recentes e, mais recente ainda, é a movimentação dessas discussões nos espaços institucionais sedimentadas pelos saberes construídos pelos próprios sujeitos viventes dessas identidades e dessa região (RODRIGUES,

como: (Diniz (2008; 2010; 2012; 2015), Zoppi-Fontana (2007; 2009; 2010), Zoppi-Fontana e Diniz (2006); (2012), Silva (2015), Franco (2015), entre outros.

²⁶² Sobre essa questão, ler Walsh (2019); Maher (2010); Xucuru Kariri (2015); Cesar; Maher *et al* (2018).

2019; NASCIMENTO, 2020; AMADO, 2020). Nesse sentido, nas análises, é interessante verificar que, os imaginários amazônicos e indígenas nos LDs vão estar imersos numa certa ambivalência, as quais apontaremos nas análises.

Além dessas fissuras, temos discontinuidades, especialmente em relação à política de incentivo que se vinha promovendo acerca da Rede Brasil de Ensino no Exterior (RBEx) no final da década de 1980. No governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), houve a perda de fomento dessas políticas de promoção e de difusão, quebrando a constância na instauração de Centros de Cultura e Núcleo de Estudos Brasileiros (NEBs) que vinha ocorrendo desde o final da década de 1980. No período Collor, apenas um NEB foi instalado, em 1991, na cidade de Rio Branco, cidade limítrofe entre Brasil e Uruguai. Junto a essas perdas, soma-se a extinção, nesse período, de um grande aliado da difusão linguística e cultural brasileiras – o Ministério da Cultura.

Segundo Silva (2011), Franco e Vieira (2015) e Diniz (2012), os governos seguintes à Collor, o de Itamar Franco e o de Fernando Henrique, reduziram ainda mais os investimentos destinados ao Itamaraty, em relação à manutenção da RBEx. A privatização dos Centros de Estudos Brasileiros foi um dos efeitos colaterais desse tipo de política, os quais, após a privatização, passam a se chamar Institutos Culturais (ICs) Brasil + país-sede, entidades bilaterais, sem fim lucrativos, de direito privado que, apesar de autônomas em suas diretrizes, continuavam a fazer parte oficialmente da missão cultural brasileira no exterior (PINTO *apud* DINZ, 2012).

Tal privatização acontece no governo de Fernando Henrique Cardoso, momento em que surgem os primeiros livros didáticos catalogados nesta pesquisa. Um dos Centros privatizados, se torna a Fundación Centro de Estudos Brasileiros em Buenos Aires (FUNCEB)²⁶³, a principal promotora de livros didáticos de Português para estrangeiros nos anos 1990, segundo nosso levantamento de dados.

Assim como a Fundación, o funcionamento dos Institutos Culturais Bilaterais possuía seus registros efetuados no país-sede e eram vinculados ao Itamaraty por meio de convênios. Nas inscrições designativas dos Institutos, podia-se ver um duplo: a designação produzia um efeito de simetria entre as duas nações, por meio da ideia de bilateralidade; mas, ao subverter a ordem, ou

²⁶³ A FUNCEB foi fundada em 1954, no governo de Getúlio Vargas. Em 1996, durante o governo de Fernando Henrique, é privatizada. Em 2013 foi desmantelada e, após muitas polêmicas, o Centro Cultural Brasil-Argentina. Na nota 88 explanamos sobre a origem e desmantelamento da FUNCEB em 2013.

seja, Instituto Cultural país-sede + Brasil, deflagrava-se os embates nas relações bilaterais nos jogos internacionais (DINIZ, 2012).

A privatização de setores promotores da imagem do Brasil no exterior não retirou somente do Estado o seu poder de investimento e autonomia sobre a fabricação, instalação e projeção dessa imagem. Unido a isso, a mudança de designação de Centro de Estudos (constituída como uma política de governo) para Instituto (atrelado ao direito privado), marcava a mudança jurídica e econômica do funcionamento dessas instituições, provocando instabilidade na própria existência da Rede Brasileira de Ensino no Exterior pois, uma vez cancelado o convênio com o Instituto Cultural, ele deixaria de fazer parte oficial da RBEx.

Não podemos confundir, no entanto, a diminuição dos investimentos e da total autonomia do Estado sobre essas políticas com a retirada de seu peso simbólico sobre todas as práticas desenvolvidas pelos ICs. Ao contrário Estado neoliberal que se instalou no início da década de 1990, por meio de diferentes governos, alinhava-se muito bem com a imagem de Brasil que esses Institutos projetavam. Aliás, a própria instalação dos ICs materializava a visão neoliberal do Estado²⁶⁴.

É diante desse “acordo” entre Estado e instituições privadas que os imaginários da identidade transnacional nesse período passam a operar. Nesse sentido, o discurso progressista da Nova República, de base social, aberto ao diálogo com as camadas de maiorias minorizadas, se alinha a projetos capitalísticos e, junto a eles, vemos a retomada de emblemas de transbrasilidade de um Brasil diferente daquele previsto na Constituição de 1988²⁶⁵.

Para garantir o efeito de coerência dessas políticas, vemos novamente mudanças no Departamento Cultural do MRE e, com elas, a resignificação do discurso da civilidade, da

²⁶⁴ Diretor da Fundação Instituto Cultural Brasileiro na Alemanha (ICBRA), criado em 1995, Tiago de Oliveira Pinto escreve um artigo (PINTO, 1998), apontando a pertinência da criação do ICBRA, dos Institutos num contexto mais geral, e dos desafios a enfrentar para o seu pleno funcionamento. A preocupação de Pinto estava voltada especialmente para o contexto alemão, no qual a presença de uma entidade cultural brasileira era uma das entidades de cultura existente em Berlim, considerada uma metrópole cultural. Mas gostaríamos de chamar a atenção para o seguinte trecho do artigo: “Na Alemanha Institutos Culturais, levam fama de serem empreendimentos de países europeus. A representação cultural do Brasil na Alemanha está, portanto, entre os institutos de países do chamado 1º mundo”. Vejam que o termo “Instituto” entra numa cadeia de significantes que o apresenta como símbolo de progresso, de civilidade, de desenvolvimento, significantes, como vimos nesta primeira parte da seção, altamente estimulados no discurso do Estado brasileiro.

²⁶⁵ Em capítulos anteriores, tivemos uma amostra desses emblemas em *flashes* de análises de alguns materiais produzidos nesse período. Em nossa (des)introdução, na nota 45, também há outro dado simbólico sobre a construção da identidade e da cultura nacional, presente na fala de posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1º de janeiro de 1995. Durante seu discurso, a identidade nacional e cultural brasileira é retratada de forma homogênea, e a diversidade é vista como uma “variabilidade” regional de uma identidade essencial.

higienização e do discurso liberal promovidos na República Velha. Em 1995, o Departamento Cultural é reestruturado, subdividindo-se em três: Divisão de Programas de Divulgação Cultural DPDC, Divisão de Operações de Difusão Cultural (DODC) e Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais Culturais (DAMC).

Segundo Finzetto (2017), essa montagem colocou em foco a divisão por tarefas e não por temas. Além disso, nesse período padronizou-se a documentação de planejamento da difusão cultural implementada, a fim de firmar uma diretriz para elaboração dos programas dos postos. Dessa maneira, os projetos deveriam passar primeiro pelas Divisão de Divulgação, em parceria com a Secretaria de Intercâmbio e Projetos Especiais (SIPE) do Ministério da Cultura (reaberto no governo de FHC), para, em seguida, os projetos aprovados serem implementados pela Divisão de Operações (DODC).

Esse *modus operandi* marcava a setorização e a verticalização de “quem(s)” e “como” se construiria a imagem (trans)nacional brasileira. Tal formato não ocorreu somente no MRE, mas atravessou, inclusive, a implementação de leis de incentivo à cultura no país, como foi o caso da lei Rouanet (criada no governo Collor), aberta para participação do capital privado no governo FHC. Para Franco e Vieira (2015, p. 33), se foi verdade que a abertura de investimentos privados nos setores culturais gerou o aumento nos investimentos e a integração com setores donos do capital, ela causou a “inversão de prioridades na promoção cultural, sendo dado maior destaque à publicidade do que à função social da cultura” prevista na Constituição de 1988.

Essa abordagem economicista e publicitária da imagem de Brasil não foge do que fora realizado por outros governos no século XX. Dito de forma diferente, ser dono do capital econômico continuou a proporcionar, durante a primeira década da redemocratização, voz e vez na construção do capital cultural e identitário do Brasil. Era possível perceber também o quanto a elite itamaratyana, como se referiu Nascimento (1978), continuou a exercer forte impacto na produção da opinião pública dentro do território, a partir do que era projetado fora do país (FINZETTO, 2017).

Um exemplo é o projeto que “deu vida” à coleção de livros didáticos “Um português bem brasileiro” (níveis de 1 a 6). O projeto é fruto de uma das maiores associações do capital privado

e Estado a promoverem a “marca Brasil”²⁶⁶ no exterior. Sob foco da propaganda e do mercado, “É tempo de Brasil” foi um projeto que teve seu início em 1997, e, em 1998, se concretizou na França, aproveitando os holofotes do favoritismo do Brasil na Copa. Segundo Lima, esse projeto teve um impacto importante na promoção do Brasil no exterior, abrindo caminho para o ano do Brasil na França, em 2005, e para outras iniciativas como “A Copa da Cultura”²⁶⁷ na Alemanha, em 2006.

É necessário pontuarmos que, assim como as Exposições Universais foram instrumentalizadas para “propagar” certa imagem de Brasil no Exterior, a partir do momento em que o Brasil ganha o seu primeiro título mundial de futebol, em 1958, há um uso sistemático da Copa do Mundo para a realização de iniciativas paralelas com a finalidade de projetar o Brasil como liderança e/ou potência em diversos outros setores, como aconteceu com as iniciativas “É tempo de Brasil” e a “A Copa da Cultura”.²⁶⁸

Nessa direção, quando voltamos a todos os outros períodos republicanos, percebemos outra regularidade na promoção da identidade transnacional do Brasil agenciada pelo Estado. Regularidade sobre a qual cada produto lançado funciona menos com sua função inicial e mais como uma vitrine que vende a imagem de um transnacional antes mesmo que esses produtos sejam usados, visualizados, ouvidos e/ou abertas suas páginas²⁶⁹.

“É tempo de Brasil” caminhou proporcional às suas injunções históricas, ainda que sob as “bençãos” da CC de 1988. Na exposição em Paris, além de cotistas e instituições, 40 expositores

²⁶⁶ “Marca Brasil” foi uma iniciativa, organizada em 1997, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso com o intuito de lançar produtos brasileiros no exterior, mais especialmente o café. Aproveitando-se do cenário da Copa do Mundo de Futebol na França, em 1998, o governo brasileiro (junto com a iniciativa privada, que ocupou 70% dos estandes montados em Paris) fez, em paralelo, uma disputa pelo mercado de café fino entre Brasil (que produzia 1% desse produto, apesar de ser o maior produtor mundial de café) e Colômbia (que ocupava, à época 30% do segmento da venda de café fino no mundo), além de outros produtos brasileiros.

²⁶⁷ A Copa da Cultura aconteceu de 10 de janeiro a 14 de dezembro de 2006. Realizada pelo Ministério da Cultura, o Itamaraty e a Casa das Culturas do Mundo (Haus der Kulturen der Welt – HKW), em parceria com inúmeras parcerias brasileiras e alemãs (públicas e privadas). Foram 167 eventos, 473 manifestações culturais, em 48 cidades. Segundo Lima (2015) a Copa da Cultura dava continuidade a iniciativa “Brésil, Brésis” promovida em 2005 no Ano do Brasil na França, ou seja, ambos os programas apontavam os novos direcionamentos da política externa brasileira, que via na promoção da cultura e da língua caminhos importantes para o fomento de uma economia criativa. Nas relações Brasil e Alemanha, a Copa da Cultura alinhava ainda mais a construção de uma parceria estratégica que no decorrer da primeira quinzena de anos do século XXI.

²⁶⁸ Sobre a questão da imagem de Brasil nas Copas, projetada no/pelo cenário internacional, especialmente midiático, ler Buarque (2017). Trouxemos um pouco dessa discussão no capítulo de (Des)introdução.

²⁶⁹ Lembremos dos álbuns fonográficos de Villa-Lobos distribuídos nas universidades, de livros didáticos de História do Brasil distribuídos em Centros de História Internacionais, da implementação de Cátedras de Estudos Brasileiros nas universidades de maior impacto na cena global e, por que não dizer, dos Livros didáticos de Didáticos que fazem parte desta pesquisa.

eram responsáveis para mostrar a indústria, o comércio e o turismo brasileiros (LIMA, 2013). Entre as exposições apresentava-se um Brasil progressista com sua face elitista, neoliberalista, sob as (re)configurações da democracia de Gilberto Freyre, um Brasil “não-racista”, mas sobre a memória de um Brasil Cafeeiro²⁷⁰.

De forma ambivalente, promovia-se dentro do território um movimento do próprio governo brasileiro que tensionava esses imaginários fabricados. Mas, tal movimento não pode ser compreendido fora de suas linhas de força. Em 20 de novembro de 1995, por ocasião dos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares, “mais 30 mil militantes da causa antirracista, marcharam em Brasília e se encontraram, naquele mesmo dia, com o Presidente, entregando-lhe o documento exigindo políticas públicas para a população negra” (DE PAULA, 2011, p. 61). Ainda nesse ano, aconteceria algo inédito, pela primeira vez na história, um Presidente República assumia oficialmente a existência de discriminação racial no Brasil²⁷¹ e instituía-se o primeiro Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, a partir de um decreto assinado por FHC. Um ano mais tarde, em 1996, no “Seminário Internacional ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos’”, Fernando Henrique admitiria mais uma vez “a discriminação racial”, “de cor”, mas ainda não tocava no termo racismo. Ainda naquele seminário Fernando Henrique falava mais como sociólogo que presidente (SILVA; BRANCO; AMARAL, 2015), colocava a possibilidade de combate à discriminação racial no campo da “criatividade” de soluções de outros setores e não do governo – “Então, o Governo está tentando explorar a criatividade dos senhores e pedindo isso, porque a nossa está esgotada” (BRASIL, 1996, p. 51). Mas, a nosso ver, o mais interessante desse discurso estava numa ligação entre o início – “Vejo aqui, entre os presente, tantas pessoas que me são caras e algumas que me ajudaram a entender um pouco melhor a questão das relações raciais no Brasil” (idem, p. 45) - e o final de seu discurso:

²⁷⁰ <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk07069822.htm>>. Acesso em janeiro de 2021.

²⁷¹ Esse dado é simbólico, uma vez que, vinculada ao Ministério da Cultura e instituída pela Lei Federal nº7688, de 22 de janeiro de 1988, foi fundada a Fundação Cultural Palmares, que tinha como principal objetivo “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”. Além da criação da Fundação Palmares, outra marca histórica da institucionalização do tronco africano na composição da sociedade brasileira havia sido posto na CC de 1988, em seu artigo 215 na qual “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Além disso, como apontamos em nossa (des)introdução, pela primeira vez apareciam numa Constituição Federal, termos como “diversidade”, valorização das “culturas indígenas” e das culturas “afro-brasileiras”. Sobre a fala de FHC, o ineditismo era anunciada pela grande mídia brasileira <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/11/21/cotidiano/29.html>>.

Nós, com as reformas, já não achamos mais meios de convencer. Não conseguimos convencer do óbvio, quanto mais convencer do que não é tão óbvio, que é a necessidade de uma luta mais tenaz pela igualdade, uma luta mais tenaz contra o preconceito e contra a discriminação. Então, estão pedindo à sociedade que nos ajude. É senhor Ministro, a mensagem que, aqui, muito humildemente, eu queria deixar nesta manhã. **E digo que vou ter de me retirar, que tenho inveja de vocês: eu vou para a rotina, vocês vão ficar na criatividade.** (BRASIL, 1996, p. 52) (grifo nosso)

Entre essas duas enunciações uma regularidade metonímica, o Brasil (Fernando Henrique Cardoso) ainda estava “aprendendo” que existia preconceito, e mais, de que a luta contra a desigualdade, contra o preconceito e contra a discriminação não era “óbvia”. O término do discurso de FHC é, a nosso ver, um resumo do que foi seu governo em relação às questões tão duramente construída na Constituição de 1988. Era ainda preciso “convencer” de que as causas étnicos/raciais eram uma problemática de Estado e, por extensão, de governo. De acordo com De Paula (2011), embora o período de 1995 e 1996 tenha inaugurado a institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Estado brasileiro, e o início de um debate público mais verticalizado sobre essas questões, nos oito anos de governo FHC tais avanços não chegaram a atingir minimamente as estruturas que continuavam a sustentar os privilégios das elites políticas, intelectuais, econômicas do país.

A academia continuava a ser espaço elitista, o Itamaraty um espaço monocromático²⁷² e o capital continuava a orquestrar as imagens lucrativas e homogeneizantes de Brasil no exterior e no espaço doméstico, mesmo imaginário presente no próprio discurso de posse do Presidente Fernando Henrique e 1995, envolvido fortemente pelo discurso neoliberal.

Como já apontado em outros momentos deste trabalho, a promoção e difusão linguística e cultural brasileiras serão interpenetradas por essas linhas de força, por todas essas relações de

²⁷² “Não tem cabimento ser monocromático, nós não somos assim” - fala de Fernando Henrique Cardoso em 22 de novembro de 2002, por ocasião da instauração de “bolsas-prêmios” no âmbito do Itamaraty, com foco de auxiliar candidatas afro-descendentes a se prepararem para o concurso do Instituto Rio Branco. No mesmo dia, era publicada sua biografia “Fernando Henrique Cardoso e a Reconstrução da Democracia no Brasil”. Um ano antes, acontecera um marco na história das lutas antirracistas no mundo, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, conhecida como Conferência de Durban. Apesar de, à época, aparentar preocupação com um “nós”(brasileirxs) monocromático (uma mudança quanto ao seu discurso de 1995), não há nenhum dado da promoção de um ou uma diplomata afrodescendente promovido(a) por Fernando Henrique. Isso porque, é somente no final de 2002 que o Estado brasileiro toma como problemática fazer levantamento do Censo Federal Racial do setor público, pauta, há muitas décadas, das coletividades civis negras, indígenas, principalmente. É importante destacar que sem dados, não há como pensar mecanismos de políticas públicas de equidade racial na esfera das instituições públicas brasileiras.

poderes. Desse modo, atravessada por essa onda neoliberal, como tantos outros produtos, a língua também, é instalada na “ordem do mercado” (DINIZ, 2008; 2012; ZOPPI-FONTANA, 2010; CIANSIO, 2012; FRANCO, 2015).

Altamente investida com valor de troca nas relações externas brasileiras, a língua vira objeto frequente, inclusive, nos estudos das relações internacionais, que passam a vê-la, nas práticas diplomáticas pós-1988, como um instrumento poderoso do *soft power* promovido pelo Brasil. É preciso que se (re)digam, contudo, que o uso da língua como instrumento incontornável para conhecer a cultura e sustentar a identidade da nação, inspirada no modelo francês, vem sendo usado pelos governos brasileiros, desde o período do Império (DUMONT e FLÉCHET, 2014, p. 209).

Entre rupturas e continuidades, os investimentos no Departamento Cultural e, por extensão, os investimentos na promoção linguística nos governos Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique, trazem a língua para potencializar projetos-chaves para as relações externas do Brasil. No cenário regional ela é ativada como língua de trabalho do MERCOSUL. No âmbito global, como língua capaz de firmar uma posição de liderança do Brasil em espaços institucionais como Organização das Nações Unidas (DINIZ, 2012).

Para o alcance desta última, o Brasil também buscou liderar o ordenamento dos parâmetros dessa língua por meio de instituições como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), criado em 1989, e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), criada em 1996. Sobre tal disputa, Brasil e Portugal são os centros, enquanto os outros países de língua portuguesa, segundo Diniz (2012), continuaram a presenciar uma política colonizadora e segmentada revestida de um discurso de unidade linguística. É nesse contexto que é criado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), aplicado pela primeira vez em 1998.

Segundo sua narrativa oficial, o Celpe-Bras nascia para “suprir a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)” (SCHLATTER, 2014, s/p). Em passagens como essa, vemos não apenas o apagamento do peso político da criação do Celpe-Bras nos jogos diplomáticos, mas também o silenciamento da falta de fomento e da descontinuidade que a difusão e a promoção do português brasileiro sofriam nesse período.

O Celpe-Bras mereceria um trabalho direcionado somente a ele para compreender as relações que o atravessam. Evidenciamos, aqui, o trabalho realizado por pesquisadorxs da Universidade do Rio Grande do Sul²⁷³, em parceria com outras instituições, na montagem de um espaço de memória digital de todas as provas realizadas pelo exame, assim como um arquivo de inúmeras pesquisas e documentos públicos sobre o Celpe-Bras. Para esta pesquisa, entretanto, a presença do Celpe-Bras funciona como uma tecnologia de poder, atravessado pelas linhas de força que cortam o dispositivo da diplomacia brasileira, e, ao mesmo tempo, se configura como uma dessas linhas, uma vez que, segundo inúmeros trabalhos, este exame tem um impacto importante não somente nas práticas que norteiam no contemporâneo o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como nas práticas que ativam imaginários acerca do Brasil, seu espaço, suas culturas, sua população no exterior.

Essa tecnologia de poder vai, ao longo dos anos, caminhar junto a produção de materiais didáticos do português como língua não-materna, trazendo para pensar outrxs sujeitos epistemológicxs. Passa-se a trazer com mais frequência, especialmente no campo da Linguística Aplicada brasileira, conceitos como multiletramentos, plurilinguismo, práticas (inter)culturais, transculturais, práticas discursivas/dialógicas, multilinguismo e, muito recentemente, práticas pós-coloniais (SCARAMUCCI, 2004; ALMEIDA FILHO, 2001; ALMEIDA FILHO, 2011; HANNA, 2012; SCHLATTER, 2014; FURTOSO, 2015; SCHOFEN, 2009; SCHOFEN e MARTINS, 2016; BIZON e DINIZ, 2019; MARTINS e YONAHHA, 2021). E de fato, como veremos, essas mudanças no campo de saberes linguísticos também funcionam como linhas de força que atravessam fortemente a composição do visível e enunciável do discurso pedagógico nos LDs.

Mas essas mudanças têm espaço fértil a partir da virada do século XXI, especialmente na composição dos materiais por nós analisados. Isso significa que não existiam anteriormente? Não, não significa. Significa que determinadas práticas que hoje podem ser tomadas como evidentes nos estudos do ensino e aprendizagem da língua são transpassadas por suas injunções históricas, atravessadas por regimes luz e enunciação que fazem emergir problemáticas que antes não se constituíam como tal, como é o caso de pensar na quebra de essencialismos, de formalismos, de padrões colonizadores que se dão por meio da língua(gem).

Nessa direção, se pensarmos numa longa duração, as políticas linguísticas inscritas no DDB até a virada do século XXI, funcionaram muito mais como meios para se alcançar metas,

²⁷³ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>.

acordos, relações diplomáticas que, de fato, promoverem uma promoção e difusão linguística que mostrasse (e tensionasse) a multiplicidade de línguas e do acervo cultural a elas imbricados (dos povos originários, de imigrantes forçados e imigrantes não-forçados) existentes dentro do território brasileiro.

O fato de o Brasil não ter um Instituto²⁷⁴, ou uma agência centralizadora, que coordene, sistematize dados, ordene parâmetros, padronize e mobilize ações em rede do português brasileiro, é dos principais indícios desses jogos de poder dentro do dispositivo da diplomacia brasileira que tomam a língua da nação como uma ferramenta para sedimentar uma identidade de Brasil no exterior, identidade ligada a projetos de governo e não de Estado. Veremos o impacto dessa ausência mais fortemente nas análises no capítulo seguinte, momento em que percebemos que para o alinhamento teórico-metodológico, político-ideológico, assim “os sentidos de estrangeirxs” mobilizados pelos LDs, possuem diferenças significativas de uma década para outra e a depender do local em que são publicados.

Em relação aos anos 2000, há uma virada progressista, como apontamos no capítulo anterior, tanto na América Latina e no mundo. O Brasil, como apontamos na introdução deste trabalho, passou a ocupar um lugar de prestígio nos espaços de poder das relações internacionais e, nos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva e no primeiro governo de Dilma Rousseff, o país passa a oferecer, de forma mais aguda e fortalecida, bens públicos, fossem eles visões políticas, liderança em diálogos de integração e dissolução de conflitos, coalisões globais, ou ainda, linhas de investimentos, vinculações internacionais, cooperações de segurança, cooperações de defesa, cooperações na área da saúde (HIRST, 2011; FINZETTO, 2017; BUARQUE, 2017; BECKHAUSER, 2018). Essas mudanças mexeram nas estruturas de governança do Estado, assim como na política externa brasileira (TROI TINHO e SILVA, 2017).

Pela primeira vez no Brasil, elegia-se um Presidente da República advindo das classes populares, um operário sem diploma universitário, não-descendente e nem “adotado” pela elite

²⁷⁴ No ano de 2015 houve a tentativa de implementar o Instituto Machado de Assis, que deveria funcionar com envergadura de Instituto como o Instituto Camões, o Instituto Cervantes, entre outros, na promoção, difusão, ensino, documentação, pesquisa e políticas da língua portuguesa falada no Brasil, agindo por meio da, então, Rede Brasileira de Ensino no Exterior. O Instituto nunca saiu do papel e sua não institucionalização só deflagravam cada vez mais o atravessamento dos jogos sobre sua produção (DINIZ, 2012). Em 2019 foi anunciado outro Instituto, este agora se chamaria Instituto Guimarães Rosa e seria criado via decreto presidencial. O Instituto seria implementado primeiramente em cinco cidades: Nova York, Tel Aviv, Londres, Luanda e Lima. Foge do nosso recorte temporal mexer com essas outras relações, mas podemos antecipar que, assim como a pretensão de lançamento do Instituto Machado de Assis, o Instituto Guimarães Rosa não saiu do papel, ao menos até o período final de escrita desta tese.

política, nascido no agreste pernambucano. Além da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva representar simbolicamente a emergência da tomada de palavra de grande parte da população excluída dos ambientes decisórios do Estado (PEREIRA, 2020), o partido do qual fazia parte tinha como uma de suas bandeiras a verticalização das discussões sobre desigualdades raciais, direitos humanos, entre outras pautas co-construídas com diversos movimentos sociais e de os Sindicados de trabalhadorxs durante a década de 1980²⁷⁵.

Como parte do projeto de poder vigente, o combate ao racismo, como veremos mais à frente, passaria a constituir-se em todos os âmbitos institucionais federais, inclusive do Itamaraty, de forma muito diferentes que no governo anterior. Em 2003, em diversos discursos proferidos por Celso Amorim, ministro das Relações Exteriores, se via o governo brasileiro “reiterar sua determinação inequívoca de implementar os compromissos da Conferência de Durban”, imprimindo o combate ao racismo em todas as ações realizadas pelo MRE (BRASIL, 2007, p. 290).

No tocante a promoção e difusão linguística e cultural brasileiras, vemos novamente o aumento de investimentos nesse setor. Há a abertura de editais contínuos de programas de leitorados²⁷⁶, o rompimento paulatino com os convênios com os Institutos Culturais, para que houvesse a (re)ativação e criação de Centros de Cultura Brasileira, ligados diretamente ao Itamaraty. Entre os anos de 2001 e 2014 foram (re)inaugurados e criados 13 CCBs e NEBs em diferentes continentes, com especial atenção ao continente africano e asiático.

Desse modo, com uma reposta a essas mudanças, assim como em outros períodos, o Departamento Cultural é reestruturado em 2003²⁷⁷ e passa, então, a contar com as seguintes divisões: Coordenação de Divulgação (DIVULG), Divisão de Temas Educacionais (DCE), Divisão de Promoção de Língua Portuguesa (DPLP), Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais Culturais (DAMC) e Divisão de Operações de Difusão Cultural (DODC). O que aparecia como

²⁷⁵ Essa preocupação esteve presente no projeto de governo que ganhou as eleições presidenciais em 2002, por meio do documento “Brasil sem Racismo”. O documento era resultado de encontros regionais do Partido dos Trabalhadores (PT), organizados pela Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do PT, criada em 1993 (DE PAULA, 2011).

²⁷⁶ O(a) leitor(a) é, a priori, uma figura acadêmica responsável por divulgar, através de aulas e seminários, a língua e a literatura brasileira. Até os anos 2000, a institucionalização de leitores não tinha uma sistematização, podendo um(a) leitor(a) ficar no cargo por décadas. Em 2001 sai o primeiro edital de seleção de leitores promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e se institui pela primeira vez um mecanismo de seleção e, ao mesmo tempo, um período máximo de vigência do leitorado. Entre os anos de 2007 a 2015 não houve ruptura na promoção de editais anuais de leitores, apenas nos anos de 2016 e 2017 há uma paralisação dos editais, retornando em 2018. Para uma leitura crítica sobre os leitorados brasileiros, ler Diniz (2012).

²⁷⁷ Disponível em <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/38-politica-externa/698-diplomacia-cultural?tmpl=component&print=1&page=>>.

novo, era pela primeira vez a Língua Portuguesa ter uma subdivisão própria, sem estar vinculada a nenhuma outra. Em 2006, soma-se a essas subdivisões, a Divisão de Promoção do Audiovisual.

Estava formada a rede que projetaria nos próximos 13 anos a fabricação da identidade transnacional brasileira, unindo a cooperação intelectual, a língua, a cultura e a promoção de economias criativas, esta última, pensada, inclusive, em língua portuguesa²⁷⁸. Essas ações foram engendradas no DDB por meio de três instituições que seriam responsáveis pela difusão da cultura brasileira no exterior: o Departamento Cultural do Itamaraty, a Diretoria de Relações Internacionais do Ministério da Cultura (MinC) e a Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (Apex-Brasil), ligada ao Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior (MDIC) (FINZETTO, 2017).

Para isso, o Ministério da Cultura, a partir de 2006 ganha maior força política e se torna um dos grandes parceiros da política externa brasileira, principalmente na gestão de Gilberto Gil (CARVALHO, 2013). Um dos projetos que surgem dessa parceria temos os Programas de Difusão Cultural (PDC) e o Programa de Divulgação da Realidade Brasileira (PDRB) que vão ser determinantes na abertura de editais e fomento diverso nas embaixadas e consulados brasileiros e nos Centros de Cultura Brasileira. O livro “Português Tropical” é fruto de um desses editais e fomentos, assim como o livro “Por dentro do Brasil” e todos os outros LDs a partir de 2010.

Chamamos atenção para o aparecimento do termo “divulgação da realidade brasileira”, que passa a ser instituído de forma sistemática como parte das obrigações do Itamaraty, na portaria do regime interno do MRE²⁷⁹, em 2008²⁸⁰. Sobre uma dessas realidades, a realidade linguística do Brasil, fomentada pelas discussões globais e pela DPLP, aparecia cada vez mais fortemente sobre o manto do multilinguismo, ainda que, de forma ambivalente, continuássemos sobre os holofotes do monolinguismo.

²⁷⁸ A economia criativa se baseia no capital intelectual e cultural a gerar valor aos conteúdos produzidos. Para Madeira (2014), a economia criativa é o “equilíbrio entre os imperativos econômicos e o patrimônio de uma nação”. Em 2011, cria-se, inclusive, a Secretaria de Economia Criativa, ligada ao Ministério da Cultura, para dar conta dessas questões em âmbito Nacional e Internacional. Nesse conjunto de ações, é importante marcar também, em 2003, a abertura de articulação política e participação social do Plano Nacional de Cultura (PNC) realizada pelo Minc., verticalizado e testado entre 2006 a 2008, aprovado oficialmente no Congresso em 2010, através da Lei do PNC, lei nº 12.343/2010. É preciso evitar, no entanto tomar todos esses termos “economia criativa”, “plano cultural” como algo bom ou ruim em si mesmo, mas envoltos em espaços que o engendra a produzir x e não y. Falamos um pouco sobre essas questões da cultura como uma tecnologia de poder, no capítulo três.

²⁷⁹ Disponível em <<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-91-29-2008-04-30-212>>.

²⁸⁰ Entre tantas ações, a partir de 2008, caberia o Itamaraty desenvolver atividades de divulgação da realidade brasileira, sendo o DIVULG, a divisão que executaria anualmente o Programa da Divulgação da Realidade Brasileira, em parceria com a rede de Postos no exterior.

Essa curva no enunciável de que no Brasil se fala muitas línguas, era reflexo também da alta demanda construída de forma sistemática por diferentes grupos linguísticos (indígenas, quilombolas, comunidade surda, imigrantes não-forçados) que, articulados com os debates globais acerca do multilinguismo, do plurilinguismo, da defesa e da preservação de línguas minoritárias²⁸¹, deram passos importantes na construção de tecnologias linguístico-sociais, no território doméstico, como o processo de cooficialização²⁸² de línguas (maiorias indígenas) no âmbito dos municípios, que demarcam, junto à língua oficial do Estado, seus estatutos legítimos e legais de uso (OLIVEIRA, 2015; SILVA 2016). Fora do território, a partir de 2003, eventos, debates, amostras, exposições, seminários, muito deles proferidos e integrados pelxs próprixs sujeitos alvos da discussão, traziam conhecimentos importantes das línguas minoritárias no Brasil como partes constitutivas da identidade brasileira.

Tais práticas, refletiam a internacionalização do estado brasileiro da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual institui, no seu artigo 7, que “os povos indígenas devem participar da elaboração, da implementação e da avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de lhe afetar diretamente”. O Brasil internaliza tal encaminhamento via Decreto Presidencial nº 5051/2004. Para Santos (2020), entretanto, caberia pensar no impacto real dessa política nas relações da política externa e povos indígenas, uma vez que, segundo o pesquisador, diferente dos estudos que envolvem política externa e ações afirmativas para a população negra, há nos próprios estudos das relações internacionais uma lacuna que demarca “a evidente ausência do componente indígena na formulação da política externa brasileira”, o que “implica reconhecer a produção de um silêncio cujos efeitos merecem investigação” (idem, p. 373).

O que nos parece é que, a cada passo dado em direção à materialização dos ideários da Nova República, esbarra-se numa regularidade ambivalente das políticas externas, presente tanto nesse período, quanto em outros. Ambivalência capturada em dados. Segundo um estudo realizado pelo *Ethnologue – Languages of the World*²⁸³, em 2016 (reeditado a cada ano), o Brasil ocupa o

²⁸¹ Sedimentados também na “Declaração dos Direitos Linguísticos Universais” produzida em junho de 1996, em Barcelona.

²⁸² Acerca do processo de cooficialização, acessar o *site* do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), no qual além de informações sobre o tema da cooficialização, há um acervo de publicações de teses, monografias, artigos, legislações que tocam na questão dos direitos linguísticos no Brasil. Disponível em <<<http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/>>>.

²⁸³ Disponível em <<<https://www.ethnologue.com/guides/countries-most-languages>>>.

décimo lugar no ranking de países mais multilíngues do mundo, com o total de 228 línguas²⁸⁴, mas, de forma ambivalente, possui somente duas línguas oficiais – a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras)²⁸⁵, e é o terceiro país do mundo com maior número de línguas ameaçadas de extinção, de acordo com o relatório “*UNESCO Interactive Atlas of the World’s Languages in Danger*”²⁸⁶, publicado em 2019. Esse último dado nos dá um panorama de que ter uma política pública sem a continuidade de fomento que garanta a permanência de sua implementação, é potencializar a descontinuidade de projetos que levam décadas para conseguirem se institucionalizar.

Continuando a percorrer as linhas do visível e enunciável que fabricam o transnacional da identidade brasileira, temos, no campo da cooperação educacional, outros exemplos de projetos que buscaram alinhamento na política externa promovida a partir de 2003. Em parceria com o Ministério da Educação, outro grande parceiro do MRE, houve a promoção de conhecimento integrado entre a América Latina e países Africanos²⁸⁷, assim como as promoções de políticas educacionais do ensino da língua portuguesa em zonas de fronteira, em especial como a Argentina (SCOLA, 2020). Anterior a essas iniciativas, há a implementação de um projeto, produzido na interseção do que promoveria esses dois últimos, que apontava uma relação do Brasil com o continente africano, diferente da implementada na Ditadura. O “Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior” (Promissaes), instituído em 2003, trazia outra “face” para os programas PEC-G, até então, muito voltado à América Latina. Sob a inscrição de memória de um dos maiores geógrafos e intelectuais negros no Brasil, Milton Santos, o Promissaes, fora criado para “fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos - em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura”²⁸⁸.

²⁸⁴ Fizemos uma breve atualização desses dados na releitura do texto para a entrega da tese. No ano de 2021, o Brasil continua na décima posição, mas a quantidade de línguas catalogadas cai de 228 para 221 línguas.

²⁸⁵ A língua brasileira de sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Após pressão significativa dos movimentos representativos de falantes dessa língua.

²⁸⁶ Disponível em <<http://www.unesco.org/languages-atlas/>>.

²⁸⁷ Citamos brevemente esse tópico no capítulo um. Como principais referências temos: a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), fundada em 2010, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, na região de tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai; e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), fundada também em 2010, localizada na cidade de Redenção, estado do Ceará.

²⁸⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/promissaes>>. Acesso em março de 2020.

Em 2009, dos 180 estudantes selecionados pelo projeto, 66 eram de Guiné-Bissau, 56 de Cabo Verde e 11 de São Tomé e Príncipe²⁸⁹. Todos advindos de países que possuem a língua portuguesa como língua oficial²⁹⁰, um dos pilares da política externa desse período (DINIZ, 2012; BECKHAUSER, 2015; FRANCO 2015; SILVA, 2015). A cooperação intelectual produzida pela República, por mais de um século voltada principalmente para países europeus e focada num intercâmbio intelectual embranquecido, pela primeira vez se abria ao diálogo articulado e vertical com os saberes produzidos pela intelectualidade africana. Essas ações ajudavam a fabricar no imaginário internacional a imagem de um “novo” Brasil, ou melhor, de um “*país do futuro*”²⁹¹ que parecia finalmente ter se tornado um país do presente (BUARQUE, 2015). Na linha do Promissões, mas sobre outros setores, caminhariam outras iniciativas como o Programa Novas Vozes do Brasil, criado em 2011, e o Programa da Nova Dramaturgia Brasileira, lançado em 2013. Juntos, todos esses programas instauravam curvas no enunciável e no visível que marcavam outros regimes dos sentidos sobre temas até então escassos ou inexistentes no dispositivo da diplomacia brasileira. Nessa direção o aparecimento do um intelectual negro como símbolo de um projeto de cooperação intelectual, assim como o termo “novo” presente em várias iniciativas, não aparecia como acaso, indo ao encontro de outras políticas de acesso, de reparação histórica, e de estímulo à construção de uma nova intelectualidade que estavam sendo implementadas território doméstico (Cf. seção 3.3).

Nesse sentido, a política externa brasileira que se formava a partir do governo Lula, buscou um alinhamento consistente com os ideários da Nova República, materialmente inscrito na Constituição Cidadã, a qual pela primeira vez na história do Brasil como nação, era forjada a palavra “racismo”. Palavra que apareceria por duas vezes. A primeira no artigo 4, sobre os princípios que regem a política externa do Brasil ²⁹² - VIII “repúdio ao terrorismo e ao racismo”,

²⁸⁹ Disponível em << <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/projeto-milton-santos>>>. Acesso em março de 2020.

²⁹⁰ Um resumo do direcionamento do Brasil à Cooperação com países de Língua Portuguesa, além da cooperação intelectual, pode ser acessado em << <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/PaisesLinguaPortuguesa>>>.

²⁹¹ O termo “Brasil: o país do futuro” circula no imaginário intencional desde a década de 1940. A frase vem da tradução em português do nome do livro do escritor austríaco Stefan Zweig, “*Brasilien: Ein Land der Zukunft*”. Segundo Buarque (2015, p. 16) “Brasil: um país do futuro”, do escritor austríaco Stefan Zweig, foi lançado em 1941 e se tornou uma importante referência sobre o Brasil e sobre o que os estrangeiros pensavam do país”.

²⁹² A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I. Independência Nacional;
- II. Prevalência dos direitos humanos;
- III. Autodeterminação dos povos;

rege o posicionamento do país diante de ações fora do território. A segunda, no artigo 5, que trata de direitos e garantias fundamentais dxs cidadã(o)s, marca o posicionamento e o entendimento (independente de governo) do Estado brasileiro sobre essa questão dentro do próprio território. Lê-se, pois, no “Artigo 5, XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei”.

Desse modo, unindo o projeto de governo eleito nas urnas em 2003, com tal direcionamento da Constituição, vemos de forma muito mais institucionalizada essa e outras questões tão caras a certo Brasil, a qual, de forma muito fragmentada, vinham sendo realizada apenas em âmbitos de projetos. Podemos dizer que o marco dessa institucionalização é criação, em 2003, de duas secretarias: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SPPIR) e a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM). As Secretaria ficariam a cargo de trazer para o debate público doméstico não apenas a discussão sobre a problemática da racialização e das questões de gênero nas estruturas sociais e nas estruturas do Estado, mas a proposta de ações, cabíveis ao Estado, para combatê-las.

No discurso do Presidente Lula, na abertura da SEPPIR, o posicionamento do Estado, via política de governo, era construída de forma muito diferente do governo FHC, colocando o Estado como o principal responsável por criar formas de enfrentamento a essa problemática (SILVA, BRANCO, AMARAL, 2015). Era citadas pelo presidente palavras como “racismo”, “preconceito racial”, “intolerância”, “discriminação”, “escravidão” e o peso disso tudo diante de uma parcela excluída dessas discussões no ambiente público – as mulheres negras e pobres:

No caso das mulheres negras, a discriminação é dupla, de gênero e de raça. Muitas são submetidas a trabalhos precários, baixa remuneração, violência e abuso sexual, além do abandono que as obriga a assumirem sozinhas o sustento de suas famílias [...] essa situação injusta e cruel é produto da nossa História – da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando profundas marcas em nosso convívio social -, mas é também resultado da **ausência de políticas públicas voltadas para superá-las**. **O Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais.** Cabe a ele

IV. Não intervenção;

V. Igualdade entre os Estados;

VI. Defesa da paz;

VII. Solução pacífica dos conflitos;

VIII. Repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX. Cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

X. Concessão de asilo político

Parágrafo único: A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

assegurar a todos os brasileiros e brasileiras igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida (BRASIL, 2003, p. 2-3).

As discussões prementes nesses setores vão alavancar projetos como o Projeto Pro-equidade de gênero e raça, instituído no âmbito do Governo Federal em 2009²⁹³, em parceria com a ONU Mulheres e outras organizações de médio e grande porte no Brasil²⁹⁴. Em 2009, também é aprovado, através do Decreto nº 6.872, de 4 de julho de 2009, o Plano Nacional da Igualdade Racial (PLANAPIR).

Apesar dessas discussões repercutirem em muitas ações do Itamaraty, como vimos nos projetos citados, é somente através da Portaria nº 491, de 12 de setembro de 2014 que se “Institui o Comitê Gestor de Gênero e Raça (CGGR), de caráter permanente e consultivo, com o objetivo de coordenar, no âmbito do Ministério das Relações Exteriores, o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça”²⁹⁵.

Além das questões étnicas/raciais e linguísticas, houve, nesse período, o avanço do debate acerca de discussões silenciadas por longo nos espaços democráticos do poder público. A instituição de uma Comissão Nacional da Verdade (CNV), órgão temporário criado pela Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, e encerrado em 10 de dezembro de 2014²⁹⁶, trazia para o debate público imagens, depoimentos, dados, investigações sobre o período da Ditadura civil-militar no Brasil. Com a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas

²⁹³ Para mais informações, ler: Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça. Rompendo fronteiras no mundo do trabalho – Brasília: SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2016. Disponível em <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/proequidade_para-site.pdf> 2016>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

²⁹⁴ Como veremos logo mais, no capítulo de análises, é muito forte o não-lugar da mulher, ou melhor, o lugar construído para a mulher nos materiais do anos 1990, especialmente a mulher negra.

²⁹⁵ Acerca dessa questão, é importante que se repita, que o Itamaraty é, ainda hoje, o reflexo da política de embranquecimento e elitista que, por séculos, operou no Brasil e, podemos dizer, ainda opera. Tendo seu primeiro embaixador negro, Raimundo Sousa Dantas, somente em 1961 e, após essa data, somente em 2011, é nomeado o primeiro embaixador negro de carreira, o diplomata Benedicto Fonseca Filho. Apesar de, em 2002, o Itamaraty ser uma das primeiras instituições a tentar implementar um sistema de cotas para diplomatas negrxs, como parte das ações afirmativas firmadas pelo Brasil na Conferência de Durban, de forma paradoxal, ou podemos dizer icônica, o Brasil iria àquela Conferência com uma delegação 100% branca. O marco dessas datas nos mostra que “a elite de olhos azuis itamaratyana”, assim chamada por Abdias do Nascimento, ainda continua “uma das instituições mais discriminatórias do Brasil” (frase proferida pelo em 28 de julho de 2013, pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa). Quando tocamos na questão de mulheres e das mulheres negras embaixadoras, os números ficam ainda mais escassos, quando tocamos na questão de indígenas embaixadorxs, os números sequer existem. Portaria disposta no Diário Oficial da União, disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=299&data=30/09/2020&captchafiel_d=firstAccess>. Notícia sobre a comissão brasileira na Conferência de Durban, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2608200112.htm>>.

²⁹⁶ Disponível em << <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>> .

entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, instituiu-se uma comissão que no espaço de 3 anos, condensou os casos averiguados em três grandes relatórios, disponíveis no *site* da CNV.

Essas curvas no dizer e ver o período de 1964 a 1988 oficialmente como ditadura marcam, inclusive, a entrada desse termo nos LDs. De todos os LDs que conseguimos ter contato, verificamos que os anteriores a 2011 não trazem essa designação e nem tocam nessa questão. Após 2011, apenas dois livros vão citar a designação “ditadura”, o livro “Por dentro do Brasil”, numa atividade alocada na página 214, de cunho puramente gramatical acerca do uso das preposições *sobre* e *sob* – “Não havia liberdade de expressão **sob** a ditadura militar”. E no livro “Português Tropical”, sobre este último, falaremos mais especificamente nas análises do capítulo em sequência.

Para nós, é crucial olhar para os movimentos de institucionalização de todas essas questões, urgentes e necessárias, no debate público promovido pelo Estado, pois tais movimentos estremeceram e potencializaram mudanças em parte da maquinaria que inscreve, em diferentes espaços do DDB (em conjunto com outros dispositivos), a fabricação da identidade transnacional. A partir da primeira década do século XXI, portanto, diferentemente dos anos 1990, o dispositivo da diplomacia brasileira é atravessado por discursividades que rompem com o imaginário de uma nação monolíngue e de uma população “homogeneamente diversa”.

Nossa tese toca especialmente nesse ponto, ou seja, sem prescindir de que tais problemáticas sempre estiveram presentes no território nacional no bojo das lutas organizadas da sociedade civil marginalizada e periférica, é somente a partir de um momento de aceleração da história, quando irrompem outras relações de poder-saber que deslocam o poder hegemônico, ainda que muito sutilmente, dos centros decisórios, é que veremos emergir grupos representativos, relegados a imaginários decalcados durante séculos, adentrarem, a *passinhos de pombo*, na maquinaria do Estado e, por consequência, na maquinaria do dispositivo da diplomacia brasileira.

Troitinho e Silva (2017), ao empreenderem estudos sobre a política afirmativa empreendida em diferentes momentos de atuação da diplomacia brasileira, nos falam que o Movimento Negro

tornou-se um importante grupo de pressão, pois mudou sua política de mobilização, que, de um caráter oposicionista, transformou-se numa política de inserção de militantes no aparelho burocrático, reivindicando mais ações afirmativas do governo. Assim sendo, desenvolveu-se uma política externa afirmativa, já que a agenda doméstica de reformas sociais e garantias de políticas inclusivas à comunidade afro-brasileira foi ao encontro da política externa de cooperação com o Sul Global visando desenvolvimento conjunto. Ressalta-se que a interação entre o Estado e o movimento negro é uma variável relevante para a explicação das mudanças ocorridas na política externa africana, entre

outros tantos fatores que permeiam a complexidade da política externa e internacional. (TROI TINHO e SILVA, 2017)

Somando força aos movimentos negros, a partir da década de 1990 as ações afirmativas passam, também, a sofrer pressão dos movimentos indígenas. Tendo a garantia constitucional de sua cidadania, a articulação dos povos indígenas²⁹⁷, liderada pelos próprios indígenas, passam a forjar nas instituições do Estado suas demandas. Não há práticas de poder e/ou resistência que não constitua um saber para se legitimar. Se o conceito de panafricanismo²⁹⁸ foi importante para pensar o lugar do tronco africano no mundo e na identidade brasileira, o conceito de “interculturalidade”²⁹⁹ possui igual força para pensar o tronco indígena e outras culturas presente na construção do (trans)nacional tanto do Brasil quanto da América Latina.

²⁹⁷ Temos a criação da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), fundada em 1989; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Branco (Foim), fundada em 1987; o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em 1989; a representação de lideranças indígenas na Cúpula das Organizações Unidas para o Meio Ambiente, ECO 92 e, mais recentemente a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), em 2005 (MILHOMENS e GOHN, 2018).

²⁹⁸ Pan-africanismo é o nome dado a construção de um posicionamento filosófico, social, político, que busca promover a união dos povos do continente africano, e os que dele descendem, na luta contra o racismo e os problemas sociais que atravessam a população negra no mundo. Fomentando por uma camada de intelectuais negrxs (no Brasil seu maior representante foi Abdias do Nascimento), o conceito de pan-africanismo passa a reverberar a exigência de uma prática política, religiosa, cultural, linguística que, sem suprimir a diversidades dos povos africanos e de origem africana, funcione como motor da unidade em defesa dos direitos do povo negro. (NASCIMENTO 2002).

²⁹⁹ O termo interculturalidade surge em meados do século XX, na França, para pensar a convivência democrática entre diferentes culturas. Mas, na América Latina tal conceito vai ganhar outras dimensões, mobilizado, especialmente, para tensionar as políticas educacionais implementadas pelos Estados no tocante a educação indígena. Para Walsh (2019) e Candau (2010), a interculturalidade, se pensada somete num espaço de convivência harmônica de existências, retira todo a produção axiológica que se produz em diferentes esferas da produção de saberes colonizadores, hegemônicos que atravessam os diferentes espaços sociais. Para Tubino (2005, 2016), a interculturalidade precisa ser tomada com uma problemática que nos incita a pensar formas de diálogo para que haja o reconhecimento e respeito das diversidades dos povos. Para isso, isso é preciso quebrar, cindir, decolonizar o espaço público, preenchidos secularmente por uma visão de língua e cultura etnocêntrica e hegemônica. O autor nos fala de duas práticas que mobilizam o termo interculturalidade: “interculturalidad funcional” e “interculturalidad crítica”. A primeira, ainda está muito ligada aos significantes do multiculturalismo anglo-saxão, no qual “se busca promover el dialogo y la tolerância sin tocar las causas de la simetria social y cultural hoy vigentes” (TUBINO, 2005, s/p). A segunda, interculturalidade crítica, se busca atingir a simetria, equidade social e cultural através da tomada dos espaços políticos por sujeitos co-construídos nos contextos à margem do debate público secularmente, a fim de garantir a produção de cidadãs e cidadãos interculturais, comprometidos com uma construção “de uma democracia multicultural inclusiva de la diversidad em nuestro país” (ibidem). Em todos esses trabalhos e em outros que tocam nessa questão, a interculturalidade crítica não “nasce” do Estado, mas das discussões postas em cena pelos movimentos sociais, do posicionamento contra-hegemônico que produzem e incitam nos mais variados espaços da sociedade, especialmente na produção de saberes produzidos na universidades, como vimo no capítulo três e quatro, não estão dissociados de suas conjunturas. Questões como diversidade, diferença, garantia de direitos, equidade, racismo, preconceito, machismo, sexismo, cada vez mais postas na linhas do visível e do enunciável vão atravessar todo as esferas que cortam a vida social. No caso da diplomacia brasileira, passaremos a ler trabalhos como de CIDRÃO, MUNIZ, THOMAZ, 2018) que mostram como essa diplomacia pode atuar como meio pelo qual o Brasil pode promover a prática da interculturalidade.

A emergência desta última acepção, a interculturalidade, transpassa fortemente a forma de pensar as políticas implementadas pela diplomacia brasileira, como mostramos anteriormente, uma vez que a própria ideia de diplomacia cultural caminha no imaginário de *promover diálogo com* outras culturas. Mas, embora tenhamos avanços na prática (inter)cultural/educacional promovida pela diplomacia brasileira, ela ainda está muito sedimentada na ideia de reconhecimento, de apresentação, de diálogo e intercâmbio de valores³⁰⁰. Essa *interculturalidade funcional* (Tubino, 2005) ao invés de romper com estruturas hegemônicas, as dilui sob um efeito de harmonia e diálogo cultural. As rachaduras nos discursos dominantes, que operam o campo de quem/para quem se promove essa ou aquela política, essa ou aquela imagem do país no exterior, são potencializadas pela reivindicação de grupos de maiorias minorizadas (indígenas, negrxs, quilombolas, mulheres, população LGBTQIA+), as quais, parafraseando Guattari e Ronilk (1996), não colocam em xeque somente o problema do reconhecimento, mas são portadoras de um *devir* (*devir* indígena, *devir* negro(a), *devir* mulher, *devir* homossexual...) que diz respeito não só a todxs que fazem parte da nação, mas às próprias engrenagens da sociedade.

Nesse sentido, nos é importante pontuar que, nas discussões sobre a (re)construção do (trans)nacional, é preciso reafirmar, tanto quanto for preciso, que o avanço de muitas políticas implementadas no bojo das relações diplomáticas, que hoje são tomadas como “*um já lá*”, dadas como naturais, são, esses avanços, frutos da tensão provocada por movimentos da sociedade civil que constrangeram e instigaram, em diferentes momentos da história, *a realização de políticas públicas no ambiente doméstico e externo brasileiros* (TROTINHO e SILVA, 2017).

Isso significa dizer que grande parte, senão quase todas, as ações que nascem no período da Nova República são atravessadas por lutas organizadas que, invisíveis ao Estado por muito tempo, forjam (a ferro e fogo) suas escutas e lugar de fala, em espaços de tomada de decisão, como caminho para tornar suas reivindicações partes concretas no funcionamento do Estado.

Essa forja é constante, pois o poder dos discursos que separam, exclui, que validam o extermínio de povos inteiros, continua presente nas instituições do Estado e não deixam de exercer práticas de dominação, seja sobre os corpos (biopoder), seja sobre os saberes. Dessa maneira, mesmo em período progressistas, continuam a existir contradições, silenciamento, esquecimentos nos funcionamentos que determinam *o que*

³⁰⁰ Entre essas destacamos a prática de reconhecimento e a apresentação, rastreáveis nos modos de nomeação das iniciativas implementadas para o diálogo e intercâmbio cultural promovidos por intermédio do Itamaraty, temos: “**Novas** Vozes do Brasil”, “**Nova** Dramaturgia Brasileira”, “Ciências **sem fronteira**”.

pode e deve ser dito sobre a identidade brasileira. Isso acontece porque *um discurso não desaparece quando outro irrompe*, mas, mais que isso, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar” (FOUCAULT: 2012, p. 10).

Pontuamos, dessa maneira, que produzir uma política de governo que caminhe na direção de construir uma imagem de Brasil progressista, multicultural, confiável, dialógica, economicamente ativa e, principalmente, potencializadora de um Estado democrático de direito, não significa que esses imaginários estão concretizados e implementados dentro do ambiente doméstico, ainda que se projete dessa forma no ambiente externo. Veremos, como um dos principais resultados desta tese que mais do que o que se torna enunciável e visível nas curvas no dispositivo da diplomacia sobre a configuração da identidade transnacional, é importante perceber também o que está a engatinhar nessas curvas, ou no pior dos cenários, a exclusão quase que inteira de parte da população.

Diante de tudo que trouxemos, vimos que sob a mecânica da diplomacia cultural³⁰¹, a língua, os saberes sobre o Brasil (cooperação intelectual/educacional), a montagem da confiabilidade do Estado (propaganda), a construção de espelhamento entre cultura/língua e nacionalidade funcionaram e continuam a funcionar como tecnologias de poder para garantir a sustentabilidade das duas frentes da diplomacia brasileira que permearam todos os períodos da República, inclusive nos governos Lula e Dilma – a projeção e defesa da identidade nacional e a defesa da soberania econômica do país (DUMONT e FLÉCHET, 2014). Acrescentaríamos, tecnologias que sustentam a projeção e defesa da identidade transnacional, nos termos que defendemos nesta tese, produzindo um efeito de simbiose entre aqueles que se subjetivam em seu

³⁰¹ Vejamos a conceitualização, até cerca de 2016, no *site* oficial do Itamaraty, sobre Diplomacia Cultural:

“Diplomacia Cultural - A diplomacia cultural é um **instrumento** importante **de aproximação entre os povos**, contribuindo para **abrir mercados** para a indústria cultural e para o estabelecimento de **vínculos culturais e linguísticos**. É, também, **ferramenta** para estimular os **diálogos político e econômico**, pois fomenta o entendimento mútuo e **cria confiança, interesse e respeito entre as nações**. A diplomacia brasileira promove a **divulgação da cultura e das artes brasileiras** em suas múltiplas dimensões, procurando **estimular a cooperação cultural e o ensino da língua portuguesa**. Se, por um lado, *ressalta a singularidade de nossa cultura*, por outro, *revela as afinidades que a unem a outros povos* – particularmente significativas, **já que nosso país acolheu fluxos migratórios das mais diversas origens**”. (**grifos nosso**) A diplomacia cultural, presente desde o início da nossa construção como nação brasileira, funciona no trecho acima como “instrumento”, “ferramenta” (de aproximação entre os povos), “abridora” e “criadora” (de confiança entre mercados e indústria), “vinculadora”, “promovedora” e estimuladora (culturas e linguística do Brasil com outras nações). Sob a função de substantivo (que nomeia uma categoria, que é núcleo significativo) e não adjetivo, a diplomacia cultural é instrumento, é ferramenta para que se alcance as “n” ações.

interior (sujeitos nacionais) e em suas bordas (sujeitos estrangeirxs), a fim de garantir, para o Estado brasileiro sua soberania em um espaço de pertencimento ampliado.

Entrelaçadas, todas essas variáveis se materializam linguisticamente nos possibilitando percorrer as relações de poderes e constituição de saberes acerca da IT. Temos as (re)designações dadas às divisões estruturais do Itamaraty, aos nomes dos projetos, às propostas de acordos e iniciativas, às entidades e instituições parte do DDB. Como é o caso do deslizamento de “Centro de Estudos Brasileiros” para “Centro Cultural Brasil-*País Sede*” (DINIZ, 2012), que ocorre em 2008, ou ainda, “Rede Brasileira de Ensino no Exterior” para “Rede Brasil Cultural” (DINIZ, 2015), produzida em 2013. (Re)designar não significa uma mudança no paradigma sintático, mas produz discursividades que irão realocar, redirecionar a própria função daquels que, através dessa rede, implementam suas práticas como: representantes das áreas do ensino que essa rede promove; como produtorxs de materiais didáticos; como atorxs envolvidxs nas políticas que atravessam o ensino/difusão da língua e culturas brasileiras. Rede que, inclusive pela ausência, tem um papel importante na engenharia da diplomacia brasileira, capaz de não somente sustentar, mas de potencializar determinadas configurações da identidade transnacional brasileira.

4.2.1 – Notas sobre o (não) impacto da Rede Brasil Cultural na promoção de livros e materiais didáticos – o caso da Alemanha.

Nos encaminhando para um efeito de fim deste capítulo e nos preparando para o bloco contínuo de análises do capítulo cinco, queremos nos dedicar rapidamente à ligação (ou não) da Rede Brasil Cultural com a produção dos LDs, especialmente o produzido na Alemanha.

A Rede Brasil Cultural³⁰² funciona, *a priori*, como uma tecnologia do Estado pelo qual a língua e cultura se vinculam como primeiras linhas do visível da identidade nacional. Durante todo o período em que essa rede foi se constituindo, especialmente até a década de 1990, embricada às demandas e encaminhamentos das relações externas brasileiras, percebemos que o que a partir dela foi produzido, foi menos com uma preocupação com o desenvolvimento acerca da língua e da cultura, como campos de saberes linguísticos e culturais, e mais para “servir” como símbolos transnacionais por excelência. Falar de identidade linguística, identidade cultural, na tecitura do DDB, é falar de identidade transnacional brasileira. Esse efeito sinonímico nos mostra que, à medida que uma dessas identidades sofre deslizamento, rupturas, a própria rede que as sustenta é

³⁰² Como hoje é chamada atualmente.

alvo de modificações e/ou descontinuidades. Essa instabilidade repercute tanto no fomento dessa rede quanto no seu funcionamento de forma integrada.

Atualmente, a Rede Brasil Cultural é composta por 24 Centros³⁰³ Culturais, 5 Núcleo de Estudos Brasileiros³⁰⁴ e a rede de leitorados³⁰⁵. Atuando em quatro continentes, os Centros de Cultura funcionam como extensões das embaixadas em que se oferecem cursos de língua, entre outras atividades. O leitorado, no âmbito do MRE, financia professorxs-leitorxs com a pretensão de divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras. Os Núcleo de Estudos Brasileiros, unidades menores que os CCBs ligados a embaixadas e consulados, funcionam para ampliar a promoção da língua portuguesa em lugares em que há pouca tradição dos estudos sobre a cultura brasileira³⁰⁶.

Entre esses centros, encontra-se o Centro Cultural Brasil-Peru, único Centro³⁰⁷, até o momento, que produziu livros didáticos que circulam fora do seu espaço de atuação - a coleção “Pindorama”, publicada em parceria com a Cantera Editores. A coleção é composta de quatro volumes: “Páginas da minha Vida, vol. 1”, “Cordel do Brasil, vol. 2”, “Mostra do Brasil, vol. 3” e “Tour das Letras, vol. 4”. Além dessa coleção, o CCB-Perú produziu um livro piloto chamado “Páginas da minha vida - português para estrangeiro – curso básico”. Outros materiais didáticos foram feitos a partir de Embaixadas brasileiras (com apoio do Itamaraty) nos respectivos lugares de publicação, é caso do “Guias básico de conversação russo-português: variante brasileira”, “Português para Ucrânianos: Frases e expressões úteis para os turistas”, “Português para Tailandeses” (único LD produzido por uma leitora brasileira do Programa de Leitorado do MRE). Um livro didático foi publicado com apoio da Embaixada local em parceria com editora privada, o livro “Por dentro do Brasil”. Outros LDs foram publicados por Institutos Culturais privatizados

³⁰³ Presentes em Guiné Bissau (Bissau), Paraguai (Assunção), Espanha (Barcelona), Líbano (Beirute), Argentina (Buenos Aires), México, (Cidade do México), Guiana (Georgetown), Finlândia (Helsinki), Bolívia (La paz), Peru (Lima, Angola (Luanda), Nicarágua (Manágua), Moçambique (Maputo), Panamá (Cidade do Panamá, Suriname (Paramaribo), Haiti (Porto-Príncipe), Cabo Verde (Praia), África do Sul (Pretória), Itália (Roma), República Dominicana (São Domingos), Chile (Santiago), El Salvador (São Salvador), São Tomé e Príncipe (São Tomé), Israel (Tel-Aviv). Muito recentemente, já em 2020, cria-se o Núcleo de Estudos Brasileiros em Nova York.

³⁰⁴ Dispostos em Guiné Equatorial (Malabo), Guatemala (Cidade da Guatemala), Estados Unidos (Nova York) e Uruguai (Artigas e Rio Branco).

³⁰⁵ Disponível em << <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>>>. Acesso em julho de 2019.

³⁰⁶ Para uma leitura mais verticalizada acerca da Rede Brasil Cultural, ler Diniz (2012; 2015).

³⁰⁷ Quando dizemos único Centro, estamos a falar nos moldes de como a Rede Brasil Cultural de constitui hoje, com os Centros Culturais vinculados diretamente ao Itamaraty. Diferentemente da Funceb, que, embora fizesse parte, à época, da Rede Brasileira de Ensino no Exterior, tinha sua ligação com o governo brasileiro por meio de convênio.

em pareceria com a Embaixada local, o Itamaraty e/ou outras instituições ministeriais brasileiras, é o caso dos LDs “Um português bem brasileiro, vol. de 1 a 6” e “Conhecendo o Brasil”. Em apenas um LD, “Português Tropical”, a Embaixada do local em que foi publicado e o Ministério das Relações Exteriores constam como editora do livro, assim como seus fomentadores.

Nos chama atenção nessas publicações duas questões: a primeira é que somente um livro didático advém das regiões da Ásia e África, ante um cenário em que as políticas externas estão voltadas para o Sul-Global: na África, aos países africanos de língua portuguesa e, no caso da Ásia, especialmente à China (DINIZ, 2015). A segunda questão é que a Rede Brasil Cultural, da qual, *a priori* se espera que esses materiais emergam, fora o período da década de 1990 (quando esses livros aparecem como frutos da associação do capital privado e público na Argentina) somente 01 (um) CCB, o CCB-Perú, e uma leitora, a leitora e pesquisadora Laura Márcia Luiza Ferreira, vão ser responsáveis por publicarem livros didáticos a partir dos anos 2010.

Sobre essa questão, Marcia Ferreira publica, em 2014³⁰⁸, um artigo que trata de sua atuação como leitora e a escassez de livros didáticos de português língua não-materna fora da América Latina, ou seja, que há uma carência de material didático direcionados para o contexto em que ocorrem muitos leitorados, como era o caso de seu leitorado na Tailândia.

O que vemos, portanto, é que, ainda que sobre os avanços de uma política de implementação de leitorados de forma mais sistemática, criação de CCBs, crescimento de postos aplicadores de Celpe-Bras³⁰⁹, uma agenda progressista sobre as políticas linguísticas e culturais doméstica e internacional, todos esses avanços não necessariamente fizeram funcionar a Rede Brasil Cultural como uma rede. As ações que promovem e difundem língua e culturas brasileira continuaram, a nosso ver, de forma fragmentada, dependente de cada CCB, NEB, leitor(a) e/ou da rede de profissionais ligada, de alguma forma, às Embaixadas brasileiras. Esta última, é atravessa a produção do livro “Português Tropical”.

Ressaltamos, como anunciado em vários momentos, que nos dedicamos a estudar as relações de poder-saber na constituição da identidade transnacional a partir da compreensão das

³⁰⁸ FERREIRA, Laura Márcia Luiza. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. Revista do GEL, v. 11, n. 1, 2014. Disponível << [O LEITORADO BRASILEIRO NA TAILÂNDIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE A RESPEITO DO PAPEL DO PROFESSOR-LEITOR | Ferreira | Revista do GEL](#)>>. Acesso em março de 2021.

³⁰⁹ Em 2006 eram 54 postos aplicadores do Celpe-Bras, sendo 35 no exterior. Atualmente são 125 postos aplicadores credenciados, com 77 deles no exterior, a maior parte desses postos na América (45), a segunda maior parte deles na Europa (18).

injunções históricas que o *corpus* principal desta pesquisa, o livro “Português Tropical: *Literatur, Musik und Sprache Brasiliens*”, nos possibilitava ver. O fato de estarmos imersos no contexto alemão e conhecermos um pouco do funcionamento de algumas questões que atravessam a produção do *corpus* principal, foi crucial para entendermos o que esse material reverbera e constitui discursivamente, assim como compreender o que ele produz como regularidade e ruptura quando em comparação com o *corpus* auxiliar.

No item 2.4.1, fizemos um *overview* do espaço e dos saberes culturais e linguísticos do Brasil produzidos na Alemanha no período de emergência do LD “Português Tropical”. Vimos que o português brasileiro, nos espaços de enunciação das línguas na Alemanha, entra numa relação de disputa constante, na qual está perdendo visibilidade e enunciabilidade para outro português, o português de Portugal. Além disso, como bem abordado por Chiappini (2009), existe a iminente perda de visibilidade e enunciabilidade da produção de saberes culturais e literários do Brasil dentro da academia alemã. A noção de perda só pode ser percebida como tal, quando entendemos que, diferentemente da política de difusão que o Brasil implementou durante a década de 1990, na Alemanha, a junção de brasilianistas e alemã(e)s promoveram práticas nas quais os saberes culturais do Brasil estavam amalgamados à função social e educacional desses saberes.

Em um de seus artigos, publicado originalmente como parte do livro “*Brazil, Land of the Past?*”, traduzido para o alemão e alocado no site *brasilianistik*³¹⁰, em 2000, Chiappini faz um panorama da institucionalização da Brazilianística da Alemanha, trazendo detalhes importantes como a criação de entidades, colegiados, cursos, instituições e eventos, ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990. Esse panorama mostrava como foi sendo sedimentada a necessidade de pensar os estudos brasileiros como algo autônomo dos estudos lusitanos, a ponte de servir como justificativa para a criação do primeiro Instituto Cultural Brasileiro na Alemanha (ICBRA), em 1995.

Essa crescente teve como motor a relação embricada dos estudos literários e culturais sobre o Brasil em território alemão e as políticas bilaterais empreendidas por esses dois países, ao longo do final do século XX, e fortificadas no início do século XXI. Para Chiappini (2000), o início dos anos 2000 emergia sob os auspícios de uma Alemanha (acadêmica) que descobrira tardiamente seu amor pela América Latina, mas que superara *a ignorância e a indiferença pelo*

³¹⁰ Para ter contato com o texto de Chiappini, acessar: << <http://brasilianistik.de/STUDIEN/studien.htm>>> .

Brasil. Veremos que, apesar de superadas a ignorância e a indiferença sobre o Brasil, essas relações de saber-poder ainda continuariam à mercê de outras linhas de força.

Voltando nossas lentes para presente, as duas línguas portuguesas (do Brasil e de Portugal) perdem espaço significativo para o espanhol, devido o alto investimento que o Instituto Cervantes imprimi no território alemão. A estrutura do “Português Tropical” nos dá pistas desses embates, quando traz os itens “III. Variação Lexical entre o Português do Brasil e de Portugal” e “IV. Falsos Cognatos entre o Português e o Espanhol” (Figura 16). Explicadas no prefácio e na introdução das autoras, essas listas são justificadas devido ao fato de que a língua portuguesa geralmente não é a primeira língua de tronco latino estudada pelxs estudantes da universidade, chegando a ser a terceira ou até mesmo a quarta escolha de muitxs delxs. No caso específico do contexto da produção do LD “Português Tropical”, boa parte dxs estudantes, segundo a prefaciadora do livro, já dominavam o espanhol.

Figura 16: Parte do sumário do livro "Português Tropical"

III. Variação Lexical entre o Português do Brasil e de Portugal	188
<i>Rosa Cunha-Henckel</i>	
IV. Falsos Cognatos entre o Português e o Espanhol	
<i>Zinka Ziebell</i>	
Vocábulos Heterossemânticos	204
Vocábulos Heterotônicos	223
Vocábulos Heterogênicos	225

Fonte: Foto tirada do livro pela autora

Mas se existe hoje um vácuo que o português brasileiro tenta preencher nos estudos românicos nos espaços da academia alemã, o mesmo não acontece quando o assunto é sobre os estudos culturais alemães e de língua alemã no Brasil. Alemanha e Brasil são parceiros estratégicos desde o início da República, com a Alemanha sempre entre os cinco principais parceiros comerciais do Brasil, e o Brasil o principal parceiro alemão na América Latina. O Instituto Goethe está presente no Brasil desde 1951³¹¹, enquanto, como vimos na seção anterior, desde 2005, não

³¹¹ Atualmente presente em Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo

há nenhum Centro ou Instituto Cultural brasileiro na Alemanha. Essa ausência torna ainda mais difícil implementar e estruturar as promoções e difusões dos saberes linguísticos e culturais brasileiros em território alemão, ficando à cargo do Setor Cultural e de Cooperação Educacional da Embaixada de Berlim³¹² e dos Consulados de Frankfurt e Munique, a responsabilidade de dar conta de toda a demanda que essas políticas necessitam, com o risco de promover a língua e cultura brasileiras sobre as mesmas linhas de significação da política externa brasileira da década de 1990, ou seja, com enfoque mais sobre a função propagandística e generalista dessas ações que à função social, educacional (com a ruptura de estereótipos sobre o Brasil e suas culturas).

Dito de forma diferente, o que vemos na Alemanha é uma diplomacia cultural e linguística fragmentada e ambivalente. Fragmentada, pois o único Instituto Cultural Brasileiro na Alemanha (ICBRA), inaugurado em 1995, primeiro a implantar o Celpe-Bras na Europa, com um número crescente de estudantes do português brasileiro, uma programação anual multifacetada e uma posição consolidada na Alemanha diante de outros institutos (PINTO, 2005), teve seu convênio cancelado pelo MRE no ano de 2005. Diferentemente de muitos lugares em que houve a mesma prática de cancelamento de convênio, mas que, logo em seguida, houve a criação de uma Centro de Cultural Brasileiro ou um Núcleo de Estudos, nenhum Centro Cultural ou Núcleo de Estudos foi implementado no território alemão pelo governo brasileiro.

Ambivalente, uma vez que entre os anos de 2005 e 2015, mesmo sem a presença do ICBRA, a promoção e difusão cultural e linguística brasileiras, apesar de dispersas, ainda continuaram fortalecidas. Acreditamos que dos nós que sustenta essa rede é a luta constante dos profissionais ligadas à área do português, dos estudos literários, dos estudos brasilianistas por parcerias e fomento para que esses estudos continuem vivos na academia. Mas também temos ações de cunho político. Dentre tantos momentos, nessa década, acontece, como vimos, a “Copa da Cultura” na Alemanha, em parceria com o Ministério da Cultura do Brasil e a Casa das Culturas do Mundo (Haus der Kulturen der Welt – HKW). Como resposta a essa iniciativa, em 2013-2014, acontece o ano da Alemanha no Brasil, com o lema “Onde as ideias se encontram”. Entre esses dois períodos ocorreram várias iniciativas que mantiveram pulsante a promoção do português brasileiro, assim como os sabres e imagens de Brasil na Alemanha, algumas dessas iniciativas detalhadas no capítulo dois, algumas delas ligadas diretamente à emergência do livro didático

³¹² Disponível em << http://berlim.itamaraty.gov.br/pt-br/a_embaixada.xml>> .

“Português Tropical”. Em relação a promoções diretas da Rede Brasil Cultural (RBC), entre período de 2008 a 2015 foi o momento que mais houve a implementação de leitorados brasileiros promovido pelo MRE nesse país, com 4 editais (008/2008; 029/2011; 039/2012; 014/2015)³¹³.

Mas, se por um lado houve esse fôlego sobre as difusões da língua e culturas brasileiras, é também verdade que essas políticas ficaram dependentes de editais e eventos direcionados muito mais à promoção “econômica” da língua portuguesa no âmbito da CPLP³¹⁴, e não ao fomento e à ampliação da área do Português brasileiro, em diferentes setores, na Alemanha. Essa percepção não vem somente dos dados levantados, por meio de leituras, mas a partir de minha atuação no território alemão, para aquém e além de pesquisadora, como aplicadora do Celpe-Bras desde 2017 e, atualmente, *lehrauftrag* de português na Universidade de Jena.

Nessa direção, é importante que se diga, que sem um instituto de cultura, o atual posto aplicador do Celpe-Bras em Jena, criado em 2005, é fruto menos do apoio do MRE e mais do empenho da leitora de português contratada pela Universidade de Jena, a professora Dra. Rosa Cunha-Henckel, com apoio de outrxs pesquisadorxs atuantes na área dentro do Brasil, como a professora Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa. Os dados coletados pelo posto aplicador de Jena, com capacidade para receber no máximo 30 candidatxs, refletem, de fato, o quanto essa década foi importante para a difusão do português, chegando a ultrapassar, no ano de 2013, o número máximo da capacidade de inscritxs (ver apêndice C).

Falar desse período nos é importante quando observamos que o lugar do português brasileiro no espaço enunciativo na Alemanha, a partir de 2017, fica ainda mais fragilizado. As iniciativas por parte da Embaixada brasileira e do Itamaraty ficaram cada vez mais fracionadas e escassas. Atualmente (ano de 2021) o MRE não conta com nenhum leitor ou leitora em terras alemãs³¹⁵ e, como dissemos no capítulo dois, com nenhuma cátedra de Brazilianística. Em outra direção, a política cultural e linguística de Portugal, promovida pelo Instituto Camões, cresceu e conta com 12 (doze) leitorados no ano corrente³¹⁶ e três cátedras no campo dos estudos lusitanos.

³¹³ Dados retirados dos editais de leitorados disponíveis no *site* da Capes, disponível em <<<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>>>. Acesso em março de 2021.

³¹⁴ Disponível em <<https://www.berlinda.org/magazine-portugues-lingua-negocios>>. Acesso em julho de 2018.

³¹⁵ Dados retirados dos editais de leitorado disponíveis no *site* da Capes. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>>. Acesso em março de 2021.

³¹⁶ Dados disponibilizados no *site* de Coordenação de Ensino de Português na Alemanha, disponível em <<https://cepealemanha.wordpress.com/o-ensino-portugues-na-alemanha/leitorados-e-catedras/>>. Acesso em março de 2021.

Essa crescente da área de Língua Portuguesa via Portugal, resulta numa parceria muito mais vantajosa para as universidades alemãs para manter leitorados e cátedras na área dos estudos lusitanos, do que fomentar sozinhas as posições de leitorados de Língua Portuguesa com enfoque no Português brasileiro, e cátedras com foco específico sobre os saberes literários, culturais e linguísticos do Brasil.

Em 2019, o posto aplicador do Celpe-Bras de Jena correu um sério risco de ser descontinuado, após a aposentadoria da professora Cunha-Henckel. Mas se a aplicação do Celpe-Bras ainda sobrevive atualmente, a posição de leitorado de Língua Portuguesa, ocupada por uma brasileira, foi cortada do quadro oficial da universidade. Essa realidade parece muito distante do cenário que Lígia Chiappini descreveu em seu artigo em 2009³¹⁷, quando, mesmo sobre ações descontínuas do governo brasileiro, havia um forte indício que o campo de saber sobre o Brasil na Alemanha, conseguiria “sobreviver”:

Hoje em dia a situação começa a mudar, graças à organização da comunidade científica dos Lusitanistas e Brazilianistas, mas também graças à importância reconhecida do Brasil para as relações internacionais da Alemanha. Aqui e acolá há sinais de resistência que nos impedem de desanimar, como foi o caso do movimento iniciado pelos estudantes da Universidade de Jena, sob o mote de “Wir wollen Portugiesisch” (Nós queremos português). Pelo lado brasileiro, se antes havia pouco incentivo, hoje se financiam novos leitorados para compensar algumas perdas ou se estabelecem convênios que permitem preservar sobretudo os cursos de língua que sobreviveram nos novos currículos. (CHIAPPINI, 2009, p. 21)

Percebemos, pois, que, a partir de 2017, o desenvolvimento do campo do ensino e aprendizagem do português brasileiro na Alemanha fica cada vez mais atrelado a uma política que acontece via investimento do próprio governo alemão ou de iniciativas privadas e/ou promovidas por voluntários em outras áreas de difusão do português – como o Português como língua de herança³¹⁸, mobilizado especialmente por mulheres brasileiras que possuem filhxs na Alemanha (uma forma de manter viva a língua e cultura brasileiras no seio familiar) ou por pesquisadorxs da linguagem que trabalham de forma voluntária junto a algumas das poucas iniciativas da Embaixada do Brasil voltadas especialmente a área de pesquisa do português.

No caso das universidades, pois, percebemos dois movimentos: as contratações de leitorxs de português brasileiro estão perdendo espaço para os leitorxs do português de Portugal ou, como

³¹⁷ Uma ano antes de descontinuada a cátedra de Brazilianística na Universidade Livre de Berlim.

³¹⁸ Uma dessas iniciativas é o programa “Mala de Herança”. Para saber mais, acessar << [>>](http://maladeheranca.com/).

aconteceu inicialmente com a posição de leitorado da professora Cunha-Henckel, algumas posições de leitorxs brasileirxs passam a contar apenas a posição de “meio” leitorado, reduzindo não apenas os salários, mas a quantidade de horas do português brasileiro nas universidades; o segundo movimento é não ter, sequer, a posição de leitor(a) de português brasileiro, mas sim com a posição de *lehrautrag* (auxiliar de ensino), cabendo a esse(a) profissional somente a função de horista (dar aula), sem nenhum vínculo empregatício com a universidade, conseqüentemente, enfraquecendo o potencial de ampliar o envolvimento e discussões acerca do português brasileiro em diferentes direções, assim como de desenvolver projetos na área junto à universidade.

Outro fator que nos chama muito a atenção e que pode ter uma relação direta com a perda de investimento na formação e contratação de profissionais na área do Português brasileiro, tanto por parte da Alemanha quanto por parte do próprio Brasil, é a falta de uma cartografia do português do Brasil em território alemão. Em muitos eventos em que eu estava presente, promovidos pela Embaixada do Brasil em Berlim, ou em eventos em que o embaixador do Brasil era convidado a falar, percebemos que, enquanto o embaixador de Portugal tinha dados importantes da atuação do português europeu em território alemão, o embaixador do Brasil produzia uma fala mais genérica acerca da atuação do português brasileiro. Ao entrarmos em contato por e-mail com a Embaixada do Brasil em Berlim, entre os anos de 2018 até 2021, com a pretensão de saber se havia algum levantamento panorâmico, com dados sobre leitorados brasileiros nas universidades, rede profissionais atuantes na área em diferente setores, atividades realizadas ou em realização, editais, produtos, parcerias, quantidade de alunos do português brasileiro na rede escolar alemã, entre outras questões, a resposta que nos foi dada foi de que não havia nenhum levantamento desses dados. O que nos foi passado foram dados dispersos e informações sobre três leitorados brasileiros em algumas universidades alemãs, uma delas, a de Jena, inativa.

Trazemos esse cenário como um alerta. As linhas de força que atravessam a emergência do LD “Português Tropical” já nos apontavam para o que hoje vemos se concretizar, ou seja, sem a articulação e uma política mais centralizadora sobre a difusão do ensino de língua e culturas brasileiras na Alemanha, todo o percurso de ganhos conquistado, poderia ser, aos poucos, destruído. É evidente que, com a falta de uma pesquisa que cartografe esse cenário, não se pode afirmar e nem negar o real impacto do português brasileiro no território alemão. Mas, para que essa cartografia seja feita, é importante que, a partir de 2017, tal cenário seja lido a partir das linhas

de força que o atravessam e fazem produzir, a nosso ver, outras discursividades, outros regimes dos sentidos no dispositivo da diplomacia brasileira.

Diante dessa breve abordagem, percebemos que no caso específico da emergência do livro “Português Tropical”, a rede de profissionais que atuam na produção de saberes linguísticos, culturais e literários do Brasil na Alemanha ajudam a sustentar, muitas vezes de forma voluntária, o desenvolvimento não apenas desse campo, mas da própria imagem do Brasil na Alemanha. Vimos também que mesmo sem uma política de difusão articulada e fomentos necessário, a atuação desses profissionais e dos produtos por eles desenvolvidos (artigos, livros, seminários, eventos...) nos mostra que há, sim, um espaço muito produtivo para o fortalecimento de uma política mais continuada sem que esteja atrelada à imagem econômica e política (em alta ou em queda) do Brasil. Não menos importante, é o impacto superficial da RBC na Alemanha, decorrente da falta de uma agência centralizadora que coordene de forma integrada as ações de difusão e promoção dos saberes linguísticos e culturais do Brasil no exterior. Essa ausência nos mostra justamente o quanto é urgente e necessário que o Brasil crie tal instituição e, quando criada, faça-a funcionar.

Muito teríamos a dizer das relações Brasil-Alemanha. Tentamos trazer aos poucos, no corpo do texto no decorrer dos capítulos, em notas de rodapé, e na construção de um quadro histórico panorâmico (alocado no apêndice B), de como, no decorrer de quase 200 anos, Brasil e Alemanha parecem estar numa relação de nunca acabar. Se no início do século XIX, o imaginário de Brasil na Alemanha era de “paraíso tropical”, “terra prometida” para imigrantes que fugiam da fome e de guerras (LESSER, 2015), no decorrer do século XX, a imagem de *país do futuro* vai se firmando ao lado do exotismo tropical (RINKE 2013, BUARQUE 2015) e, na primeira quinzena do século XXI, o Brasil passa a ocupar um imaginário de *país do presente* (CHIAPPINI, 2000; 2009) para além de uma “curiosidade turística”, país que, agora, poderia exportar inovação, tecnologia e diálogos intelectuais em diversos campos, inclusive na Literatura³¹⁹. O livro de

³¹⁹ Em minha atuação como aplicadora do Exame Celpe-Bras na Alemanha, ao ter contato com os formulários preenchidos pelos candidatos, verificamos uma flutuação na motivação desses candidatos. Muitos respondiam que seu principal interesse em fazer o exame era para intercâmbio turístico, enquanto outros, como é caso que apresentamos no capítulo três, pleiteavam o certificado para trabalhar no Brasil e ou fazer intercâmbio educacional. Esse tema merece um estudo muito mais aprofundado, mas já nos mostra o quanto é produtivo e urgente compreender mais acerca do panorama da presença do português brasileiro na Alemanha e compreender, em que medida, essa presença faz ressoar as relações existentes promovidas pelas relações Brasil-Alemanha nos mais diversos setores. Acerca de um dos cenários que se estimula uma visão de Brasil atrativo para além do turismo temos o programa de tradução de livros de autores brasileiros lançado na Feira de Frankfurt em 2013. Disponível em << <https://www.dw.com/pt->

Cunha-Henckel e Ziebell emerge entremeado a esse momento fértil das políticas culturais do Itamaraty, em meio a políticas progressistas no Brasil, em meio a um momento fértil destas duas políticas na Alemanha. Não menos importante, não podemos prescindir da forma como as autoras se inscrevem e são inscritas como sujeitos históricos nos jogos de saber-poder do que é falar português no Brasil, do que é ser brasileira(o) na Alemanha.

Nessa tangente, imersas em um período no qual as linhas do visível e enunciável da identidade brasileira se curvam (momento da irrupção do ideário da Nova República), Zinka Ziebell, nascida na cidade de Estrela no Rio Grande do Sul, escreve sua tese de doutoramento, na articulação da História e da Literatura, para deflagrar como a construção dos indígenas como “canibais” nas representações europeias do Brasil, durante o século XVII, servia como “justificativa” para a violência, a escravização e o genocídio que os povos indígenas sofreram nesse período. A tese de Ziebell, intitulada “Terra de Canibais”, recebeu, em 2003, o prêmio Açorianos de Literatura, concedido pela Secretaria Municipal da Cultura da Prefeitura de Porto Alegre, na categoria “Ensaio para Humanidade”. Rosa Alice Cunha-Henckel, nascida na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, tem sua tese publicada em livro em 2005, cujo título é “Tráfego de Palavras: africanismos de origem banto na obra de José Lins do Rêgo”. Mais do que verificação lexicográfica, Cunha-Henckel traz uma reflexão do atravessamento das línguas africanas no português brasileiro e do lugar da cultura negra na formação cultural do Brasil.

Salientamos que “Português Tropical” foi um “marco zero” para as reflexões que aqui se desenvolveram como tese. A cada passo nas linhas do dispositivo da diplomacia brasileira, e movidos pelas análises alocadas no próximo capítulo, conseguimos compreender o valor simbólico desse livro e dos outros LDs catalogados para compreender as relações de poder-saber que inauguram outros regimes de luz, outros regimes dos sentidos no dispositivo da diplomacia brasileira a partir de 1988, mas, principalmente, com mais força a partir dos anos 2000. Imaginários que tensionam, rompem com outros imaginários. Tomado de forma isolada, correríamos o risco de perder a potência das linhas que formam o enunciável em “Português Tropical”, por essa razão, trazer o *corpus* auxiliar se mostrou de grande importância.

Conclusões Prévias

Enquanto nos outros capítulos trouxemos um resumo no início, neste capítulo, construído como uma espécie de *trailer* estendido, trazemos as conclusões prévias do que até o momento abordamos. Trouxemos análises e reflexões mais gerais sobre o *corpus* e sobre parte do arquivo que levantamos para a pesquisa, na busca de compreender melhor as relações de poder-saber que instauram no dispositivo da diplomacia brasileira a problemática da identidade. Nesse trajeto nosso interesse foi verificar como o que veio antes atravessava, ou não, a emergência de livros e materiais didáticos de português para estrangeiros a partir dos anos de 1990. Nesse processo de reflexão, vimos que os regimes de enunciabilidade, de visibilidade e as linhas de força que cortam a composição da identidade transnacional no dispositivo da diplomacia brasileira, partem majoritariamente, até o início dos anos 2000, mais de uma percepção do Brasil pela lente “do estrangeiro”, do que advinda de um diálogo do Estado brasileiro com seu corpo social. A identidade transnacional é fabricada pelo/para o olhar externo. Mesmo na era Vargas, quando se projeta um Brasil de bases nacionalistas, com políticas de censura sobre culturas imigrantes, inclusive com a tentativa de glotocídio das línguas indígenas e línguas de imigração, o Brasil que aparece para o exterior é um Brasil *para inglês ver*, alimentado pela política do embranquecimento fomentada desde a Velha República.

Mas, vimos também que entre o período do Império e a Nova República, entre tantas discontinuidades, as línguas indígenas, sobre valores diferentes, apareceram como uma problemática importante na construção do (trans)nacional. No Império, como elemento especulativo para “levar” a “civilidade” aos indígenas que ainda não falavam o português, assim como para compreender o impacto dessas línguas na construção dos topônimos brasileiros. Na Nova República, diferentemente, essas línguas emergem sobre um alto valor agregado, símbolo de luta e resistência das identidades indígenas e pontos de articulação para o desenvolvimento da intelectualidade indígena brasileira.

Na Nova República, ao longo das décadas, vimos que inúmeros acontecimentos inauguram nas linhas do DDB toda uma semiótica que ordena formas de ver e dizer o Brasil no exterior e dentro do próprio campo doméstico que atualizam o dizível de outros períodos, como o da era Vargas. A partir dos anos 2000, o ideário da Nova República, que se desenhou na Constituição de 1988, passa a atravessar fortemente as construções de políticas que trazem para o debate público

problemáticas debatidas fortemente, há gerações, pelos movimentos da sociedade civil, postos à margem pelo poder hegemônico. Pela primeira vez, inúmeros projetos institucionais que traziam consigo uma imagem de Brasil democrático, constituído sob a diversidade da diferença, trazia para a construção do (trans)nacional não “uma imagem” de negro(a), de “índio(a)”, mas imagens atravessadas por saberes co-construídos por sujeitos que deixam de ser somente faladxs de forma passiva e passam a ser ouvidxs, cidadxs de forma ativa, sujeitos que tomam a linha do enunciável da identidade brasileira. Finalmente, vimos como as linhas do DDB cortam o antes, o durante, e o depois da emergência do *corpus* principal, e, em paralelo, apontamos problemáticas contemporâneas acerca dos impactos da falta de uma agência que faça funcionar de forma integrada não somente o que vemos no território alemão, como também de forma integrada a própria Rede Brasil Cultural.

Nos apropriando e ressignificando as reflexões de Fanon (1968), o perigo que nos deve deixar em alerta é quando a construção do transnacional reproduz os *farrapos mumificados* de uma prática colonizadora, ainda que sob os auspícios de uma lente que se pretenda diferente desta. Por isso, mais do que falar da identidade transnacional, como ela se dá a ver (como o faremos no próximo capítulo), neste capítulo buscamos compreender como tal problemática é inaugurada no DDB, e, tão importante quanto, compreender a maquinaria que faz funcionar a construção/fabricação/constituição/atualizações dessas identidades nesse dispositivo, a ponto de “garantir” que ela opere com “certo” efeito e não outro no nosso presente histórico.

CAPÍTULO V - DISCURSOS EM (DES)CONSTRUÇÃO - QUE BRASIL É ESSE DOS LIVROS DIDÁTICOS?

A arquitetura do presente trabalho situa-se na temporalidade. Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro. Frantz Fanon. *“Pele pretas, máscaras brancas”*.

Neste capítulo, a partir do batimento descrição-interpretação, imprimimos de forma mais geral e verticalizada as análises para verificar como se fixam, nos livros didáticos, as relações poder-saber que constituem a identidade transnacional no dispositivo da diplomacia brasileira. Que identidade é essa que se constitui nos materiais? Quais relações de poder-saber conseguimos capturar por meio da cenografia montada nos LDs? De que forma essa cenografia dos sentidos que ali são fabricados dialoga com os ideários da Nova República, de que forma ela ativa e/ou ressignifica outros imaginários, ou ainda, o que ela silencia e apaga? Essas são perguntas-guias deste capítulo.

Antes de iniciarmos, é preciso pontuar novamente que há, para cada material, injunções históricas que deflagram as condições políticas, culturais, interlinguísticas³²⁰, engendradas pelos jogos de poder-saber que não podem prescindir do local que os materiais emergem. Por essa razão, ainda que sempre mobilizemos um quadro geral em cima dos dados que levantamos a partir de todos os materiais que conseguimos contato, ao tratarmos do LD “Português Tropical, nos direcionaremos mais detidamente.

Em nossas análises tomamos o cuidado para não essencializar indivíduos. Olhamos para as autoras e autores dos livros, assim como para todos os envolvidos na composição dos materiais (equipe editorial, revisor(a), editora, embaixadores, equipe cultural, aprendentes, etc.) como sujeitos históricos, atravessados pelas injunções de seu tempo atravessados pelos jogos de

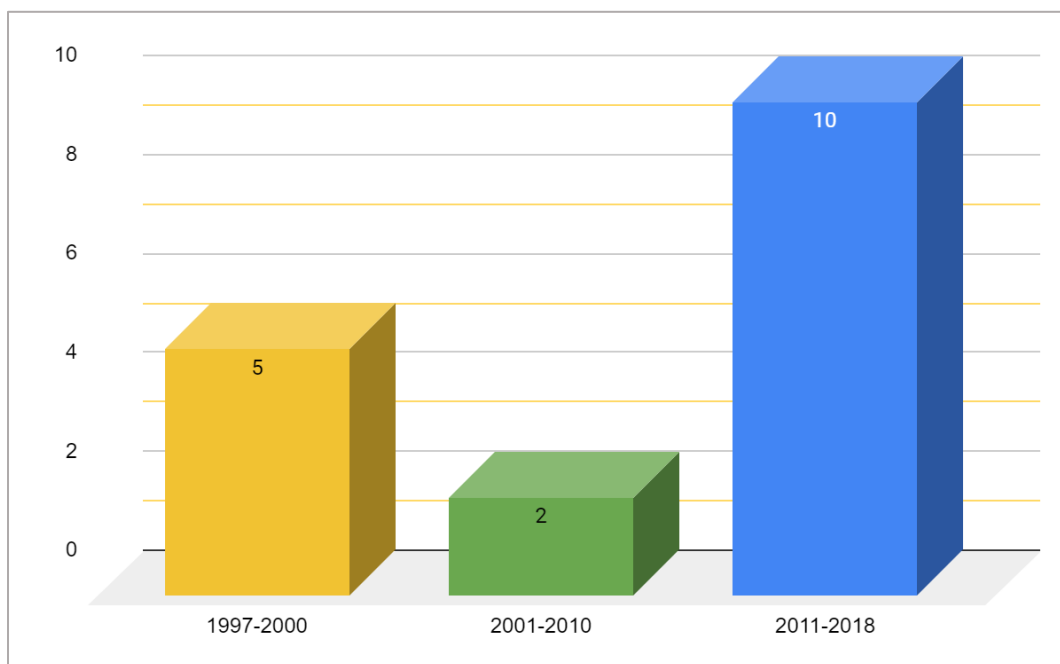
³²⁰ Há muitos estudos no campo da História das Ideias Linguísticas, na Glotopolítica, na Análise do Discurso que pensam as relações (entre/inter/hiper)linguísticas. Essa comunidade de pesquisadoras não compreendem tais relações como vasto vocabulário em prol de uma “grande fusão das línguas mundiais” (europeias) como anunciou o alemão Alexander Gode, mas como aquilo que é da ordem das relações, das lutas e dos embates historicamente constituídos. Nessa esteira, pensamos a inter(entre)língua na ordem das discursividades que a constitui, atravessada pelos jogos de poder que nos apontam práticas histórico-discursiva-enunciativas que constroem, fabricam, forjam, uma ordem de (des)legitimidade de grupo de enunciadores e não de outros. Acreditamos que é preciso fazer ranger nessas discussões sobre a interlíngua as questões de raça/etnia (lembramos do “pretuguês” de Lélia Gonzalez), de gênero/sexismo e de classe, uma vez que falar é um ato político. Outro conceito que dialoga com esse e trouxemos em várias passagens, foi o de Espaço de enunciação de Guimarães (2002), espaço constituído politicamente, habitado por falantes, sujeitos divididos por seus diretos ao dizer e aos modos do dizer.

poder e força, tornadxs sujeitos na/pela linguagem. Dito isso, defendemos que não há um “verdadeiro” sentido a ser encontrados nos livros didáticos, ou ainda que tudo que ali se constitui é fruto da total consciência dxs indivíduos ou, ao contrário, de seu total assujeitamento. Percorrendo os indícios, os rastros deixados na composição cenográfica dos textos, nas imagens que (não) aparecem, no vocabulário (não) utilizado, das temáticas (não) sugeridas, do (não) posicionamento explícito dxs atorxs envolvidxs, queremos verificar quais discursos aparecem (como evidente ou resistência), como isso é significado nesses livros didáticos, em especial em “Português Tropical”, enfim, como, ao percorrermos essa rede de construção de sentidos, podemos compreender um pouco mais o que constitui, no nosso presente histórico, o que estamos chamando de identidade transnacional brasileira.

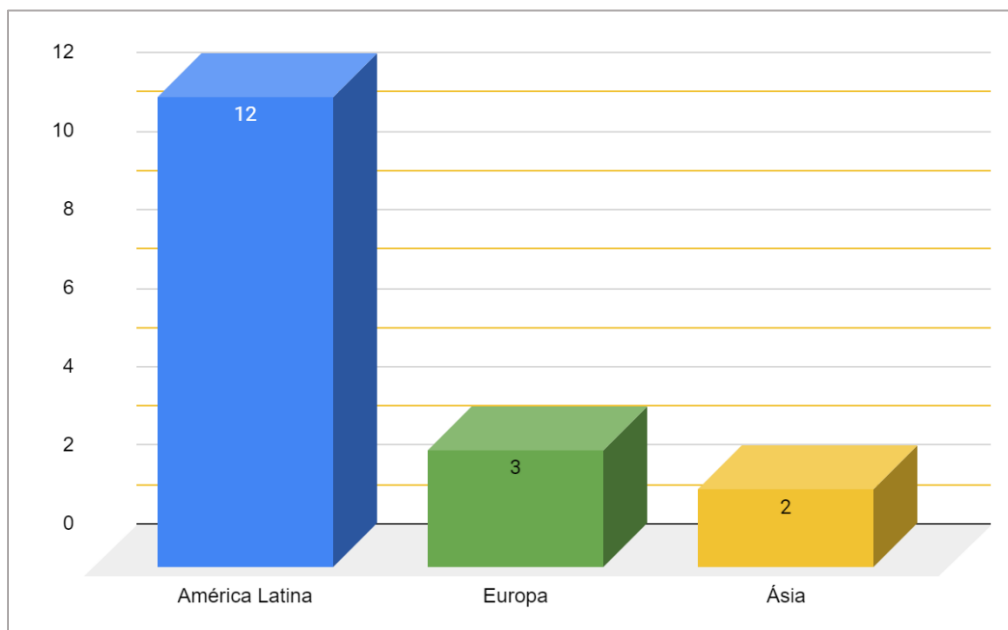
5.1 – Panorama dos livros catalogados

Antes de começarmos a discussão mais específica, um breve panorama do que trouxemos até o momento. Em relação aos anos de publicação e local de publicação, temos os seguintes cenários dos materiais.

Figura 17: Materiais distribuídos por período (quantidade total)



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 18: Publicação dos materiais por continente (quantidade total)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas figuras, vemos que entre os anos de 1997 a 2000 há a publicação do equivalente a 29% (5 LDs) do total dos materiais catalogados; entre os anos de 2001 a 2010, 12% (2 LDs); enquanto entre 2011 a 2018, há 58% (10 materiais). Esse dado confirma que, não somente na Alemanha, mas de forma mais global, houve uma política mais fortalecida, na virada do século XXI, que conseguiu sustentar por quase uma década uma crescente na promoção da língua e cultura brasileira por meio de editais e fomento nessas áreas, ainda que sem uma agência centralizadora.

A baixa produtividade de materiais didáticos fora da América Latina (que retém 70% dos materiais produzidos), nos confirma a questão política que atravessa a difusão linguística e cultural brasileiras, estudada por diferentes autorxs como Zoppi-Fontana (2007; 2009; 2010), Diniz (2008; 2010; 2012; 2015), Zoppi-Fontana e Diniz (2006); (2012), Almeida Filho (2012), Silva (2015), Franco (2015). Nos mostra, ainda, que essa relação aparece, inclusive, na promoção dos livros didáticos publicados para/nessa região. Ademais, é um dado a mais na direção do que abordamos na seção anterior, qual seja, de que a produção de LDs fora do espaço da América Latina é fruto muito mais de iniciativas que unem profissionais/pesquisadorxs de língua e cultura (atuantes nos locais de emergência dos LDs) com as embaixadas, e menos como fruto de uma política empreendida

através da Rede Brasil Cultural, por isso, ainda que tenha havido uma crescente dos livros didáticos, de forma global, a partir de 2011, ainda é escassa a produção de livros e materiais didáticos para se trabalhar o ensino do português brasileiro em lugares fora da América Latina (FERREIRA, 2014).

Como materiais e livros didáticos de ensino de língua há toda uma estrutura física que se espera encontrar para além da capa, contracapa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, sumário, prefácio e apresentação³²¹. Nesse tocante, de todos os 17 (dezesete) materiais levantados. Dois deles adentram na estrutura textual de um guia didático de frases e expressões do português brasileiro, sem nenhuma atividade de ensino, são eles: Guia de conversação em Russo e a tradução deste em Ucraniano. Esses materiais adentram no levantamento geral dos dados que alocamos no apêndice A, mas não nas análises deste capítulo.

Dos 15 (quinze) que possuem a estrutura física do que se tem no imaginário do que é um livro didático de ensino de língua estrangeira, alguns produzidos para o nível básico, outros para básico e intermediário, outros para o nível avançado (Ver Apêndice A). Destes 15 (quinze), 14 (catorze) possuem uma estrutura genérica que pressupõe uma estabilidade do livro didático, e apenas 1 (um) tensiona essa estabilidade, não se caracterizando como um livro didático nos moldes conservadores. Este último é designado no próprio livro, visto e analisado na seção 2.4.1, como material didático adicional ou material de apoio “Português Tropical: *Literatur, Musik und Sprache Brasiliens*”.

Consideramos, contudo, “Português Tropical” como livro didático. Isso porque ele preenche todas as estruturas básicas da cenografia do gênero LD de ensino de língua (uma abordagem teórica-metodológica definida, atividades de compreensão escrita, atividades de produção de escrita, atividades direcionadas à compreensão oral e à produção oral, atividades de sistematização gramatical, lista lexical auxiliar para o desenvolvimento da oralidade, materiais autênticos e não-autênticos, referências). Mas, para quem ou além das questões físicas,

³²¹ A depender da visão de língua, de ensino, da didática a ser empregada, o livro pode apresentar características mais conservadoras, estritamente gramaticais, com listas de frases a decorar, lista de exercício com frases deslocadas de seus contextos, listas de “erros” mais comuns na língua-alvo, uso de textos para fins estritamente gramaticais, reescritura de frases sem um contexto específico, escassez de gêneros textuais, entre outros. Em um extremo oposto, podemos encontrar estruturas de livros mais interacionais e dialógicas, com o conhecimento gramatical como sistematização do ensino mais não seu foco, diversidade de gêneros textuais como expressão viva da linguagem em uso, textos e exemplos que mobilizem um intercâmbio de conhecimentos que integrem as culturas alvo e as culturas dos aprendentes, entre tantas outras práticas. Essas são algumas das características estruturais que podemos encontrar ao abrir um livro didático que se proponha ao ensino de uma língua.

“Português Tropical” e outros LDs, como estamos a defender nesta tese, funcionam como *mídiu*m, pois além de suportes materiais dos discursos que neles habitam, é um lugar onde as ideias ganham força material, lugar de coerção e engendramentos do que ali “repousa” (Cf. seção 2.4.1).

Relembremos: *todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima* (MANGUENEAU, 2013). Na cenografia montada para significar o discurso pedagógico vemos três grandes grupos de significação: (i) grupo comunicativo-gramatical ou pseudo-comunicativo, (ii) grupo que se pretende comunicativo e funcional, e (iii) grupo comunicativo-intercultural-dialógico. No acionamento dos arquivos de transbrasilidade para compor a cenografia do que se apresenta como “perfil” da identidade transnacional brasileira, seja do território, seja da população, vemos, também, três grandes práticas de fabricação do transnacional brasileiro nos LDs: (i) a primeira **apresenta** majoritariamente os imaginários de que “somos” uma democracia racial (caminhando para o embranquecimento da nação), um paraíso tropical que beira à romantização da violência de gênero e da violência etnorracial; (ii) na segunda, ainda fixada nos primeiros imaginários, começamos a ver elementos iconotextuais que **mostram** a existência de diferenças étnicas, linguísticas, culturais, sociais e de gênero existentes dentro do território nacional; (iii) na terceira, atravessada pelos dois primeiros, vemos elementos iconotextuais que começam a **tensionar** o imaginário mítico da harmonia construída secularmente acerca de questões raciais, étnicas, econômicas, sociais e passa a trazer como parte dessa construção as vozes de sujeitos co-construídxs nessas injunções. Antecipamos que as cenografias desses grupos de significação e práticas de fabricação encontram-se entre continuidades e rupturas, nas quais as fronteiras não são fixas. Fabricações atravessadas diferentes relações de poder a constituírem a identidade transnacional brasileira e xs sujeitos transnacionais que aparecem nos materiais.

A partir da próxima seção, todas essas questões vão ser trazidas de forma embricada à medida que formos escavando a cenografia dos materiais. Não vamos aqui abordar questões teóricas ou valorativas do ensino de língua estrangeira, para isso há todo um trabalho bem desenvolvido, especialmente na área de Ensino ou da Linguística Aplicada³²², que mostram de

³²² Na Área da Linguística Aplicada (LA) há estudos densos acerca das abordagens teórico metodológicas empreendidas na prática didática, seja ela na atuação do(a) professor(a) em sala de aula, seja na composição de materiais didáticos. Como dissemos, nossa análises observam outras relações para quem ou além dos saberes envolvidos do ensino de língua, mas não prescindimos deste. Para o que vai se desenrolar como discussão dos formatos físicos dos LDs tem menos a ver com uma tentativa de encaixá-los em certa abordagem e mais, a partir do que os

forma aguda o entendimento sobre essas práticas. Quando necessário, traremos algumas noções mais gerais em notas de rodapé puxadas no decorrer das análises.

5.2. De livro de língua a livro de (inter)culturas

5.2.1 (1997) Mas, afinal, isso é ser comunicativo?

O primeiro grupo, comunicativo³²³-gramatical ou pseudo-comunicativo, chamamos de tal forma por haver uma indicação nos próprios LDs de que seguem uma abordagem comunicativa e ou uma proposta de utilizar a língua como instrumento para empregá-la em contextos “reais” de uso. Mas, ao adentrarmos em suas páginas vemos um movimento contrário. Sobre os textos, todos adaptados para as unidades de tarefas, é a gramática que engendra o uso dos textos e a maioria das atividades, inclusive boa parte das atividades que encaminham o(a) aprendente aos escuta de áudio e/ou visualização de vídeos. As atividades que fogem do conteúdo gramatical são realizadas para responderem a uma demanda interna (imediate) do livro e não à promoção do aprendizado em um contexto “real” de uso da língua. No caso de produção de diálogos, grande parte apaga questões culturais e conjunturais que circunscrevem a produção dos próprios diálogos. Fazem parte desse grupo os livros da coleção “Um português bem brasileiro” (Níveis de 1 a 4), publicados entre os anos de 1997 à 2000, e o LD “Conhecendo o Brasil”, publicado no ano 2000. Todos voltados para os níveis básico e intermediário de ensino.

As atividades desenvolvidas nesses LDs, no tocante aos gestos de interpretação encaminhados sobre os textos, apontam para o uso predominante de uma interpretação imanente. Temos, então, perguntas como: “quais são as personagens do texto”, “o que o garoto queria?”, “como termina a história?”, “porque o filho perguntou se ia ter mulher pelada no programa?”, (retirados da p. 27 e p. 56, do LD “Um português bem brasileiro, nível 1”), “segundo o texto, o que é importante levar em conta no primeiro dia de emprego?” (retirados da p.16 do LD “Um

próprios LDs trazem como suas abordagens teóricas-metodológicas. Acerca de autores e autoras da LA que nos balizamos para empreender alguma discussão mais específica da área temos Almeida filho (1993;1999;2002;2012), Barbosa (2007, 2015), Bolognini (1991), Hanna (2012) entre outxs.

³²³ Segundo Hanna (2012, p. 49) “a Abordagem Comunicativa tem como finalidade principal o desenvolvimento da competência comunicativa. Do ponto de vista da teoria da linguagem, fundamenta-se em base teórica eclética, além de exercitar características próprias em diferentes atividades num ambiente comunicativo. Algumas dessas características [...] a língua é sistema para expressar significado, cuja finalidade capital é a interação e a comunicação; sua estrutura reflete seu uso funcional e comunicativo. Os linguistas destacam que as primeiras unidades da língua não são meramente seus constitutivos gramaticais e estruturais, mas sim as categorias de significado funcional e comunicativo conforme elucidadas no discurso”.


português bem brasileiro, nível 2”), “na opinião da autora, quais são as pequenas felicidades que a vida oferece?”, “que decisão o autor tomou?” (retirados da p. 49 e p.55 do LD “Um português bem brasileiro, nível 3”), “quantos anos Pedro tem?”, “quantas vezes por semana ele tem aula de espanhol?”, “o que ele faz aos domingos?”, “quais são as personagens do conto?” (retirados da p. 36, p. 90 do LD “Conhecendo o Brasil”).

Quando se mobiliza os saberes da(o) aprendente, essa mobilização se destina a perguntas isoladas, sem abrir para um contexto mais amplo e crítico entre semelhanças e diferenças culturais e linguísticas das culturas em contato (do sujeito-aprendente e da língua-alvo): “você gosta de animais?”, “você tem algum animal em casa”, (retirado da p. 56 do LD “Um português bem brasileiro, nível 1”), “você concorda com a última frase do Cordeiro, por quê?”, “na sua opinião, por que o homem comprou o robô?”, “o que você considera imprescindível para viver bem?” (“retirado da p. 28, p.38, p. 55 do LD “Um português bem brasileiro, nível 3”).


As designações dos ciclos de atividades de “Um português bem brasileiro” (níveis 1 a 4) são metonímias da mobilização do uso imanente da língua nessa coleção: “Questionários” (perguntas imanentes sobre o texto), “Equivalências” (reescritura de termos gramaticais), “Verbos” (prática de conjugação verbal), “Exercícios” (preenchimento de lacunas com termos gramaticais), “Aprendendo a conversar” (retira os aspectos conjunturais do contexto de comunicação). Uma estrutura muito parecida, mas não com esses nomes, aparece no LD “Conhecendo o Brasil”. Vejamos alguns exemplos (outros exemplos podem ser vistos no anexo A):

Figura 19: Exemplos de atividades_grupo comunicativo-gramatical

Questionário



- 1) Quais são as personagens do texto?
- 2) Caracterize o menino.
- 3) O que é que o garoto queria?
- 4) Como se desenvolve a conversa entre o autor e o menino?
- 5) Dê uma característica de cada passarinho.
- 6) Como termina a história?
- 7) Você gosta de animais?
- 8) Você tem algum animal em casa?



- 1) Leia o texto atentamente e responda. Aproveite o material gravado para treinar a entonação da frase interrogativa.
 - a) Quantos anos o Pedro tem?
 - b) Ele é casado ou solteiro?
 - c) Ele mora com a família?
 - d) A que horas ele começa a trabalhar?
 - e) Como ele vai para o trabalho?
 - f) O que é que ele faz quando volta para casa depois do trabalho?
 - g) Quantas vezes por semana ele tem aula de espanhol? Quando são as aulas?
 - h) De que é que Pedro gosta muito?
 - i) Onde ele come aos sábados de noite?
 - j) O que ele faz aos domingos?

Complete flexionando devidamente os verbos entre parênteses:

- a) Para que o robô _____ (funcionar), era necessário dizer um número de um a cem.
- b) A mulher não _____ (querer) falar sobre o aniversário de casamento, quando _____ (ver) que o marido não a escutava.
- c) Se o robô não _____ (obedecer) à voz do marido e não lhe _____ (trazer) todas as coisas que pedia, ele o _____ (devolver) à fábrica.

Aprendendo a conversar



Mapa de Ipanema



Ladrão: – Oi, menino, você pode entregar este pacote junto com as flores?

Entregador de flores: – Posso sim. Mas como faço para chegar nesse lugar?

Ladrão: – Vá direto até a Av. Eptácio Pessoa. Depois vire à direita e caminhe dois quarteirões.

Entregador de flores: – Tudo bem. Tchau.

Seguindo o mapa, indique como chegar a outros lugares.

Fonte: Compilação feita pela autora_atividades dos LDs (da esquerda para a direita, de cima para baixo) “Um português bem brasileiro, nível 1”, “Conhecendo o Brasil”, “Um português bem brasileiro” nível 3 e 2 respectivamente.

A questão que levantamos desse primeiro grupo é que a língua aparece, mais que nos outros grupos, como transparente, sob um efeito de evidência. Os(as) sujeitos aprendentes se constituem sob um efeito de verdades-constatadas sobre o Brasil e sua população, dito de outra forma, de que o Brasil e sua cultura é “x”, de que a língua é “y”. É diluído no LD toda a tensão, todos os embates acerca das diferenças culturais, linguísticas e sociais dentro do território. O mesmo funcionamento ocorre com a produção de diálogos, que são estimulados a refletir menos a realidade brasileira em que o(a) sujeito aprendente entrará em contato, caso esteja numa situação real de comunicação, e mais os imaginários presentes nos textos, os quais, como observado rapidamente na figura acima, reforçam estereótipos acerca de questões que são caras a determinados grupos sociais, como a “a romantização da violência”, “a desigualdade de gênero”, “o lugar da mulher nas estruturas sociais”, entre outras.

Há um efeito homogeneizante da língua e das culturas brasileiras, efeitos que são constituídos nos LDs de diferentes formas, desde do aparecimento de imagens que denotam certa harmonia do território nacional até a utilização excessiva de operadores linguísticos na formulação das questões interpretativas como “qual”, “o que”, “quantos”, “quando”, “como”, “de que”, “por que”, todos operadores que funcionam discursivamente nesses LDs como uma ponte para se encontrar “a” resposta “certa”, “o” “sentido verdadeiro” que está no texto.

O mesmo acontece com o uso excessivo de verbos que agenciam uma ação que “fecha” os sentidos das atividades, apontando que, a(o)s sujeitos aprendentes, somente cabe dar uma resposta certa a partir da leitura do texto base da unidade e/ou a partir da perspectiva da norma culta da língua portuguesa. Temos, pois: complete (os espaços), preencha (lacunas), reescreva (frases), associe (colunas, imagens, termos), escolha (a alternativa correta), descreva (oralmente), responda (a perguntas isoladas ou relacionadas ao texto), ordene, relacione, separe, assinale, localize, crie (diálogos voltados para o uso do vocabulário), ordene (colunas).

Dentre esses verbos, um dado sintomático: o uso majoritário do verbo “completar” nos enunciados das atividades, quer seja completar um diálogo textual, quer seja completar lacunas. No LD “Conhecendo o Brasil” o verbo “completar” aparece aproximadamente em 45% dos enunciados das atividades existentes no material. No caso da coleção “Um português bem brasileiro”, esse valor chega a quase 40% dos enunciados.

A entrada “completar x” nas atividades, a nosso ver, agencia a resposta do(a) sujeito aprendente numa relação de certo e errado. Em grande parte, as respostas, de cunho gramatical

(fonético/fonológico, morfo-sintático e, com menor frequência, semântico), são alocadas em quadros que *determinam* quais termos *devem* ser usados. Posto, muitas vezes no imperativo, “complete” é o verbo principal desses enunciados, sem nenhum outro verbo anterior e/ou posterior (como “**complete**, após **dialogar** com um colega”, “**pesquise** mais sobre e **complete** o diálogo a seguir”), ou seja, a ação do(a) sujeito aprendente fica direcionada a finalizar algo a partir *do* e *no* próprio livro didático, sem que, na maior parte dessas atividades, seja explorada qualquer relação discursiva e dialógica. Num jogo de paráfrases percebemos outros verbos como “preencher”, “terminar”, “descrever”, estão a funcionar sobre o mesmo efeito.

Esses dados nos alertam, no caso da coleção “Um português bem brasileiro” (níveis de 1 a 4), para a forma como esses LDs utilizam o texto literário (em sua maioria crônicas). Presentes nos inícios de todas as unidades, esses textos são retirados de seu contexto de produção, postos como *atemporais* e universais³²⁴, tomados como espelhamento da realidade e dos imaginários que projetam, logo, essa realidade e esses imaginários não são questionados, tensionados pelas atividades, são postos como um *já lá* a(o) aprendente. Retirada sua historicidade, os textos passam a servir, com frequência, apenas para responder a perguntas imanentes a ele e a questões gramaticais.

No que se refere a forma como esses LDs “apresentam” o Brasil, há a projeção de um Brasil atrativo turisticamente, estável economicamente, um Brasil “criativo”³²⁵ e homogêneo. Nesse sentido, os elementos socioculturais que aparecem nos textos, aparecem como figuração, ornamento, como *franjas* (ALMEIDA FILHO, 2002; BARBOSA, 2015) e, sobre esse funcionamento, naturalizam as discursividades hegemônicas que carregam. Isso faz com esses LDs funcionem próximo do que seria um guia de sistematização e leitura ampliado de uma das línguas oficiais³²⁶ do território brasileiro, e, no caso do livro “Conhecendo o Brasil”, de cartão postal³²⁷ de onde se fala a língua-alvo, mais especificamente da cidade do Rio de Janeiro (BOLOGNINI, 1991).

³²⁴ Esta última característica parte constituinte do próprio discurso literário, quando tomado como discurso constituinte (Cf. capítulo 2).

³²⁵ Com sentidos equivalentes ao Discurso de Fernando Henrique Cardoso no “Seminário Internacional ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos’”, sobre o qual abordamos na seção 4.2.

³²⁶ Resultado de ampla luta da comunidade surda por ampliação de seus direitos, o governo de Fernando Henrique Cardoso reconheceu, em 2002, através da lei 10.436, a língua de sinais como língua oficial do Brasil. Dessa forma, na contemporaneidade, o Brasil possui duas línguas oficiais, a língua portuguesa e a língua portuguesa de sinais.

³²⁷ Referência ao título da resenha crítica produzida por Carmem Zink Bolognini. Referência Bolognini (1991).

Toda essa construção não foge dos objetivos presentes nos prefácios desses LDs (Figura 20 e Figura 21). Prefácios que nos mostram o atravessamento das relações apontadas no capítulo quatro, qual seja, a difusão linguística e cultural brasileira instrumentalizadas como estratégias para o Mercosul. Nos elementos verbais dos prefácios, vemos explicitamente essa relação.

Figura 20: Objetivos da coleção "Um português bem brasileiro"

Este livro tem como objetivo pôr ao alcance de todos a experiência adquirida pelos professores da Funceb ao longo de quarenta anos e ensino de Português Língua Estrangeira aos falantes de espanhol.

O método de ensino baseia-se numa abordagem comunicativa, visando a que os alunos sejam capazes de exprimir-se corretamente tanto na língua oral quanto na escrita.

A propósito, é interessante lembrar que os diversos instrumentos que ordenam as atividades do setor educacional do Mercosul expressam a intenção de avançar no ensino do Português e do Espanhol enquanto línguas estrangeiras, com a finalidade de facilitar a comunicação regional. A presente publicação vai, portanto, ao encontro dos trabalhos que vêm sendo levados a cabo nesse âmbito, provendo a elaboração do material didático-pedagógico necessário ao ensino do Português a falantes de Espanhol. Ao possibilitar, ainda, maior divulgação da cultura brasileira, fortalecerá, sem dúvida, os laços já existentes entre os países da região.

Fonte: Prefácio do LD "Um português bem brasileiro nível 1"

Figura 21: Objetivos do LD "Conhecendo o Brasil"

CONHECENDO O BRASIL

Para o Brasil, a língua portuguesa representa um elemento essencial de sua cultura e identidade. Sua difusão no âmbito dos países falantes do espanhol, corresponde a uma tarefa cada dia mais importante para aprofundar nosso relacionamento com a comunidade hispânica. Ao mesmo tempo, observa-se a expansão do interesse pelo aprendizado do português, no Mercosul, em toda América Latina e na Espanha.

A elaboração deste curso prevê sua utilização em forma coletiva ou individual. Seus conteúdos lingüísticos e gramaticais visam a propiciar a aprendizagem do português de nível básico. Preparado especialmente para alunos falantes de espanhol, “Conhecendo o Brasil” pretende oferecer os instrumentos adequados que permitam evitar o caminho fácil, porém equivocado, do *portunhol*.

Fonte: Prefácio do LD “Conhecendo o Brasil”

Os LDs aparecem nesses prefácios como elementos de integração regional num espaço de enunciação em que o espanhol é dominante. Essa disputa por um espaço de poder enunciativo é eufemizado através de termos como “fortalecimento de laços”, “aprofundar relacionamento [Brasil e comunidade hispânica]”, “facilitar a comunicação regional”. Embora pareça explícita, os interesses da política externa brasileira são dissolvidos por meio desses termos, através dos quais se produz um efeito de horizontalização entre as línguas e seus países. Os LDs, então, são alçados como uma das pontes para que essa integração aconteça. Esse efeito de horizontalização é intensificado quando o agente que determina a “intenção” da expansão do ensino do português e do espanhol não são os governos dos países promotores ou alvos desse ensino, mas “o Mercosul”. A “intenção de facilitar a comunicação regional” determinada por um agente sem corpo, por uma voz que vem do alto, camufla tanto os litígios políticos quanto o imaginário segregador da língua ao qual esses LDs se filiam - da língua como norma, da língua que tem um certo e errado, da língua que segrega outras línguas, colocando estas últimas no campo do “equivoco”. Como mostraremos mais adiante, esse mesmo jogo vai sedimentar a *inten(s)ção*³²⁸ dxs enunciatorxs dos LDs na ativação de imaginários que vão significar o povo brasileiro.

Mais detidamente sobre o prefácio de “Um português bem brasileiro” (Figura 20), a diluição da língua de poder aparece sob o guarda-chuva *método de ensino*, busca-se fazer com que xs aprendentes saibam *exprimir-se corretamente* na língua e na escrita e que *conheçam* os aspectos “dos costumes, da história, da geografia, da música, do folclore, enfim do cotidiano da vida brasileira”. Nesse jogo, língua e cultura são dadas como evidentes e com os sentidos transparentes, acessando os livros didáticos xs aprendentes além de *aprender* “a” língua *correta*, vão *conhecer* o

³²⁸ Roubamos a ideia de Agamben (2007) para compor essa expressão, quando traz para pensar a etimologia da lexia intenção, de *intentio*, nos diz que tal termo “designa a tensão interna (intus tensio) de cada ser que o impele a se fazer imagem, a se comunicar” (ibidem, p. 53). Um passo, a mais ou a menos nessa reflexão, pensamos a *inten(s)ção* como parte do jogo, no qual podemos ver a ação dos vetores e tensores sobre esse sujeito enunciator.

“verdadeiro” Brasil. A chancelar/escrever estas palavras no prefácio está a voz do Estado representado pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza.

O aparecimento do termo folclore marca ainda, a nosso ver, o posicionamento acerca dos discursos culturais que agencia o que vai ser considerado cultura brasileira, parte do tronco identitário da nação, e o que vai aparecer como “folclore”, como pitoresco, como exótico. Nesse sentido, relembramos a discussão que trouxemos no início do capítulo um, na qual o termo folclore desliza para manifestação cultural, nos apontando outras linhas de força e regimes de sentidos em pouco menos de 20 anos após a produção desses primeiros materiais.

5.2.2 (2007) A ambivalência como constituição – nem livro de língua, nem livro de (inter)cultura, mas ambos?

O segundo grupo de LDs, que se pretendem comunicativo e funcional, nomeamos dessa forma, pois as estruturas das unidades desenvolvidas passam a trazer uma perspectiva mais pragmática, menos centrada na perspectiva formalista da língua, propiciando a(o) sujeito aprendente elementos comunicativos que possam ser usados em situações reais de uso da língua. Tal filiação dos sentidos é marcada nesses LDs, seja direta ou indiretamente (por meio de suas cenografias). Nesse grupo identificamos quatro LDs: “Um português bem brasileiro, nível 6” e “Páginas da minha vida – Português para estrangeiros – curso básico”; “Por dentro do Brasil – método de português brasileiro para estrangeiros – nível básico e intermediário”; e “Português para tailandeses”. Entre o primeiro e os últimos três há nuances importantes que precisam ser descritas.

“Um português bem brasileiro, nível 6”, publicado em 2006, está muito sedimentado no formato do grupo anterior, com textos e exercícios voltados para a aplicação de conhecimento linguístico-gramatical ou para a promoção de uma prática interpretativa imanente ao texto. Mas, caminha um passo em relação aos outros níveis da coleção da qual faz parte, quando passa a trabalhar sob uma perspectiva do contato entre os saberes culturais dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos brasileiros, apresentando uma realidade brasileira um pouco mais “diversa” que os outros níveis. No tocante à língua, começa a trazer, em exemplos e atividades, uma abordagem mais diversificada. Em uma de suas atividades, intitulada “A língua em cena”, parte da unidade que trabalha o “Museu de Língua Portuguesa”, encontramos pela primeira vez textos autênticos usados

nessa coleção³²⁹, nos quais aparecem marcas do português falado como “tamo”, “tô”, entre outras, representadas tanto em escritas de textos informais quanto para explicar a oralidade transcrita em outros contextos, como o contexto digital. Sobre este último, temos como exemplo o texto do ciclo de atividades “Leitura complementar”, cujo título é “‘Não tow intndndu nd’ (Não estou entendendo nada)”.

Quando mobiliza os saberes culturais e linguísticos dxs aprendentes, “Um português bem brasileiro, nível 6” caminha entre esses dois cenários instalados no livro: entre uma visão imanente e ainda muito voltada para uma resposta certa, seja gramatical, seja interpretativa, similar às atividades do primeiro grupo; em paralelo, começa a promover atividades que estimulam o(a) aprendente a imaginar outros contextos de comunicação do português e da realidade brasileira, seja para produção escrita, seja pra produção oral. Esse movimento transitório e, muitas vezes ambivalente, aparece nas designações dos ciclos de atividades, algumas vão repetir os ciclos do primeiro grupo como “Revisão Gramatical”, “Questionário”, “Equivalências”, “Revisão dos verbos”, mas passam a aparecer outras como “Leitura complementar” e “Proposta de Redação”, esta última a estimular, a pós a leitura do texto complementar, a produção de diferentes gêneros textuais.

Os LDs “Páginas da minha vida”, “Por dentro do Brasil”, ambos publicados em 2014, e “Português para tailandeses”, publicado em 2012, são atravessados por uma visão de língua como um instrumento para comunicação no contexto real de produção, seja da fala, seja da escrita. Nos próprios prefácios e introduções desses LDs, há a marcação de que suas práticas didáticas e pedagógicas seguem a abordagem comunicativa. De fato, a gramática não necessariamente é o foco do aprendizado, contudo, aparece fortemente como fixação dos saberes que são aprendidos e estimulados através do contato com diferentes contextos da língua em uso.

Sobre esse último ponto, há diferenças entre os LD “Páginas da minha vida”, “Por dentro do Brasil” e “Português para Tailandeses”, na forma como cenograficamente se montam as atividades gramaticais. Em “Páginas da minha vida”, há a fixação de conteúdos gramaticais somente no final do livro, por meio de uma lista de exercícios. A forma de sistematização do conteúdo linguístico dessas listas de exercícios está alinhada à ideia de completar *x*. São explicações gramaticais, seguidas de frases retiradas de seus contextos de fala. Das 40 atividades

³²⁹ Ressaltamos que de todos os níveis da coleção “Um português bem brasileiro”, não conseguimos entrar em contato com o material do nível 5.

elaboras, 70% são para completar *corretamente*, de acordo com a gramática normativa. Em “Conhecendo o Brasil” e “Português para tailandeses”, há um excesso de exercícios com o objetivo de fixação dos conhecimentos gramaticais (preenchimentos de lacunas, reescrituras, comparações entre o “português falado” e a “norma padrão do português”, conjugações verbais, usos de artigos, entre outros) que ocorrem no meio de todas as unidades de “Por dentro do Brasil” e em “Português para tailandeses” no ciclo de atividades chamado “Competência gramatical”. Verbos como “completar”, “ordenar”, “preencher”, “relacionar”, “marcar” (a opção correta), ainda estão muito presente nesses materiais, com o mesma função sintática-discursiva presente no grupo um.

Entretanto, nesses três LDs começamos a ver uma crescente na quantidade de atividades que mobilizam os saberes (linguístico e culturais) dxs sujeitos aprendentes de forma pragmática. Isso pode ser verificado nas designações dos ciclos de atividades presente em cada LD. Por exemplo, em “Páginas da minha vida – curso básico” temos: “Se ligue nessa!” (apresentação de conhecimentos gerais do Brasil); “Solte sua imaginação” (proposta de diálogo, escrita, debate sobre um tema); “Como é no seu país?”; “Projeto: páginas da minha vida” (ligando os conteúdos trabalhados em língua portuguesa à vida do(a) aprendente). No LD “Português para tailandeses” há uma divisão de atividades que se assemelha com às designações do campo dos saberes especializados do ensino e aprendizagem de língua que ordenam os parâmetros de nível de exames de proficiência, temos: “Competência oral”, “Competência gramatical”, “Tarefas de expressão oral”, “Tarefa de compreensão escrita”. No LD “Por dentro do Brasil”³³⁰, vemos uma mescla dos dois LDs anteriores, quando percorremos cada unidade trabalhada. Mas os ciclos de atividades vêm designados no resumo anterior a cada unidade, temos: “Conteúdos gramaticais” (conteúdos trabalhados na unidade), “Vocabulário e expressões” (voltados para as temáticas trabalhadas), “Linguagem coloquial” (expressões e palavras); “Pronúncia e Ortografia” e “Conteúdos culturais”.

Produzidos na fronteira de diferentes práticas, ainda que os LDs desse grupo mantenham o número excessivo de atividades gramaticais, os verbos que vão nortear essa sistematização, quando alinhados a atividades contextuais, sofrem uma mudança significativa em relação ao primeiro grupo. Verificamos verbos que extrapolam a imanência da língua (sem desprezá-la), verbos que mobilizam as habilidades sócio-linguísticas, interacionais dxs aprendentes, ou seja,

³³⁰ No link, a seguir, pode-se entrar em contato com a introdução, na íntegra, do livro “Por dentro do Brasil”: << https://www.academia.edu/10767199/Serra_Pietsch_G_and_M_%C4%86iri%C4%87_2014_Por_dentro_do_Brasil_M%C3%A9todo_de_portugu%C3%AAs_brasileiro_para_estrangeros_N%C3%ADvel_b%C3%AAsico_e_intermedi%C3%A1rio?email_work_card=title>>. Acesso em julho de 2018.

verbos que mesmo anterior a exercícios gramaticais estimulam xs sujeitos a “conversar”, “dialogar”, “traduzir” (interculturalmente), “preparar” (roteiros de diálogos), “trabalhar” (em pares), “observar”(diferentes culturas), “pesquisar”(via diferentes gêneros) para, após isso, “relacionar” (conhecimentos), “montar”(diálogos) e “completar” as repostas, que, numa perspectiva geral, não necessariamente estão pré-formatadas. Vejamos alguns exemplos:

Figura 22: Exemplos de atividades comunicativas_nível básico

E ntrevistete seu colega sobre o café da manhã dele.
Com o uso dos encartes de supermercado, monte um cardápio de café da manhã saudável e nutritivo para os seguintes perfis: atleta, idoso, gestante, trabalhadores de minas, crianças.

Assista ao vídeo “Jornal Hoje - A importância do café da manhã”

Responda às seguintes perguntas:

- Quais são os benefícios de um café da manhã nutritivo?
- Que alimentos aparecem no vídeo?
- Como é o seu café da manhã durante a semana? E aos finais de semana?



Converse com o seu colega: que tipo de turismo podemos fazer...

จงจับคู่สนทนา: เราสามารถจัดการท่องเที่ยวประเภทใดบ้างในสถานที่ต่อไปนี้

Em Chiang Mai?	Em Macau?
No sul da Tailândia?	Em Istambul?
Na floresta Amazônia?	Em Siem Reap?

Eu acho que em Istambul, podemos fazer turismo de negócios. O que você acha?

Na Tailândia, que tipo de turismo é mais adequado para cada cidade ou região?

ในประเทศไทย การท่องเที่ยวชนิดใดเหมาะสมกับแต่ละเมืองหรือภาค

Fonte: “Páginas da minha vida – curso básico” (p. 54) e “Português para tailandeses” (p. 86).

Outra mudança está no funcionamento de operadores discursivos como “Qual”, “Onde”, “Com quem”, “como”, “por que”, operadores que, embora continuem a ser mobilizados para se chegar a uma interpretação imanente aos textos e contextos, começam a ser mobilizados também como operadores interacionais, através dos quais xs aprendentes interagem entre si no contexto de aprendizagem. Vejamos:

Figura 23: Operadores Interacionais

Vamos conhecer melhor nosso companheiro de curso?
Usando as perguntas abaixo, entreviste seu companheiro e anote as respostas. Depois, apresente as respostas para o grupo.

Nome do colega:	
PERGUNTAS	
Qual...?	
Onde...?	
Com quem...?	
O que...?	
Como...?	
Por que...?	

Fonte: “Páginas da minha vida – curso básico” (p. 19)

Vejam que as características deste segundo grupo podem ser resumidas pelas designações dos ciclos de atividades dispostas no LD “Por dentro do Brasil”. Os conteúdos culturais, variação linguística, expressão da oralidade nas perspectivas de contextos de fala, interação e integração dos sujeitos aprendentes com os conteúdos e com as realidades presente no território brasileiro, todas caminham em paralelo à visão normativa da língua, a atividades formalistas e, em alguns casos, trazendo os elementos sócio-culturais, assim como no primeiro grupo, como ornamentos, sem trabalhá-los de forma mais crítica.

A problemática que levantamos é que se por um lado esses LDs caminham numa visão que poderíamos chamar de progressista (da língua, do ensino, das discussões acerca da construção do transnacional), ao mesmo tempo, temos algumas atividades que caem novamente no amarras da transparência da linguagem, da evidência dos sentidos, ativando temas e imagens que reverberam discursos racistas e/ou de uma brasilidade docilizada simplesmente para se trabalhar questões gramaticais ou perguntas superficiais. Esse duplo na cenografia desses LDs é regulado pelas próprias injunções históricas que os transpassa.

Como vimos no capítulo quatro, a primeira década do século XXI é um momento transitório de poder. Sendo assim, vemos ativas a incitação de discursos e práticas que significam o Brasil no plural, mas também a regulação de discursos e práticas que significam um Brasil homogêneo e harmonioso. Esse batimento incitação/regulação reverbera nos elementos da cenografia desses LDs, mais que nos outros dois grupos.

O efeito de uma cultura brasileira “essência”, fortemente centrada em regiões geográficas historicamente valoradas no imaginário estrangeiro como Rio de Janeiro e São Paulo (encontrada nos LDs do primeiro grupo) não necessariamente é suprimido, mas passa a funcionar junto a outros espaços geográficos (com mais frequência a Amazônia). Contudo, a abordagem do local, do regional, muitas vezes é trabalhada para aquisição de vocabulário e insumos para que se responda uma atividade de “completar x”.

Assentados sob o período fértil da virada progressista na América Latina e no próprio Brasil, alguns emblemas, parte dos arquivos de transbrasilidade hoje, como a capoeira³³¹, manifestações culturais regionais (festas, feiras, músicas regionais)³³², que não apareceram no primeiro grupo³³³, passam a aparecer neste segundo. A emergência desses emblemas somente a partir de 2007 confirma a discussão que empreendemos que o que aparece para romper com os imaginários partir da virada dos anos 2000, mais especificamente a partir de 2003³³⁴, com a implementação da obrigatoriedade de se falar sobre uma identidade brasileira de tronco africano, e 2008³³⁵, com a obrigatoriedade de falar sobre a identidade brasileira de tronco indígena, é que vemos uma política mais aguda de promoção de símbolos (trans)nacionais mais representativa desses grupos sociais nos canais oficiais do Estado. Postos nas linhas do visível e enunciável, esses símbolos passam, a aparecer também nos livros didáticos.

Em “Um português bem brasileiro, nível 6” é visível essa fronteira quando comparado aos outros livros da coleção da qual faz parte. Vejamos:

³³¹ Na “Unidade 9” e em várias atividades do LD “Por dentro do Brasil”, na atividade “Intercâmbio Cultural: de onde é, o que e quem?”, aparece a capoeira como um dos intercâmbios culturais entre Brasil e Tailândia.

³³² Como a “Feira de Caruaru, p.70 do LD “Português para tailandeses”.


³³³ Na verdade, a capoeira só aparece uma única vez como ilustração de um texto no nível 4 do livro “Um português bem brasileiro”.

³³⁴ Com a lei 10.639/03.

³³⁵ Com a lei 11.645/08.

Figura 24: Zumbi dos Palmares e Anastácia

3) Complete com os verbos indicados no tempo adequado:



Heróis Negros

É tempo de relembrar Zumbi dos Palmares e Anastácia

Ainda que o Brasil _____ (ser), por muitos anos, acusado de ser um país sem memória, aparentemente as coisas _____ (mudar) nos últimos tempos, afinal, ao _____ (escolher) o dia 20 de novembro para comemorar o dia da Consciência Negra, buscamos, de alguma maneira, relembrar o herói negro Zumbi dos Palmares, figura fundamental para a auto-estima do nosso povo.

Fonte: “Um português bem brasileiro, nível 6” (p. 34)

Publicado em 2007, vemos outros regimes dos sentidos operando sobre a coleção do qual faz parte, ainda que publicada pela mesma instituição e pelo mesmo diretor que os LDs anteriores. Na atividade da figura acima, permeada pela ambivalência a que esses LDs estão imersos, o texto usado para completar *x*, *traz* a historicidade da (re)construção tardia do (trans)nacional do Brasil, e inaugura, nessa coleção, não somente emblemas, mais sujeitos simbólicos alçados a heróis e heroínas da nação brasileira. Apesar de não explorar a atividade de forma crítica e possuir deslizamentos na própria posição discursiva inicial do texto (como trazer o explorador como “colonizador” que “vence” Zumbi dos Palmares), acreditamos que o aparecimento tanto das imagens quanto de textos que tratam de outras narrativas na construção do (trans)nacional são marcas dos avanços dessas demandas que tivemos nessa época.

Mas verificamos também outras demandas emergirem nos LDs. Como produtos fabricados/fomentados pelo Estado, os LDs respondem também às demandas da política externa brasileira não somente à política doméstica. Nesse sentido, se nas práticas pedagógicas começam a aparecer com mais frequência atividades que estimulam o(a) sujeito-aprendente a fazer paralelos entre as culturas de seu país e as culturas presentes no território brasileiro³³⁶, o discurso pedagógico

³³⁶ No LD “Páginas da minha vida”, há uma seção chamada “E no seu país como é? ”, voltada para esse movimento de reflexão intercultural da perspectiva do sujeito aprendente em comparação com as culturas brasileiras. No LD “Por dentro do Brasil” essa competência é trabalhada através de uma atividade que atravessa todas as unidades do livro, o projeto “Criação de uma pessoa”, no qual o(a) sujeito aprendente é estimulado a imaginar e a criar o perfil sociocultural

“abraça” o discurso político ao trazer atividades que estimulam as(os) aprendentes a pensarem espaços de enunciação e espaços culturais de outros países que integram a Comunidade dos países de Língua Portuguesa (CPLP)³³⁷. Abaixo, dois exemplos de como isso aparece.

Figura 25: Atividades relacionadas à CPLP

Letras da Língua Portuguesa: ritmos em Língua Portuguesa
เนื้อเพลงภาษาโปรตุเกส: จังหวะดนตรีที่เป็นภาษาโปรตุเกส



Procure na internet, escute as músicas e tente adivinhar o ritmo:
จงฟังเพลงต่อไปนี้ในอินเทอร์เน็ตแล้วทายว่าเป็นเพลงชนิดใด

• Sodade, de Cesária Évora.	fado
• Ai se eu te pego, de Michel Teló,	morna
• South American Way, de Carmen Miranda,	forró universitário
• Amor di Menina, de Kizomba,	kizomba
• Feira de Acari, de Mc Batata.	carimbó
• Palavra, de Máira Andrade.	bossa nova
• Casa Portuguesa, de Marisa.	samba
• Garota de Ipanema, de Vinícius de Moraes	funk carioca
• Um brinde à amizade, de Boss AC & Gabriel, o pensador	canção portuguesa
• O xote das meninas, de Luiz Gonzaga	baião
• Isso é carimbó, de Do Amor	hip-hop

Sugestão de pesquisa:
Procure na internet, com ajuda do(a) seu/sua professor(a) um vídeo ou áudio em português europeu (ou moçambicano, angolano, etc.). Pode ser uma música (um fado, por exemplo), ou um trecho de notícias de uma televisão portuguesa ou uma entrevista... Depois fale sobre suas impressões da variante de português que ouviu no vídeo ou áudio. Conseguiu entender tudo ou teve algumas dificuldades? Gostou? Gostaria de encontrar mais material que apresenta esta variante de português? Justifique!



Você gosta de ler mensagens anônimas escritas nos muros das ruas? O que você acha desse tipo de comunicação?

Fonte: “Português para tailandeses” (p. 46), “Por dentro do Brasil” (p. 221).

e linguístico de uma pessoa em níveis que se aprofundam, conforme as unidades. Em “Português para tailandeses”, há, em quase todos os exemplos e atividades, um paralelo com a cultura tailandesa, inclusive na constituição das características físicas das personagens que aprecem para ilustrar as atividades.

³³⁷ É o caso das atividades das páginas 21 de “Um português bem brasileiro”; das páginas. 31, 40, 46 de “Português para tailandeses; e me diversas passagens do livro “Por dentro do Brasil”, como nas “Instruções de uso” (p.7) do LD e numa parte dedicada somente a falar sobre a lusofonia (p. 220). O único dos quatro LDs que não toca nessa questão é o livro “Páginas da minha vida”.

Quando observamos o funcionamento da inscrição da identidade transnacional no dispositivo da diplomacia brasileira, percebemos que a política externa do Brasil, na primeira década do século XXI, volta-se para o Sul-global e principalmente para os países que compõem a CPLP. Mas, se no final do capítulo quatro falamos do nosso estranhamento em relação aos locais de publicação dos LDs não responderem a essa demanda da política externa brasileira, o mesmo não é verdade se observarmos a crescente dessa temática dentro dos materiais a partir de 2007. Na coleção “Um português bem brasileiro” (níveis de 1 a 4), víamos de forma alusiva na nomeação da própria coleção, não necessariamente trabalhada, a marcação de que há mais de um “português” falado no mundo (Diniz, 2008), mas a partir do nível 6, a temática da lusofonia começa a dar sinais de vida.

No caso do LD “Português para tailandeses”, não somente vemos sinais, como o atravessamento capitalístico sobre a língua a partir de uma ordem diferente do primeiro grupo. Ao trazer atividades que trabalham a ideia de economia criativa em língua portuguesa (um dos tripés da política de difusão da língua e cultura na diplomacia brasileira desse período), “Português para tailandeses” acrescenta um estímulo a mais para que o(a) aprendente tailandês queria aprender português³³⁸. Nesse tocante, diferente do que acontece com os livros produzidos na América Latina, quando o português brasileiro é significado como língua de integração regional³³⁹ (DINIZ,

³³⁸ Lembremos dos motivos de estudantes de português brasileiro que analisamos no capítulo dois, ou das relações que atravessam a emergência dos LDs no final dos anos 1990. Em ambos os casos, quando aparece a ligação da língua portuguesa como língua de negócios (trabalho), essa relação volta-se somente para o território brasileiro e não para a comunidade de países que falam a língua portuguesa.

³³⁹ Diniz, pautado nas leituras de Gilles Deleuze e Félix Guattari acerca do funcionamento tetralinguístico das línguas, nos diz: “Para Deleuze e Guattari (op. cit., p. 36-37), a língua **vernácula** – de comunidade ou origem rural – é, assim, a língua territorial. A **veicular** – urbana, estatal ou mesmo mundial, aprendida por necessidade e destinada à comunicação entre as cidades – é a língua da primeira desterritorialização. Trata-se da língua da sociedade, de transmissão burocrática, de troca comercial, de ação. A língua **referencial**, por sua vez, opera uma reterritorialização cultural, uma reconstrução do passado, correspondendo, assim, à língua do sentido, da cultura. Por fim, a língua **mítica**, por representar o horizonte das culturas, é uma língua de reterritorialização espiritual ou religiosa (DINIZ, 2008, p. 93). Após analisar vários livros didáticos de português como língua estrangeira, e fazer uma lista de livros recolhidos desde os anos 1950, Diniz chega à conclusão de que nos livros didáticos é possível ver a língua portuguesa ser significada como língua transnacional, ou seja, uma língua que ultrapassa as fronteiras, mas ainda muito ligada a um imagem cultural do Brasil. Explicamos um pouco sobre essas questões no capítulo um desta tese. Nos interessa trazer este ponto, pois Diniz analisa os prefácios de dois livros que também catalogamos. Ao ter como parte de seu *corpus* “Um português bem brasileiro” e “Conhecendo o Brasil”, o autor, atravessado pela lente das Ideias Linguísticas, os analisa para verificar como o português é significado nesses materiais, chegando à conclusão que de forma muito mais marcante nesses dois LDs o português é significado como uma língua de integração regional e referencial. Concordamos com Diniz nesses pontos. Mas, quando pensamos no funcionamento desses mesmos LDs no dispositivo da diplomacia brasileira, para quem ou além de serem considerados como instrumentos linguísticos como todos os outros LDs analisados pelo autor, os vemos funcionar como *mídium*, potência discursiva, no qual as relações linguísticas são uma das relações de poder e saber que o atravessam. Nesse sentido, acreditamos que o fato

2008), no LD “Português para tailandeses” esse valor se expande e o português brasileiro passa a se constituir como “o português”, alçando-se no imaginário de uma língua global (DELEUZE e GUATTARI *apud* DINIZ, 2008).

Essa constituição passa a ativar o imaginário de uma língua portuguesa pluricêntrica (SOLLAI e PARMA, 2018). Nesse caso, “o português brasileiro” se abre para significar outras culturas, outros modos de existência em português³⁴⁰. Imbuído sob um valor de mercado, o português (do Brasil) vende não somente outros produtos (frutos da economia criativa) contemporâneos de seu território, mas produtos produzidos pela CPLP. Dilui, na (ex)centricidade do português como língua global, o valor de liderança que pleiteia nessa comunidade, o valor de ser não apenas o maior “produtor” dessa língua, como o maior “consumidor” de produtos em português. Não é nosso objetivo discutir profundamente essas questões, mas mostrar como essas flechas de força e urgência histórica do DDB se fixam, por meio da cenografia, no livro didático. Vejamos outro exemplo:

de Diniz ter verificado um uso mais forte da língua com valor de integração regional somente nesses dois livros, quando comparado aos outros LDs, tem forte ligação com o fato de serem livros parte da política de difusão e promoção da língua e cultura brasileiras implementada pelo Estado brasileiro para projetar determinada imagem de país em um dos principais parceiros comerciais do Brasil no Mercosul, a Argentina. Esse peso simbólico, não é explorado nas análises do autor.

³⁴⁰ Não sem propósito, uma das atividades traz o filme-documentário “Língua: vidas em Português”, produzido no ano de 2001, direcionado por Vitor Lopes. O filme faz um panorama da língua portuguesa falada no mundo, abordando, por meio de depoimentos, diferenças geográficas, culturais entre xs falantes dessa língua, mas produzindo um efeito de que, apesar das diferenças, há a língua, há vidas em português. A atividade proposta no LD “Português para tailandeses” retira o seguinte enunciado para a sinopse do filme-documentário que deve ser encontrada pelxs aprendentes: “Toda noite, duzentas milhões de pessoas sonham em português. Algumas delas estão neste filme”.

Figura 26: Atividade_Português como língua global



Fonte: “Português para tailandeses” (p. 31)

Além das preocupações com a difusão do ensino e aprendizagem da língua em diferentes escalas, os LDs fazem ressoar, portanto, a política externa brasileira, na qual o Brasil global, ativo, plural, dialógico, diverso, pleiteia um lugar de liderança tanto da CPLP, como de liderança do Sul Global. Quando analisamos mais diretamente a presença dos “tipos” de português que aparecem em todos os materiais, vemos que esse efeito de global e pluricêntrico produzido nas atividades, não funciona numa ordem de valor horizontalizado, mas verticalizado, ligada ao eixo/disputa Brasil-Portugal. Embates que, em diferentes momentos da história, serviram a diferentes propósitos, especialmente quando voltados para os países africanos de língua portuguesa.

Mas, nos é importante frisar que nos LDs “Português para tailandeses”, “Por dentro do Brasil”, e como veremos mais adiante no LD “Português Tropical”, essa relação Brasil/Portugal não é apenas de embate, mas de colaboração³⁴¹, devido, como apontamos no final do capítulo

³⁴¹ Em relação a todo o compilado de livros, a presença (do português) de Portugal não se encontra somente nas listas de comparações entre os tipos de português, mas nas parcerias que foram realizadas para as produções dos LDs produzidos fora do espaço da América Latina. O livro “Pode dentro do Brasil” tem como prefaciador um leitor de Língua e Cultura Portuguesas do Instituto Camões. No livro “Português para tailandeses”, na ficha bibliográfica, aponta-se a colaboração de uma leitora do Instituto Camões. “Português Tropical” também conta com o apoio de um

quatro, a falta de uma agência centralizadora que opere e fomente a rede Brasil Cultural e os modos de difusão e promoção das políticas linguísticas e culturais brasileiras promovidas no cenário internacional fora dessa rede.

Os LDs desse segundo grupo, pois, ressoam, assim como os LDs do primeiro grupo, as linhas de força que os atravessam como parte da tecitura do dispositivo da diplomacia brasileira. Mas, constituídos na ambivalência dos sentidos e dos imaginários que acionam, o grande risco é de reforçarem, mais do que romperem, os estereótipos que esses próprios LDs se propõem a desconstruir.

Vejamos abaixo alguns exemplos mais gerais dessa ambivalência:³⁴²

leitor do Instituto Camões. O atravessamento do Instituto Camões nesses livros, via colaboração de leitorxs, é um sintoma do que discutimos no final do capítulo quatro, acerca da não presença da Rede Brasil Cultural nesses países ou, quando presente, de forma muito dispersa e sem um fomento articulado entre as ações da difusão e promoção do português brasileiro realizadas no exterior. Falaremos um pouco mais sobre essa questão quando analisarmos as designações de língua nos materiais.


³⁴² Outros exemplos desse grupo podem ser encontrados no Anexo C.

Figura 27: Exemplo de atividades_ grupo comunicativo e funcional

2 Unidade

Os índios de Berlim

João Ubaldo Ribeiro



Uma coisa eu aprendi, nesta minha temporada berlinesa: só apareço outra vez na Alemanha depois de frequentar um curso sobre a Amazônia e ler pelo menos uma bibliografia básica sobre os índios brasileiros. As coisas aqui podem ficar difíceis para brasileiros como eu, que não entendem nada de Amazônia e de índios. Ao serem informados dessa minha ignorância, alguns alemães ficam tão indignados que desistem imediatamente de conversar comigo. Outros, talvez a maioria, se recusam a acreditar em algo tão inacreditável, não ouvem

Questionário

1. Por que o narrador diz que seu diálogo com os alemães é um pouco esquizofrênico?
2. Qual foi a reação de um alemão ao saber que o autor nunca tinha visto a Amazônia?
3. O que leva o autor a mudar sua atitude numa palestra quando lhe perguntam se era verdade que ele nunca tinha visto um índio?
4. A partir de que momento o autor sente que é um sucesso entre os alemães?
5. O que você teria feito no lugar do autor?
6. O que você conhece dos índios e da Amazônia?
7. Que região do seu país atrai os estrangeiros?

4.3.3 Raças

a) Escute o áudio e complete o texto:


Olá _____, aqui quem _____ é Lázaro Ramos. Eu vim _____ de _____ as _____ nascem com direitos _____, mas _____ cedo _____ e _____ e _____ já encaram discriminação e _____. Todas as _____ e _____ têm os mesmos _____ e é dever de todos nós respeitar esses _____ Valorizar a _____ e _____ e a diversidade, é preservar a _____ do _____ país. Unicef, para cada criança, _____ e _____

b) O áudio fala sobre (várias respostas):


idosos • homossexuais • animais • adolescentes • crianças • índios • brancos
 deficientes físicos • negros • pobres • ciganos • órfãos

Qual é a origem da capoeira?

() dos índios da Amazônia () dos europeus
 () dos escravos africanos



Leia os ícones sobre os tipos de turismo




Turismo de sol e praia Turismo cultural Turismo de negócios e eventos Ecoturismo Turismo de estudos e intercâmbio

Turismo de saúde Turismo de esportes Turismo de compras Turismo de aventura

Procure no dicionário uma atividade para cada tipo de turismo:

Turismo de sol e praia: _____ Turismo de compras: _____
 Turismo cultural: _____ Turismo de aventura: _____
 Turismo de negócios e eventos: _____ Turismo de esportes: _____
 Ecoturismo: _____ Turismo de saúde: _____
 Turismo de estudos e intercâmbio: _____

B) Observe a placa de um parque ecológico da Amazônia: dê instruções




Para visitar o peixe-boi, você vira à esquerda.

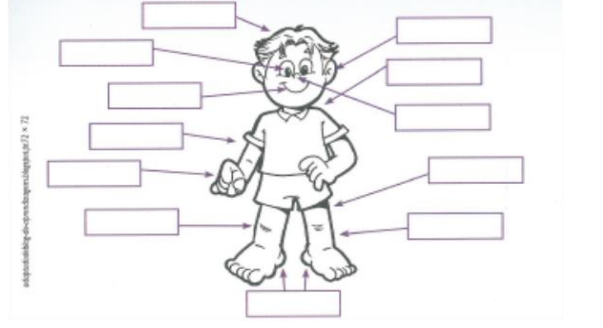
Observe esses dois cartazes. Eles estão associados ao tema do áudio? O que você acha sobre a doação de roupas? Você já participou de programas de doação?

Como você interpreta a frase do primeiro cartaz: "mostre que o seu calor é humano"?

No segundo cartaz podemos ver a frase "você pode dar uma mãozinha". A expressão "dar uma mãozinha" significa ajudar.




Observe as figuras abaixo e complete as denominações das partes do corpo e do rosto humano:




FEIRA

Para você, o que significa uma feira? O que podemos encontrar lá? Quais são as feiras mais famosas do Brasil?



Um pouco de vocabulário – partes do corpo

o humano possui centenas de partes. Fica impossível indicar todas aqui. Mas,imos apenas algumas partes que podemos ver observando estátuas nas ruas.



mão
 cabeça
 cabelos
 pescoço
 braço
 seios / peito
 barriga
 perna
 joelho
 pé

A estátua à direita (→) representa Zumbi dos Palmares (1655-1695), líder da luta negra contra a escravidão no Brasil na época colonial. O Dia da Consciência Negra é comemorado em 20 de novembro, que é o dia da morte de Zumbi.

A estátua à esquerda (←) representa Iracema, uma índia, personagem criada por José de Alencar em seu romance "Iracema" em 1865. O dia do Índio é comemorado em 19 de abril.

Desse modo, embora a cenografia produza, em alguns momentos, efeitos de “novos ares” aos LDs, trazendo discussões caras ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (como abordagem comunicativa, competência comunicativa³⁴³(FRAIHA PAIVA, 2015)), e questões caras à própria formação da identidade transnacional brasileira, continuamos a ver nesse segundo grupo de livros didáticos um funcionamento discursivo que se afasta do primeiro grupo, mas que, em certa medida os reforça. Postos sob uma média, a visão conservadora, docilizada e funcional dos conteúdos dos livros didáticos predomina no primeiro e segundo grupo, uma vez que quase não se produz um movimento dialógico que tensione as imagens pré-formatadas acerca da língua e culturas brasileiras. Há explicações, não tensões; há direcionamentos sobre os gestos de leitura, não reflexões e quebras dos sentidos.

Nessa direção, os livros didáticos deste grupo, assim como o primeiro grupo, funcionam próximo do que seria um guia ampliado de conversação e produção escrita voltados para o turismo brasileiro, além de funcionarem como *folders* (fonte de informações) para a realização de potenciais intercâmbios cultural, educacional e de negócios. Sobre estes dois último, o turismo e o intercâmbio são estimulados, como vimos, a países que possuem a língua portuguesa como língua oficial³⁴⁴. Vejamos:

Figura 28: Introdução dos livros "Páginas da minha vida" e "Português para tailandeses"

Ao mesmo tempo em que você vai assimilando o conteúdo do curso, vai também percebendo como a língua portuguesa e a cultura brasileira têm a ver com sua vida, com seus objetivos profissionais ou acadêmicos e com a sua relação com as outras pessoas. É exatamente este o objetivo deste livro – o que já está indicado no título “Páginas da minha vida”: fazer com que o Brasil faça parte da sua vida diária.

³⁴³ Partindo de uma discussão produzida por diversos autorxs de diferentes campos das Ciências Humanas e, mais especificamente, da Linguística Aplicada (LA), Fraiha Paiva (2015) faz um estado da arte sobre as questões de interculturalidade que atravessam e constituem o que na LA passa a ser mobilizado como abordagem intercultural, competência cultural. Em paralelo, para verificar diferenças e semelhanças, em um dos capítulos faz uma discussão acerca de questões prementes acerca da abordagem comunicativa e da competência comunicativa. Percebemos que há diversas formulações conceituais para esses termos, mas elas se tocam no que tange o entendimento de que a *competência comunicativa* flui para a capacidade de sujeitos aprendentes desenvolverem conhecimentos e habilidades (linguística, social, cultural, sociolinguística, entre outros) para a comunicação. Mas, à frente, quando discutimos o terceiro grupo, utilizaremos a mesma autora para tratar das questões de interculturalidade.

³⁴⁴ Fortemente presente em “Português para tailandeses”.

Português para tailandeses destina-se a estudantes de nível básico e tem como objetivo fazer com que, por meio da prática, comuniquem-se em português e entrem em contato com a cultura brasileira e com a dos outros países de Língua Oficial Portuguesa.

Fonte: “Páginas da minha vida – curso básico” e “Português para tailandeses”

Além das questões até o momento discutidas, começamos a perceber como a língua e cultura começam a ser significadas nas dimensões das emoções, do afeto, do pertencimento. Enquanto no primeiro grupo há uma relação de “bilateralidade” das relações, na qual é estimulada **a troca** cultural, linguística, política, regional; na introdução do LD “Páginas da minha vida – curso básico”, a esfera do pertencimento, por meio das emoções, aparece na designação do próprio livro e em um de seus objetivos. O objetivo final descrito (primeira imagem da figura acima), não é de troca, ou de intercâmbio, mas *fazer com que o Brasil faça parte* da vida do(a) sujeito aprendiz.

Essa tática, como mostrada em outros capítulos, não é nova, mas é muito eficiente principalmente em períodos de transição de poder, momento em que a identidade cultural, instrumentalizada pelo Estado, constitui *um nível da subjetividade: o nível da territorialização subjetiva* (GUATTARI e RONILK, 1996). Ao mostrarmos os efeitos de amálgama entre o Brasil e outros países: nos emblemas produzidos em algumas capas dos LDs, no enunciado do candidato ao exame Celpe-Brasil na Alemanha, na reportagem acerca da motivação de estudantes para falar português, ou mesmo no período do Império, quando *pátria, nação e país* passam a ter o mesmo significado, todos esses espaços têm na sua dispersão a regularidade de fazer com que a noção de “estrangeiridade” seja diluída, que o(a) estrangeiro(a) (que histórica e discursivamente é marcado como diferente) se “reconheça” como parte daquilo que vê/aprende a partir da língua-alvo, ainda que juridicamente, uma vez em território brasileiro, continue sob as significações jurídicas do “ser estrangeiro” (KRISTEVA, 1994)³⁴⁵.

³⁴⁵ Lembremos aqui das reflexões de Julia Kristeva (1994), na qual a autora trata dessa questão, pensando como historicamente os sentido de “estrangeiro” se constitui, desde a Grécia antiga à Revolução Francesa, das significações que ocorrem na linguagem, mas também daquelas que ocorrem nos termos jurídicos. Kristeva nos alerta para pensarmos a noção de estrangeiro no entremeio de sua potência significativa: na negatividade com a qual é utilizada para criar fronteiras, seja territoriais, seja jurídicas, seja no campo do próprio inconsciente; ao mesmo tempo, construir potencialidades de pensar “o estrangeiro” como parte do princípio da alteridade, no qual a diferença, o Outro é parte intrínseca da própria constituição do eu (nacional). Desse modo, Kristeva propõe uma nova ética: “o estrangeiro” não integrar A reflexões de Kristeva, apesar de muito pertinentes estão sendo pensadas para dar conta da realidade francesa, na qual a política de assimilação por séculos é colocada em xeque pela iminente política de integração pela

Guattari e Ronilk (1996) no alertam para os perigos desses processos “a noção de identidade cultural tem implicações políticas e micro-políticas desastrosas, pois o que lhe escapa é justamente toda a riqueza da produção semiótica de uma etnia, de um grupo social ou de uma sociedade” (idem, p. 73). Essa territorialização entrelaça o que é da ordem do discurso político (políticas de identidade, linguísticas, culturais e identitárias) e o que é da ordem do discurso dos saberes linguísticos (lugar institucional do ensino, saberes que demarcam o que é e o que não é tal ensino, entre outras). No caso dos LDs, especialmente do primeiro e do segundo grupo, essas relações estão de tal forma entrelaçadas que diluem o político que as atravessa. Nos LDs produzido na/para a América Latina esse entrelaçamento pode ser pinçado por meio dos espaços associados de suas produções, espaços que também produzem uma dimensão de regulação e negociação dos sentidos.

Almeida filho (2012), ao falar sobre a emergência da especialidade “Ensino de português língua estrangeira/EPE”, deixa escapar a relação embricada³⁴⁶ entre a emergência da área EPE com a política implementada pelo governo brasileiro no MERCOSUL. O autor expõe que até o final da década de 1980 não havia literatura específica para essa demanda, nem no Brasil, nem em Portugal. A partir de 1990, começa-se a se construir uma articulação mais forte de pesquisadorxs da área da Linguística Aplicada materializadas em seminários, discussões, livros, teses, dissertações, e na criação das primeiras instituições³⁴⁷ voltadas para a problemática do “pertencimento” dos saberes do português língua estrangeira.

Nesse processo de institucionalização do campo do “Português Língua Estrangeira”, Almeida Filho (ibidem) cita o Mercosul, acrescentaríamos, a política externa brasileira voltadas para o MERCOSUL, “a emprestar vigor a várias iniciativas de consolidação à área de PLE” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 726). Segundo o autor, seu livro “Dimensões comunicativas no

qual o Estado francês passa no final do século XX. Kristeva termina seu texto nos alertando para a possibilidade da polivalência, da multinacionalidade, de uma nação (francesa) quebra-cabeça, e propõe “impõem-se uma evolução das mentalidades para favorecer a melhor harmonia de uma tal polivalência. Talvez se trate, em definitivo, de estender à noção de *estrangeiro* o direito ao respeito de nossa própria estranheza e, em suma, do “privado”, que garanta a liberdade das democracias?”. Embora pertinentes as reflexões de Kristeva, acreditamos que ao trazer essas reflexões para o Brasil, nossas lentes precisam ser direcionadas para perceber questões inerentes ao território brasileiro que não são questões para o território francês, ao menos, possuem outro funcionamento.

³⁴⁶ Salientamos o termo “embricada”, uma vez que há autorxs que colocam esses dois momentos como causa e consequência.

³⁴⁷ Nos referimos, particularmente, à Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLE), instituída durante o II “Seminário Nacional de Linguística Aplicada” ocorrido na UNICAMP, em 1992. No qual houve um aprofundamento de inúmeras frentes de discussões acerca da língua portuguesa como língua estrangeira.

ensino de línguas” auxiliaria, inclusive, na montagem dos alinhamentos teóricos-metodológicos dos quais partiriam o Exame Celpe-Bras. Alguns trabalhos já citados nesta tese buscam compreender melhor esses atravessamentos, mas para quem ou além disso, percebemos que as linhas de força que cortam o DDB também cortam outros dispositivos de poder-saber com os quais entra numa relação de aliança e/ou ruptura para significar a identidade (trans)nacional/cultural de uma forma e não de outra, nos espaços para os quais é fabricada. Ao trabalharmos as análises do LD “Português Tropical” veremos com mais detalhes esse funcionamento.

Por fim, vale trazer a dimensão capitalística que “captura” os saberes linguísticos e culturais que atravessam os LDs. Bolognini (1991), no início da década de 1990, nos alertava que “o percurso teórico-metodológico percorrido pelos pesquisadores em Linguística Aplicada durante este século não passou despercebido pelos autores e editoras de livros didáticos para o ensino de uma língua estrangeira”. Com certo afastamento temporal, acrescentamos à fala de Bolognini, que esse percurso não passaria “despercebido” às políticas de difusão e promoção da língua e culturas brasileiras promovidas pelo Estado brasileiro, o que pode ser confirmado no primeiro gráfico deste capítulo que nos mostra a crescente, a partir dos anos 1990, da produção de livros didáticos de português para estrangeiros pelas vias do Estado. Mas, diferente do mercado editorial que “captura” o(a) estrangeiro(a) que quer aprender línguas, o Estado “captura” futuros consumidores de seus produtos (linguísticos, culturais, econômicos, entre outros), e, no âmbito mais profundo dessa “capt(ur)ação”, o próprio *devir* estrangeiro(a), que se territorializa na tecitura da identidade (trans)nacional/cultural. Identidade esta, como defendemos no capítulo três, que se projeta sobre outras identidades numa relação de disputa e/ou aliança pela dominação histórica de um espaço de pertencimento ampliado, constituindo-se como representante simbólica dos sujeitos transnacionais que se constituem em seu interior (sujeitos nacionais) e em suas bordas (sujeitos estrangeiros).

5.2.3 (2013) Flechas que não cessam de penetrar – livro de (entre)culturas

O terceiro grupo, interpenetrado por todas as discussões anteriores, se diferencia dos dois primeiros por propor integrar o(a) sujeito-aprendente minimamente numa dupla relação: de contato com a língua e cultura-alvo a partir de uma perspectiva comunicativa e uma relação

(inter/entre)cultural³⁴⁸ e dialógica³⁴⁹ do(a) sujeitos aprendente consigo mesmo(a) e com a(s) língua(s) e culturas-alvo. Assim como nos outros grupos, esse posicionamento é explicitado nos paratextos (prefácio, introdução, apresentação). Fazem parte deste grupo os LDs “Cordel do Brasil” e “Português Tropical”. Mas, entre os dois, existem diferenças.

O livro “Cordel do Brasil”, como mencionado anteriormente, faz parte da coleção intitulada “Coleção Pindorama”³⁵⁰, do qual “Cordel do Brasil” é o volume 2. No *site*³⁵¹ da Cantera Editores, encontram-se os sumários de todas as coleções e um breve resumo sobre as principais temáticas abordadas. Após a leitura dos sumários e resumos dessa coleção, percebemos duas grandes diferenças em relação à coleção “Um português bem brasileiro”, a qual também se propõe a ser um curso completo (nível básico, intermediário e avançado) de português do Brasil. Enquanto em “Um português brasileiro” a variedade de produção de diferentes gêneros textuais é escassa, na coleção “Pindorama”, no final de cada unidade de todos os livros, há um estímulo de produção de gêneros textuais que vão do relato até a produção artigos de opinião e ensaios críticos.

Essa composição estrutural de apresentar uma temática e em seguida estimular a produção escrita tem forte ligação, a nosso ver, com o funcionamento do Celpe-Bras no dispositivo da diplomacia brasileira. De acordo com o levantamento do próprio MRE³⁵², entre os anos de 2000 a 2019, o Peru é o terceiro país da América Latina e Caribe que mais teve candidatas selecionadas

³⁴⁸ Não há, ainda hoje, um consenso sobre o que significa a abordagem intercultural e ou competência intercultural. Sob a lente das Ciências Sociais, interculturalidade nasce para deflagrar o funcionamento etnocêntrico, colonizadora da educação, da produção etnocêntrica, colonizadora de epistemologias, especialmente no tocante às questões de povos minorizados, como os povos indígenas (TUBINO, 2005; CANDAU, 2010). Fraiha Paiva (2015), como dissemos em outra nota, faz um trabalho importante necessário nessa área, para compreender a emergência do conceito de interculturalidade e seu uso pela Linguística Aplicada. Sobre diferentes vozes na construção da problemática da interculturalidade no ensino de língua estrangeira, a autora expõe: “O aumento da interdependência global, da aceleração dos processos comunicativos e dos contatos entre diferentes pessoas abre o horizonte que torna possível a utilização do conceito de interculturalidade, seja no âmbito das práticas pedagógicas, no trabalho de pesquisa acadêmica ou nas discussões de políticas públicas. Assim, é imprescindível que façamos o conceito retornar ao seu horizonte antes de tomá-lo como ferramenta de capacitação pessoal ou coletiva. Isto é, faz-se necessária uma reflexão sobre a linguagem em seu uso, que aponte para o contexto e não tome os conceitos como já postos, o que parece sugerir o uso do termo competência. Interculturalidade, portanto, não é algo que se promove ou se ensina deliberadamente, mas um conceito que nos leva a compreender melhor o nosso mundo”. (FRAIHA PAIVA, 2015, p. 134)

³⁴⁹ Explicaremos mais à frente, ao abordarmos as questões sobre o LD “Português Tropical”.

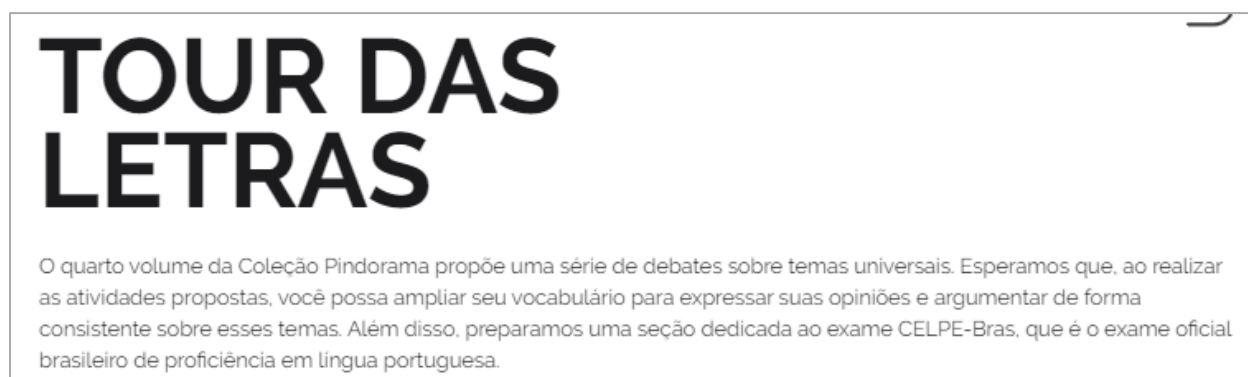
³⁵⁰ Em resposta ao um e-mail enviado por nós ao Centro de Cultural Brasil-Peru, após várias tentativas com a Cantera Editores, a diretora do CCB-Peru nos fez uma síntese do percurso de construção dos LDs produzidos pelos CCBP. Em síntese, os LDs receberam apoio do MRE, especialmente o livro-piloto “Páginas da minha vida – curso básico”. Após testado, foram Alocamos esses e-mail nos anexos D desta tese.

³⁵¹ Disponível em << <https://www.canteraeditores.com/>>>.

³⁵² Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php> e <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>. Acesso em abril de 2021.

para o programa PEC-G (perdendo posição somente para Paraguai e Honduras) e para o programa PEC-PG (perdendo posição para Colômbia e Argentina). Esses programas, como já relatado, têm o objetivo de *possibilitar* a cidadãs e cidadãos de países em desenvolvimento a realização tanto de graduação quanto de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior no Brasil, mas uma das obrigadoriedades para o ingresso aos programas é justamente a apresentação da certificação do Celpe-Bras. Em vista disso, não apenas vemos efeitos do Celpe-Bras na produção da maioria das atividades do livro “Cordel do Brasil”, como, no volume quatro da coleção “Pindorama”, no qual aparece uma seção dedicada exatamente para o exame.

Figura 29: Indicação de atividades voltada para o Celpe-Bras_Tour das letras



Fonte: Retirado do *site* da Cantera editores³⁵³

Não há como dizer, sem que se faça um estudo mais acurado, se existe uma relação de causa e consequência ou de mão-dupla dessas demandas, ou seja, de que a “procura” (pelxs peruanxs) é causa ou consequência da “oferta” de vagas nesses programas incentivada pelo Estado brasileiro no Peru, e vice-versa. Entretanto, algumas pistas, citadas nesta tese, nos mostram que há uma relação de mão-dupla nesse jogo.

Relembremos a pesquisa feita pelo Instituto WIN, em 2014, noticiada pela revista *Exame*, que trouxemos no capítulo três. Segundo a reportagem, O Brasil aparecia como quarta opção entre os dez países no mundo que peruanos e peruanas gostariam de morar, sendo a primeira escolha quando se tratava da América Latina. No sumário do LDs da coleção “Pindorama”, outras pistas dessa relação embricada. Enquanto em “Cordel do Brasil” vemos um estudo do português voltado

³⁵³ Disponível em <<https://www.canteraeditores.com/vol-4>>.

para o trabalho e para o turismo, por meio das designações das chamadas de atividades como: “vamos falar de trabalho?”, “bate papo” (sobre questões culturais e de trabalho), “guia do viajante”, “mala viajante”, “problemas de viagem”, no sumário do LD “Mostra do Brasil” as unidades estão voltadas para temáticas que atravessam o intercâmbio educacional, como “Descrever o processo de admissão de estudantes estrangeiros em universidades brasileiras”, “Relatar o cotidiano de estudantes estrangeiros”, “República estudantil”. Vejamos:

Figura 30: Exemplo de atividade_Português para turismo, trabalho e intercâmbio educacional

PLANEJANDO A VIAGEM **ETAPA 1**

• Simular em português todas as etapas de uma viagem ao Brasil: escolher o destino, planejar a viagem, solucionar contratempos e relatar a experiência.

1. BATE-PAPO
O Brasil possui muitos lugares lindos, natureza, praias e festas. Por vezes é difícil dizer que lugar é mais especial, pois de Norte a Sul você encontra atrativos completamente diferentes e, muitas vezes, até opostos. Vamos planejar uma viagem para o Brasil?

VAMOS FALAR DE TRABALHO?

4. PRODUÇÃO ESCRITA
Você quer se mudar para o Ceará depois de observar no gráfico abaixo o crescimento dos investimentos feitos no Estado e em toda região Nordeste.

Mercado de Trabalho no Nordeste

Etapa 1 Região Sudeste (pág. 8-15)
a) Identificar os Estados que compõem a região Sudeste do Brasil, diferenciando clima, vegetação e aspectos culturais.
b) Descrever o processo de admissão de estudantes estrangeiros em universidades brasileiras.
c) Relatar o cotidiano de estudantes estrangeiros.

Etapa 2 República Estudantil (pág. 16-17)
a) Posicionar-se sobre as vantagens e desvantagens de se viver em uma república estudantil.
b) Elaborar um portfólio, com dados relevantes sobre moradia, transporte e estudo em uma cidade brasileira.

Etapa 3 Educação e sociedade (pág. 18-22)
a) Discutir o impacto da pesquisa acadêmica na sociedade, buscando referências sobre projetos que se tornaram produtos ou serviços.
b) Elaborar um projeto acadêmico para uma universidade brasileira.

Fonte: “Cordel do Brasil” (p.9 e p. 30) e Sumário do LD “Mostra do Brasil”.

Ademais, diferente dos outros LDs, os volumes dois e três, da coleção são voltados para “apresentar” cada uma das cinco grandes regiões que compõem o Brasil. O volume dois - Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o volume três – Sudeste e Sul. Para nós, essa *mise en scène* produz um efeito de deslizamento na estrutura cenográfica desses LDs maior que a dos grupos anteriores.

No volume dois, “Cordel do Brasil”, os elementos iconotextuais aproxima esse LD, de forma muito latente, de um guia de turístico e/ou guia de trabalho, enquanto o volume três, “Mostra do Brasil”, aproxima o livro didático de um guia ampliado que o(a) aprendente possui em mãos para “escolher” onde pode fazer seu intercâmbio educacional.

Nesse sentido, “Cordel do Brasil” potencializa algo que há em todos os LDs, em maior ou menor grau - a divisão de regiões que são “indicadas” para fazer turismo e quais outras são “indicadas” para estudar e trabalhar”. Mas se esse deslizamento axiológico de regiões ocorre também neste terceiro grupo, assim como uma visão de língua como instrumento para o trabalho, turismo ou intercâmbio, ao mesmo tempo, temos em “Cordel do Brasil” e em “Português Tropical” uma disposição das atividades que mobilizam os saberes linguísticos e culturais dos aprendentes de forma muito mais interacional e dialógica que os dois primeiros grupos.

Mais especificamente em “Cordel do Brasil”, vemos o uso de verbos que instigam o(a) sujeito aprendente a “pesquisar”, “buscar” (referências), “produzir” (escrever diferentes gêneros textuais), “criar diálogos”, “pesquisar”, “elaborar”, “explicar”, todas ações verbais construídas nas atividades para extrapolar o livro didático. Cerca de 50% das atividades desse LD, estimula o(a) sujeito aprendente a produzir diálogos e textos a partir de suas referências culturais e linguísticas sobre a língua e cultura-alvos e sobre sua própria língua e cultura. Tal prática aparece nas designações de ciclos de atividades como: “E no seu país, como é?”, “Você sabia?” (fatos e curiosidades acerca do Brasil e sua população), “Produção escrita” (com base em debates provocados acerca de questões culturais), “Conversa afiada” (aborda problemáticas mais globais como meio ambiente, desigualdade, garantia de direitos). Atividades puramente sistemáticas com listas de exercícios gramaticais não aparece como nos outros grupos, ela é trabalhada na própria produção escrita do aprendente, produção essa estimulada a partir de pesquisa e debates críticos direcionados para serem feitos de forma interativa em sala de aula.

Figura 31: Introdução do LD "Cordel do Brasil"

Querido aluno,

No segundo volume da Coleção Pindorama, iniciamos uma viagem pelo Brasil. Nela, você poderá conhecer alguns aspectos básicos da geografia, da cultura e da sociedade brasileira. O objetivo dos temas é apresentar-lhe possibilidades mais amplas de escolha de lugares para viver, trabalhar ou estudar no Brasil. Além disso, esperamos proporcionar-lhe as condições necessárias para a interação com os brasileiros.

O projeto Cordel do Brasil é, a nosso ver, a experiência de aprendizagem mais adequada para o seu contato com a cultura do Brasil. De um lado, você começará a desenvolver a escrita do português brasileiro, aprimorando sua capacidade de perceber, produzir e representar os sons da língua. De outro lado, ao produzir poesia de cordel, terá contato com um gênero muito rico, variado, carregado de história e tipicamente brasileiro.

Partimos da concepção de que a língua é uma prática social e constitui a identidade de um povo: "Minha pátria é a língua portuguesa", como escreveu o poeta português Fernando Pessoa. Aproveite esta oportunidade para utilizar suas referências culturais a fim de expandir, contrastar ou questionar a sua visão sobre o Brasil. Boa viagem!

Um abraço,

Rozenilda Falcão de Melo Gilson Charles dos Santos
Coordenadores da coleção

Fonte: "Cordel do Brasil" (Introdução)

Na introdução³⁵⁴ (Figura 31) vemos esse processo ratificado por meio do "tripé verbal" – expandir, contrastar, questionar" – que, a nosso ver, engendram não somente a filiação do LD à uma abordagem intercultural, mas engendram também a "experiência" de aprendizagem (linhas 8 e 9 da Introdução) que o livro "Cordel do Brasil" se propõe a ser. Aparecem também dois outros elementos enunciativos que afiliam o LD à visão da língua "como prática social" (não somente instrumento) e a língua a "constituir" (verbo que produz um efeito de movimento de mão dupla) a identidade de um povo.

Outra diferença de "Cordel do Brasil" é vermos um portfólio mais diversificado das manifestações culturais brasileiras. Ou seja, a montagem das imagens, as arquiteturas das atividades produzem um efeito de trazer não a cultura brasileira, mas as culturas brasileiras; não

³⁵⁴ Escrita pelos coordenadores da coleção, Rozenilda Falcão de Melo e Gilson Charles dos Santos, sendo Rozenilda Falcão também diretora do Centro Cultural Brasil-Peru.

somente a faceta do português culto, mas, com o mesmo ímpeto, trazer o português oral na dimensão escrita da literatura brasileira de cordel.

A diversidade de manifestações trazidas dialoga com certos imaginários da cultura peruana, especialmente no que toca às manifestações culturais. Sobre esta última, “Cordel do Brasil” é o LD que mais traz informações e imagens acerca das culturas de determinados povos indígenas no Brasil, ainda que muitas vezes sob os efeitos ambivalentes. A nosso ver, essa representação não é casual, uma vez que a população indígena representa 24% da população total do Peru, a terceira maior na América Latina³⁵⁵. Além disso, há outros elementos imagéticos, especialmente na primeira unidade, cujo nome é “Contando Experiências”, no qual predomina a coloração vermelha, cor que se assemelham a cor principal da bandeira peruana e da marca Perú³⁵⁶. Desse modo, como em “Páginas da minha vida – curso básico”, “Português para tailandeses”, “Por dentro do Brasil” esses elementos imagéticos operam como elementos que instauram a dimensão do pertencimento, do reconhecimento de si na identidade de Brasil fabricada nos LDs.

No tocante a esta questão, a noção de estrangeiro(a) mobilizada por todos os LDs funciona como um dos pontos de tensão a produzir diferentes campos de vetores na construção da identidade transnacional. Apesar de indicado nos paratextos que os LDs podem servir a diferentes públicos, para quem ou além do local em que estão sendo publicados, as suas cenografias possuem um grau de significação direcionada ao público para o qual foi elaborado, que não necessariamente é o mesmo quando pensamos um público universalizado. Falar de Amazônia, línguas indígenas, manifestações culturais com base nas culturas dos povos indígenas, como vemos no LD “Cordel do Brasil”, não produz os mesmos efeitos de pertencimento se o público-alvo são sujeitos estrangeirxs alemã(e)s. Para estes, veremos outros campos de vetores funcionando.

Um dos discursos presente em “Cordel do Brasil” que territorializa as subjetividades dxx aprendentes é o discurso da glocalização³⁵⁷ (entre o local e o global). Tal discurso engendra os

³⁵⁵ Informação disponível em << <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2014-09/relatorio-da-onu-aponta-aumenta-do-numero-de-indigenas-na-america>>> .

³⁵⁶ Marca que, nos anos de 2014-2015, passou a ocupar a 41ª posição da lista global do *Ranking* de marcas no mundo, a mais bem colocada da América Latina, de acordo com o relatório realizado pela Bloom Consulting. Foi criada em 2011 e apresentada na Feira Internacional de Berlim.

³⁵⁷ Segundo Hanna (2012, p 72): “o neologismo *glocal* – *glocalização*, *glocalidade* – refere-se à dimensão local em termos de produção de uma cultura global. Surgiu na década de 1990, vindo a juntar-se aos debates sobre globalização [...] a noção de glocalização surge com a ideia de ajudar a eliminar o medo de aniquilamento das diferenças que a globalização provocaria conduzindo o mundo ocidental à homogeneização cultural – a *glocalização* admite, de certo modo, assim como a hibridização cultural, muitas combinações, muitas misturas, muitas adaptações e recomenda o *local* como um de seus componentes mais ativos.”

sentidos desse pertencimento, um discurso que trabalha a questão do pertencimento global sem prescindir das diferenças locais. Explorado na construção semiótica de suas páginas, estimula o contato intercultural dxs sujeitos aprendentes com o Brasil. Em algumas atividades de “Cordel do Brasil”, como a produção de um poema em forma de cordel, à medida que o(a) aprendente adentra nos meandros da língua-alvo, ele(a) se constitui não somente como consumidor da língua e culturas brasileiras para alcançar *x*, mas como autor(a) nessas duas dimensões da identidade. Esse processo de autoria intercultural se inscreve materialmente no capítulo dois, cujo título é “Tecendo Redes”, mas em todo o percurso desse livro didático, percurso recuperado nas designações das unidades – “Contando experiências”, “Tecendo Redes”, “Abrindo os olhos” e “Soltando o verbo”. Nesse caso, a língua, por muito tempo ativada para demarcar diferentes fronteiras (geográficas, sociais, culturais, políticas, econômicas), passa a funcionar como uma ponte que possibilita o(a) aprendente a ascender a outras dimensões que ela dá acesso.

Como parte do dispositivo da diplomacia brasileira, a semiótica que atravessa a constituição desse livro didático, publicado em 2016, responde também às urgências históricas de se falar do Brasil nos moldes dos ideários da Nova República, lincado, especialmente, à emergência de governos progressistas na política brasileira. É preciso mostrar um Brasil que respeita as diferenças, que promove a equidade, que narra a construção do nacional por meio dos troncos africanos e indígenas, “um Brasil que deu certo”.

Mas, se é possível ver a presença de uma das demandas das lutas políticas dos povos indígenas brasileiros³⁵⁸ adentrar nos LDs, por exemplo, no deslizamento da palavra “tribos” e “índios” (presente ainda no LD “Um português bem brasileiro, nível 6, publicado em 2007) para “povos indígenas” e “indígenas” (presente nos LDs a partir de 2010); paralelamente, é possível ver também rastros do discurso colonizador, por exemplo, na metaforização da região Nordeste como “o berço da colonização portuguesa no país” (Cordel do Brasil, p.25). Percebamos que num jogo de paráfrases “berço da colonização” não produz os mesmos efeitos, caso fosse dito “primeiro território indígena invadido por Portugal”. Além disso, temos o discurso da mestiçagem romantizada entre “brancos e índios”, trabalhada no material como aquisição de vocabulário e variedade linguística. A palavra “mameluco”, aparece como sinonímia de “tapuia”, “caboclo”,

³⁵⁸ Nos respaldamos aqui nas demandas apontadas pela Articulação Nacional dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Disponível em << <https://apiboficial.org/sobre/>>> e << <https://coiab.org.br/quemsomos>>>.

“curiboca” e “mestiço”. Não se produz nenhuma tensão sobre esses vocábulos, e se “mameluco” aparece sobre a ordem da variação da língua e da população a que ela se refere, a referência à população branca é tomada como universal, padrão. As outras “etnias” é que variam, não a branca.

Com o termo mameluco e “suas sinonímias”, percebemos, então, como as relações de poder atravessam e instauram na língua saberes hegemônicos mesmo em um LD que anuncia na sua introdução que pretende quebrar estereótipos, e essa instauração apaga todo o processo de estupro de mulheres negras e indígenas que deixou marcas no DNA brasileiro³⁵⁹.

Vejamos, abaixo, um pouco dessas ambivalências no LD:

³⁵⁹ Faço referência aqui aos resultados do projeto de sequenciamento genético mais abrangente realizado no Brasil, chamado DNA do Brasil, o qual mostra que genes herdados exclusivamente por via materna, em geral, são de mulheres negras e indígenas escravizadas que foram estupradas pelos invasores europeus, estes responsáveis quase exclusivamente pelos genes masculino em nossa herança genética. Mais informações sobre a pesquisa, acessar << <https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/dados-do-genoma-de-brasileiros-revelaram-violento-processo-miscigenacao/#page2>>> e << <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/dna-preserva-historia-de-indigenas-e-escravos-no-genoma-dos-brasileiros/>>>.

Figura 32: Atividades "Cordel do Brasil"

2. CONVERSA AFIADA

Para responder às perguntas, leia o texto abaixo:

De volta para o Nordeste
 Meus avós deixaram a cidade de Ipaporanga, no Ceará, no final da década de 1970. Primeiro, veio meu avô, Francisco, para trabalhar como servente de pedreiro em São Bernardo do Campo. (1.) Em seguida, vieram minha avó e seus sete filhos, incluindo minha mãe.
 Eu me chamo João Antônio e nasci em 1981, em São Paulo. Fui alfabetizado em escola pública, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. (2.) Fui o primeiro membro da família a chegar à Universidade. Formei-me em engenharia em 2003.
 Fui para o Nordeste em 2007, para trabalhar na área de engenharia de produção. Juntei dinheiro e hoje sou dono de meu próprio negócio.
 (3.) Ao partir, meus avós viajaram Brasil abaixo em paus-de-arara, em busca de uma vida melhor e, agora, aproveitam a "melhor idade" em sua própria terra. E daqui nunca mais pretendemos sair.

• Do que trata esse relato?

• **Insira no texto na página anterior a seguintes frases:**

- "Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu da vontade de superar as dificuldades e da certeza de que a educação é essencial para uma vida melhor".
- "Minha família, que veio comigo, saiu e voltou ao Nordeste em épocas bastante diferentes".
- "Isso porque, naquela época, a cidade crescia vertiginosamente e necessitava de mão de obra".

4. AMPLIE SEU VOCABULÁRIO

Há uma grande porcentagem de mestiços, principalmente *mamelucos*, na Região Centro-Oeste.

Observe outras palavras que possuem o mesmo uso de *mameluco*, e crie frases utilizando as palavras sugeridas:

Caboclo:

Caipira:

Tapuia:

Curiboca:

Mestiço:

EU E O SERTÃO*

*Poema de Patativa de Assaré



Os Estados que compõem a região Nordeste do Brasil, diferenciando clima, vegetação e aspectos culturais.

1. BATE-PAPO

O mapa abaixo apresenta elementos relacionados aos estados que formam a região Nordeste do Brasil. Busque informações sobre esses elementos e explique por que eles são representativos desses estados.



- bumba meu boi;
- sertão;
- chapéu de couro;
- arte rupestre brasileira;
- berimbau;
- capoeira;
- Pelourinho;
- frevo;
- xote;
- forró.

A região Nordeste...

Foi o berço da colonização portuguesa no país e é a região que possui o maior número de estados do Brasil. Corresponde a 18% da área territorial brasileira. A região possui 3.338 km de praias, sendo a Bahia o estado com maior extensão litorânea e o Piauí com a menor. Em comparação com as outras regiões brasileiras, possui a segunda maior população, o terceiro maior território e é o segundo maior colégio eleitoral. Em função de suas diferentes características físicas, a região é dividida em quatro zonas: Meio-norte, Sertão, Agreste e Zona da Mata.

MEIO AMBIENTE

2. CONVERSA AFIADA

Leia o texto abaixo e os comentários que ele suscitou:

A AMAZÔNIA E O DESMATAMENTO
 Há mais de 7 anos se iniciou a maior intervenção policial brasileira para reprimir o desmatamento na Amazônia Legal. Arco de Fogo, nome da operação, contou com 156 homens da Força Nacional, cerca de 50 da Polícia Federal e mais 100 do Ibama.
 Os objetivos foram vários: evitar o corte de árvores e ajudar os moradores das áreas onde a polícia interveio a inserir-se promovendo oportunidades de trabalho, estudo e desenvolvimento.
 O que deveria ser feito para conter o desmatamento? Dê a sua opinião.

- Utilizar expressões que facilitam a argumentação
- Refletir sobre o papel individual na preservação da natureza.

Os deslizamentos dos efeitos de sentido nas atividades acima, assim como nos LDs do segundo grupo, respondem às injunções históricas de sua produção e a todo um processo estrutural hegemônico que vemos atravessar o próprio dispositivo da diplomacia brasileira. Todo esse percurso dos sentidos “Em Cordel do Brasil”, suas ambivalências, ambiguidades, rupturas, não nos chega com estranhamento, pois como mostramos no capítulo quatro, além do dispositivo da diplomacia brasileira engendrar a produção dos livros didáticos, há outros dispositivos que agenciam os sentidos acerca do discurso pedagógico.

Mas que em todos os outros LDs, em “Cordel do Brasil” (e talvez na coleção Pindorama como um todo) vemos o aprofundamento das discussões sobre interculturalidade (WALSH, 1994; 1999; 2019; 2019a; CANDAU, 2008; 2010; TUBINO, 2005; 2016). Apesar do termo intercultural ou interculturalidade não ser citado, o discurso intercultural atravessa a cenografia desse LD por diferentes vias: no acionamento verbal dos enunciados das atividades; na disposição dos elementos icônica no decorrer das unidades; nos discursos que mobiliza para falar de culturas numa perspectiva da multicultural; no uso do tripé verbal delimitado pelos prefaciadores. No que tange à materialização dos ideários da Nova República, esse livro didático responde aos vetores do dispositivo da diplomacia brasileira que incita a falar de discursos sobre a Amazônia como o discurso da sustentabilidade. Nesse acionamento, acontece a única atividade que provoca uma prática de engajamento dos aprendentes em “Cordel do Brasil”. Na atividade intitulada “pegada ecológica” (atividade das p. 50 a 63), a(o) aprendente é levada(o) a refletir sobre o tema e propor como diminuir a pegada ecológica de sua comunidade.

A aparição de apenas uma atividade a produzir engajamento sobre a realidade social dos aprendentes, nos mostra que, apesar desse LD possuir consideravelmente uma maior representatividade do espaço, da população e do território brasileiro, ainda está muito voltado para a produção de uma prática de coesão social e assimilação dos grupos socialmente subalternizados (TUBINO, 2005), ou seja, para reconhecer e apresentar identidades e culturas, sem que afete o funcionamento social e cultural vigentes. Nas perspectivas de uma interculturalidade crítica (TUBINO 2005, CANDAU 2008; WALSH, 2019), o discurso pedagógico não pode se eximir de seu sentido político, é preciso colocar em xeque, questionar as relações vigentes dadas como “universais”, relações que são deflagradas no contexto de lutas organizadas da sociedade civil.

A partir da próxima seção, nos encaminhando para os efeitos de fim deste capítulo, veremos que essa postura de engajamento crítico na produção do pedagógico ganha outras balizas no LD

“Português Tropical”. Tal livro é o primeiro, dentre os 15 analisados, que traz marcado no linguístico um posicionamento político na prática pedagógica que produz. A emergência desse dizer vai se constituir sobre um contexto que, de alguma forma, incita tal produção. “Português Tropical” se assemelha a muitos dos elementos descritos desse terceiro grupo, tanto nas rupturas quanto nas regularidades das linhas do enunciável e dizível acerca da identidade transnacional. Mas, o peso do engajamento, os embates de diferentes tipos de discursos que buscam espaço em sua cenografia, a composição estrutural que desliza o funcionamento do conjunto de textos que comporta, todos mostram outras dimensões dos sentidos agenciados pelas relações de poder-saber que cortam todos esses livros didáticos como parte da tecitura do dispositivo da diplomacia brasileira. Por essa razão, verticalizaremos a descrição e interpretação sobre esse material através das discussões que ele suscita em seu quadro cenográfico, retomando diálogos com o *corpus* auxiliar.

5.3 “Português Tropical” - entre diálogo e conflitos

No prefácio de “Português Tropical”, Lígia Chiappini mostra que ao trabalhar os textos literários e letras de músicas, o livro “Português Tropical” não está a trabalhar como muitos livros didáticos que o tomam de forma atemporal, *desistoricizados* e sem nenhuma chave de interpretação crítica:

- (1) Embora instrumentalize os textos para o ensino de língua, este livro revela, no seu conjunto, **uma concepção de ensino-aprendizagem e uma concepção da própria língua, que vão muito além da visão instrumental que as empobrece**. Dessa forma, incorporando aspectos fundamentais da ‘pedagogia do diálogo’ e indo ‘além da literatura com a literatura’, ele vem preencher uma lacuna importante não apenas por divulgar textos antológicos da(s) literatura(s) e da(s) cultura(s) brasileira(s) mas por combinar criativamente língua e literatura para o seu ensino e da(s) cultura(s) que elas expressam. (Prefácio, “Português Tropical”, p. 12)
- (2) A Embaixada do Brasil, que já apostara no trabalho das autoras, financiando o desenvolvimento e o teste deste material, agora financia o livro para distribuí-lo gratuitamente. **Sábia política; pois é tempo de o Brasil investir mais na promoção de sua língua e de sua literatura**, seguindo o exemplo de Portugal, **que há muito tem uma política linguístico cultural constante e intensa na Europa e fora dela. Não se trata de concorrer, mas de juntar esforços**, realizando um trabalho em colaboração como os docentes do português europeu, como vem sendo feito na Freie Universistät.” (Prefácio, “Português Tropical”, p. 13)

Os enunciados (1) e (2) trazem materialmente no verbal muitas questões já desenvolvidas, ao longo dos capítulos, acerca do livro “Português Tropical” (“PT”) e para além dele. No enunciado (1) o que nos chama a atenção é o posicionamento tanto pedagógico quanto político da

prefaciadora e, por extensão do LD. Através do operador discursivo “muito além”, que pode significar estar do lado aposto ou situar-se em um lugar muito distante do referente que determina, esse operador produz não apenas um efeito de afastamento, mas uma crítica aguda, potencializada pela presença do verbo “empobrecer”, sobre abordagens que pensam a língua e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira apenas como instrumentos para o alcance de determinado objetivo.

A língua e a concepção de ensino em “PT” se filiam a uma abordagem que a prefaciadora chama de “pedagogia do diálogo”, “indo ‘além da literatura com a literatura’”. Mas essa pedagogia não vem de qualquer espaço, ela é sedimentada em um dos maiores educadores e filósofos brasileiros reconhecido mundialmente por seu posicionamento pedagógico-político diante dos discursos e práticas hegemônicas no ato de educar – Paulo Freire. Nesse sentido, podemos dizer que o discurso pedagógico ao qual esse LD se filia também marca um posicionamento político.

A obra que a prefaciadora cita para referenciar o termo “pedagogia do diálogo” é o livro escrito por Paulo Freire, Moacir Gadotti e Antônio Sérgio Guimarães, intitulado “Pedagogia: diálogo e conflito”. A discussão empreendida na obra busca mostrar, através de um movimento dialético (diálogo entre os autores), que não há pedagogia sem uma dimensão política, ao mesmo tempo que não há uma dimensão política sem a presença do pedagógico. Essas duas dimensões não podem ser reduzidas uma a outra, uma vez que cada uma tem sua especificidade e funcionamento, mas elas se entrecruzam. Abaixo, um dos trechos do livro que traz tal reflexão:

Pois é, a partir dessas reflexões do Gadotti se percebe claramente que seria uma ingenuidade reduzir todo o político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem a sua especificidade. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, é como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa. O que quero dizer com isso é que quando se descobre uma certa e possível especificidade do político, percebe-se também que essa especificidade não foi suficiente para proibir a presença do pedagógico nela. Quando se descobre por sua vez a especificidade do pedagógico, nota-se que não lhe é possível proibir a entrada do político. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1994, p. 25)

Dito isso, caminhamos para o enunciado (2). Ao enunciar “sábria política”, seguido de um ponto e vírgula (;), a sujeito-prefaciadora instaura no verbal, a nosso ver, um duplo que é pedagógico e é político. De acordo com as funções normativas da gramática, o ponto-e-vírgula produz uma pausa maior que a vírgula e menor que o ponto. Quando observamos o enunciado (2),

tal pontuação não imprimir obrigatoriamente, poderia facilmente ser trocada por uma vírgula e ainda assim estaria em consonância com as normas gramaticais. Mas essa troca de pontuação, apesar de não interferir na sintaxe da língua, interfere na produção de seu sentido. Retirada a espessura histórica do caso destacado, o ponto-e-vírgula poderia ser interpretado como a sinalização de que a primeira enunciação (En1 – “Sábria política”), anterior à pontuação, pertence à mesma escala de valores que a segunda enunciação (En2 – “pois é tempo de o Brasil investir mais na promoção de sua língua e de sua literatura [...]”), posterior à pontuação, diferenciando seus núcleos sintagmáticos, mas não os contrastando. Desse modo, a En2 entra numa relação de complementaridade positiva com a En1. Essa relação produziria sobre as duas enunciações, respectivamente, um efeito de sugestão/explicação em En2, reforçado pelo operador discursivo “pois”, enquanto em En1 produziria um efeito de elogio.

Contudo, ao escolher o ponto e vírgula, “ao escolher esta forma de associação, há a interferência do sujeito na elaboração do enunciado, principalmente se os fatos não forem simplesmente diferentes, mas contrastantes” (Puzzo, 2007, p, 129). Analisado sobre o peso da espessura histórica que corta este enunciado, e pelo movimento dialógico que a pontuação promove, vemos que o ponto e vírgula nos possibilita outro gesto de interpretação que em um só momento deflagra o embate do português brasileiro no espaço de enunciação das línguas na Alemanha, ao mesmo tempo, a fragmentação na política de incentivo do Estado brasileiro no território alemão.

Nesse sentido, “sábria política” não é simples elogio, mas funciona no texto como uma fronteira crítica diante de uma prática de incentivo contraditória: a Embaixada do Brasil na Alemanha (leia-se o Estado Brasileiro) apoiou todo o percurso da construção do LD em questão; contudo, esse mesmo Estado não investe o suficiente nas políticas linguística e cultural brasileiras, fazendo com que os pesquisadorxs brasileiroxs precisem entrar em colaboração com “as políticas linguística e cultural de Portugal” para manterem vivo, no espaço de enunciação das línguas da Alemanha, o português brasileiro e, com ele, os saberes (literários, culturais, sociais, entre outros) do/sobre o Brasil. A materialização simbólica dessa colaboração e da diminuição do espaço de enunciação do português brasileiro no território alemão, por exemplo, está na forma de como o nível de ensino de língua estrangeira aparece no sumário das atividades, o qual não reflete os níveis de ensino do Celpe-Bras, mas os níveis do “Quadro Europeu Comum de Referência para Língua”.

Podemos dizer, de forma mais geral, que “Português Tropical” reflete e refrata o próprio contexto de emergência. O ambiente em que as autoras estão imersas (lugar de disputa para legitimar os seus contextos de atuação profissional tanto em relação à academia alemã quanto em relação à própria política de difusão linguística de seu país) torna possível o posicionamento crítico que enunciam. Nesse sentido, podemos dizer que a pedagogia do diálogo ao qual o LD se filia, a produção de uma prática pedagógica que se opõe à neutralidade do dizer, a defesa de que os sentidos dos textos literários têm uma dimensão histórica e social e que não podem ser compreendidos a partir de situações descontextualizadas, todos esses movimentos instituem discursiva e enunciativamente a cenografia do livro, ao mesmo tempo que esse própria cenografia legitima a situação de comunicação que pretende manifestar (MANGUENEAU, 2008b).

“Português Tropical” possui uma diversidade verbal considerável nos comandos das tarefas (ver Apêndice E). São cerca de 35 verbos diferentes, a maior diversidade de verbos entre todos os LDs, espalhados no decorrer das atividades promovida sob os 50 textos trabalhados (literários e letras de música). A maior parte dos núcleos verbais das atividades direciona xs aprendentes a discutir, estabelecer/fazer comparações, imaginar (situações), ouvir (as letras das músicas)³⁶⁰, a redigir diferentes tipos de gêneros textuais e a resolver problemas relacionadas a temáticas polêmicas. Além disso, no prefácio, temos termos que elucidam um posicionamento que descentraliza a língua(gem) e o político de uma visão conservadora ou essencialista, temos: “textos multifacetados” (p. 10, linha 23); “(re)apresentar a não menos multifacetada realidade brasileira” (p.10, linha 24); “registros linguísticos da periferia paulista” (p. 11, linha 29). As letras da música são tomadas tanto como um exercício de escuta dos sons do português brasileiro como momento que [xs aprendentes] “convidados a ouvir música e cantar são levados a fazer exercícios para aprender com prazer não apenas a música dos textos, mas também a música como texto” (p. 12, linhas 61 a 63).

A primeira parte do livro (antologias de textos literários e música) pode ser resumida, quanto aos tema-chaves que mobilizam e o foco das tarefas (maneira como vêm enunciadas as atividades no LD):

³⁶⁰ Ouvir, nesse contexto do LD, também pode significar “ver”, uma vez que ao pesquisar as músicas trabalhadas em cada nível, uma das plataformas que pode ser acessada é o You Tube. Nesse caso, não apenas xs aprendentes vão escutar e ver, mas perceber, através do número de visualizações, o impacto dessas músicas no cenário dessa plataforma.

Quadro 3: Temas-chave dos textos e focos das tarefas/ Antologia Literária_ LD "Português Tropical"

	Texto	Temas-chave	Focos das tarefas
A1	Quadrilha	Vida cotidiana/sentimentos	Língua e gramática (produção escrita e oral)
	Não há vagas	Estrutura social, política e econômica	(entre)culturas e engajamento
	louisa, porque não me googlas?	Vida cotidiana/ tecnologia	Gêneros do discurso/ estrutura
	Meu pai	Vida cotidiana/espços valorados	(entre)culturas e gêneros do discurso
	fios de ovos prá viagem	Contra-discurso/língua normativa e papel da mulher	(entre)culturas e gêneros do discurso
A2	Eu sou o...	Estrutura social, política e econômica	Língua e engajamento
	Pá, pá, pá	Diferença cultural e linguística	(entre)culturas e língua
	O que faz bem para saúde	Vida cotidiana/ saúde	Gêneros do discurso/ estrutura
	Eu sei, mas não devia	Vida cotidiana /saúde	Gêneros do discurso/ estrutura
	José	Estrutura social, política e econômica	Gêneros do discurso /engajamento
B1	A vida é um eterno amanhã	Diferença cultural e linguística	(entre)culturas e língua
	Falsos amigos	Diferença cultural e linguística	(entre)culturas e língua
	O homem cuja orelha cresceu	Estrutura social, política e econômica	Gêneros do discurso/ estrutura
	O açougueiro	Vida cotidiana/o lugar da mulher	Gêneros do discurso/ estrutura
	Doutor por correspondência	Estrutura social, política e econômica	Gêneros do discurso/ estrutura
B2	Catástrofe	Vida cotidiana/urbano x campo	Gêneros do discurso/ estrutura
	A moça tecelã	Contra-discurso/violência de gênero	Gêneros do discurso /engajamento
	O Fiado	Vida cotidiana/infância	Gêneros do discurso/ estrutura
	O homem de furo na mão	Estrutura social, política e econômica	Gêneros do discurso /engajamento
	Felicidade	Contra-discurso/língua normativa	Língua e engajamento
	Zap	Contra-discurso/aborto masculino	Gêneros do discurso/ estrutura
C1	Estão apenas ensaiando	Vida cotidiana/relações de trabalho	Gêneros do discurso/ estrutura
	Uma galinha	Vida cotidiana/ lugar da mulher	Gêneros do discurso/ estrutura
	Família é uma merda	Contra-discurso/preconceito	Gêneros do discurso /engajamento
	Jingobel, Jingobel (Uma história de Natal)	Vida cotidiana/regionalismo	(entre)culturas e engajamento
	O moço do saxofone	Vida cotidiana/ prostituição, violência de gênero e imigração	Gêneros do discurso/ estrutura

Fonte:Elaborado pela autora

Quadro 4: Temas-chave dos textos e focos das tarefas/ Antologia Musical_ LD "Português Tropical"

	Música	Temas-chave	Estilo musical	Focos das tarefas comunicativas
A1	Cariocas	Cordialidade/apresentação do espaço geográfico	Pop	(entre)culturas e língua
	Trabalhador	Estrutura social, política e econômica	Samba-soul	(entre)culturas e língua
	Samba de uma nota só	Vida cotidiana/sentimentos	Bossa Nova	(entre)culturas e língua
	Bom dia	Vida cotidiana/trabalho	MPB elétrica	Língua e gramática (produção oral)
	Mama África	Vida cotidiana/o papel da mulher na sociedade/trabalho	Reggae	Língua e gramática (produção oral)
A2	Não existe amor em SP	Vida cotidiana/apresentação do espaço geográfico	Hip-hop	(contra)estereótipos
	Sob o mesmo céu	Diversidade étnica, religiosa, regional	Pop	(entre)culturas e língua
	A banda	Carnaval e ditadura	Marchinha	Língua e gramática (produção oral)
	Aquarela do Brasil	Diversidade cultural e regional	Samba	(contra)estereótipos
B1	Problema social	Estrutura social, política e econômica	Samba-soul	Língua e engajamento
	Casa no campo	Vida cotidiana	Rock rural	Língua e gêneros do Discurso
	Desafinado	Vida cotidiana/sentimentos	Bossa nova	Língua e gêneros do discurso
	Último pau de arara	Regionalismo/ Seca	Baião	Língua e engajamento
	Saudade da Bahia	Apresentação do espaço geográfico/ vida cotidiana	Sampa-Pop	Gêneros do discurso/estrutura
B2	Apesar de você	Estrutura social, política e econômica/ ditadura	Samba	Língua e engajamento
	Brasis	Diversidade étnica e desigualdade social	Samba-soul	(entre)culturas e engajamento
	Frevo Rasgado	Vida cotidiana/ festas folclóricas/ sentimentos	Frevo	Língua e Gêneros do discurso
	Construção	Vida cotidiana/ trabalho	Samba	Língua e Gêneros do discurso
	Chega de saudade	Vida cotidiana/ sentimentos	Bossa Nova	Língua e Gêneros do discurso
C1	Cordão	Vida cotidiana/ ditadura e carnaval	Samba	(contra)estereótipos
	O canto das três raças	Diversidade étnica/Escavidão	Samba	(contra)estereótipos
	A cara do Brasil	Diversidade cultural, étnica, regional	Forró	(entre)culturas e língua
	Yáyá Masmemba	Diversidade religiosa/Escavidão	Samba	(contra)estereótipos
	Serafim (voz Gilberto Gil)	Diversidade religiosa	Baião	(contra)estereótipos

Fonte: Elaborado pela autora

Categorias levantadas³⁶¹:

- **Língua e gramática (produção oral e escrita)** – traz tarefas com foco na compreensão dos aspectos estruturais da língua. Em seguida, estimula o uso dessas estruturas por meio de produções escritas ou orais.
- **Língua e engajamento** – traz tarefas que partem de uma visada dialógica sobre a língua em uso, ou seja, interpela o(a) sujeito-aprendente a refletir acerca das temáticas dos textos em seus contextos de produção e, a partir disso, compreender a estrutura linguística como parte da construção de seus sentidos. Após esse encaminhamento, o(a) aprendente é estimulado a práticas de (re)escrituras e/ou oralidade que (re)pensem os efeitos (ou não) das questões puramente gramaticais nos textos.
- **Língua e Gêneros do discurso** – esta categoria está presente na parte “Antologia de Letras da Música Popular Brasileira”. As atividades realizadas possuem uma primeira parte com foco na compreensão estrutural da língua em uso (exercícios de completar, assinalar, preencher); e uma segunda parte, a partir das reflexões e contextos suscitados pela letra da música no contexto de aprendizagem, o(a) aprendente é estimulado à produção escrita de um gênero.
- **Gêneros do discurso/ estrutura** – traz tarefas para a compreensão e prática das estruturas de diferentes gêneros do discurso, por exemplo: poema, entrevista, conversa, manifesto. Em seguida, é proposto a produção escrita desses gêneros.
- **Gêneros do discurso/ engajamento** – além de compreenderem as estruturas dos gêneros, geralmente explicado na própria tarefa, xs sujeitos-aprendentes são estimuladxs a ler, escutar (a música, quando for o caso) e refletir acerca de temas importantes na sociedade (fome, desigualdade, marginalização do indivíduo social, lugar da mulher na sociedade, racismo); e, após esse movimento, criar mecanismos de enfrentamento a essas situações.
- **(entre)culturas e gêneros do discurso** – nessas tarefas, xs sujeitos-aprendentes são estimuladxs a comparar as práticas culturais suscitadas nos textos às práticas culturais de seus países. Em seguida, fazer uma produção escrita para exercitar os gêneros dos discursos aprendidos.

³⁶¹ Todas as designações foram produzidas tomando com base a ideia presente nos enunciados das questões que trabalham os referidos textos e não de acordo com alinhamentos específicos de teorias acerca das palavras como “gênero”, “interculturalidade”, “estereótipos”, “língua”, “gramática”. Isso significa dizer, por exemplo, que numa atividade classificada como “(entre)culturas” não necessariamente se promove uma relação de interculturalidade.

- **(entre)culturas e engajamento** – xs sujeitos-aprendentes são estimuladxs a comparar as práticas culturais suscitadas nos textos às práticas culturais de seus países. Em seguida, fazer uma produção escrita crítica e engajada acerca dos temas-chave presentes nos textos.
- **(entre)culturas e língua**³⁶² - os sujeitos-aprendentes são estimuladxs a comparar as práticas culturais e linguísticas mobilizadas nos textos às práticas culturais e linguísticas de seus países. Em seguida, é estimulado a produção oral e/ou escrita dessa comparação.
- **(contra)estereótipos** – esta categoria é atravessada, em menor ou maior grau, por todas as categorias anteriores, entretanto, seu maior enfoque é, através do texto, fazer o(a) aprendente ter contato com possíveis estereótipos do Brasil acerca de sua constituição étnica, social, cultural e/ou religiosa para, em seguida, tensionar esse saber através de debates e pesquisas que servirão como base para produção oral e escrita solicitada.

Em relação à categorização dos textos, nos é importante destacar que não há uma tentativa de fechamento das potencialidades de sentidos de cada categoria. Em maior e menor grau muitas se entrecruzam. Para montá-las, levamos em consideração a leitura e os gestos possíveis de interpretação conduzidos pelos operadores discursivos das tarefas elaboradas. Isso não significa dizer que prescindimos da perspectiva de ensino das autoras.

Um outro ponto de diferença na cenografia do LD “Português Tropical” em relação aos outros LDs é a quase não-presença de elementos visuais. Nas 246 páginas do LD, há apenas 13 imagens (contando com a capa). No entanto, se sobre estas não se vê uma variedade, o mesmo não podemos dizer dos verbos, dos tipos de gêneros textuais, das temáticas e, inclusive, dos estilos musicais representados. Os textos (todos integrais) vão de poemas, contos, crônicas a letras das músicas.

Interpelando os saberes do(a) sujeito aprendente, todas as tarefas estimulam gestos de interpretação sobre os textos, assim como provocam xs sujeitos aprendentes a pensarem sobre suas culturas, suas línguas, e, não menos importante, sobre o próprio conhecimento que possuem do Brasil. Traduzidas em porcentagens, as categorias que levantamos nos quadros Quadro 3 e Quadro 4, nos mostram que 36% das atividades estimulam, desde o nível básico até o avançado, não apenas as reflexões, mas o engajamento do(a) aprendente sobre diferentes problemáticas. Engajamento

³⁶² Essa designação não tem relação com a ideia de interculturalidade, mas com o objetivo produzido na produção dos enunciados para o trabalho com o referido texto.

este para pensar sobre problemáticas que atravessa tanto o território brasileiro quanto os contextos de seus próprios países.

Nesse tocante, podemos dizer que, num aspecto mais geral, conforme anunciado desde o prefácio, o livro didático “Português Tropical” produz um movimento de diálogo com o(a) sujeito aprendiz, instaurando pequenos conflitos interpretativos ao longo de suas páginas para que estimule o desenvolvimento da criticidade e a tomada de um posicionamento político dos aprendentes em relação aos saberes e realidades brasileiras e aos saberes e realidades de seus países.

Vejamos alguns exemplos dessas atividades:

Figura 33: Atividades do LD "Português Tropical"

Tarefas Apesar de você (Chico Buarque)

◆ A canção foi concebida no período da ditadura militar no Brasil. Ao ouvir a palavra **ditadura**, quais são as associações que lhe vêm à cabeça?

DITADURA

Tarefas Serafim (Gilberto Gil)

◆ Antes de ouvirem a música, os grupos dividem-se e anotam o que sabem sobre as religiões afro-brasileiras.

◆ Agora, ouça a música e marque as palavras que aparecem no texto:

Ogum	Iansã	Egum	Oxóssi
Oxalá	Olorum	Exu	Orixá
Axé	Xangô	Oxum	Ijexá

Tarefa

Procure expressões semelhantes às tematizadas pelo autor na sua língua (exemplos "Na ja!" ou "Ach so!") e explique o seu uso a um aluno que esteja aprendendo Alemão como Língua Estrangeira.

◆ Se você fosse o governante de uma região atingida por uma grande seca, que medidas tomaria para amenizar os problemas?

◆ Discuta com a/o colega sobre as origens geográficas e culturais do povo do seu país e elabore um texto semelhante ao da letra desta música.

◆ Quais foram as consequências que a escravidão gerou para a sociedade brasileira? Você acha que os problemas sociais brasileiros atuais têm a ver com a diversidade étnica? Vamos discutir com o grupo e redigir um pequeno texto sobre esse tema.

◆ E, se seus antepassados tivessem sido levados da África para o Brasil na condição de escravizados, como imaginaria sua vida atualmente na sociedade brasileira? Cada um/a escreve uma frase que irá fazer parte de um texto coletivo final.

Tarefa

Este conto nos confronta com uma história de assassinato contada com a leveza de uma história de fadas que usualmente nos contam os fatos mais cruéis de maneira leve e encantatória. O tema do conto é a violência, a exploração da mulher pelo marido e a eliminação do marido pela mulher. Imagine que o rei mandou fazer uma investigação do que tinha acontecido. Imagine o que uma testemunha relatou ao investigador. Mantenha ou não o tom do conto de fadas.

Tarefa

Este poema contém vários personagens que se ocultam sob pronomes distintos, como "aquele", "aquela", "seu", "sua", "você", ou "alguém". Procure identificá-los e os substitua sempre que possível por uma profissão, um substantivo ou alguma outra forma de personalização.

Tarefa

Este conto lida com uma série de preconceitos presentes universalmente no mundo masculino. Um dos efeitos desses preconceitos, que não são do autor, mas do narrador, é que o leitor fica sabendo muito pouco sobre o mundo interior da personagem Geneveva. Tente desvendar este mundo: narre a mesma história do ponto de vista de Geneveva.

Tarefa

Este conto narra o isolamento de um indivíduo devido a um preconceito. Redija um manifesto reivindicando o fim da intolerância e a integração social dos portadores de furo na mão.

◆ Agora, escute a música mais uma vez e complete:

Os grupos étnicos existentes no Brasil citados no texto são o _____, o _____, o _____, o _____ e o _____.

Confira a resposta das tarefas com a letra da música.

◆ Com o/a colega, escreva um texto parecido com o desta música acerca das contradições existentes no seu país.

Tarefa

Uma série de subtextos são sugeridos por este conto. Escolha um dos seguintes e redija:

- 1) Um protocolo de polícia registrando a detenção e liberação do dr. Emilio diante da acusação de produzir bebidas falsas.
- 2) Uma publicidade de jornal anunciando um dos produtos.
- 3) Uma notícia de jornal denunciando a fábrica de diplomas.

Tarefa

Este poema junta uma causa estética a uma causa social. Ele enumera uma série de motivos que não caberiam numa literatura não engajada. A partir dos elementos da sua cultura, escreva um texto utilizando motivos semelhantes.

◆ Confira com o texto e responda:

a) Qual é a história contada na letra da música? _____ as pessoas?

b) Quais foram as alterações que ocorreram com _____ o contexto?

◆ Agora, imagine-se no Brasil, numa pequena cidade, durante o carnaval: uma banda de música ou um bloco carnavalesco passa em frente de sua casa. Descreva o episódio à/o colega, tomando como exemplo o texto ouvido e lido. Use igualmente as palavras do diagrama associativo da primeira tarefa.

Essa composição, a nosso ver não é ocasional. No prefácio, temos novamente uma pista. Chiappini diz: “**gosto e pragmatismo**, portanto, se combinam para solucionar o problema da aprendizagem de uma língua tão distinta da língua e da cultura da Alemanha” (p. 11) (**grifo nosso**). Essa colocação faz referência à divisão do livro que possui uma primeira parte pretendendo-se dialógica a partir dos textos – “gosto”; e a segunda parte mais instrumental com listas comparativas – “pragmatismo”. Esse duplo, de alguma forma, aciona a memória do próprio funcionamento (em geral) do ensino e aprendizagem em escolas e universidades na Alemanha. Nesses espaços, há uma prática social bem sedimentada de estímulo, desde a tenra idade, para que os(as) alemã(e)s se tornem leitorxs (gosto) e exímios conhecedorxs dos usos gramaticais (pragmatismo).

Mais que isso, há uma rede de práticas na Alemanha que incita a população, nacional ou imigrante³⁶³, para que sejam consumidorxs de livros (e culturas), especialmente os literários. A logística³⁶⁴ desse estímulo vai desde a alta quantidade de livrarias (cerca de 6000 livrarias físicas), facilitando o acesso rápido a livros; à fixação de preços em todos os locais de venda. Ademais, não podemos esquecer que, apesar de atualmente está voltada para o mercado editorial e aberta ao público somente nos últimos dois dias, a “Feira Internacional do Livro de Frankfurt” (maior feira de livros do mundo) é, antes de tudo, um símbolo em que a história do livro impresso (com a criação da prensa como tipo móveis por Johannes Gutenberg) e da própria Alemanha se constituem.

Desse modo, diferente de outros LDs no qual a dimensão do pertencimento se dá pelo afeto, pelo *pathos*, reconhecimento de si na cultura brasileira por meio das emoções ativadas pelo jogo do simbólico em que o corpo brasileiro e estrangeiro é interpelado a significar em consonância, percebemos que, em “Português Tropical”, essa relação ganha a dimensão do

³⁶³ Em 2009, era publicado um estudo, feito pela Fundação Lesen, intitulado “Ler na Alemanha 2008”. Entre os resultados o que causava impacto eram dois principais pontos: a queda no hábito de leitura entre o público adolescente e adulto alemão e, inversamente, a crescente no hábito de leitura entre pessoas que moram no território alemão, mas são de origem estrangeira. Em 2000, segundo a pesquisa, um terço de jovens e adolescente alemão lia entre 12 e 50 livros por ano, em 2008, a porcentagem desses leitorxs caía para um quarto. O estudo apontava também que 36% dxs entrevistadx de ascendência imigrante liam várias vezes por semana, 11% disseram afirmavam ler todos os dias. Na reportagem do portal online *Deutsche Welle*, a informação aparecia sob o efeito de dupla “a surpresa”: a de que os alemães estariam lendo menos e a de que imigrantes estariam lendo mais. Percebemos, dessa forma, que a produção de livro didático de língua estrangeira que adentre pela dimensão do estímulo à leitura literária, conforme refletimos no capítulo dois, ganha sentido quando se pensa para qual cenário se está a produzir o livro. Sobre o estudo, acessar << <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-l%C3%AA-cada-vez-menos-mas-nem-tudo-est%C3%A1-perdido/a-3922741>>>.

³⁶⁴ Para compreender mais informações sobre essa logística e também suas contradições, acessar <<<https://www.boersenverein.de/presse/mediendossiers/mediendossier-buchhandel-stationaeres-sortiment/>>> <<<https://www.publishnews.com.br/materias/2013/07/01/73557-o-mercado-editorial-na-alemanha>>>.

“logos”, de certa lógica permeada pela autonomia da razão³⁶⁵ para “capturar” os(as) sujeitos alemã(e)s naquilo que lhes é caro na atualidade – questões que tocam na violência de gênero, no racismo, na perda de direitos essenciais (épocas de ditadura). É justamente sobre essas temáticas que a(o) aprendente alemã(o) é provocada(o) a produzir um engajamento no livro.

As autoras de “Português Tropical”, como sujeitos históricos, inseridas nesse contexto há décadas, de alguma forma o fazem ecoar em suas práticas como professoras em universidades alemãs e viventes naquele território. Unido a isso, como mostramos no final do capítulo quatro, as autoras são atravessadas pelas linhas de força que potencializam a instauração dos ideários da Nova República. Um Brasil potencializador de diálogos democráticos, defensor de um Estado de direito, protetor e incentivador da biodiversidade e da diversidade (linguísticas, religiosas, culturais, sociais) existente em seu território.

A imagem de Brasil “apresentada” em “Português Tropical” equaliza-se, em diferentes níveis de sua cenografia, com os ideários da Nova República, mas gostaríamos de abordar, agora, não a tentativa de equalização que se constrói de forma eufórica, mas chamamos atenção para a equalização que se dá por meio dos litígios. É, a nosso ver, na ação de deflagrar a violência de gênero, de classe, étnicas e culturais existentes dentro do território nacional brasileiro, por meio dos elementos verbo-textuais instalados no livro, que “PT” reforça um dos principais ideários da Nova República – um Estado democrático de direito. Dito de outra forma, é somente em tempos com altos valores democráticos que se pode ter a garantia de deflagrar os processos de exclusão, segregação, silenciamento do Estado por meio das próprias vias oficiais do Estado.

³⁶⁵ Fazemos aqui uma digressão, remontando a ideia de razão ao texto “Was ist Aufklärung”, célebre texto do prussiano (alemão) Emmanuel Kant, traduzido para o português como “O que são as luzes”. O texto é considerado basilar na construção da filosofia moderna que trata sobre o lugar da razão para a entender o presente histórico, sobre os auspícios de uma *Ausgang* (uma saída, solução) que só se torna possível a partir do momento que o sujeito se liberta de *estados de menoridades*. “Estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta [...] Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e a razão” (FOUCAULT, 2000 [1984], p. 337). Nesse sentido ainda é muito presente no contexto alemão os atravessamento de uma prática de Estado que coloca o próprio homem (nos termos de Kant) como responsável por seus estados de não-autonomia da razão, por seus estados de menoridade, estados de não “esclarecimento”. Nesse sentido, é diluída toda uma realidade segregação dos corpos existente na Alemanha. Antes de entrar nas universidades, por exemplo, xs jovens precisam ter passado por todo um processo excludente e segregador promovido no sistema escolar, que separa, aos 10 anos, as crianças que potencialmente chegarão à universidade, futurxs jovens capazes de escolher de forma “autônoma” não somente o curso, mas as matérias que vão cursar; e as crianças que potencialmente serão preparadas para o trabalho técnico ou braçal na sociedade. Essa realidade não é dada a ver como segregação dos corpos, de classe, de origem, mas é camuflada por um sistema de mérito. Desse modo, o espaço da universidade é construído para “produzir mentes autônomas”, capazes de pensar sobre temas caros à nação, mas, ao mesmo tempo, que são estimuladxs a compreender que chegar nesse lugar de poder e saber é fruto de seus méritos e não de toda uma mecânica de poder e construção de saberes que garantem que essa engenharia funcione dessa forma e não de outra.

Nessa direção, retomamos uma das linhas de força que cortam a emergência de “Português Tropical”. O livro emerge no momento em que o Brasil é governando por uma cidadã brasileira³⁶⁶ que foi alvo fisicamente de torturas no período da Ditadura Civil-Militar e que, constituída na juventude por uma ditadura do silêncio, imprimi, ao contrário, toda uma política de liberdade de expressão por vias democráticas e um combate institucional a posturas não democráticas. É no governo de Dilma Rousseff, conforme dissemos no capítulo quatro, que pela primeira vez se implanta uma comissão institucional para estudar e deflagrar os crimes da Ditadura. Essas linhas de força, dão condições históricas de visibilidade e enunciabilidade a muitos dos temas que são abordados em “PT” e nos outros LDs, com a diferença, como vimos, que em “Português Tropical”, para além do pedagógico, há a marcação de um posicionamento político e, por isso, a nosso ver, crítico. Essa regulação/incitação, que é histórica e discursiva (não há enunciados a-históricos), potencializa, nas linhas do enunciável do DDB, um livro didático como “Português Tropical”.

Dito de forma diferente, a imagem de Brasil do diálogo, defensor do Estado de direito construída cenograficamente em “Português Tropical”, em outros regimes dos sentidos no DDB, regulado/restringido pelas próprias injunções históricas, poderia figurar no campo do “interdito”, ou mesmo que conseguisse lugar de emergência, deslizaria para a ordem das práticas de resistências.

A força simbólica de “Português Tropical”, como parte constitutiva da tecitura que os sustenta, aparece na fala da prefaciadora e das autoras, que indicam o fomento do Estado brasileiro, por meio da Embaixada do Brasil em Berlim, em diferentes momentos da construção do LD, desde os cursos que serviram como projetos-pilotos até as negociações de *copyrights* de todos os textos, mediadas por agência editorial³⁶⁷ junto com a Embaixada (Cf. seção 2.4.1).

³⁶⁶ Dilma Vana Rousseff também é filha de imigrante. Seu pai era búlgaro, sua mãe brasileira. Para uma informação mais abrangente sobre a vida de Dilma Rousseff, acessar << <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dilma-vana-rousseff>>> .

³⁶⁷ No site da ACIBRA (Agência de Cultura e Informação Brasil e Alemanha), consta como cliente da agência não a Embaixada do Brasil em Berlim, mas as autoras Rosa Cunha-Henckel e Zinka Ziebell. Em outros trabalhos realizados por essa mesma agência é possível ver como um de seus clientes a Embaixada. Nesse sentido, acreditamos que, como o “PT” é produto de editais de financiamentos para produtos em língua portuguesa, o valor investido para contratações de serviços fica à cargo dxs proponentes das propostas contempladas e não da Embaixada. No *site* consta que a o serviço solicitado foi: “relações públicas (esclarecimento dos direitos do autor), design gráfico, impressão”. Não consta que a Agência funciona como editora com um dos serviços, uma vez que quem sai oficialmente na ficha catalográfica tanto no LD quanto na ficha disponível para acesso na Biblioteca Nacional da Alemanha é a Embaixada do Brasil em Berlim. Disponível em << <http://www.acibra.de/portfolio/buch-portugues-tropical/>>>.

A chancela do Estado aparece, também, em outros dois espaços: um primeiro, na ficha catalográfica do LD e na ficha catalográfica da Biblioteca Nacional de Berlim³⁶⁸; e um segundo, na “Apresentação” do livro, feita pelo Embaixador do Brasil em Berlim. Nas fichas, a Embaixada do Brasil em Berlim e o Ministério das Relações Exteriores aparecem ocupando a função de editora do livro, inaugurando esse espaço simbólico nesse LD (em nenhum outro vemos essa “ocupação”).

Esse deslocamento na função da Embaixada³⁶⁹ (como editora de um livro didático de Português como língua estrangeira) e do Embaixador (como apresentador de livro didático) é sintomático do quanto o discurso político e pedagógico se embricam em “Português Tropical”, reflexo e refração de uma diplomacia cultural brasileira que, a partir de 2003, vai atravessar os mais diferentes níveis do funcionamento das relações externas do Brasil.

Tais deslocamento de função das instituições e seus agentes, também provoca deslocamentos na forma como se vai designar o ensino/aprendizagem para difusão/promoção de duas variáveis fundantes na mecânica do DDB que sustenta a imagem do Brasil no exterior. Como veremos, em seguida, a fala do Embaixador Everton Vieira Vargas como primeira fala no LD, carimba exatamente esse último efeito.

Olhados de forma superficial, tendemos a ver o discurso pedagógico e o discurso político sobre efeito de quase simbiose nos paratextos de diferentes LDs, mas é no ato de enunciar sobre o livro, o ensino, a língua, que veremos os sujeitos-enunciadorxs entre diálogos, conflitos, deslocamentos, diluições, apagamentos, demarcarem fronteiras entre o discurso político, o discurso das relações externas brasileiras, o discurso pedagógico-político, entre outros discursos presentes nos LDs.

³⁶⁸

Disponível

em

<<https://portal.dnb.de/opac/showFullRecord?currentResultId=%22Portugu%C3%AAs%22+and+%22Tropical%22%26any¤tPosition=1>>. Acesso em março de 2018.

³⁶⁹ Como dito no capítulo quatro, a ausência da Rede Brasil Cultural na Alemanha, faz com que o setor Cultural e de Cooperação Educacional da Embaixada do Brasil na Alemanha funcione como uma espécie de Centro Cultural. Mas mesmo nesta posição, quando acessado o *site* da Embaixada do Brasil em Berlim, temos a seguinte indicação de função em relação ao português brasileiro e às cooperações de pesquisas: “realizar atividades de difusão da língua portuguesa e acompanhar as atividades de leitorados (programa brasileiro de ensino de língua e cultura brasileiras) atuantes no país”; “acompanhar demandas relativas à cooperação entre instituições acadêmicas e de pesquisa brasileiras e alemãs”. Não há nas funções da Embaixada agir como editora de livros didáticos produtos de editais e fomentos da própria Embaixada. Para título de comparação, o livro didático de Belgrado “Por dentro do Brasil” que segue quase os mesmos passos burocráticos e estruturais de construção do livro “Português Tropical”, a Embaixada do Brasil em Belgrado não sai como editora, mas como fomentadora do livro e isso é marcado em uma nota abaixo da ficha catalográfica – “A primeira edição desta obra foi publicada com o apoio financeiro do Ministério das Relações Exteriores da República Federativa do Brasil e da Embaixada do Brasil em Belgrado”. No caso de “Português Tropical” não só aparece a Embaixada do Brasil em Berlim na função de editora, mas o próprio Ministério das Relações Exteriores.

5.3.1 Fronteiras e emaranhamentos entre os sujeitos da língua(gem) e sujeitos (do) político

Falar em “ensino do português do Brasil a estrangeiros”, “ensino do Português como língua estrangeira”, “aprendizagem do português brasileiro”, “ensino da língua falada e escrita no Brasil”; e “ensino de Língua Portuguesa”, “difusão da língua portuguesa em sua variante brasileira”, “difusão do aprendizado do português”, todas essas designações podem marcar diferentes efeitos de sentidos, a depender da posição de quem fala na *mise en scène* construída nos espaços dos LDs.

Quando a prefaciadora de “Português Tropical” marca em sua escrita que o livro “será útil não somente aos estudantes de português brasileiro, mas também **a quem ensina português**, sem conhecer a modalidade brasileira dessa língua” (prefácio, 1.97-98) (**grifo nosso**), o foco de sua fala se dá sobre os saberes linguísticos do campo do ensino dessa língua, no qual há uma dimensão local (modalidade brasileira) e ampliada (o “português” falado por diferentes países que possuem a língua portuguesa como língua oficial). Ao mesmo tempo, quando enuncia “ensino do português do Brasil a estrangeiros” ou “Português como língua estrangeira”, a sujeito-enunciadora entra em um espectro de consonância com todos os outros prefaciadorxs especialistas e não-especialistas dos LDs analisados, no que diz respeito à denominação da área de filiação desse ensino. Dessa forma, apesar de vermos variação, não há tensão de que a área de ensino é Português língua estrangeira³⁷⁰.

A formas de designação nos premeia, ainda, com sua densidade histórica quando, na fala do Embaixador do Brasil em Berlim, lemos “**difusão** da língua portuguesa em sua variante brasileira” e “**difusão** do aprendizado do português”, forma que não aparece na fala das autoras e nem da prefaciadora. O sentido não está na palavra em si, mas no jogo de sua enunciação. Ainda na fala do embaixador, a difusão língua portuguesa em sua variante brasileira está em paralelo a outra “política linguística e cultural”, cujo referente não é Brasil, mas Portugal. O núcleo do

³⁷⁰ Essa consonância nos materiais, acreditamos, tenha relação tanto com a designação e o funcionamento jurídico presentes no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa **para Estrangeiros**), quanto com o próprio momento em que área passa, na qual as discussões de variação e foco do ensino do português do Brasil como língua não materna ainda estão no campo da construção de saberes desse ensino. Comparado aos anos 1990, quando falar “Português Língua Estrangeira” foi fundamental para fixar a própria área, hoje há um embate crescente acerca de como nomear esse campo, debates que fundam, inclusive, novas disciplinas para tratar do português brasileiro como língua não-materna. Entre as tantas possibilidades temos “Português como língua adicional”, “Português para falantes de outras línguas”, “Português para imigrantes”, “Português para refugiados”, “Português como língua de acolhimento”, “Português língua de herança” entre outras designações, nas quais há, minimamente a instalação da problemática dos significados de “estrangeiro” na sociedade brasileira (seja ele nascido ou não dentro do território) e da função da língua quando se pensa num espaço-mundo. Para uma leitura mais direcionada à essa questão feita pela área da Linguística Aplicada, sugiro a leitura de BULLA e KUHN (2020), artigo que traça um panorama dessa discussão e traz referências importantes para compreender mais a fundo essa variação.

sintagma nominal (difusão) deixa entrever, pois, outras relações de poder operando os sentidos no LD, ou seja, “difusão” marca enunciativamente o pertencimento a uma prática promovida pela diplomacia brasileira. Instala-se, portanto, uma fronteira política e histórica no funcionamento entre o núcleo sintagmático (difusão) ativado pelo embaixador e os núcleos sintagmáticos presentes nos enunciados da prefaciadora de “Português Tropical”.

Em resumo, falar “**aprendizagem** do português brasileiro” (prefaciadora) e “**difusão** do aprendizado do português” (embaixador) evoca-se, no primeiro, relações de poderes no campo dos saberes sobre o ensino e aprendizagem do português brasileiro, no segundo, as relações de poderes no campo da diplomacia cultural do país. Vejamos outros momentos da fala do embaixador na apresentação, para compreendermos mais densamente estas últimas relações:

- (3) O incentivo ao ensino de língua portuguesa constitui, **sem dúvida, uma das mais sólidas e promissoras estratégias de promoção da cultura brasileira. O estudante estrangeiro** que toma a decisão de aprender o idioma falado no Brasil **assume um compromisso** com a cultura, com a história e com as tradições do nosso país e habilita-se a uma compreensão madura e nuançada da diversidade das nossas manifestações culturais. **Essa convicção tem informado, nas últimas décadas, a atenção crescente atribuída pelo Governo brasileiro às iniciativas de difusão portuguesa em sua variante brasileira.** (Apresentação, p. 9, linhas 1 a 8). (grifos nosso)
- (4) Nesse sentido, iniciativas como a publicação do presente livro – que tenciona construir para o ensino da língua portuguesa por meio do recurso a textos literários e letras de canções – encontram **terreno fértil** ao chegar às salas de aula e às bibliotecas de universidades em momentos de **forte aumento** da demanda por curso de português. Esse **aumento deve-se, certamente, ao crescente protagonismo do Brasil nas esferas comercial e política**, mas também cultural: **a demanda pela cultura e a importância da economia retroalimentam-se** e fazem crescer, em países como a Alemanha, **o interesse pelo Brasil, por seu povo, por suas empresas, por suas instituições – e, conseqüentemente, por seu idioma.** (Apresentação, p. 9, linhas 15 a 19 grifos nosso)
- (5) Por sua trajetória de dedicação à difusão e ao aprendizado do português – em tempos como o **atual, de forte demanda, mas também em tempos de interesse menos destacados** – a Universidade Livre de Berlim e as professoras Zinka Ziebell e Rosa Cunha-Henckel estão, a meu ver, especialmente habilitadas a contribuir para esse esforço permanente e desafiador de aproximação das culturas brasileira e alemã. (grifos nossos)

A expressão verbal “sem dúvida” no enunciado (3) aparece como operador discursivo, produzindo um efeito de evidência e de transparência do dizer que incita um gesto interpretativo que fecha a possibilidade dos sentidos serem outros, senão aquilo que o enunciador “quis dizer”. Gerencia-se uma verdade por meio das lentes do Estado: o incentivo ao ensino de língua portuguesa é, sobremaneira, “uma das mais **sólidas e promissoras estratégias** de promoção

cultural brasileira”. Interessante para nós, é perceber que nessa primeira linha do prefácio, o(a) agente/instituição do incentivo e da promoção não está determinado. Mas, observado quem enuncia (um porta-voz do Estado brasileiro no exterior); para quem se enuncia (para futurxs consumidorxs desse ensino e, por extensão, dos bens e serviços que essa relação dá acesso); por que se enuncia (para projetar, por meio do ensino de língua, determinada imaginário de identidade (trans)nacional/cultural a essxs sujeitos estrangeirxs (alemã(e)s)); e como se enuncia (operadores discursivos que marcam posicionamentos no presente da enunciação), é possível dizer que o agente/instituição promotor(a) (camuflado?) nessa cena enunciativa é o Estado/governo brasileiro. Contudo, Estado e governo não necessariamente estão numa relação de consonância, como mostraremos a seguir.

No final do enunciado (3) e no enunciado (4), a promoção da língua e cultura ganha sua carga simbólica no presente da enunciação e assenta no dizível as linhas de força que cortam o DDB no período de emergência de “Português Tropical”. Esse assentamento se dá na descrição de um Brasil progressista, de um Brasil preocupado em projetar a diversidade existente em seu território, que chama o(a) *estrangeiro* para “uma compreensão **madura** e **nuançada** da diversidade das nossas manifestações culturais”. Compreensão incitada por uma política de governo que fomenta essa imagem de contato maduro e nuançado da diversidade, da qual “Português Tropical” é um produto. À medida que essa descrição e narrativa do Brasil contemporâneo se desenvolve, percebemos um processo de cisão do sujeito enunciador embaixador na temporalidade narrada, ao observar a passagem do enunciado (3) para o enunciado (4).

Na primeira linha do enunciado (3) opera-se discursivamente um efeito de uma verdade incontestável: há uma “sólida” estratégia [de ensino da língua] de (e não para) promoção da cultura brasileira, promovida pelo Estado brasileiro. Na instalação desses sentidos, o Estado se constitui como uma entidade política universal, a soma de todos os governos. O verbo principal “constituir” lincado aos termos “sólida” (passado e presente) e “promissora” (futuro), embora esteja no modo verbal que indica o momento da fala no presente (constitui), garante esse efeito de atemporalidade. Mas, quando laçamos nossa lente para o final do enunciado (3), final do enunciado (4) e início do enunciado (5), não somente vemos marcada a temporalidade de qual governo se está a falar, por meio de termos como “últimas décadas”, “atual”, mas, além disso, vemos operadores axiológicos que regulam de forma eufórica essa temporalidade - “crescente protagonismo do Brasil”, “aumento

da demanda”, “forte demanda”. Essas marcas temporais e valorativas, a nosso ver, confrontam os sentidos de solidez produzido na primeira linha do prefácio.

Esse confronto finca-se ainda mais na materialidade linguística, quando o sujeito-enunciador embaixador condiciona (numa relação de causa e efeito) o “aumento” do interesse dxs sujeitos estrangeirxs a cursos de português [deve-se, certamente] ao atual momento histórico [terreno fértil] do Brasil. Esse efeito de causa e consequência instalado deixa entrever certa fragmentação, descontinuidade, ou minimamente diminuição e/ou estagnação das políticas de “incentivo” do ensino do português e da “promoção da cultura brasileira”, o que fica evidenciado no enunciado (5), quando o operador discursivo “mas” produz a fronteira da existência de um período auspicioso e outro “menos destacado”.

Os termos “sem dúvida”, “sólida”, constituindo um efeito de continuidade positiva da difusão do ensino, independentemente de governos; e alguns termos como “crescente protagonismo”, “terreno fértil”, constituindo uma rachadura com governos anteriores, marcam a cisão que representa o Estado como universal e deflagra a diferença de continuidades e rupturas entre políticas de Estado e políticas de governos. A cisão do sujeito enunciador embaixador, como sujeito da língua e sujeito do político, aparece quando, num mesmo espaço enunciativo, narra a representação de um Brasil preocupado com a função social da língua e cultura, ao mesmo tempo que significa os saberes culturais a retroalimentar a economia para despertar o interesse do público-alvo (estrangeirxs alemã(e)s): “interesse pelo Brasil, por seu povo, por suas empresas, por suas instituições – e, conseqüentemente, por seu idioma”. Postos sobre uma hierarquia eufemizada, o termo “conseqüentemente” secundariza novamente [ensino do] “idioma”, não é ele alvo do interesse da política externa e nem dos interesses dxs sujeitos estrangeiros.

A fala do embaixador é o momento em que *o real tropeça e belisca a língua* e nos possibilita capturar as relações de poder das quais abordamos nos capítulos anteriores, relações que retiram os embates, os litígios, os confrontos produzidos pelas lutas políticas dos movimentos sociais, responsáveis por operar mudanças no visível e enunciável da transbrasilidade. Na voz do Estado, diferente do que vimos na voz da prefaciadora do mesmo livro, essas lutas continuam a ser silenciadas e “a compreensão madura e nuançada” vem de um Estado/governo que se produz como fabricante dessa consciência e aquele capaz de promover tal consciência.

A língua (seu ensino) e cultura (suas manifestações) continuam a ser “lapidadas” (instrumentalizadas) como variáveis para sustentar determinada imagem transnacional na tecitura

do dispositivo da diplomacia brasileira. Tal lapidação invisibiliza um longo processo de segregação, exclusão que se deu e ainda se dá por meio da língua e da “promoção da cultura brasileira”, como veremos na próxima seção. Retirada a historicidade das relações ou, ao menos, camufladas, o(a) aprendente ou qualquer outro sujeito que toma contato com a Apresentação de “Português Tropical” é levado(a) a ver o Brasil, seu povo, suas empresas, suas instituições, seu idioma como bens consumíveis. Percebemos, pois, especialmente acerca desta última questão que, aquém da regularidade existente, há uma diferença significativa nos sentidos produzidos pelo porta-voz do Estado brasileiro e pelas especialistas produtoras do LD “Português Tropical”.

O que aparece em “PT”, aparece, em maior e menor grau, nos outros LDs, quando observamos as designações de ensino, livro e língua (ver Apêndice A) proferidas pelxs porta-vozes do Estado e, quando presente, pelxs especialistas. Entretanto, nos é importante lembrar que há diferenças na produção entre os LDs produzidos nos anos 1990 e os produzidos após 2010.

Enquanto, a partir de 2010, vemos um efeito de horizontalização das políticas linguísticas e culturais com as outras políticas implementadas pela diplomacia brasileira, embora, como vimos, isso não aconteça na prática; na década de 1990, é possível ler de forma explícita nos prefácios³⁷¹ a instrumentalização do ensino do português brasileiro, pela diplomacia brasileira, para fortalecer as relações do Brasil no Mercosul. Vejamos alguns exemplos: “**O Mercosul requer** que se não pudermos metaforicamente falar a mesma língua pelo menos possamos entender e falar com fluência a língua do outro” (Prefácio da coleção “Um português bem brasileiro”); no título da fala do Embaixador do Brasil em Buenos Aires³⁷² para divulgação do curso “Conhecendo o Brasil”, do qual o livro didático, com o mesmo nome, faz parte, lê-se: “Conhecendo o Brasil: **um exemplo de diplomacia brasileira** [no Mercosul]” [colocação nossa].

Diante das análises até agora empreendidas, percebemos alguns indícios de regularidade: os modos de produção e construção dos livros didáticos se “adaptam” a depender do seu público-alvo, do local de publicação e do período histórico produzido. Essa adaptação, atravessada fortemente pelo discurso político, vai distender a cenografia dos LDs, instaurando espaços de enunciação que buscam “equalizar” o ensino e aprendizagem do português brasileiro com os

³⁷¹ No prefácio de “Um português bem brasileiro” os porta-vozes da política do Estado são o Ministro da Educação e do Desporto do Brasil, Paulo Renato Souza, e o Embaixador do Brasil, Marcos Castrioto de Azambuja. No livro didático “Conhecendo o Brasil”, a voz do Estado aparece no campo associado do LD, com a publicação de divulgação do livro feita pelo, então, embaixador do Brasil em Buenos Aires, Sebastião do Rego Barros.

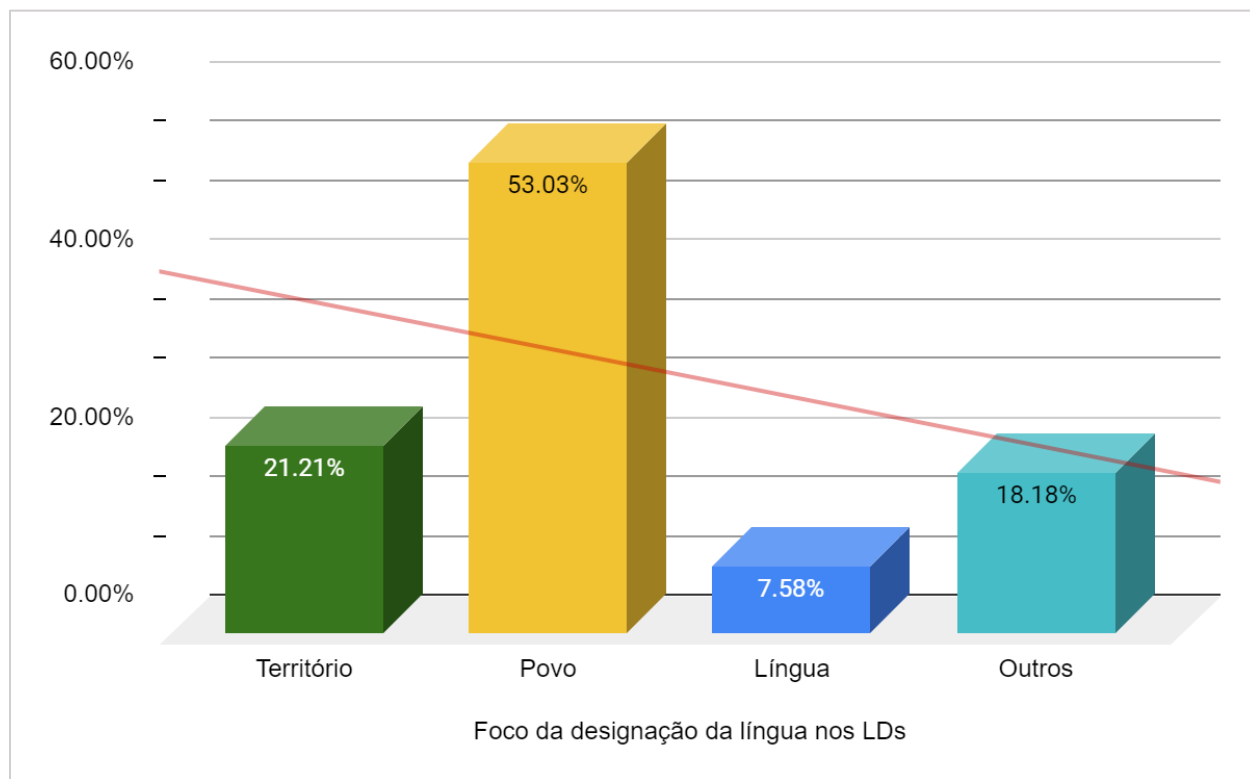
³⁷² Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000093.pdf>>.

encaminhamentos das políticas externas brasileiras em voga, tentando apagar a instrumentalização exercida por essa política. A plasticidade que o livro didático vai ser “obrigado” a produzir para “abraçar” diferentes discursos que nele buscam operar significações, é a mesma capaz de nos fazer ver os embates produzidos nesse “abraço cordial”. Desse modo, à medida que escavamos os embates de sentidos que se materializam nas cenografias dos LDs, por meio de elementos iconotextuais, conseguimos verificar as relações de poder e força que agenciam tanto a produção e ativação de diferentes saberes quanto os modos de fazer ver e dizer a identidade transnacional brasileira nos materiais em diferentes momentos da Nova República.

Observar a cenografia dos livros diáticos, portanto, nos permitiu perceber a força simbólica do livro didático não somente quando sua estrutura sofre deslizamentos e impactam/modificam o funcionamento dos gêneros do discurso que comporta, mas também perceber o quanto funcionam como uma arena na qual diferentes agentes disputam um lugar de enunciação, fazendo-o funcionar como um potencial transmissor/constituente de discursividades. Sujeitos-agentes da língua(gem) que são também sujeitos-agentes políticxs, atravessadxs, cindidxs nos/pelos discursos. É nas fendas do enunciável, que nos encontramos com outros discursos, com os rastros fronteiraços dos discursos de resistências sociais, os quais, até pouco tempo, como vimos, não possuíam lugar de emergência nesse *mídium*.

É sobre essas relações inter(intra)discursivas³⁷³ que vemos que, ao longo dos anos, houve continuidades, mas também deslocamentos, atualizações acerca dos sentidos de língua, cultura, e, como veremos mais à frente, da imagem de Brasil que vai ser fabricada para significar simbolicamente a identidade transnacional. Nessa direção, ao observamos os gestos de designações da língua nos LDs, encontramos mais indícios que nos mostram que, para alguém ou além da língua ou território, é sobre a categoria povo que o transnacional se sedimenta. Vejamos:

³⁷³ Roubamos esta denominação das reflexões de Jean-Jacques Courtine, livro “Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, momento em que esse autor fala de uma relação constitutiva, indissociável do interdiscurso (da ordem da discursividade, *já-ditos*) e intradiscurso (da ordem da materialidade linguística). É esse dito anteriormente que, segundo esse teórico, sustenta a possibilidade mesma do dizer.

Figura 34: Foco na designação da língua nos LDs

Fonte: Elaborada pela autora

Na figura acima, imbricada à afiliação de ensino dessa língua portuguesa, vemos também marcado outros aspectos que significam a língua em um espaço de enunciação ampliado (ZOPPI-FONTANA, 2010). Isso ocorre, uma vez que, a depender do público-alvo, o sintagma “português” ou “língua portuguesa” pode ativar um imaginário de língua, cultura e povo, que não necessariamente tem uma ligação imediata com o Brasil. Dessa maneira, percebemos que o primeiro território em que se marca a fronteira de qual língua se está a falar/ensinar, é na própria materialidade linguística, materialidade que, majoritariamente, se assenta na ideia de povo brasileiro.

O levantamento dos dados para a montagem da Figura 34 foi realizado a partir da observação de como o referente “língua portuguesa” foi designado nas “Apresentações”, “Prefácios” e “Introduções” dos LDs; e a quantidade de usos repetidos dessas designações (ver Apêndice A).

A categoria que marca certa afiliação da área de ensino de língua, é a menor dentre as categorias levantadas. Com cerca de 7,5%, temos: “Português **como língua estrangeira**” (maior ocorrência, cerca de 3 vezes), “Português para extranjeros”, “Português **Língua Estrangeira aos falantes de espanhol**”, esta última designação, um híbrido, entre foco na afiliação e ao povo (numa visão ampliada) a que se destina. Nesta categoria, vemos funcionamentos similares que os descritos na análise anterior. Ou seja, enquanto, na fala de especialistas, a primeira e a segunda designação marcam um posicionamento no campo dos saberes linguísticos do ensino o português brasileiro; na última designação, proferida por um porta-voz do Estado (prefácio de “Um português bem brasileiro”), instrumentaliza-se essa afiliação para marcar a qual público a política de difusão cultural, da qual os livros são produtos simbólicos, busca atingir.

Na categoria “outros”, com cerca de 18%, temos: “**modalidade** brasileira”, “**variante** brasileira de Língua Portuguesa”, “**a bela língua de Camões e Pessoa**”, “**modalidade europeia da ‘última flor do Lácio’**”, “**língua do colonizador**”, “[difusão da] **modalidade** do português brasileiro”, “**variante** brasileira de língua portuguesa”. Em todas essas designações há distintos jogos de força fazendo ranger os sentidos. Em resumo, os sintagmas “modalidade” e “variante” estão presente nos prefácios/introduções escritos por sujeitos embaixadores (todos homens brancos), e funcionam como especificador e/ou qualificação de uma designação mais geral, que é “língua portuguesa”. Na produção dos sentidos presente nas falas desses sujeitos-enunciadores, vemos ativados interdiscursos que legitimam a própria designação. São *já-ditos* que recuperam e atualizam a existência de uma *língua-mãe* da qual todos as outras línguas (advindas de territórios “colonizados” por Portugal) variam.

Os jogos de força, que litigiam os espaços enunciativos nos LDs, nos mostram que na construção da “obviedade” há um fluxo constante de embates. A forma como são mobilizadas, na enunciação, as metáforas “a bela língua de Camões e Pessoa”, “língua do colonizador” e “modalidade europeia da ‘última flor do Lácio’”, colocam em xeque o efeito de naturalização de uma língua-mãe romantizada que ocorre na fala dos porta-vozes do Estado, naturalização essa que quase remonta os discursos que produziram as diferenças no referente de *país*, *pátria* e *nação* que ocorreram no século XIX (Cf. seção 3.1).

Mas essa a tensão, que potencializa outros vetores dos sentidos para as metáforas citadas, não ocorre em qualquer LD, apenas em um - em “Português Tropical”. Vejamos:

- (6) Aí já ficou claro que os estudantes são capazes de apreciar as duas modalidades da língua e de **superar**, de um lado, o preconceito daqueles que se limitam a apontar **a bela língua de Camões e Pessoa** como sendo **a língua do colonizador**, e, inversamente, daqueles que só consideram correta a **modalidade europeia da “última flor do Lácio”**, que é bela sim, **mas é uma dentre tantas outras, inclusive esta, que tem o maior número de falantes, o português brasileiro**. (Prefácio do LD “Português Tropical”, l. 108 a 113). (**grifos nosso**)

O enunciado (6) emerge no prefácio de “PT” logo após a crítica proferida à fragmentação das políticas linguísticas e culturais do Brasil no exterior (enunciados (1) e (2) analisados na seção anterior). Mas, do muito que poderíamos extrair do enunciado acima, queremos chamar atenção para a forma como a sujeito-enunciadora deflagra a disputa histórica, política, territorial entre Brasil em Portugal, a construir processos polarizados que afetam não somente as políticas linguísticas, o campo do ensino dessas políticas, mas os sujeitos.

Entendemos que no uso da prefaciadora não há totalmente uma quebra nos estigmas simbólicos (rastreáveis em “a bela língua de Camões e Pessoa”, “última flor do Lácio”, “língua do colonizador” (e não explorador, invasor...) que, ainda hoje, operam discursividades que normatizam e naturalizam práticas dentro do território brasileiro, mas, ainda assim, no uso das metáforas marca-se, ao menos, dois posicionamentos críticos importantes: numa dimensão local, para garantir a continuidade da colaboração do português brasileiro e português europeu na Alemanha; e, numa dimensão mais ampliada, ao designar o português europeu como “modalidade”, marca um posicionamento de oposição aos discursos que fomentam a relação de (a)filiação subserviente à língua (mãe) portuguesa (leia-se Portugal). Firmados tais posicionamento, ao trazer “o português brasileiro” como as últimas palavras do prefácio, finca o peso, numa dimensão local e global³⁷⁴, dessa língua (português) e de seu povo (brasileiro).

Nesse tocante, talvez não seja ocasional que as duas maiores categorias na qual se assenta a nomeação da língua nos LDs seja “território” e “povo”, comportando mais de 70% das nomeações. Com cerca de 21%, na categoria “território”, temos: “Português **na Tailândia**”, “Português **do Brasil**”, “Língua portuguesa falada **no Brasil**” (com maior ocorrência, cerca de 3 vezes), “Português **de Portugal**”, “Português **Tropical**”, “Sprache **Brasliens**”. Exceto a primeira designação, todas as outras fixam no dizível o “território geográfico” da língua que se está a ensinar/promover/difundir nos LDs. Não somente nesta última categoria, mas em outras, temos o levantamento de outro dado, mas não porque aparece, mas porque está ausente. Quando se marca

³⁷⁴ Lembremos da disputa pela sedimentação do campo da Brazilianística na Alemanha.

o território da língua, entre todos os potencialmente enunciáveis (Português de Angola/angolano, Português de Moçambique/moçambicano, Português de Timor Leste/timorense, Português Africano, entre outros) somente dois territórios aparecem marcados nessas designações: Brasil e Portugal.

A categoria “povo” (população), com cerca 53% das designações sobre a língua, é o termo com maior ocorrência nos LDs. Temos: “português **brasileiro**” (com 19 ocorrências), “um português **bem brasileiro**”, “Português **brasileiro para estrangeiros**”, “Português **para tailandeses**”, “Português **européu**” (segunda maior ocorrência, cerca de 5 vezes), “Português **a falantes de espanhol**”, Português **para falantes de línguas eslavas e/ou românicas**”, “**Brasilianisch – Portugisich**”.

Relembremos, nomear, designar, são gestos políticos, marca, no fio da língua, pertencimentos à determinadas formações discursivas. A designação e o objeto de referência são produzidos por meio de gestos interpretativos (GUIMARÃES, 2002; ORLANDI, 2004), gestos engendrados nos/pelos dispositivos de poder e saber, atravessados pelas linhas de força *que não cessam de penetrar as palavras e as coisas*.

Desse modo, nas nomeações dessa última categoria é produzido, por meio da v(e)ia linguística, o efeito de amálgama de interesses [políticos, econômicos, educacionais, culturais...] e de identidades entre o Brasil e um país-alvo, efeito que observamos na instauração dos elementos iconotextuais das capas de alguns LDs (Cf. seção 3.1). No fio da língua, a presença do operador discursivo “para/a” produz um efeito de convergência entre os referentes. Podemos perceber esse efeito em diferentes construções parafrásticas que aparecem nos LDs: “uma/uma” *promoção/difusão/política/ensino do português brasileiro* “para” *falantes de um país x*.

Esse efeito de convergência, seja na nomeação, seja na fundição entre os emblemas culturais do Brasil com o país-alvo, por meio da capa, na forma de elaboração das atividades, nas temáticas escolhidas, nas cores usadas nos elementos iconotextuais, essas são algumas das estratégias que constroem/solidificam os LDs como parte da engenharia do dispositivo da diplomacia brasileira que fabrica/amplia o espaço transnacional da identidade brasileira na produção de sujeitos transnacionais.

Mas, chamamos atenção para algo que, nos parece, anterior a esse processo de amálgama, ou mesmo à disputa pela liderança global do espaço enunciativo dessa língua, que toca na construção dos saberes e na produção dxs sujeitos da (trans)nação. Presente em cerca de 80% dos

LDs, o sintagma “português brasileiro”, embora singular em sua emergência, (re)ativa, nas curvas enunciativas do DDB, embates feito *alhures* dentro do território, no qual as designações *língua brasileira* e *língua portuguesa* não se encontravam sobre um efeito de aliança, mas de guerra pelos sentidos na fabricação do nacional (DIAS 1996; 2013).

O referente “Língua Portuguesa” (cerca de 20 ocorrências), utilizado como ponto de referência para verificar a variação nas nomeações, nos possibilita ver que, em comparação a forma oficial de nomear essa língua, somente outra designação foi tão ativada nos LDs – “português brasileiro”. Quando observamos xs sujeitos que enunciam majoritariamente Língua Portuguesa, geralmente alinhada à designação “Português do Brasil para um público x”; e os que enunciam majoritariamente português brasileiro, alinhada à variabilidade das nomeações (povo, território, língua), nos colamos diante da voz do Estado, na primeira, e da voz dos sujeitos da nação, na última.

Vemos, fixados em um espaço ampliando de enunciação, não somente os embates existentes entre Brasil e Portugal, mas, para aquém ou além disso, a historicidade que corta a designação e atualiza no contemporâneo a pergunta: que sujeitos nacionais essa língua representa fora da fronteira geográfica de seu território, quando pensamos a voz do Estado e a voz dxs sujeitos da nação ocupando um mesmo espaço? Se no século XX, *língua brasileira* (metonímia do povo) e *língua portuguesa* (metonímia das elites) deixava explícito a racialização dos corpos que, no posicionamento de muitos³⁷⁵, não deveriam, sequer, configurar como parte da identidade nacional (DIAS, 2013; BORBA, 2005), esse embate ganha novos contornos nos LDs, sem o encontro passional entre os porta-vozes do Estado (embaixadores, ministros e coordenadorxs de CCBs) e xs sujeitos brasileirxs (autorxs, prefaciadorxs especislitas).

Nesse sentido, diferente de todos os nomes que figuram nas capas dos LDs, nos chama a atenção a designação “Português Tropical”. Designação que num primeiro momento entra numa relação com outras designações possíveis do português para assentar no linguístico a que língua o ensino do LD se refere, o que coloca, por exemplo em oposição português europeu ≠ português tropical. Mas há outros países (africanos) de língua portuguesa no qual o sintagma “tropical”

³⁷⁵ Coloco aqui “muitos” no masculino de forma proposital, devido imperar nesse período (e ainda hoje) uma normatividade que colocava a voz masculina como detentora e única capaz de defender o capital intelectual, político, cultural, econômico da “sociedade brasileira”.

poderia gerar a dúvida no co-enunciador(a): de qual país é essa língua? A dúvida é retirada na própria capa, por meio de outra designação, *Sprache Brasiliens* (Língua do Brasil).

Nesta última, instaura-se, no espaço mais visível do LD, o posicionamento das autoras e da prefaciadora em relação ao campo de estudos que defendem no território alemão, a “Brasiliânica³⁷⁶”, do qual já comentamos em outras análises. Falar língua do Brasil, e marcar isso em alemão, é marcar não somente a língua, mas os saberes que se constituem nessa língua (literatura, música...), saberes que se diferenciam de outros tipos de saberes sobre o “português” que circulam na Alemanha (leia-se na universidade).

Figura 35: Designação “Português Tropical”



Fonte: Recorte da capa do LD “Português Tropical”

Contudo, ao ter contato apenas com a capa, na memória dxs aprendentes alemã(e)s talvez seja ativada outros discursos, como a de antropólogos alemães (fomentados pelos discursos presentes nas cartas, sermões e relatos sobre o Brasil da época da colonização e império) que significavam o Brasil, como deflagra Chiappini (2000; 2009), no campo do exótico, do natural, do primitivo; ou ainda, de um discurso mais recente, que trata o tropical vinculado aos discursos do turismo – praia, sol, trópicos. Ainda que na antropologia alemã exótico fosse vista de forma eufórica, ao ser atualizada no contemporâneo não podemos afirmar, com certeza, se essa “valoração” seja positiva.

³⁷⁶ Para uma leitura mais densa sobre esse assunto ler Stahlhauer (2019).

Colocada sobre os rastros da história, esses discursos sobre os sentidos de tropical possuem uma relação com outras relações de poder e saber. A acepção “tropical” ativa, também, interdiscursos de um momento em que o “falar tropical” não podia ser considerado correto, de que os habitantes (brancos e não-brancos) dos trópicos seriam indolentes, preguiçosos, com capacidade inferiores aos “puro sangue” dos países frios (ARARIPE Jr., [1888] 2013³⁷⁷), pensamento que chega na década de 1930 e 1940 nos embates sobre o nome da língua oficial, no qual *língua brasileira* [podendo ser lida como língua/falar tropical] “não deveria ser adotado como língua oficial porque tinha como referencial a fala da população sem escrita e desprovida dos meios culturais de prestígio da sociedade” (DIAS, 2013, p. 17).

Caminhando um pouco mais na história, “tropical” ganha outros efeitos de sentido. Nos anos 1960 e início dos 1970, o termo “tropical”, diferentemente da Letras do século XIX, converge para significar povo brasileiro, e ganha tons de luta simbólica contra a ordem hegemônica de um poder ditatorial que tinha como sua representação a política da *boa vizinhança*, no exterior, e de uma “Jovem Guarda”, no campo doméstico (Cf. capítulo quatro). O movimento literomusical³⁷⁸ Tropicália³⁷⁹ recupera conceitos como antropofagia, do modernismo da década de 1920, assim como ressignifica de forma eufórica na música, na linguagem, nas artes, chamadas de “marginais”, o conceito de “mistura nacional”. “Mistura”, leia-se culturas não-branca, por um longo período nas Letras brasileiras, posta como o que corrompe, o que torna impuro (TOLEDO, 2021).

³⁷⁷ É importante que se destaque a importância de Tristão Araripe Jr. nas Letras brasileiras. Já em 1888, o advogado e escritor buscava evidenciar o significante “tropical” como uma qualidade, postura que combativa aos discursos deterministas, racistas fortemente presente nas letras e academia brasileira por meio Sílvia Romero, Nina Rodrigues, entre outros autores, conforme abordamos no capítulo três. Em nota à edição do texto “Estilo Tropical” de Araripe Jr., publicado na Revista “Sopro 83”, em 2013, os editorxs trazem um breve apanhado do silenciamento que a voz desse escritor e sua teoria “meteorontológica” (concepções do mundo que não seja marcada por uma relação binária mais transversais) sofreu, inclusive no seio do modernismo brasileiro. Mas se Araripe enaltece o tropicalismo dessas terras como algo que diferencia e qualifica a literatura produzida em autores como Aluísio Azevedo, atravessado por suas injunções histórica, em Araripe não é a mestiçagem de tronco negro e indígena que ganha valor, mas a de tronco branco. Seu discurso combate os determinismos da terra que coloca os brancos dessa terra nos discursos racistas europeus e norte americanos, no conjunto de “brasileiros” primitivos, indolentes, racialmente inferiores. Tanto o é, que no mesmo texto, o tronco da identidade brasileira, oriunda de imigrantes brancos que chegam à terra brasileira, é que promove ainda mais o “tropical” como a “mestiçagem” eufórica, pretendida, “filhos da nova raça” “essa gente, que tem no sangue todas as artes e nos nervos a violência de Maquiavel”. A nota dos editores e o texto completo de Araripe, podem ser acessados e, << <http://culturaebarbarie.org/sopro/n83scribd.pdf>>>.

³⁷⁸ Mistura de literário e musical

³⁷⁹ Em resumo, foi um movimento cultural que provocou mudanças na produção das músicas e nas artes brasileiras.. Entre outros nomes temos Hélio Oiticica nas artes plásticas, Gilberto Gil e Caetano Velosos na música, Glauber Rocha no cinema. Para compreender mais sobre o surgimento e desenvolvimento do movimento Tropicalismo no Brasil, ler: Coelho, Frederico. Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado: Cultura marginal no Brasil das décadas de 1960 e 1970. S (2010).

Podemos dizer, após todas as análises realizadas, que é sobre este último movimento de resignificação do sintagma “Tropical” que se assenta a designação “Português Tropical, o que se confirma quando pensamos o lugar enunciativo das autoras como pesquisadoras da linguagem (Cf. seção 4.2.1) e na própria cenografia dos LDs com a variedade de ritmos, textos, e termos usados no prefácio para significar a realidade brasileira “multifacetada”. Vemos, pois, ativado no nome do livro, interdiscursos que recuperam lutas sociais, movimentos sociais que, por meio do LD, transbordam as fronteiras. Instala-se dentro da constituição da identidade transnacional, as memórias dxs sujeitos nacionais, mas não como emblemas culturais que se convergem (como ocorre em “Cordel do Brasil”³⁸⁰), mas como lutas que se alinham para pensar questões caras aos dois lados dessa identidade construída, como mostramos na seção anterior.

Sustentado por uma cenografia montada para significar um Brasil reflexivo e engajado, com altos valores democráticos, “Português Tropical” busca quebrar os estereótipos do *paraíso tropical* visto, em maior e menor dimensão, nos outros LDs, especialmente os produzidos na década de 1990 e início dos anos 2000. Essa reflexão e engajamento, impulsionada nas atividades, é realizada por meio de textos literários e músicas que trazem, em muito deles, sujeitos-escritorxs e compositorxs co-construídxx nas injunções que deflagram. São escritorxs e compositorxs do período do tropicalismo como Ferreira Gullar, Capinan, Gilberto Gil, assim como escritorxs e/ou compositorxs fora desse movimento como Seu Jorge, Chico César, Ferréz, Criolo, entre outrxs.

Estes últimos, todos nascidos em áreas periferizadas das cidades, nascidos pobres, de pele preta, marrom escura, pela não-branca, aprenderam desde crianças o peso simbólico de seus corpos e é isso que aparece, em maior ou menor grau, nos seus textos presentes em “Português Tropical”. E é sobre esses textos que xs co-enunciadorxs (aprendentes dessa *língua brasileira*) são estimuladxx a produzir um ato reflexivo e engajado, desde as atividades de nível básico nos LDs, por meio de textos como “Não há vagas”, de Ferreira Gullar. No enunciado da tarefa, lê-se: “este poema junta uma causa estética a uma causa social. Ele enumera uma série de motivos que não caberiam numa literatura não engajada. A partir dos elementos da sua cultura, escreva um texto utilizando motivos semelhantes”. Ou ainda, numa questão que toca diretamente no que estamos a discutir, ao se

³⁸⁰ Somente “Português Topical” e “Cordel do Brasil” trazem em suas designações os rastros discursivos de manifestações culturais que emergem para produzir um movimento social combatente contra práticas hegemônicas de poder. Práticas que colocam as literaturas, as músicas, as artes produzidas fora do caldeirão cultural de uma elite, como populares, como folclóricas, como primitivas. Porém, diferente de “PT”, “Cordel do Brasil”, como mostramos, não promove uma prática de reflexão e engajamento, mas de apresentação da cultura de Cordel e dos espaços brasileiros para outros fins.

trabalhar a música “O canto das três raças”, de Paula César Pinheiro e Mauro Duarte, na qual é produzida a seguinte tarefa: “Quais foram as consequências que a escravidão gerou para a sociedade brasileira? Você acha que os problemas sociais brasileiros atuais têm a ver com a diversidade étnica? Vamos discutir com o grupo e redigir um pequeno texto sobre esse tema.”

É nessa distensão entre ser livro de língua e ser livro de cultura engajada [via literatura e músicas] que é possível ver dois processos de legitimação no mesmo LD. O primeiro, numa relação de política de Estado e saberes pedagógicos, os quais já discutimos; o segundo que nos mostra um processo que tem a ver com as relações de poderes dos discursos das Letras brasileiras e a produção de seus cânones.

Na montagem estrutural desse LD, quase uma metonímia do movimento “Tropicália” da década de 1960, nos gestos de designação possíveis, o conjunto dos textos aparece sob a égide da “antologia”, palavra derivada do grego *ανθολογία* que significa coleção de *melhores* flores. Para Serrani (2008, p. 270),

a antologia é um gênero discursivo que oferece muita informação sobre o modo em que se escreve e lê literatura e sobre seu papel em uma cultura e época dadas e, como se sabe, o gênero contribui diretamente para formar e transformar cânones, confirmar reputações literárias e estabelecer ou interferir em práticas letradas de gerações de leitores.

Nesse ponto, há, um “Tropical” [Brasil/povo brasileiro] que vai aparecer em textos, potencializa um jogo duplo dos sentidos. Pois, ao mesmo tempo que “antologia” atualiza uma prática hegemônica de poder constituinte, própria do discurso literário (MANGUENEAU, 2006), na página 18, do “PT”, temos a seguinte nota explicativa acerca do caractere “i” presente na capa: “remete à expressão: colocar o pingo no “i”. Essa nota pode nos servir como um de fio de Ariadne para entendermos uma prática de *hackeamento* produzida nesse LD.

Tal prática de *hackeamento* se apropria de instâncias de poder que produzem os cânones no território brasileiro e internacional para legitimar tantos os autorxs/compositorxs que ali figuram quanto a própria designação de antologia da qual o livro didático se vale. Essas instâncias encontram-se no próprio livro, na seção “Biografia” dxs autorxs e compositorxs. Todesk participantes da antologia são pessoas altamente premiadas, entre o prêmios temos: o prêmio

Jabutí³⁸¹, prêmio Afonso Arinos³⁸², prêmio Coelho Neto³⁸³, Prix Grinzane Cavour Deux Océans³⁸⁴, Grammy Latino³⁸⁵, Escolha de Álbum do ano, Prêmio Kikito³⁸⁶. Os que não adentram nessa ordem do cânone são legitimadxs por outras instâncias de poder, como serem escritorxs já reconhecidxs por seus pares; terem ganhado prêmios relevantes na área; terem sido convidadxs para Feiras Nacionais e Internacionais no campo da Literatura, representando a literatura feita no Brasil, ou, no caso das músicas, seus intérpretes terem participado de grandes festivais nacionais e internacionais representando a música brasileira.

“Antologia”, pois, não apenas legitima a composição estrutural construída no LD, mas garante legitimidade a todos os textos, autorxs e compostorxs presentes no material, estejam elexs (ou não) postos sob a “benção” do cânone literário brasileiro. Desse modo, entre os gestos de leitura possíveis, “colocar o pingo no ‘i’”, é colocar em xeque o próprio funcionamento do cânone literário e, mais do que isso, dar visibilidade às literaturas, letras/ritmos de canções que trazem para reflexão uma questão de classe e raça que sai do imaginário da democracia racial.

Contudo, esses efeitos todos, produzem outro efeito, um efeito de convergência entre “Português Tropical” como língua “do Brasil” e “do povo brasileiro”. Eis a importância deste último ponto, pois se há um efeito de convergência, o próprio LD pode ser tomado pelo sujeito aprendente como metonímia do Brasil e dos aspectos culturais e linguístico do povo brasileiro. Tática que é reproduzida em todos os LDs.

A pergunta incômoda e que precisa sempre continuar a ranger retorna neste ponto de análise: que Brasil é esse que (des)aparece nesse LD? Nas ranhuras deixadas na cenografia de “Português Tropical”, assim como em todos os outros LDs, reverberam *farrapos mumificados* do discurso hegemônico. Em nossa última seção, mas não o fim dessas discussões, traremos uma mostra de qual território e qual povo brasileiro é esse que (não)transborda as fronteiras.

³⁸¹ Um dos maiores “prêmios/selos” rumo ao reconhecimento como escritor(a) no Brasil. Promovido pela Câmara Brasileira do Livro, o prêmio laurea diversxs autorxs em diferentes áreas. Para a história do prêmio Jabuti, acessar << <https://www.premiojabuti.com.br/historia>>>.

³⁸² Existente até 1994, era o Prêmio da Academia Brasileira de Letras destinado a melhor conto.

³⁸³ Existente até 1994, era o Prêmio da Academia Brasileira de Letras destinado a melhor romance.

³⁸⁴ Prêmio literário francês, criado em 2000, para promover, em território francês, o reconhecimento da literatura latino-americana. Para saber mais, acessar << <https://www.prix-litteraires.net/prix/120,prix-grinzane-cavour-deux-oceans.html>>>.

³⁸⁵ Um dos maiores prêmios internacionais da música latina. Para saber mais, acessar << <https://www.latingrammy.com/pt/a-academia-latina-da-grava-o>>>

³⁸⁶ Prêmio que celebra o cinema nacional. Entre outras categorias, está o de melhor música. Para saber mais, acessar << <http://www.festivaldegramado.net/kikito-de-cristal>>> .

5.4 Entre capas e conteúdos - sujeitos e territórios (in)visíveis

Passaram por cima da memória e escreveram
no corpo dos vencidos uma história de dor e
sofrimento. [...] É preciso escrever – mesmo com
tintas do sangue – a história que foi tantas vezes
negada.
[Daniel Munduruku]

Mostramos, de forma panorâmica, em todas as seções deste capítulo, como o transnacional é construído nos LDs por meio das construções de atividades, imagens, textos, escolhas das temáticas. Vimos, ainda, diferenças significativas, especialmente quando comparamos os livros publicados no final dos anos 1990 e o livro “Português Tropical”.

Nas seções anteriores, se pudemos entender um pouco melhor como se dá o processo de objetificação dxs sujeitos estrangeirxs, nesta seção nos dedicaremos a escavar um pouco mais para verificar que sujeitos e território brasileiro aparecem materialmente nas cenografias dos LDs. Como a construção desses perfis aparece materialmente nos prefácios, na linguagem empregada, entre outras estratégias, muitas das quais analisadas em seções anteriores. Partiremos do LD “Português Tropical”, para, em seguida, observar regularidades e rupturas em relação aos outros LDs. Nos é importante marcar, nesse ponto da escrita, que não se trata de essencializar lugares, indivíduos, gênero, raça/etnia, mas mostrar como elas aparecem³⁸⁷.

³⁸⁷ Para as questões de feminino e masculino levamos em consideração os imaginários que revestem esses termos nas injunções que emergem os LDs e que impõe uma fronteira, uma normatividade no que é ser “homem” e ser “mulher”, através das vestimentas, do tipo físico, da nomeação, do comportamento, entre outras variáveis. Desse modo, falar de masculino e feminino não é apenas uma questão biológica que tenha a ver com a genitália, mas está imersa num conjunto de práticas discursivas, atravessadas pelas relações de poder e saber, que impõe uma norma sobre os corpos. No caso de pessoas LGBTQIA+, para evitarmos equívocos, levamos em consideração quando explicitamente nos LDs se marca na língua esse lugar de pertencimento dxs sujeitos apresentadxs. Em relação às questões de raça/etnia, não é nosso interesse determinar quem é negro(a), quem é branco(a), quem é indígena, caboclo(a), uma vez que essa fronteira é muito tênue e diz respeito a outras variáveis que não estão somente ligadas a cor da pele, ao tipo físico, como vimos nos quatro capítulos anteriores a este. Contudo, nos é importante traçar um levantamento nessa direção para verificar se, com o avanço, em território doméstico e internacional, das lutas políticas que reclamam direitos e reconhecimento de suas existência, vemos, também, isso marcado no campo do visível da cenografia dos LDs, não apenas no enunciável, como mostramos nas seções anteriores. Desse modo, no levantamento dos dados, levamos em consideração para a montagem das categorias, as imagens de pessoas (escritorxs, autorxs, personalidades em geral) que aparecem e são citadas nos LDs, assim como as imagens de pessoas nas ilustrações dos textos, observando a cor da pele que aparece – pele retinta, pele marrom escura, pele marrom clara, pele branca. Consideramos indígena, com categoria, uma vez que ela aparece determinada continuamente quando aparecem as ilustrações e texto sobre. Apontamos que há ilustrações e marcas linguísticas que trazem materialmente os termos raça/etnia negra, branca, como vimos na análise acerca de Zumbi dos Palmares e Anastácia, mas essas marcas são pontuais, passam a acontecer

Observemos os quadros abaixo que trazem a distribuição de escritorxs e compositorxs que aparecem em “Português Tropical”:

Quadro 5: Distribuição de escritorxs por Estado e região no LD "Português Tropical"

Qnt. de textos	Nome	Estado de nascimento	Região
1	Érica Zíngamo	Ceará	Nordeste
2	João Ubaldo Riberio	Bahia	Nordeste
2	Ferreira Gullar	Maranhão	Nordeste
1	Bernardo Carvalho	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Marcos Rey	São Paulo	Sudeste
2	Luis Vilela	Minas Gerais	Sudeste
2	Carlos Drummond de Andrade	Minas Gerais	Sudeste
1	Férez	São Paulo	Sudeste
2	Ignácio de Loyola Brandão	São Paulo	Sudeste
1	Adriana Costalunga	São Paulo	Sudeste
2	Marina Colosanti*	Itália/Brasil	Sudeste
1	Clarice Lispector*	Ucrânia/Brasil	Sudeste
1	Rubem Fonseca	Minas Gerais	Sudeste
1	Lygia Fagundes Telles	São Paulo	Sudeste
1	Luíz Fernando Veríssimo	Rio Grande do Sul	Sul
1	Martha Medeiros	Rio Grande do Sul	Sul
1	Angélica Freitas	Rio Grande do Sul	Sul
2	Flávio Aguiar	Rio Grande do Sul	Sul
1	Moacyr Scliar	Rio Grande do Sul	Sul

* As autoras Marina Colosanti e Clarice Lispector, ambas, instalaram-se no Brasil na cidade do Rio de Janeiro.

Fonte: Compilado pela autora

Quadro 6: distribuição de compositorxs por Estado e Região do LD “Português Tropical”

Qnt. de músicas	Nome	Estado	Região
1	Adriana Calcanhoto	Rio Grande do Sul	Sul
2	Seu Jorge	Rio de Janeiro	Sudeste
2	Tom Jobim*	Rio de Janeiro	Sudeste
2	Newton Mendonça	Rio de Janeiro	Sudeste
3	Gilberto Gil*	Bahia	Nordeste
1	Nana Caymmi	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Chico César	Paraíba	Nordeste
1	Criolo	São Paulo	Sudeste

a partir de 2007, e se encontram mais presentes nas letras das canções do LD “Português Tropical”. Quando nos detivermos sobre essa parte dos dados, abordaremos mais diretamente essa questão.

1	Lenine*	Pernambuco	Nordeste
1	Lula Queiroga	Pernambuco	Nordeste
4	Chico Buarque	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Ary Barroso	Minas Gerais	Sudeste
1	Guará*	-	-
1	Fernandinho	-	-
1	Zé Rodrix *	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Tatavo	Minas Gerais	Sudeste
1	Venâncio*	Pernambuco	Nordeste
1	Corumba	Pernambuco	Nordeste
1	José Guimarães **	-	-
1	Dorival Caymmi	Bahia	Nordeste
1	Gabriel Moura *	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Joviniano	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Vinícius de Moraes	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Paulo César Pinheiro*	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Mauro Duarte de Oliveira	Minas Gerais	Sudeste
1	Celso Viáfara*	São Paulo	Sudeste
1	Vicente Barreto	Bahia	Nordeste
1	Roberto Mendes	Bahia	Nordeste
1	Capinam	Bahia	Nordeste

* duplas ou trio que compuseram uma música, presente no livro didático.

** compositores sem referência na obra. José Guimarães é citado, mas como parceiro de Venâncio e Corumba, sem mais detalhes sobre sua biografia.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os quadros acima mostram, o estado de São Paulo, seguido do Rio Grande do Sul são, do ponto de vista de nascimento dxs escritorxs, os mais representados. No caso de compositorxs, o estado mais representado é o Rio de Janeiro, com quase 40% do total. A região Sudeste possui, no aspecto geral dos dois quadros, a maior representatividade entre escritorxs e compositorxs, especialmente aquelas advindxs do eixo Rio-São Paulo, com cerca de 66,6% do total.

O Nordeste possui a segunda maior representatividade, cerca de 29% do total. Mas, no geral, é a Bahia o estado que mais aparece como local de nascimento dxs escritorxs e compositorxs. Damos destaque à presença de um escritor e um compositor advindos dos Estados do Maranhão e da Paraíba para compor a “antologia”, esse lugar simbólico do dizer, ocupado, geralmente, por pessoas vindas não apenas de classes privilegiadas, mas de regiões historicamente postas como metonímias do Brasil.

Apesar de “Português Tropical” trazer inúmeros avanços na produção de um livro didático que fale sobre língua e cultura, ao observar os quadros (5) e (6), é visível a não representatividade de duas grandes regiões – a região centro-oeste e a região norte do país. O que faz referência a essas regiões, aparece, em alguns textos, sob os efeitos de universalização desses territórios e dos povos que ali habitam. Os sintagmas que, de alguma forma, fazem menção a essas duas regiões são “floresta”, “palafitas”, “índio peladão”, “tambor do índio”, “vovô índio”³⁸⁸, palavras que carregam *já ditos* que podem acionar nas memórias que transbordam as fronteiras brasílicas toda a vasta pluralidade dessas regiões como o sentido universalizante de Amazônia. A única vez que se faz menção a algo que possa significar explicitamente a região Centro-Oeste é na música “Sob o mesmo céu”, de Lenine e Lula Queiroga, na qual aparece o trecho “[a gente vem] do pantanal”, no entanto, a atividade produzida é para fazer o sujeito-aprendente pesquisar e discutir as origens geográficas e culturais de seu país de origem e não do Brasil.

Essa apresentação do Brasil, que liga o espaço geográfico à produção do literária e cultural do país, passa a ser problemática quando, como vimos no final da seção anterior, há todo uma prática de *hackeamento* produzida pelas autoras de “Português Tropical” para fazer adentrar no “cânone brasileiro” sujeitos não-cânones que deflagram suas injunções históricas. Além disso, “Português Tropical” é um LD que mais se propõe a produzir uma prática de reflexão e engajamento acerca dos saberes sobre o Brasil, suas manifestações literárias/intelectuais e musicais/culturais. Nesse sentido, observado quem fala no LD, vemos que boa parte das vozes “autorizadas” a falar acerca da pobreza, miséria, desigualdades sociais, questões étnicas-raciais, questões de diversidade religiosa, cultural, linguística da sociedade brasileira, são as vozes de

³⁸⁸ No texto “Jingobél Jingobél”, de João Ubaldo Ribeiro, aparece uma personagem que se veste de “vovô índio” e está bêbada, a atividade central do texto aborda outro tópico; na música “Sob o mesmo céu”, de Lenine e Queiroga, “florestas”, “palafitas” aparecem junto a outros troncos da “mestiçagem” brasileira como o “batuque do negro”, “a gente vem de Portugal”, “a gente vem do tambor do índio”, percebamos que somente Portugal (branco) é designado como nome de origem de um lugar específico, as outras são postas no campo da abstrato e universal. Na música “Brasis”, de Gabriel Moura, Seu Jorge e Joviano, novamente, sob a ideia de harmonia racial, temos “índio peladão”, uma das perguntas na atividade didática é sobre os grupos étnicos presentes na música. Em “O canto das três raças”, há alusão de uma tensão na harmonia racial, é uma música que traz a posição do “índio” fora da caricatura que as outras trazem. A atividade do texto no qual aparece “índio guerreiro”, temos: “Os **índios**, habitantes do território brasileiro, passaram a ser servidores dos invasores, que se apossaram pouco a pouco de suas terras”, em seguida, continua o enunciado da atividade: “Devido as tarefas impostas pelos europeus, os cantos dos **indígenas** também transmitiam sofrimento”. Percebemos netas duas últimas sentenças, com grifos nosso, uma mudança do sintagma índio para indígenas, o que não acontece em nenhum momento dos LDs catalogados até o ano de 2010. A entrada de “indígena” não somente nesse LD, mas em todos os outro, a partir de 2010, vai deslizar entre o termo “índio” e “indígena”. Percebemos que o uso de “indígena”, majoritariamente, marca não o sujeito singular, mas o todo.

sujeitos advindxs de espaços historicamente valorados, majoritariamente das regiões Sudeste, especialmente do eixo Rio de Janeiro e São Paulo.

Entendemos que o peso dessa construção não é possível de se colocar somente numa relação binária, ou seja, sudeste *versus* norte, nordeste, centro-oeste, uma vez que há um conjunto de microrrelações que se espraiam na construção da arquitetura da *antologia* produzida em “Português Tropical”. No entanto, essas mesmas microrrelações nos fazem pensar na seguinte questão: um(a) sujeito de pele preta, advindo(a) de uma classe social desprivilegiada, residente em uma das capitais culturais e intelectuais produzidas como tais pelo/para o capital, **possuem as mesmas chances** de se tornarem “visíveis” e de tomarem a palavra nos espaços institucionais, independentemente dos espaços [regiões] que nascem no Brasil? Nesse ponto, quando se pensa em intelectuais, escritorxs, artistas, compositorxs, intérpretes, lideranças sociais, quantxs dxs que chegam nas linhas do excessivamente enunciável e do excessivamente visível são advindxs dos “espaços abrasantes das Antilhas”³⁸⁹? Quantxs dessas regiões precisam se deslocar para as regiões “frias” para forjarem no tecido da história oficial seus turnos de fala?³⁹⁰

Quando direcionamos essa pergunta para questões de representação das lutas políticas sociais, nos faz parar para pensar o quanto o espaço no qual as lutas de produzir é atravessado pelo funcionamento de um poder que se camufla no averso dessas lutas. Ou seja, um funcionamento histórico discursivo que “impõe” sobre os espaços uma normatividade que, ao mesmo tempo que constitui sujeitos e potencializa suas revoluções, pode também perpetuar a invisibilidade ou *aramarizar* lutas que secularmente buscam espaço numa “ordem do discurso visível”. Não há como não perceber o avanço de todas as questões trazidas em “Português Tropical”, como bem apontamos em diversas análises, o que estamos a chamar atenção é para algo que é estruturante na sociedade brasileira capaz de ser rastreável mesmo em um material didático, balizado por uma pedagogia de diálogo, produzido por professoras brasileiras engajadas, na Alemanha, para falantes de alemão, subsidiado pelo governo brasileiro.

Sob as possibilidade de outros nomes de escritorxs e compositorxs que poderiam figurar na “antologia” sem que se rompesse com as instâncias que a constrói, ao contrário, que poderiam promover ainda mais o *hackeamento* produzido; sob uma injunção histórica que incita a produzir

³⁸⁹ Falaremos sobre isso mais à frente.

³⁹⁰ Alguns poderiam dizer, “ah, mas existem fulano, ciclano”. Não se percebe que o operador discursivo “mas”, em enunciados como esse, crava na língua a exceção, não a norma.

o múltiplo, a diferença, a abordagem de temas que toque em questões caras às sociedades, sob todas essas condições, as relações de poder e saber que incrustam em toda as esferas da vida práticas de um discurso colonizador, hegemônico, determinista³⁹¹, atravessam a constituição do LD que mais se propõe combater essas relações. Isso nos mostra o quanto é estruturante os jogos de poder que racializam não somente os corpos, mas que determinam os valores dos espaços.

Dessa forma, o significante “tropical”, que atualiza interdiscursos de uma prática de resistência e que busca se firmar desde os aspectos verbais presente na capa até a diversidade de gêneros literários e musicais representados no livro, esse mesmo significante é objeto de “reclamação” do poder hegemônico que opera há séculos a produção das palavras, das coisas e dos seres na sociedade brasileira. Essa “reclamação”, essa cooptação capitalística escapa às autoras como sujeitos conscientes de suas práticas, atravessando-as.

Dito de forma diferente, se constrói, sob um efeito de naturalização dos espaços, a relação autorxs/compositorxs e região territorial brasileira como uma das tantas metonímias do Brasil e sua população. Nessa naturalização, o significante “tropical” é atravessado por uma prática determinista que atua não mais sobre todo o território brasileiro³⁹², mas sobre suas regiões. Lugares “frios”, ou onde o clima é mais “estável” são ligados à razão, à civilidade responsável por produzi/assegurar o capital intelectual e cultural do país, ao espírito [da nação] (Sudeste, Sul e, por vezes Nordeste); e lugares cujo clima é “instável”, frequentemente “abrasante”, um *clima das Antilhas*, “tropical”, são ligados ao corpo, à festa, à “não-intelectualidade” (Norte e Centro-Oeste). Quando observamos em todos os LDs a questão que liga o espaço à questão de gênero e questões étnico-raciais, veremos que sobre xs sujeitos que ali vivem [especialmente na Região Norte e Centro-Oeste], povos inteiros continuam sendo postxs numa ordem da impossibilidade do dizer, ou seja, são sujeitos que continuam a serem faladoxs e/ou invisibilizadxs.

³⁹¹ O qual, como vimos nos capítulos três e quatro é constantemente atualizado na construção do (trans)nacional no dispositivo da diplomacia brasileira.

³⁹² Discurso que fomentou a própria política de embranquecimento da nação e proferido continuamente no século XIX por “pseudo-pesquisadores” estrangeiros e depois dentro do próprio Brasil, como citamos na seção anterior. Vejamos um exemplo, retirado de Araripe ([1888]2013, p. 5): “**o primeiro efeito do clima das Antilhas sobre o recém-chegado é uma espécie de excitação geral, que produz um sentimento de força e de atividade extraordinário; todas as distâncias parecem-lhe pequenas, não há fadiga que não seja frontada afoitamente; os do país, contudo, riem-se à socapa de tanta efervescência, certos, como estão, da sua duração efêmera; com efeito, passados dias, esse ardor se tem extinguido, o corpo tonra-se pesado, as funções enlanguescem; a cabeça cai e os exercícios intelectuais fazem-se difíceis.** Dir-se-ia que, à medida que o sol se ergue sobre o horizonte, também se levanta um vapor e **uma embriaguez pesada**, que perturba o pensamento; surge a necessidade do repouso, vem o horror ao movimento; **o estrangeiro deixa de sorrir e, como o nacional, não tem atividade senão por sobressaltos, agitadoamente, acompanhada de transpiração, de uma sede inextinguível.** (grifos nosso)

Nas vias de mãos múltiplas, nas possibilidades de gestos interpretativos, impulsionado pela pedagogia do diálogo que busca produzir, o espaço associado também ganha poder de regulação nos regimes dos sentidos de “Português Tropical”, pois, a depender de qual plataforma é acessada para escutar ou ainda ver as músicas (diferentes clipes, montagens), “esses ou aqueles” sentidos, “esses ou aqueles” gestos de leituras serão reafirmados e/ou confrontados.

Essa discursivização dos espaços ligados ao “frio” e ao “calor” aparece de outras maneiras nos outros LDs, mas não destoam do que vemos em “Português Tropical”, ao contrário, em alguns LDs essa relação chega a ser explícita. Na coleção “Um português bem brasileiro” de todos os autores e autoras que figuram nas unidades principais (ver Apêndice D), cerca de 78% são nascidxs (e moradorxs) da região Sudeste. Diferentemente de “Português Tropical” e todos os outros LDs analisados, tal coleção é a que a região Sudeste é mais bem representada, com autorxs de todos os seus Estados (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo).

É importante lembrar, contudo, que essa coleção é produzida para responder às demandas da política externa brasileira em relação ao Mercosul e aos intercâmbios educacionais e profissionais promovidos junto à promotora dos livros na Argentina – a Funceb. O efeito da representatividade da região Sudeste se une ao imaginário do(a) sujeito aprendente que vai em direção ao que é “fabricado” explicitamente nesse período [anos 1990] como metonímia do Brasil, numa visão de progresso e estabilidade.

Dessarte, essa mesma região não aparece de forma homogênea, ela é significada como região de “desenvolvimento” (São Paulo), de turismo (Rio de Janeiro), ou de uma vida interiorana (Espírito Santo e Minas Gerais). Nenhuma imagem ou relação explícita textual sobre as línguas, e culturas indígenas aparece nos livros do nível de 1 a 4 dessa coleção. Acerca da região Norte, aparece o nome da cidade Manaus em um texto na coleção (nível 3). O texto usado, intitulado “Livre”, de Fernando Sabino, traz a imagem de Selva, com um homem branco que “renuncia à civilização e seus contentamentos” [trecho retirado do livro] para viver numa “clareira na Amazônia”. A atividade do livro não tensiona em nenhum momento o percurso de animalização da personagem produzido no texto, percurso que ocorre à medida que deixa a cidade [fora da região amazônica], chega em Manaus “com o mínimo de recato” e, ao desaprender a ler, “se instala” na clareira na Amazônia.

No texto de Sabino, vemos um exemplo explícito, que não é dado a ver como tal, da racialização dos corpos e do território brasileiros. Manaus [leia-se Região Norte/Amazônica] é

colocado sob os mesmos efeitos discursivos que as *Antilhas* eram colocadas nos discursos racistas e deterministas do século XIX. Em “Conhecendo o Brasil”, é o Rio de Janeiro e São Paulo que novamente dão o tom de Brasil. A região Norte [leia-se Amazônia] aparece como cenário para os estudos de topônimos. As regiões Nordeste e Sul como lugares que se pode “tirar férias”.

A relação entre espírito/razão e corpo/fugacidade do espírito continua, no aspecto geral, tanto na coleção “Um português bem brasileiro”, quanto em “Conhecendo o Brasil”, mas sobre outros funcionamentos. Nesses LDs, o território que marca veladamente essa dualidade é o corpo e isso é visto tanto nos corpos que escrevem os textos das unidades (todos brancos), quanto os que ilustram esses textos. Alguns exemplos dessa relação de espaço nesses LDs podem ser visualizados no Anexo B.

Os LDs “Páginas da minha vida – curso básico”, “Português para Tailandeses”, “Por dentro do Brasil” tem funcionamentos similares ao “Português Tropical”, ou seja, é menos visível a relação hierárquica entre território e população. Mas, quando analisamos mais detidamente quais regiões aparecem trabalhadas nesses três LDs, novamente encontramos a Região Sudeste, e dessa região, o eixo Rio de Janeiro e São Paulo.

A cidade que mais aparece em todos os LDs é a cidade do Rio de Janeiro. Tal “aparição” não foi construída numa memória do presente. Como mostramos no capítulo quatro, no dispositivo da diplomacia brasileira, para firmar o capital cultural e intelectual da “nova nação”, a capital do Brasil, à época Rio de Janeiro, precisou ser produzida como símbolo da civilidade, progresso, “caldeirão” artístico e intelectual do Brasil. Não de forma ocasional, nas Exposições Universais de 1889 (em Paris) e 1922 (no Brasil), como vimos, a cidade fora produzido como a “Paris dos Trópicos”, imaginário de Brasil que se coloca potencialmente entre os imaginário possíveis de serem acessados nos arquivos da transbrasilidade.

Na coleção Pindorama, única coleção que se propõe mostrar de forma geral as regiões do Brasil, o livro didático “Cordel do Brasil” é responsável por “apresentar” as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. É a única coleção que se dedica a falar mais densamente acerca da composição geográfica e populacional característica do Centro-Oeste brasileiro, quase totalmente apagado não apenas no livro “Português Tropical”, como em todos os outros LDs. Entretanto, como veremos abaixo, as Regiões Norte, Nordeste e Centro- Oeste aparecem não são discursivizadas da mesma forma que as regiões Sudeste e Sul.

Como acontece em “Português Tropical”, em “Cordel do Brasil” o Nordeste aparece também como a possibilidade de seus sujeitos terem acesso a “voz” e “vez”, mas, neste último livro, por meio de textos de cordelistas nordestinos (todos homens). Abrimos um parêntese, para ressaltar algo em “Cordel do Brasil”. Assim como em “Por dentro do Brasil” e “Português Tropical”, o livro didático peruano rompe com a imagem de um Nordeste somente litorâneo. Contudo, as regiões de sertão aparecem somente de forma eufórica ou para deflagrar a seca como fenômeno natural. Eis a diferença entre este LD e “Português Tropical”. A atividade que traz o sertão produzida sobre a canção “Último pau de arara”, de Venâncio, Corumba, José Guimarães, é de engajamento e não apenas de “apresentação”: “Se você fosse governante de uma região atingida por uma grande seca, que medidas tomaria para amenizar os problemas?”.

Retornando à “Cordel do Brasil”, temos a apresentação de um Centro-Oeste politizado, com Brasília permeando as discussões principais. “Os três poderes do Brasil”, título de uma das atividades do livro, aparece na unidade que fala do Centro-Oeste. Junto a esta, aparece outra atividade chamada “cores e símbolos do Brasil”. Como reflexão sobre a estrutura política do país, temos ainda uma atividade crítica, uma das poucas existentes no material, em que traz recorte da música “Que país é este”, da banda Legião Urbana (grupo musical brasileiro), e da música “E outros quinhentos virão”, do grupo Palavra Cantada. Na atividade, o aprendiz é impulsionado a desmitificar a relação Brasil (e outros países) e “colonização”. Vejamos:

Figura 36: Que país é esse?

1. BATE PAPO
Para esta atividade, leia os trechos das canções abaixo:

<p>1</p> <p>“No Amazonas, no Araguaia Na baixada fluminense Mato Grosso, Minas Gerais E no Nordeste tudo em paz Na morte eu descanso Mas o sangue anda solto Manchando os papéis, documentos fiéis Ao descanso do patrão”.</p> <p>(Legião Urbana, “Que país é esse?”)</p>	<p>2</p> <p>“E juntos vamos conchamar o amor E outros quinhentos virão, na alvorada da esperança Hoje o Brasil é criança brincando de Boi-Bumbá”</p> <p>(Palavra Cantada, “E outros quinhentos virão”)</p>
--	---

a. A que os autores se referem em cada canção?
b. A letra das canções trata exclusivamente da situação do Brasil? Você acha que outros países podem ser representados dessa maneira?
c. Que canções de seu país expressam, na sua opinião, sentimentos típicos de seu povo?

Fonte: “Cordel do Brasil” (p. 86)

Se as regiões Nordeste, Centro-Oeste ganham seus espaços e passam a ser significadas, em alguns LDs, de forma politizada ou “berço” de artistas e escritorxs que adentram nas linhas do visível e do enunciável no espaço público, como Marta Vieira da Silva (alagoana), Luiz Gonzaga (pernambucano), Gilberto Gil (baiano), Ferreira Gullar (maranhense), Legião Urbana (grupo brasiliense), Firmino Teixeira do Amaral (piauiense), Apolônio Alvez dos Santos (paraibano), Aderaldo Ferreira de Araújo (cearense), o mesmo não ocorre com a região Norte e seus/suas habitantes. Em todos os LDs a região Norte continua a parecer sob *já ditos* que a significam em imaginários universalizados ou, como acontece em “Cordel do Brasil”, como chamariz para a atividade de “ecoturismo”³⁹³.

Apesar avanços tímidos na forma de apresentar a região Norte, mostrando (citando) os Estados que a compõem de forma mais detida, ou ainda, como vimos, possibilitando, por meio do espaço associado, a escuta da voz indígena fora do campo da primitividade (Cf. seção 3.1), ainda assim, em “Cordel do Brasil” a cenografia que produz a região Norte a fabrica entre manifestações culturais (que são explicadas e não faladas por sujeitos que produzem essas festas), lincadas as festas regionais e, quase sempre, relacionada à romantização dos povos indígenas aldeados.

É preciso que se diga, ainda, que quando se fala de Região Norte, em “Cordel do Brasil” e nos outros LDs, quase que exclusivamente as lentes se direcionam para os Estados do Amazonas e Pará. O Amazonas aparece como o estado com maior quantidade de povos indígenas em seu território, o que é repetidamente apresentado nos LDs “Cordel do Brasil” e “Por dentro do Brasil”³⁹⁴; assim como por ter sido palco da Belle Époque na Amazônia, cujo Teatro Amazonas é

³⁹³ Na página 52 desse respectivo LD, temos uma nota intitulada “A região Norte...”, em formato de bilhete. Nela é falada sobre toda a biodiversidade e grandeza da região, colocada como “vocação natural para o ecoturismo”, e termina: “O grande desafio, no entanto, é explorar esse potencial, gerando emprego e renda sem destruir a floresta. Apixib’etá”. A língua indígena que aparece não especificada é o Tupi antigo, e significa “carinhos” no sentido de “abraços”. A expressão indígena, a nosso ver, irrompe no texto para legitimar a “docilidade” do conteúdo que é “apresentar” [ou seria vender?] a região como produto de um mercado que está em alta, para o qual a região tem “vocação”. A própria cenografia vai legitimar os sentidos que estão no texto e colocá-los no campo da evidência, produzindo uma relação “harmoniosa” entre a exploração turística da Amazônia e o turismo.

³⁹⁴ Na página 210 do respectivo LD, aparece um texto com os seguintes trechos: “você sabia que os indígenas brasileiros são os primeiros habitantes do território brasileiro, ou seja, os brasileiros autóctones? Sabia que há vários povos indígenas brasileiros (mais de 300!) e não um povo indígena só? Já conhece algum povo indígena do Brasil?”. Em “Cordel do Brasil” também temos uma apresentação similar. Em “Por dentro do Brasil”, no entanto, é a única atividade, em todos os LDs, que não mostra as culturas indígenas somente no campo da “crença” e “costumes”.

posto como símbolo material “da civilidade” que por ali passou³⁹⁵. O que aparece do estado do Pará é o mercado Ver-o-peso, talvez por ter sido, por muito tempo, grande porto de ancoragem das grandes navegações comerciais que passavam por essa região e por ser símbolo desse estado que, em outras épocas, figurou como capital de um “outro Brasil”, o “Grão Pará e Maranhão”. Fora esses dois estados do norte brasileiro, todos os outros são praticamente silenciados na cenografia dos LDs, inclusive em “Cordel do Brasil”.

Escavando um pouco mais, os discursos do exótico e do primitivo caminham junto aos discursos da biodiversidade, da sustentabilidade ou, no campo mais perverso do funcionamento dos sentidos, de um discurso que romantiza práticas historicamente combatidas pelos povos indígenas, como é a questão das invasões pelo garimpo. “Em Cordel do Brasil”, numa mesma página temos: uma indígena yanomami, um seringueiro, um julticultor, um caboclo e um garimpeiro, todos sob o efeito de convivência harmônica dentro de um mesmo território; no canto inferior esquerdo da página, uma chamada, sob o título “Você sabia?”, aborda a questão da quantidade de povos indígenas na região Norte, suas línguas e uma reflexão crítica acerca da ameaça de extinção dessas línguas e, com isso, a extinção de toda a sabedoria dos povos que a falam. Vejamos:

³⁹⁵ O mapa que aparece na página 49 do LD “Cordel do Brasil”, mostra exatamente essa relação. Amazonas e Pará são representados dessa forma: Boi-bumbá de Parintins, o Teatro Amazonas e a imagem de uma personagem que é intitulada seringueiro na página seguinte. Na parte do mapa, na qual se localiza o Pará, aparece o mercado do Ver-o-Peso, no porto de Belém. Outra imagem faz alusão à pororoca, situada no Estado do Amapá.

Figura 37: Região Norte_LD "Cordel do Brasil"



Fonte: Cordel do Brasil (p. 50 e 51)

Entre rostos arredondados, sorrisos quase infantilizados; entre imagens de um espaço aberto, sem prédios, edifícios ou mesmo casas; entre canoas, árvores, pedras, água, mato, cores frias e quentes, toda essa cenografia legitima a si mesma e os interdiscursos que aciona sobre a Amazônia. Naturaliza os sentidos de garimpo na região, como algo que faz parte da “história da região”. Essa produção de harmonia só é deflagrada como problemática se nos colocarmos à escuta de sujeitos para o qual essa relação é uma violência.

Fica “incoberto”, pela própria composição da cenografia, que a prática de garimpo, principalmente o garimpo ilegal, é uma das causas de invasão nos territórios indígenas, que promove não somente o desmatamento, mas provoca conflitos que matam lideranças indígenas³⁹⁶

³⁹⁶ Nos interdiscursos que não são acessáveis na composição da cenografia, apaga-se a luta de povos Yanomamis, por meio da liderança indígena de Davi Kopenawa, que desde o início da década de 1990, denunciam práticas do garimpo

e os próprios garimpeiros. O que parece no texto do verbete garimpeiro são “homens” (e não empresas/grupos de mineradoras/garimpos ilegais) que “buscam” (e não invadem/desmatam/ameaçam/subjugam os povos que ali vivem sob prática de garimpo) pedras preciosas, ou ouro, nos “terrenos de aluvião ou quebrando cascalhos” (e não nos territórios indígenas ou reservas ambientais). Entre tantas formas linguísticas, a que aparece retira toda a tensão existente entre o garimpo e os povos indígenas, em especial o povo Yanomami. Na página 50 do livro “Cordel do Brasil”, vemos a presença de um discurso que rareia a enunciação, a produzir normas mesmo na dispersão.

Nesse ponto, queremos tensionar não somente os gestos de interpretação que os sujeitos aprendentes podem produzir sobre a ligação território e indígenas, mas todo um conjunto de práticas seculares que atravessam o discurso do cotidiano que incidem sobre os corpos indígenas um práticas de exclusão, silenciamento, uma prática de titulação³⁹⁷ que determina suas existências no campo do exótico, dócil, universal (quando abordam suas vivências), ao invés de abordar a complexa multiplicidade cultural, linguística, social ou mesmo a vasta produção intelectual produzida por esses povos.

Sobre os corpos indígenas, por séculos, o agenciamento de vários poderes, todos, emergem, em menor e maior grau, nas cenografias dos LDs. O poder soberano que operou/opera sobre os povos indígenas uma prática de múltiplos genocídios, em todo o período da exploração do Brasil; o poder tutelar (titular?³⁹⁸) que docilizou e universalizou imaginários de seus corpos e territórios,

(legais e ilegais) como uma das causas de destruição da Amazônia e conflitos dentro do território indígena. Em 1993, o território do povo Yanomami foi invadido por garimpeiros ilegais, que assassinaram 12 indígenas. O massacre de Haximu, como ficou conhecido, foi só um de vários embates de resistência que os povos da Amazônia passaram nas últimas décadas. A prática de garimpo ilegal não leva somente vidas indígenas, mas de ribeirinhos ou sujeitos amazônicos que, muitas vezes sem opção de empregos, se sujeitam a condições subumanas em garimpos ilegais, para conseguirem sobreviver. São corpos “postos à venda”, como bem afirma Souza (2009), corpos recicláveis.

³⁹⁷ Nas ciências bioquímicas a “Titulação” é uma técnica de laboratório utilizada para determinar a concentração desconhecida de uma solução (titulado), a partir de outra que tenha uma solução conhecida (titulante). Através dessa técnica produz-se o “Título” da solução que se está verificando, com as especificações de cada componente da solução final. Enquanto a primeira, titulação, no tocante ao funcionamento, determina as coisas (substâncias) como são, a segunda, título, aparece já como evidência. Como mostramos no início do capítulo dois, nossas formas de pensar o social, não estão desligadas do funcionamento da natureza, ela atravessa nossos modos de pensar e construir saberes e práticas. O problema é quando essa passagem se dá a ver como “natural” num processo de agenciamento contínuo dos poderes sobre a vida. Promover uma prática de titulação sobre os corpos indígenas é engendrar os estudos de suas vivências, suas culturas, suas línguas, a partir do que já é conhecido, do que é posto como “solução conhecida”. Essa prática de poder que titula, um poder titular, a nosso ver, é responsável por fazer funcionar até hoje os referentes “índios”, “tribo”, “crença”, “folclore”, “lenda” no campo de uma subcultura, de uma subpresença no território brasileiro. Essas reflexões que inicio nesta tese, serão melhor aprofundadas em trabalhos futuros, mas marcamos que foi nesse caminho percorrido sobre as questões de corpo/território que elas se fizeram ranger.

³⁹⁸ Ler nota anterior.

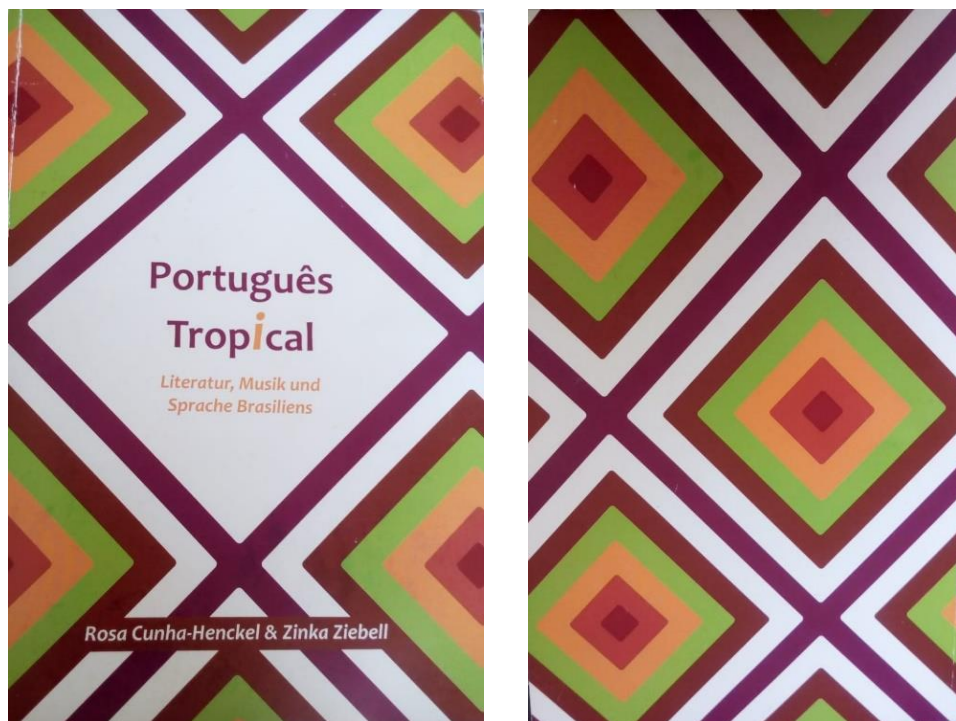
submetendo-os ao discurso determinista de que “índio” é insolente, de que “índio” é primitivo, de que “índio” não sabe falar por si (LIMA, 1995); o poder que instrumentalizou o “índio” como símbolo de uma recém nação, sem sequer o considerar oficialmente como sujeito dessa mesma nação. Todos esses poderes ainda operam discursividades sobre as formas de enunciar e ver os povos indígenas. São esses discursos e práticas que atravessam a cenografia da Figura 37: Região Norte_ LD "Cordel do Brasil". Paradoxalmente, tal construção emerge no material que mais fala sobre povos indígenas.

Entre tantas formas de se “apresentar” a região Norte, são esses espaços que aparecem dessa forma. Entre tantas imagens de lideranças indígenas Yanomamis que provocariam outros regimes dos sentidos ao falar sobre corpo e território, como Davi Kopenawa Yanomami, ou de outras lideranças dessa região como Jacir de Souza Macuxi, Telma Taurepang, o que figura como representatividade indígena no LD é uma personagem animada caricatural.

Lapso ou regularidade? Exceções ou rastros de normatividades? Na capa do livro “Português Tropical”, outro lapso (?) traz elementos de pintura indígena na capa, sob uma coloração psicodélica que dialoga mais com os imaginários do movimento “Tropicália”, que com uma preocupação de apontar a qual povo, a qual cultura indígena o desenho da capa pertence, o que ele significa. Na página 16, do mesmo livro, uma nota: “a capa desta obra foi inspirada em desenho **de tribo indígena**”. (grifo nosso)

Através de uma nota, promovida pela agência contratada para projeto Gráfico e assistência editorial, finca-se, portanto, na materialidade linguística, o enquadro dos sentidos do icônico para que se evite ao máximo as brechas, os deslizamentos dxs “desavisadxs” leitorxs que poderiam “fugir” do “ideal” objetivo do trabalho de capa.

Figura 38: Capa do livro "Português Tropical"

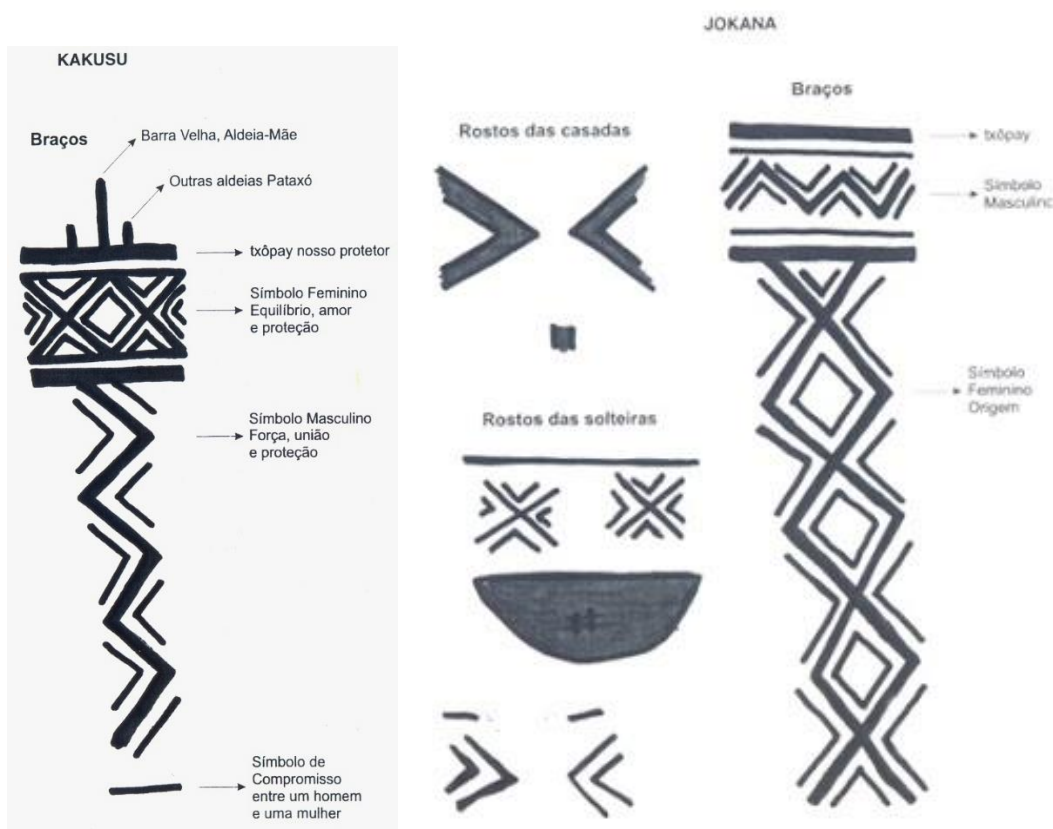


Fonte: LD "Português Tropical"

Numa busca sobre os rastros da memória³⁹⁹ presente na imagem (BURK, 2017), vimos que a pintura faz referência às pinturas do povo Pataxó, conforme mostramos abaixo:

³⁹⁹ Para Burke (2017), as narrativas visuais aparecem como evidência histórica, muitas vezes como a própria história. Pêcheux (2010) fala da imagem como operador de memória social, inscrevendo-se em redes discursivas de memórias, em trajetos de retomadas e deslocamentos. Para Courtine (2013), a imagem pode operar numa rede interdiscursiva de imagens, a intericonicidade, no qual o funcionamento dessa rede de memória das imagens, tem uma relação com que está fora do indivíduo (historicidade das imagens), mas também relação com que o indivíduo possui com a imagem. Percebemos que nesses três autores, que possuem suas diferenças epistemológicas, mas convergem no entendimento que a imagem não é ornamento, decoração, ilustração. A imagem significa.

Figura 39: Símbolos das pinturas indígenas da cultura pataxó



Fonte: *Blog Pataxós*⁴⁰⁰

O termo “inspirado”, posto na nota de “Português Tropical”, busca garantir ao enunciador(a)/produtor(a) da capa o direito de criação. O que não fica “notado” é o que tal inspiração/criação reverbera. Não há como saber em que medida xs produtorxs da capa perceberam ou não a contradição entre a produção da capa e o fato de não existir nenhuma voz autoral indígena no material. Os povos indígenas são universalizados nos poucos termos que fazem referência a eles nos textos de “Português Tropical”, assim como na capa. “Índio peladão”, “desenho de tribo indígena”, todos significantes sem uma determinação específica, de qual “índio” se está a falar? De qual tribo?

A capa é um dos lugares de maior visibilidade de um livro, o que nos provoca a pensar num paradoxo nuclear em “Português Tropical” – o mais visível é o menos visível. Não há como saber se foi ou não intencional a produção desse paradoxo, o que podemos fazer é analisar a forma

⁴⁰⁰ Disponível em <<<http://pataxos.blogspot.com/2016/06/pintura-corporal-pataxos.html>>>.

material que lhe dá condição de existência. Nesse sentido, os significantes que ali estão construídos, da forma como estão construídos, estão mais próximos dos discursos deterministas e colonizadores que de um discurso de resistência.

Entre tantas formas linguísticas que poderiam ser formuladas, o trecho “de tribo indígena” entra mais numa relação harmônica com a forma como o “índio” é apresentado no corpo do livro. Por meio de uma relação “tutelar” (que conduz), a “apropriação” das pinturas indígenas, com todo cuidado que essa palavra precisa ter, ainda que sem a intenção de minorizar os diferentes povos e as diferentes culturas indígenas, reverbera as normatividades que imperam sobre esses corpos há séculos. Normatividades que esvaziam de sentidos práticas ancestrais desses povos. No caso da capa, o esvaziamento de sentidos ocorre pela falta, por uma não presença, ainda que mínima, de que tal pintura faz referência à cultura do povo pataxó. A pintura pataxó aparece universalizada no termo “de tribo indígena”.

Sobre o termo “tribo”, o valor do termo não está em si mesmo, mas em toda a historicidade que carrega. Essa é uma das razões pelas quais lideranças institucionais indígenas, como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), reivindicam o uso do termo “povos indígenas”. Um gesto de resistência que toma forma no fio da língua, que busca constranger, romper a narrativa hegemônica que existe sobre o significante “índio” e “tribo”.

Para termos noção da importância da materialidade linguística na produção simbólica dos sentidos, trazemos a perspectiva de lideranças do povo pataxó sobre a pintura que “inspirou” a capa de “Português Tropical”:

A pintura corporal tem grande **valor cultural** para os pataxós, pois representa parte da **história do povo**, e **está relacionada aos seus principais rituais sagrados**. Para cada grande evento, como casamentos, nascimentos, lutas ou danças, há pinturas específicas para cada parte do corpo com significados profundos. Já através do canto e da dança, os pataxós retiram as energias da terra, do fogo, da água e do ar, e estabelecendo uma comunhão com a natureza. (**grifos nosso**). (retirada do “blog Pataxós” do qual recolhemos também a figura 41)

Percebamos que trazer a voz indígena para explicar suas práticas culturais, caminha em outros regimes dos sentidos que os da nota da editoração. A imagem que antes era inspiração e remontava os discursos colonizadores devido estar vinculada a todo um processo de silenciamento no LD das vozes indígenas, toma o caminho da ancestralidade, deixa adentrar a historicidade dos rituais que são produzidos na/pela pintura.

Nesse sentido, retornamos a Orlandi (2007), no momento que nos mostra que a prática do silêncio não pode ser pensada somente numa relação poder de fala-imposição do silêncio, mas lugar em que os “sujeitos trabalham sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o múltiplo”, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa”⁴⁰¹ (ibidem, p. 24).

Observamos nas análises, que na rede de silenciamento imprimida por um poder que segrega existências e territórios, os “silenciados” (constituídos sobre contradições dos discursos que os titulam na sociedade) continuam a operar sentidos nos LDs por meio do não-dito. Podemos dizer, a partir dos dados que, ainda que não “lhe seja dada fala”, a palavra é tomada de outras formas. Digo, os deslizamentos que aparecem nos LDs, a partir de 2007, quais sejam: índio - indígena, tribo - povo, crença/folclore – culturas, são marcas materiais das lutas articuladas que se fazem presente nos LDs, que litigiam as formas de designação.

Lutas que, como mencionamos em capítulos anteriores, passam a se articular de forma institucional no final década de 1980 e, em 2005, com a criação da APIB, adentram no campo nacional dessa institucionalização. Essas articulações dão outros contornos e visibilidades às lutas e às reivindicações dos diferentes povos indígenas, as quais não se enquadram apenas no campo ético (das identidades), mas, principalmente, no campo político que institucionalizam a vida social.

Como mencionado no capítulo quatro, essa luta política que ganha força a partir de 1988, não prescindem das lutas ancestrais promovidas por outras lideranças, mas, unidas a elas, ganham potência nas linhas do dizível e do enunciável não apenas nos dispositivos que engendram os sentidos no campo doméstico mais no próprio dispositivo da diplomacia brasileira, rasgando o tecido do real evidente, forjando no espaço público (no caso desta pesquisa, nos LDs) outras narrativas sobre suas existências.

Ao longo de nossa escrita, mostramos/defendemos que as vozes sociais que hoje se fazem presente nos LDs, não adentram nesse espaço e nem no dispositivo da diplomacia brasileira como

⁴⁰¹ Cito a continuação do referido trecho: “Por isso, distinguimos entre a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdividem em: b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b2: o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com a palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isso faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas, com as pessoas. (ORLANDI, 2007, p. 24)

uma “tomada de consciência pura” individual ou do Estado, mas são frutos dos constrangimentos, das tensões promovidas pelas lutas políticas dos setores periféricos da sociedade.

Nessa direção, vimos que o movimento negro, articulado a mais tempo no âmbito nacional, tem imprimido mudanças institucionais no território, mesmo em períodos ditatoriais (CF. capítulo quatro). Quando olhamos para os LDs catalogados, pensando nessa relação de lutas dos movimentos negros e a emergência de governos progressistas de base social a partir dos 2000, a presença de pessoas de pele retinta, marrom escura, marrom clara além de figurarem em todos os materiais, conquistam espaço de voz nos materiais para falar de si, de suas vivências, de suas culturas, religiões, de suas existências, conforme mostramos, em menor e maior grau, em diferentes análises.

Esse crescimento é mais perceptível quando comparamos o livro “Português Tropical” (produzido em 2014) ao livro “Conhecendo o Brasil” (publicado no ano 2000). Das 147 páginas de “Conhecendo o Brasil”, com as mais de 100 imagens (todas em forma de desenho, apenas uma não), somente 6 (seis) são de pessoas de pele retinta, marrom escura, marrom clara, e, em uma delas, uma pintura de Heitor dos Prazeres (pintor negro), que podia ser trabalhada para falar da cultura afro-brasileira, é trabalhada apenas como cartão postal. Retirada a historicidade da imagem, o que fica visível no livro mais embranquecido de todos os LDs, são corpos negros retorcidos e caricaturados, dançando o carnaval. Imagem que vai atravessar a cenografia de todos os LDs até os anos 2000. Ressaltamos, pois, que, esse efeito homogeneizante⁴⁰² da cultura brasileira, aparece também no linguístico de “Conhecendo o Brasil”, no qual a palavra “diversidade” aparece uma única vez nos comandos de leituras e/ou atividades. O Brasil que se conhece naquelas páginas não é negro, nem indígena, nem quilombola, nem ribeirinho...é branco.

Em “Português Tropical”, das 50 atividades sobre os textos das antologias, nove tocam diretamente nas questões raciais e provocam os sujeitos a pensarem, ao menos se deslocarem para pensar, outros lugares sociais para a população negra no Brasil e/ou como se produz a desigualdade social. Dessas nove atividades, 6 delas são realizadas a partir de letras de canções feitas por compositores negros, que se afirmam como tal em suas vidas sociais, como Gilberto Gil, Seu Jorge, Chico César. Ademais, o fato de o LD ser construído sobre uma didática que visa deflagrar, a partir dos gêneros, as relações políticas, econômicas, de classe, de gênero, étnicas no ensino de língua, como vimos em outras seções; além de ter a maior representatividade de escritorxs e compositorxs

⁴⁰² Lembremos do discurso de posse Fernando Henrique Cardoso em 1994.

brasileirxs de pele retinta, marrom escura e marrom clara (11 do total de 49), possibilita aparecer fortemente nas temáticas trabalhadas, uma lente racializada. Desse modo, como falamos em outras análises, é essa lente, promovida por sujeitos sociais constituídxs nas situações que denunciam, que dá o tom de todas as outras atividades. Atividades, das quais 86% abordam, ao menos, uma das questões relacionadas à raça/etnia, desigualdades sociais, gênero, diversidade religiosa [religiões católicas e afro-brasileiras].

Esses dados só nos mostram o quão complexo e trabalhar a constituição de livros didáticos. Não há como homogeneizarmos os discursos que ali estão dissolvidos, diluídos ou escancarados. Nos coube, somente, cartografar tal constituição para pinçar ao máximo quais as macro e micro relações de poder que sustentam que a construção do simbólicos nesse *mídiu*m emerja de tal forma e não de outra. Até, agora, demos destaque às macrorrelações, na próxima seção, falaremos mais sobre as microrrelações.

5.4.1 As microrrelações – linhas de sedimentação e atualização

Foucault (1984) ao pensar as relações de poder, nos chama atenção para uma microfísica do poder que se exerce no cotidiano. No entanto, pensar nas microrrelações que constroem o cotidiano não significa abrir mão de pensar o Estado e suas instituições, ao contrário. Segundo Foucault (1984, 135):

uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados.

Como estamos a analisar a montagem de práticas discursivas que atravessam os modos como o Estado projeta, constrói, fabrica a identidade transnacional, sem, contudo, prescindir das relações do cotidiano, entendemos a importância de escavar ainda mais as microrrelações de poder estão fixadas nos LDs.

Nesse sentido, retomamos a ideia de formação discursiva rizomática. O discurso pode hierarquizar, mas não pode ser tomado como essencialmente hierarquia. Não temos uma formação discursiva nos LDs, mas inúmeras, quando pensamos as microrrelações. Observamos que se compararmos “Português Tropical” a outros LDs, vemos avanços em várias microrrelações, mas quando observamos sua própria composição, há contradições.

Entre os avanços tímidos, as relações étnicas/raciais. De 26 escritorxs literárixs, presentes em “Português Tropical”, 24 possuem a pele branca. Atualiza-se, nessa “escolha”, um dos interdiscursos que sustenta a estrutura do funcionamento dos saberes arquitetônicos brasileiros (Cf. capítulo dois), a de que tais saberes são majoritariamente (ou somente) produzidos e representados por uma elite intelectual e literária embranquecida.

Quando pensamos na relação de gênero, observamos funcionamentos distintos. Dos 50 textos em “PT”, nenhum toca diretamente na temática LGBTQIA+⁴⁰³. A lente de Brasil que aparece nesse LD é cisgênera (ver anexos)⁴⁰⁴. Em todos os LDs, somente se toca explicitamente no termo LGBT, ou se faz menção a algo que se relacione mais diretamente com essa temática, apenas 6 (seis) vezes⁴⁰⁵. No entanto, o lugar do feminino, contrariamente, cresceu, quando a coleção “Um português bem brasileiro” e “Português Tropical”.

Em “Português Tropical”, apesar de existir continuidades de marcar a mulher no lugar da sensualidade, do espaço da casa, da subserviência ao homem, 18% dos textos falam de uma perspectiva do feminino, colocando a mulher numa relação de produtora de si mesma. As atividades didáticas que trabalham esses textos legitimam o percurso dos sentidos produzidos. Há textos com temáticas mais explicitamente feministas como “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. No enunciado da atividade, lê-se:

Este conto nos confronta com uma história de assassinato contada com a leveza de uma história de fadas que usualmente nos contam os fatos mais cruéis de maneira leve e encantatória. O tema do conto é a violência, a exploração da mulher pelo marido e a

⁴⁰³ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Questionando-se, Intersexo, Assexuais, Agênerxs, Aliades(as)(os). O símbolo de mais (+) faz referência a continuidade dos estudos de gênero.

⁴⁰⁴ A não ser uma única atividade que mostra que existe famílias construídas por casais homossexuais, todas as outras imagens de família ou casais trazem um homem e uma mulher. No caso das famílias, quando é possível ver isso ilustrado de forma explícita, as famílias aparecem com a composição de homens, mulheres e filhxs, frequentemente de peles brancas. As exceções estão: no LD “Cordel do Brasil” (p. 24), no qual aparece uma família de pessoas de pele marrom escura; nesse mesmo LD (p. 74), quando aparece uma família com traços e vestimentas indígenas; no LD “Por dentro do Brasil” (p.217), que sugere, não necessariamente de forma explícita, um casal com fenótipos de um casal de pessoas negras, com um bebê (é um desenho caricatural desse casal) na praia.

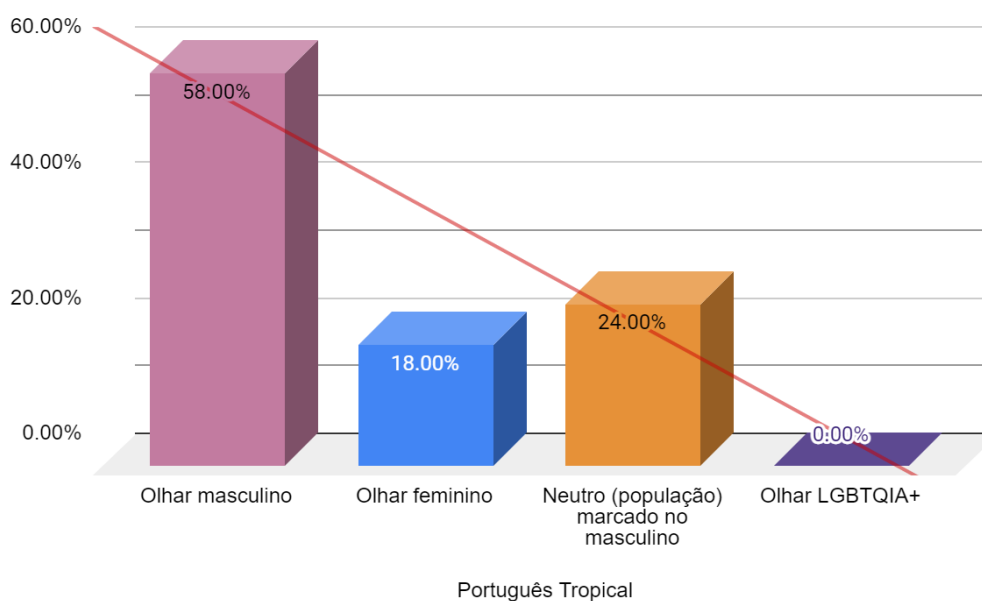
⁴⁰⁵ Aparecem duas nos livros anteriores à 2005, no livro “Um português bem brasileiro, nível 2 (p. 27), quando é citada a artista Laura Vison como transformistas; e no livro nível 3, no texto “A rocha” de Luís Fernando Veríssimo, quando fala sobre formam um casal entre duas mulheres. Nas duas atividades não é trabalhada a questão LGBT. Os outros LDs que tocam nessa questão explicitamente é o LD “Pode dentro do Brasil” (p. 209), na qual aborda/trabalha sobre a parada LGBT no Brasil e em outro momento, numa atividade, traz a palavra “homossexuais” para verificar de que se trata o áudio (a questão não é trabalhada). Em Português Tropical temos o termo “veadagem” significando jeito afeminando no texto “Jingobel Jingobel”, de João Ubaldo Ribeiro (p. 102), mas a atividade não trabalha a questão. Em “Páginas da minha vida – curso básico”, aparece referência, a única nos LDs, que trata a existência de famílias de casais homossexuais sem cair no preconceito, ao aprendente é pedido para dizer como é no seu país essa relação de perfis familiar (atividade alocada na p.25).

eliminação do marido pela mulher. Imagine que o rei mandou fazer uma investigação do que tinha acontecido. Imagine o que uma testemunha relatou ao investigador. Mantenha ou não o conto de fadas.

A atividade explora a temática do texto para colocar em xeque algumas das violências pelas quais a mulher passa, que a faz chegar a ponto de cometer práticas extremas. Na materialidade linguística desse material, essa relação de gênero (ao menos numa relação binária) aparece fortemente. Em cerca de 90% das atividades, as autoras utilizam as formas “o(a)”, “o/a”, “à/ao” “seu(sua)”, “seus(suas)” para referir-se ao sintagma “colega”. É utilizado, também, outras estratégias linguístico-discursivas para se referir a “colegas”, como a palavra “grupo”. Os deslizamentos nesses usos são pequenos. Há poucas atividades em que o sintagma “colegas” é determinado no masculino plural.

Um panorama dessas relações de gênero produzido nos textos do LD “Português Tropical” pode ser visto na figura abaixo:

Figura 40: Olhar sobre as questões de gênero nos textos de "Português Tropical"



Na coleção “Um português bem brasileiro”, vemos um cenário muito distinto. Nos textos das unidades principais, todos apresentam um olhar masculinizado que constroem a mulher numa posição-sujeito de empregada, dona de casa, secretária, histórica, professora, mãe. Os espaços que

essa mulher frequentemente ocupa são os salões de beleza, *spas*, as festas. Diferente de “Português Tropical”, todos os textos têm ilustrações, o que torna ainda mais visível essas construções de sentidos na cenografia dos LDs dessa coleção.

Poucos são os textos que fogem desse olhar, temos, como exemplo, o texto “A rocha”, de Luiz Fernando Veríssimo, no qual narra a presença de mulher, idosa, branca, na posição de matriarca. Nos LDs dessa coleção, as mulheres de pele retinta, marrom escura, marrom clara, são produzidas majoritariamente nos espaços da festa, do samba, da sensualidade ou como empregada doméstica. Sobre esta última, no nível quatro dessa coleção, encontramos uma metonímia de como o corpo dessa mulher é produzido nos extremos das relações de poder, relações essas que buscamos deflagrar no todo da nossa escrita. Vejamos a imagem abaixo:

Figura 41: A empregada doméstica



Fonte: LD “Um português bem brasileiro, nível 4” (p. 6)

Em nenhum dos livros didáticos catalogados, a mulher de pele branca é produzida como empregada doméstica. Esse lugar é “reservado” à mulher de pele retinta. Mas, não qualquer mulher de pele retinta, pois a que têm o corpo “violão” ocupa a praia (de biquini), a festa do samba, as

caricaturas nos cartões postais, nos LDs até os anos 2000. A mulher de pele retinta empregada doméstica, dentro dos imaginários hegemônicos, é a com o corpo avantajado, de rosto não afilado, nariz achatado e aberto, que geralmente ocupa os espaços da cozinha, do quatinho dos fundos (como se refere o texto), quase numa posição de *serviniência* (mistura de servil e penitência), de quem quer ocupar o menor espaço possível para não contrariar ninguém (como é construído na ilustração). Os interdiscursos que “falam” na figura acima ganha legitimidade não apenas na forma como essa cenografia se produz no elemento icônico, mas no textual e na naturalização dessa relação de subserviência (via apagamento) que ocorre na atividade didática.

No texto de Fernando Sabino, a voz, que narra, expõe uma relação entre o homem branco “doutor” e uma mulher preta. A forma como cenograficamente os elementos verbais legitimam a ilustração dói na alma (me permito aqui sair da cenografia de tese) quando compreendemos que essas relações não são ficcionais, mas retomam as mais recônditas e estruturantes relações de poder e saber que impõem veladamente e de forma violenta práticas que demarcam uma fronteira entre os diferentes corpos, especialmente o da mulher negra de pele retinta. Leiamos um trecho do texto:

Figura 42: Etelvina

Ao chegar, ele via uma luz que se coava por baixo da porta para o corredor às escuras. Era enfiar a chave na fechadura e a luz se apagava. Na sala, punha a mão na televisão, só para se certificar: quente, como desconfiava. Às vezes ainda pressentia movimento na cozinha.

–Etelvina, é você?

A preta aparecia esfregando os olhos.

–Ouvi o senhor chegar... Quer um cafezinho?

Um dia ele abriu o jogo:

–Se você quiser ver televisão quando eu não estou em casa, pode ver à vontade.

–Não precisa não, doutor. Não gosto de televisão.

Fonte: LD “Um português bem brasileiro, nível 4” (p.6)

Etelvina, que mora no quatinho dos fundos, ao lado da cozinha, é referenciada no texto como a “preta” e “a pobre cozinheira”, sendo “a preta” constantemente retomada no lugar do nome de Etelvina. O homem, branco, não tem nome próprio, é referenciado como “doutor” por Etelvina, o que nos relembra a explicação desse mesmo termo no livro “Português Contemporâneo I”,

publicado na década de 1970, no qual o “doutor” é alguém que pela presença do diploma universitário (mas não qualquer diploma) pode ser chamado de doutor, chamado assim, geralmente, por quem está numa relação subalterna a ele.

Quando trabalhamos a densidade histórica que o significante “doutor” traz para esta cena textual, o que corpos como o de Etelvina representam na composição cenográfica do texto, percebemos que “a preta” e “o doutor” são metonímias de como esses significantes operam significados na sociedade brasileira e demarcam na cor dos corpos fronteiras binárias das relações corpo/espírito, valorado/não valorado, subaterno/subatenizado, civilizado/incivilizado.

Quanto mais preto esse corpo, ou quanto menos branco o corpo [e ligado a regiões quentes], mais ele é produzido nos discursos hegemônicos como corpo fronteiro, de quem vai ter ou não acesso, de quem é ou não (mais) sujeito da nação. Na atividade didática do texto de Fernando Sabino, as perguntas são rasas, não abordam a desigualdade abissal que o texto (re)produz. As perguntas da atividade são as seguintes: “o que acontecia quando ele chegava em casa? Quem era a Etelvina? Como ela era? Como era o dono da casa? O que aconteceu quando Etelvina decidiu aceitar a proposta do patrão? O que foi que ele fez para resolver o problema? Deu certo? Que solução você daria para o problema? Na sua opinião como deve ser a relação patrão x empregada?”.

Perguntas que interdita outras perguntas e que produzem, nos efeitos dos sentidos construídos por toda essa cenografia (que se legitima nessa própria construção), a naturalização das relações fabricadas no texto. Mas isso não ocorre de forma esporádica. Em toda essa coleção, como vimos, a linguagem das atividades, a estrutura das propostas didáticas, somente alimentam essa naturalização dos sentidos, da forma como são produzidos os corpos, os territórios, a imagem de Brasil e dxs (não)sujeitos da nação. É esse Brasil que entra nas linhas do visível e do enunciável da identidade transnacional que transborda as fronteiras.

Os espaços urbanos produzidos na cenografia desses LDs legitimam ainda mais essa divisão dos corpos. A “selva” embrutece, animaliza, tira a civilidade e isso é marcado no icônico e no verbal. Na região Norte construída nos textos, não aparecem cidades, edifícios, tecnologia, aparecem monumentos que, sem uma visão mais crítica, remontam a história de um passado que se alinha à exploração daquelas terras pela elite brasileira, passado que resgata a memória social do “período áureo da borracha, da Belle Èpoque e das grandes navegações”. Mesmo em “PT”, são “palafitas”, “favela naval”, “biodiversidades”, “ecoturismo” que significam essa região. Todos os

outros espaços de outras regiões, ainda que sob ambivalências, variam em suas significações e, em maior ou menor grau, são politizados, retirados de suas “incivilidades”.

No trecho da música “A cara do Brasil”, de Ceslo Viáfara, Vicente Barreto, a metonímia dos espaços: [...] “O Brasil é um caboclo sem dinheiro, procurando o doutor Darcy Ribeiro, que fugiu do hospital pra se tratar? [...] O Brasil alagado, palafita, seco açude sangrado que é uma Avenida Paulista? Qual a cara da nação”. O que é trabalhado na atividade didática são as personagens que aparecem na música, grande avanço(?), pois aparece “Jeca Urbanoide”, o “caboclo”, “Garrincha”, “Aleijadinho”, “Sócrates”, “Junior”, mas de forma ambivalente, surge “professor Darcy Ribeiro” anterior à docilização do corpo caboclo que procura o “doutor”. Na música, o caboclo não é doutor. Coincidência ou atravessamentos? Todos os outros espaços regionais são universalizados, mas São Paulo, Rio de Janeiro (Vidigal) e a Bahia (Candeal), primeira terra da ancoragem “civilizatória”, não. Na crítica, o que se vê são memórias retomadas, (re)construções de imaginários de Brasil que, quase como uma fórmula, seja nas sentenças afirmativas [o Brasil é], seja na negativa [o Brasil não é], em ambas, o que se ativa de Brasil, paradoxalmente, é o mesmo.

Isso se repete em todos os LDs, sem exceção. Em alguns de forma mais velada, em outros mais explícita. Os discursos da brasilidade produzida durante todo nosso processo como República por uma arquitetônica elitista, branca, sudestina (Cf. capítulo 3 e 4) dá condições não somente para que a letras da música “A cara do Brasil” “apresente/critique” os espaços dessa forma e não de outra, mas nos ajuda a compreender por que esses espaços são significados nessa relação axiológica. Mas, como percebemos em nossas análises, a constituição dessas relações é complexa, não se trata de uma binaridade das relações, mas relações de poder e produção de saberes que estão o tempo todo disputando os sentidos, disputando a construção de imaginários, disputando os discursos.

Como disputa, como embate, o poder que opera nas mais diversas estruturas sociais provoca resistência à entrada de questões acionadas por grupos de sujeitos sociais que “reclamam” lugar na cenografia desses LDs. Quanto mais as instituições que tecem esses LDs são atravessadas pela arquitetônica do poder hegemônico, mais difícil será essa entrada.

Nos livros até os anos 2000, quando as questões sociais, que tensionam o Brasil do [daquele] presente, conseguem imprimir sentidos na cenografia desses LDs, elas aparecem como exceção, como acontece com o texto de Ubaldo Ribeiro, “Os baianos”. No texto, fala-se sobre a

população e a cultura da Bahia, momento que pela primeira vez, no mesmo LD em que traz a história de Etelvina, se traz a palavra racismo. Mas, contrariamente ao que se podia esperar, não se trabalha a questão. A palavra “racismo” simplesmente figura como parte da cenografia e o foco didático se volta para partes superficiais do texto. Essa prática de exceção se confirma quando a vemos como regularidade nos LDs desse mesmo período, publicados pela mesma instituição, destinado ao mesmo público-alvo [falantes do Mercosul, especialmente xs argentinxs].

“Conhecendo o Brasil”, livro parte de um curso muito bem articulado entre a Funece (setor privado), o MRE e o MEC (setor público), com vídeos, fitas k7, é designado, como vimos, na fala de um embaixador, como exemplo de “diplomacia brasileira”. O “exemplo de diplomacia brasileira”, como mostramos, é o livro mais embranquecido dos LDs, no qual as regiões mais representadas são a de São Paulo e Rio de Janeiro. Livro que possui uma atividade intitulada “Compras no Shopping”, na qual as personagens (mulheres de pele branca) compram um vestido no valor de R\$50 reais e uma blusa de R\$45 reais, num mesmo período em que o salário-mínimo era de R\$151 reais. Junto à coleção de livros “Um português bem brasileiro” que mais naturaliza os espaços e romantiza a desigualdade⁴⁰⁶, faz com que a palavra racismo, que vaga no texto de João Ubaldo Ribério, destoe do todo que esses LDs produzem como imagem de Brasil, como se dissessem, o Brasil não é isso.

Na própria designação “Conhecendo o Brasil” (eis o Brasil) e “Português **bem brasileiro**”, quase se pode escutar as vozes da elite branca brasileira que ecoam na cenografia

⁴⁰⁶ Como a convivência harmoniosa entre m ladrão e uma “madame” de Ipanema (p. 56); a presença de uma atividade que traz a temática “Garota de Ipanema” [mulher branca, loira, magra, acinturada, quadril largo] e ao lado, uma atividade que simula a conversa do ladrão [do texto] com o entregador de flores [do texto], para se trabalhar o “Mapa de Ipanema”, com o seguinte enunciado “Seguindo o mapa, indique como chegar a outros lugares”. Mas, ainda há um mais perverso, encontrado no Anexo B (nível 4), no qual, numa mesma página, vemos a o assédio à mulher; o assédio ao trabalhador; o futebol como “democracia racial”; mendigos revirando a lata de lixo, procurando comida; um homem e uma mulher no carro sendo assaltados; uma mulher designada como “fofoqueira” gritando com outra mulher; uma mulher apaixonada. Todas essas imagens, cujas personagens, exceto duas, são todas brancas, são produzida em prol a uma atividade didática para o seguinte enunciado: “complete as frases com as acepções de mexer – mexe-se – vira e mexe – mexer em – mexer com”. As imagens são postas, então, como um *já lá*, são como são. Imagens um Brasil desigual, terra do futebol, ao mesmo tempo aparecem outras relações que se naturalizam nesse processo, assim como se naturaliza a imagem de Brasil nesse LD, por exemplo o machismo, que aparece romantizado e provocado pela mulher [o carregador está *mexendo* com a mulher que passa pela rua *mexendo* as cadeiras]. O discurso determinista, o discurso de que xs brasileirxs são “biologicamente” corruptível, passionais, conforme trabalhamos no capítulo dois, balizam a produção de uma cenografia como essa nesse LD, unido a todo o contexto histórico do qual já falamos. O Brasil fabricado nessas imagens, mostra que mesmo na desigualdade, na ralé brasileira (dos que só servem como “corpo trocável” (SOUZA 2009)) o Brasil “não é racista”. Não de forma ocasional vemos essa resistência/produção. Esse discurso que se vende no Mercosul, prescindindo de todas as outras relações desiguais, como um reflexo do setor empresarial e da elite Estatal (braços que subsidiam essa coleção) emerge para mostrar que o racismo, que pela primeira vez um Presidente da República é levado a afirmar nesse mesmo período, é localizado, não é estrutural.

desses LDs, as mesmas vozes que, no início do século XX, se chocou ao saber que Pixinguinha e os “Oito batutas” estavam a representar o Brasil na efervescência do “caldeirão cultural” de Paris.

Mas, como mostramos/defendemos, entre silenciamentos e a forja das lutas sociais, a partir de 2007, momento que essas lutas tomam os espaços institucionais de forma mais vertical, momento também que, declaradamente, não somente se confirma que existe racismo no Brasil, mas se assume como política de governo um combate ao racismo existente nas instituições estatais (Cf. capítulo 4). Entre continuidades e rupturas, entre linhas de sedimentação e atualização (DELEUZE, 2005), os corpos e as vozes negras emergem na cenografia dos LDs, produzindo outros sentidos. No nível 6 da coleção “Um português bem brasileiro”, ainda que muito calcado no mesmo funcionamento dos outros níveis, aparece Zumbi dos Palmares, aparece a figura de Anastácia, esta última numa imagem capaz de chocar quem a vê pela primeira vez⁴⁰⁷. Anastácia, com sua boca tampada à cadeado, proibida de falar, em silêncio, tem falado na história e, agora em um livro didático de “um português bem brasileiro”, muito mais que muitos sermões.

Ao estudarmos as relações de poder e saber que constituem a identidade transnacional, que atravessam e se fixam nos LDs, percebemos, então, que essas relações estão numa ordem multifractal, no qual um único expoente não é o suficiente para compreender toda a dinâmica do funcionamento do sistema que faz funcionar essa identidade. Se até as décadas de 2000 era possível adentrar explicitamente um discurso racista nos LDs, um discurso sexista, um discurso misógino, um discurso homofóbico, cenografias que trazem uma empregada doméstica numa posição de subserviência, sem que isso seja tensionado, a partir dos anos 2010, essa emergência explícita começa a ter que se submeter a filtros institucionais, especialmente após os avanços judiciais⁴⁰⁸ e todas as discussões sobre racismo e questões de gêneros, lutas que se fortificaram e solidificaram também fora das fronteiras.

As mulheres, portanto, deixam de ocupar somente uma posição figurativa e de subserviência (à família, ao marido, ao filho, ao patrão) e passam a ocupar, na cenografia dos LDs

⁴⁰⁷ Imagem presente na ver Figura 24.

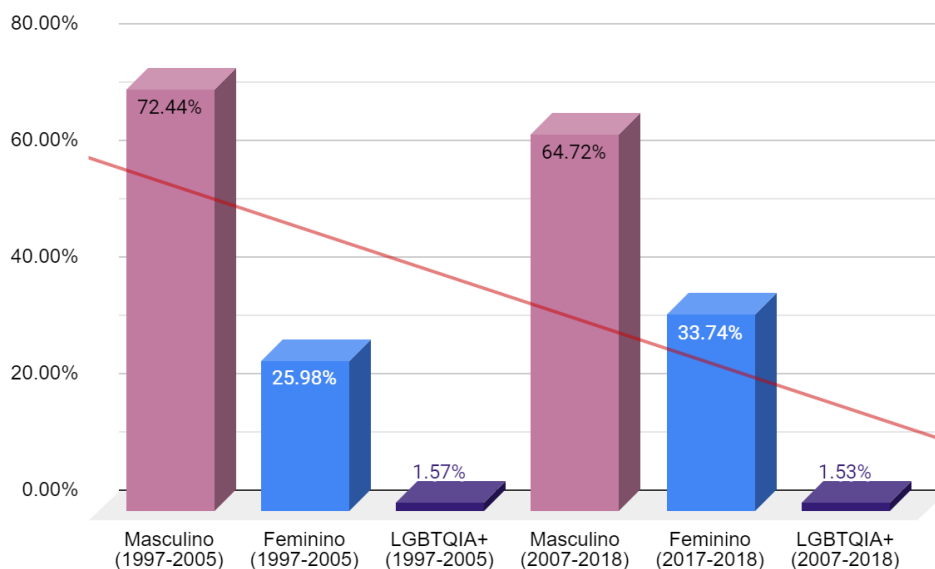
⁴⁰⁸ Em 2015, foi elaborada a 1ª lei que institucionaliza o direito das empregadas domésticas no âmbito do direito trabalhista. A lei complementar 150 de junho de 2015, assegurou direitos como FGTS, adicional noturno, seguro-desemprego, salário família, entre outros. Anterior a essa, temos a lei Maria da Penha, que entra em vigor em 2006, na qual pela primeira vez na história, em seu artigo 2º traz: rt. 2º “Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social”. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>

a partir dos anos de 2010, espaços que as colocam na relação espírito/razão, como cordelista, escritoras, médicas, cantoras, atrizes, produtoras de capital cultural e intelectual. Entre esses lugares, as mulheres de pele retinta, marrom escura, marrom clara, também são representadas, mas ainda em número menor, quando comparado à presença de mulheres de pele branca. A única mulher que aparece sempre no mesmo lugar social, em todos os LDs, é a mulher produzida como indígena, o que a faz sofrer um duplo processo de silenciamento, tanto pelas normatividades que promovem o silenciamento de sua voz como mulher indígena, quanto as normatividades que a constitui somente como mulher indígena aldeada estereotipada.

No linguístico vemos essa disputa do feminino na presença majoritária em 3 LDs, todos publicados a partir de 2010, da marca explícita do feminino junto ao masculino nas atividades, da mesma forma como mostramos que ocorre em “Português Tropical”. Nesse jogo das microrrelações, os gêneros subrepresentados, indiscutivelmente, são os LGBTQIA+, especialmente quando se colocamos a categoria masculino nesse funcionamento.

No geral, entretanto, apensar de materialmente conseguirmos ver que há avanços de uma década para outra, o que se vê é uma relação binária do gênero, com o operador masculino engendrando o funcionamento dxs sujeitos da nação tanto nos períodos menos progressistas nos LDs (1997 a 2005) quanto naqueles mais progressistas (2007 a 2018), como mostra a figura abaixo.

Figura 43: Perfil de gêneros nos LDs

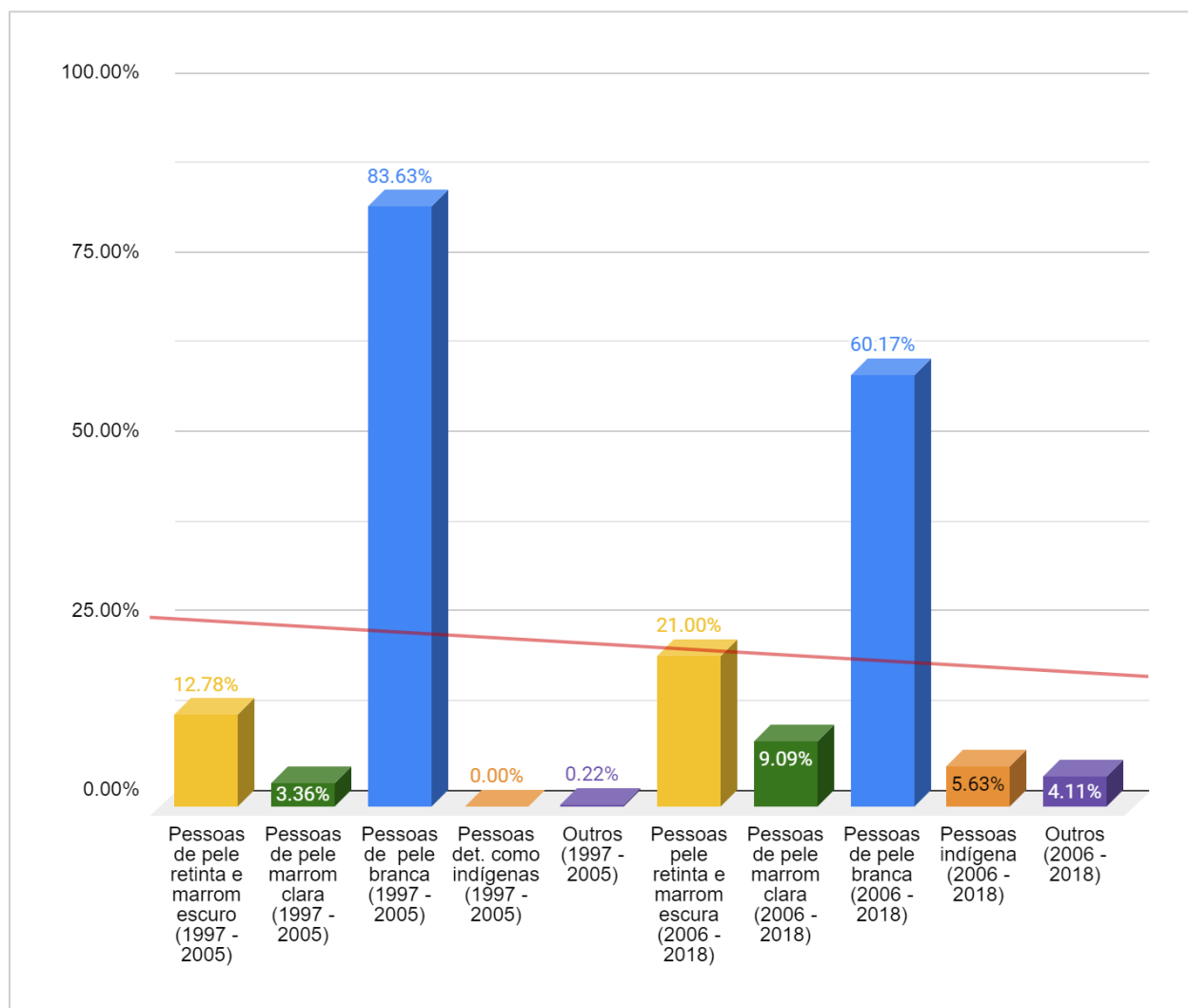


Fonte: Compilada pela autora

Num panorama, sobre a cor dos corpos e gênero, o corpo de pele branca masculino é, majoritariamente, posto na relação espírito/razão, mas também o único corpo que ocupa todos os espaços sociais, seja de chefe executivo a morador de rua. Contudo, é sobre os espaços privilegiados que ele impera (como escritores, executivos, chefes de departamento, chefes de emissoras, secretários executivos, pintores, artistas, jogadores de futebol, poetas, donos de restaurante, “doutores”). O corpo de pele retinta, marrom escuro e marrom claro, no campo do gênero, também é o masculino que vai mais aparecer em posições de prestígio, mas, diferente de corpo branco, não ocupam todos os espaços sociais, frequentemente ocupando o campo artístico e da festa.

O corpo indígena, como bem mostramos, é produzido, majoritariamente, sobre os imaginários de indígenas aldeadxs, ligado ao exótico, ao folclórico, à biodiversidade (ecoturismo) em ambos os períodos. A partir de 2010, como mostramos, as lutas produzidas por esses corpos fora dos LDs tornam as caricaturas exotizadas e universalizadas menos frequentes e passamos a menções sobre a diversidade de povos, de línguas, como é o caso da atividade sobre a cultura de Huni Kuin (povo Kaxinawuá). Além disso, conseguimos perceber, no fio da língua, rupturas no dizível da cenografia dos LDs, marcando, mesmos na ausência explícita de suas vozes, a marca de suas lutas políticas.

Contudo, sobre muitos avanços, não são as linhas de atualização, do *devoir* que se sobressaem, mas as linhas que sedimentam os discursos hegemônicos. A figura, abaixo, a última desta tese nos mostra que houve, sim, linhas de força que cortaram a tecitura do dispositivo na qual os LDs são produzidos, mas que ainda impera uma normatividade muito bem delineada na produção/fabricação/constituição da identidade transnacional brasileira.

Figura 44: Panorama relacionado à cor da pele de todos os LDs

Fonte: Compilado pela autora

Somadas as duas últimas figuras (figuras 45 e 46), temos como dizer que a identidade transnacional brasileira que aparece constituída nos LDs, no período que vai de 1997 a 2018, ainda é operada por um poder estruturante que a atravessa e fixa suas práticas em todas as (micro)relações produzidas nesses materiais. Um poder plástico, *camaleonístico*, que se camufla mesmo sob a produção de um livro didático que se proponha produzir uma pedagogia do diálogo. É sobre o funcionamento desse poder que se espraia, que fixam suas práticas nos LDs que vemos na produção da identidade transnacional imperar uma normatividade que se produz pelo olhar masculino, branco, cisgênero, heteronormativo, de classe privilegiada.

Como produtos simbólicos do Estado, todos os LDs significam antes mesmo de abrirem suas páginas, para além ou aquém, das práticas pedagógicas que o compõem. Percebidos como *mídiun*, potência significativa, objeto que transmite valores, crenças, produções de verdades de uma época, os livros didáticos eles refletem e refretam a linhas do dispositivo da qual são tecitura, desse modo, não seria errôneo assertar que o que vemos se constituir como identidade transnacional nesses LDs é, também (em potencial), a imagem que se projeta como nação no exterior.

As últimas questões, que tocam nas microrrelações, nos atravessamentos discursivos, precisam ser mais verticalizadas, densificadas. É preciso percorrer e cartografar o que faz funcionar essas relações para que elas apareçam dessa forma e não de outra não apenas nesses materiais didáticos, mas em outros objetos técnicos. Ainda há muito mais o que se escavar.

UM (DES)FEITO DE FIM

No meio do caminho...a vida:

“Futuro chanceler diz que vai libertar o Itamaraty do "marxismo cultural". (Exame)⁴⁰⁹

“Ernesto Araújo atribui temas de direitos humanos a ‘ideologias nocivas’ (Revista Veja)⁴¹⁰

“Itamaraty orienta diplomatas a frisar que gênero é apenas sexo biológico” (folha.uol)⁴¹¹

“Região do Alto Solimões, no Amazonas, tem maior número de morte de indígenas por Covid-19” (G1)

“Garimpeiros atacam outra aldeia Yanomami e ameaçam lideranças indígenas” (Amazônia Real)⁴¹²

Bolsonaro sugere chá contra a covid depois de visitar comunidades indígenas (Poder 360)⁴¹³

CPI da Covid: “Morreram mais negros, indígenas, pessoas de baixa renda e escolaridade”, diz Werneck. (Estadão)⁴¹⁴

Gostaria de finalizar esta escrita de tese, não sob as linhas que sedimentam o que foi dito, mas naquilo que o atualiza. A cada capítulo, fosse no seu início, fosse no seu final, fiz um resumo do que fora escrito. No capítulo quatro, montei um tópico, no qual emiti as conclusões prévias, embebida nas reflexões analíticas, feitas até então, para estudar/compreender a instalação e o funcionamento da identidade transnacional brasileira, a partir das relações de poder-saber que a inscrevem historicamente no dispositivo da diplomacia brasileira. No início do capítulo cinco, abordei de forma geral, quais os principais resultados encontrados acerca das práticas históricas-discursivas que se fixavam nos materiais e produziam, nas linhas do visível e do enunciável do DDB, a identidade transnacional brasileira. Neste ponto da escrita, se na apresentação apontei as condições de emergência do início da escrita, nesta seção quero apontar o que atravessou suas condições de (in)conclusões e os ganhos que a pesquisa nos traz para compreendermos quem somos nós hoje.

⁴⁰⁹ Notícia de 28 de novembro de 2018. Disponível em << <https://exame.com/brasil/futuro-chanceler-diz-que-vai-libertar-o-itamaraty-do-marxismo-cultural/>>>

⁴¹⁰ Notícia de 7 de agosto de 2019. Disponível em << Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/mundo/ernesto-araujo-atribui-temas-de-direitos-humanos-a-ideologias-nocivas/>>> .

⁴¹¹ Notícia de 26 de junho de 2019. Disponível em <<<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/06/itamaraty-orienta-diplomatas-a-frisar-que-genero-e-apeenas-sexo-biologico.shtml>>>

⁴¹² Notícia do dia 9 de maio de 2021. Disponível em <<<https://amazoniareal.com.br/garimpeiros-atacam-outra-aldeia-yanomami-e-ameacam-liderancas-indigenas/>>>

⁴¹³ Notícia de 15 de maio de 2021. Disponível em << <https://www.poder360.com.br/coronavirus/bolsonaro-sugere-cha-contra-a-covid-depois-de-visitar-comunidades-indigenas/>>>

⁴¹⁴ Notícia Estadão, junho de 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=d9e5K9fU6G4&ab_channel=Estad%C3%A3o>>

Todas as manchetes de notícias que iniciam esta seção foram produzidas a partir do ano de 2018. As três primeiras ocorrem enquanto este texto era construído para a qualificação. A cada notícia que lia, mais me perguntava o sentido de estudar materiais didáticos que haviam sido produzidos anteriores a um governo que, agora, promovia práticas de segregação e exclusão explícitas. Dessa forma, o primeiro ganho da pesquisa foi compreender a importância de escavar os silenciamentos, as práticas de naturalização das desigualdades, assim como o que sustenta a promoção da homogeneidade dos sentidos de nação em um *mídiun* construído com alto valor simbólico na sociedade brasileira – o livro didático. Outro ganho foi compreender, a partir das análises, o protagonismo das vozes sociais, incitada por um período profícuo de valores democráticos no campo doméstico, nas mutações e distensões discursivas que deflagram os silenciamentos e as naturalizações desse processo de pasteurização dos indivíduos que buscam dizer quem é ou não sujeito da nação e, por extensão da transnação brasileira.

Tais compreensões se mostraram valiosas para entender a conjuntura política, social, econômica contemporânea e, por extensão, das políticas de identidade que se apontava desde 2016 e se concretizaram em 2019. A partir de 2019, viu-se a atualização de uma prática que nos fazia lembrar de um poder soberano que promove sobre os corpos, que não aceitam ser subjugados, uma prática de constante de violência, seja verbal, seja psicológica, seja pela retirada de direitos via ameaças constantes aos direitos fala, de posicionamentos, de existências. Todas práticas, como vimos, presente em diferentes períodos históricos do dispositivo da diplomacia brasileira.

No campo doméstico, às pessoas, aos grupos, aos movimentos, às instituições que constroem as linhas de frente nas lutas sociais para deflagrar o racismo estrutural, as perdas de direitos, a individualização e, ao mesmo tempo, a homogeneização da nação, era dado o “recado” do “novo/velho” funcionamento do poder que passava a governar o Brasil. O recado vinha pelas vias da própria instituição, quando a declaração⁴¹⁵, com altos teores racistas, proferida pelo, à época, candidato à Presidência da República Jair Bolsonaro, ganhava judicialmente, em 2019, respaldo jurídico, o direito ao uso de palavras cujas memórias remontam efeitos de objetificação

⁴¹⁵ A fala foi produzida por Jair Bolsonaro em 2017, pré-candidato à Presidência da República e, então deputado federal pelo Rio de Janeiro, durante uma palestra no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro. Segue um trecho da declaração: : “[...] entregou-se tanto a nossa nação que chegamos a esse ponto, mas **dá pra mudar a nosso país**, isso aqui é só dessa medida, tá faltando...**os quilombolas, é outra brincadeira**. Eu fui num quilombo em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá, **pesava sete arrobas, não fazem nada**. Eu acho **que nem pra procriador ele serve mais**. Mais de um bilhão de reais por ano **gastado com eles**. Recebem cesta básica, e mais um material e implemento agrícola” (**grifos nosso**). Notícia e vídeo disponível em <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>>.

de sujeitos quilombolas⁴¹⁶. A língua tomada como transparente e os sentidos como evidentes, retiravam todo o peso significativo que os termos proferidos atualizavam no ato enunciativo do, então, deputado. Tal acontecimento se dá no presente de uma época e é sustentado por algo anterior a ele, e nos mostra o quão frágil é a democracia.

Quando Bolsonaro fala, atualiza interdiscursos na sua enunciação que colocam a pessoa negra retinta, originária dos quilombos, no campo do interdito dos direitos. Na fala, do então deputado federal, os quilombolas são “gastos” e não cidadãos com os quais o Brasil tem uma dívida histórica. Anterior a essa fala, vimos os mesmos funcionamentos operarem sentidos nos LDs, a palavra quilombo emerge, mas não os sujeitos quilombolas, eles estão no passado, não no presente. No presente dos LDs não existem quilombolas.

Entre o início da escrita da tese e seu final, acontecia a vida. Foi sobre ela que percebi, então, que mais que estudar/compreender as práticas de poder que se materializavam no mais progressistas dos materiais que tínhamos em mãos, eu estava a estudar/compreender também o que sustentava que tais práticas atravessassem a vida dxs sujeitos brasileirxs no contemporâneo. Em alguns enunciados dos livros dos anos 2000, eu me defrontava com a minha própria existência como mulher, de traços “mestiços”, da região Norte. A personagem mulher produzida como indígena aldeada sem fala, sem voz nos materiais, chegava a mim como símbolo da memória que me foi negada, mas que, tortuosamente, está lá, sem poder dizer.

Eu não sei a origem de meus traços indígenas, meu nariz alargado, meu cabelo enrolado, minha pele que não é nem marrom avermelhada, nem branca, nem preta retinta. A história da minha ancestralidade indígena me foi negada, assim como de minha ancestralidade negra. Mas, embora estilhaçadas, elas deixaram marcas no meu corpo que funcionam como fronteiras quando ele é posto em relação a outros corpos. Paradoxalmente, há um livro, publicado por um parente⁴¹⁷, que narra a descendência “branca” de minha família, na qual eu figuro em uma de suas páginas, ainda adolescente, como descendente de brancxs da Europa.

Mas isso, que parece tão singular, tão individual, é mais regularidade. Assim como eu, todo um conjunto de pessoas com traços similares aos meus, que vivem, ou não, na região amazônica, atravessadxs pela mesma prática de apagamento da linhagem dos povos ancestrais dos quais são

⁴¹⁶ Notícia de 8 de junho de 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/06/08/bolsonaro-e-inocentado-de-vez-da-acusacao-de-racismo-contra-quilombolas.ghtml>>.

⁴¹⁷ Forma amazônica de falar pessoa da família, pode ser próxima ou, como comumente é usada, para familiares que não se sabe mais o grau de parentesco.

descendentes, não sabem suas origens indígenas e negras, mas, conseguem, muitas vezes, explicar que tinha um tio/avô/antepassado português, espanhol. Todos, homens brancos. Presença masculina colonizadora em nossa genética, prática de todo um percurso de violência sobre nossas “mães”⁴¹⁸ negras e indígenas.

A personagem Etelvina, mulher de pele preta retinta que aparece em uma de nossas últimas análises, me lembrou de como minha mãe, mulher preta, de cabelos pretos e lisos, com traços indígenas, fora tratada a vida toda pelxs “brancxs” da família. Me lembrou das mulheres pretas/negras, empregadas domésticas que conheci e conheço, que viveram e ainda vivem situações de igual opressão, tendo que chamar de “doutor” seus/suas “senhorxs”, vivendo no quarto nos fundos das cozinhas, ou tendo que se deslocar das zonas periféricas, pegar ônibus lotado, para chegar às casas dos/das patrões/patroas para “servir-lhes” o café quentinho.

Entre a tese e as análises, a vida continuava. Os dados pareciam sair dos livros didáticos e se materializarem nos mais variados espaços, não somente nas casas “dos patrões”, mas na universidade. Recebi, em 29 fevereiro de 2018, por e-mail institucional, a seguinte nota: “Nota de falecimento: Maria Nilda Lemos Cardoso, funcionária terceirizada da UFSCar”. Nilda era uma senhora, com cerca de 60 anos, de pele marrom clara, parte da classe, moradora da região periférica da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Tinha pressão alta, ganhava um salário-mínimo para fazer a limpeza do Departamento de Letras da UFSCar. Trabalhava como terceirizada em uma universidade pública, contratada sem saber por quanto tempo ficaria e se férias teria, devido a rotatividade de licitações de empresas para esse setor no funcionamento da universidade. A cada nova empresa, um novo contrato ou não.

Nilda morreu em um acidente, mas poderia ter perdido a vida limpando os banheiros e corredores da universidade. A causa? O diagnóstico de pressão alta cada vez mais agravante. Precisava do salário, era a única cuidadora de sua mãe, que estava doente. Até sua morte acidental, mesmo sendo proibida pelo médico de realizar trabalhos pesados, continuou a manter limpos os locais nos quais “doutorxs” (no mais irônico e cruel desse termo) passavam. Existem muitas *Nildas* nas universidades, espaço que constrói saber, que historicamente é considerado levante progressista, mas que naturaliza as relações de precarização do trabalho as quais *Nildas* são submetidas. *Nildas* como “objeto” de estudo, talvez, ganhem mais atenção do que as *Nildas* da vida real. O texto “Televisão para dois”, de Fernando Sabino, que figura em um dos livros didáticos

⁴¹⁸ Uso *mães* como o sentido de antepassadas, mulheres ancestrais que se perderam de nossas memórias no presente.

analisados, me deslocou para pensar que a relação do “doutor” e da “preta”, no texto (?), se espria em todos os lugares.

Entre a escrita, o levantamento dos dados, o desenvolvimento das análises, chegou uma pandemia. Enquanto o mundo chorava seus mortos, Jair Bolsonaro, em pronunciamento nacional a chamava de “grande histeria” e “gripezinha”⁴¹⁹. O ano de 2020 foi um ano que as relações de desigualdade social no Brasil e no mundo ficaram óbvias, mas nem por isso dadas a ver. Na “Paris dos Trópicos” (como o Rio de Janeiro aparece, frequentemente, no dispositivo da diplomacia brasileira), a primeira vítima de COVID-19 foi Cleonice Gonçalves⁴²⁰. Nos noticiários das mídias hegemônicas, Cleonice só não era chamada de “a preta”, mas era retomada como “a/uma empregada doméstica”, seu nome próprio não aparecia. A causa da morte anunciada era COVID-19 e comorbidades, mas o que ficava silenciado era o lado da fenda social ao qual Cleonice estava submetida. Seu/sua empregador(a), moradorxs do Leblon, chegadx da Itália, infectadx com o vírus, a infectaram enquanto cuidava delxs. Elxs sobreviveram, Cleonice, não.

A pesquisa ganhava formas no real e o livro “Português Tropical”, mesmo com seus deslizamentos, lapsos, mostrava como era importante falar da instituição escravagista e como ela podia ser vista nas relações de desigualdade social escancaradas na pandemia. O que passou a ser visto não eram as linhas de atualização que cortavam o LD “Português Tropical” e sim as que sedimentavam o livro “Conhecendo o Brasil” e a coleção “Um português bem brasileiro”. Os corpos silenciados, que verificamos nas análises, foram os que mais morreram por COVID-19 e que continuam a morrer no Brasil. São pessoas de pele preta, parda/indígena, parda/negra, indígena, vivendo nas periferias das cidades, nas regiões periferizadas.

Em uma notícia, lia-se:⁴²¹ “Eles moram em condições precárias, trabalham em condições precárias, não podem fazer trabalho remoto e têm que sair de casa para ganhar o pão, pegam transporte público inadequado... Claro que vai impactar mais, infelizmente, nessa população negra e periférica”. A fala explicava o resultado de uma pesquisa, realizado pela ONG Instituto Polis, que analisou casos de COVID-19 em São Paulo, entre 01 de março e 31 de julho de 2020, e mostrou

⁴¹⁹ Pronunciamento realizado em 24 de março de 2020. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm>>.

⁴²⁰ Disponível em <<https://camtra.org.br/relembrar-para-nao-esquecer-primeira-vitima-da-covid-19-no-brasil-foi-uma-empregada-domestica/>>.

⁴²¹ Disponível em <<https://www.medicina.ufmg.br/negros-morrem-mais-pela-covid-19/>>

que pessoas negras eram as que mais corriam risco de morte. O IBGE anunciava: a cada 10 pessoas que relatavam os sintomas, sete eram pretas e pardas.

A região menos visível e mais universalizada nos LDs foi a que mais ficou em evidência na pandemia. Pela primeira vez, talvez, os olhos do Brasil todo se voltava para a Região Norte, especificamente para a cidade de Manaus, não para falar de biodiversidade ou ecoturismo, mas da falta de oxigênio. Entre as despreocupações do governo e as ajudas humanitárias, Manaus funcionou como um *sangradouro* na pandemia da COVID-19 no Brasil. Em valores proporcionais, os povos indígenas apareciam (mas não apareciam⁴²²) cinco vezes, em média, com maior risco de contaminação que as populações brancas. Sem voz nos LDs, as lideranças indígenas tomam a palavra na vida real. Negligenciados pelo poder político em meio à pandemia, a articulação dos povos indígenas forja suas lutas no mais alto poder jurídico do Estado⁴²³ e conseguiram direitos, os quais tinham como cidadã(o)s, mas lhes foram negados. Dessa forma, “obrigaram” o governo a adotar medidas para conter o avanço da COVID-19 nos territórios indígenas. O levante indígena nos mostrou o quão caricatural os povos indígenas são mostrados nos LDs e, mesmo sobre os avanços na forma como esses povos aparecem nos livros didáticos, o que continuou majoritariamente a aparecer foi um decalque desses sujeitos por meio de discursos indiretos livres ou indiretos. A potência de voz que esses povos imprimem não somente para a preservação de seus territórios, mas para a preservação da vida do planeta⁴²⁴ é sequestrada nos LDs analisados.

Entre silenciamentos, apagamentos. Há, nos LDs, xs que não são faladxs e nem vistxs. Essxs figuram como sopros, quase imperceptíveis. Em contato com as avalanches de notícias na pandemia, lia-se: “COVID-19 aumenta a pressão sobre população LGBTI+ desabrigada”⁴²⁵. Na

⁴²² Referência à fala na CPI da COVID-19 no Senado, do epidemiologista Pedro Hallal. No seu depoimento, Hallal declarou que um *slide* da de sua apresentação havia sido censurado pelo governo federal. O slide fazia referência do impacto da COVID-19 em relação ao grupos étnicos do Brasil, parte do projeto “EpiCovid-19”, realizado, a pedido do governo federal, pela Universidade Federal de Pelotas, no primeiro semestre de 2020, o primeiro semestre da pandemia. A notícia pode ser lida em <<https://g1.globo.com/politica/cpi-da-covid/noticia/2021/06/24/cpi-pesquisador-diz-que-saude-censurou-slide-que-comparava-casos-de-covid-por-cada-etnia.ghtml>>.

⁴²³ Notícia de 8 de julho de 2020. Disponível em <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=447103&ori=1>>

⁴²⁴ Me refiro aqui, à fala de David Guarani, um dos líderes indígenas do povo Guarani da Terra Indígena do Pico do Jaraguá, que no palco do Lollapalooza 2019, falou: "Os indígenas são 5% da população. Nós protegemos 82% da biodiversidade do mundo. Falam que é muita terra para pouco índio, mas é muito índio protegendo a vida. Nós, povos indígenas, estamos sendo perseguidos, estamos sendo assassinados e mortos. Nós estamos lutando pela vida". Disponível em: <<<https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-lider-indigena-david-guarani-protesta-contra-genocidio-e-pela-demarcacao-de-terras-no-lollapalooza/>>>.

⁴²⁵ Notícia de 25 de dezembro de 2020. Disponível em <<<https://www.dw.com/pt-br/covid-19-aumenta-press%C3%A3o-sobre-popula%C3%A7%C3%A3o-lgbti-desabrigada/a-56039100>>>.

notícia, Indianara Siqueira, da Casa Nem⁴²⁶, uma mulher trans, fala: “a sociedade é pensada numa ótica cisgênera e heterossexual, não inclusiva”. Para Jessé Souza (2009), a ralé brasileira, categoria cunhada de forma provocativa, seriam estrangeirxs (com sentido disfórico) em seu próprio país, ou, numa outra escala, fabricados no espaço social como sujeitos invisíveis. Suas presenças só são percebidas pelo trabalho laboral que exercem e, por isso, nessa lógica, totalmente “recicláveis”.

São mulheres negras vivendo em pleno século XXI em condições análogas à escravidão⁴²⁷; são trabalhadrxs braçais que trabalham mais de 10h diárias para ganhar um almoço; são moradorxs de rua (de pele preta, avermelhada, retinta); moradorxs de rua LGBTQIA+; são presxs esquecidxs pelo próprio sistema prisional, em sua maioria de peles pretas, pardas (pardo/negro; pardo/indígena).

Essa ralé não é a que transborda as fronteiras, a que chega nos LDs. Quando chega, se chega, chega como sopro, romantizada, naturalizada. Em uma das atividades do livro “Por dentro do Brasil”, lê-se: “‘Meus livros são os amigos que não tenho’, diz morador de rua”. A frase “dar voz” a um morador de rua que culpa a si mesmo por sua própria situação. A atividade do livro trabalha o tema da leitura, vocabulário e gramática. Como sussurros, o discurso que sustentam tal construção em um LD produzido em 2014 romantiza situações por tanto tempo negligenciadas pelo Estado brasileiro como a distribuição de terras⁴²⁸ e a falta de políticas públicas de reintegração de ex-detentxs. Contudo, esta última situação nos leva a outra atividade presente no mesmo livro – “Presos pedalam para gerar energia e iluminar cidade em MG”. O que é visto, mas não é dito e nem trabalhado, é que os presos que aparecem, todos brancos, discursivizados como reabilitados a “viver em sociedade”, são exceção dentro de um dos piores sistemas prisionais do mundo⁴²⁹.

Fora do cenário da escrita de uma tese, o que vi nos LDs, em relação a esse poder que se espraia, que é plástico, que invade e opera a vida, os sentidos, os discursos, ganhava força em meio

⁴²⁶ A cana Nem, localizada na Lapa, Rio de Janeiro, é um Centro de Acolhimento que abriga pessoas LGBTI+ em situações de rua ou que estão em situação de vulnerabilidade social. Para saber um pouco mais, acessar <<<https://www.hypeness.com.br/2020/08/casa-nem-abrigo-de-lgbts-em-vulnerabilidade-e-cercada-por-policia-em-ato-de-despejo/>>>.

⁴²⁷ Disponível em <<<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/12/20/mulher-e-libertada-em-mg-apos-38-anos-vivendo-em-condicoes-analogas-a-escravidao.ghtml>>>.

⁴²⁸ Em 2020, o índice de Gini da distribuição da propriedade da terra no Brasil foi de 0,73, confirmando o Brasil entre os países com a maior desigualdade do mundo neste tema. Disponível em <<<https://www.idace.ce.gov.br/2020/05/13/estudo-mostra-o-mapa-da-desigualdade-da-distribuicao-de-terras-no-brasil/>>. Acesso em março de 2021.

⁴²⁹ Disponível em <<<https://forbes.com.br/listas/2018/01/os-sistemas-prisionais-mais-superlotados-do-mundo/>>. Acessado em 14 de maio de 2021.

à pandemia. As práticas que vi fixadas nos LDs não nos chegavam mais pelas vias do livro didático, pelas cenografias iconotextuais, mas nos efeitos de real que cortavam não somente o Brasil, mas o mundo. Para quem ou além do biopoder (que agencia uma política de vida), víamos, da forma mais cruel e tortuosa, a necropolítica (MBEMBE, 2016) (que agencia uma política de morte). A ralé brasileira, invisível, invisibilizada, romantizada, naturalizada, nos LDs, passa a ser visível na pandemia, quando, sobre seus corpos, essa política de morte é acionada.

Os espaços (in)visíveis se confirmavam, os corpos (in)visíveis se confirmam, a fronteira branca, masculina, cis-heteronormativa, privilegiada dxs “sujeitos da nação”, eram essas imagens que transbordavam, agora, as fronteiras transnacionais, quase como uma política de Estado, e não como efeito de uma pandemia. A pandemia funcionou como um vetor (Cf. capítulo 2) no qual há um jogo que une dimensão, valor e sentido. Nos mostrou a dimensão da desigualdade, a valoração dos corpos e dos espaços, a construção/embates dos sentidos que se davam a ver na vida, no real e não somente nas páginas dos LDs.

Todo esse contexto me mostrou que o dispositivo da diplomacia brasileira entrava em outros regimes de sentidos, que outras flechas o travessavam, outras produções simbólicas, outras velhas/novas normatividades ganhavam espaço para construir no presente a identidade transnacional. Flechas que não eram as mesmas que atravessavam nosso *corpus* principal, tão singular na sua emergência, mas complexo na sua constituição.

O que vocês veem aqui é fruto da construção de uma escrita atravessada por uma conjuntura histórica – entre um golpe institucional e uma pandemia. Entre esses dois momentos, percebi que estava envolta em uma prática de escrita e de leitura que não me faziam ver o que trouxe na versão final desta tese. O capítulo dois, escrito em 2017, foi um momento de ruptura, pois a cada leitura, eram minhas práticas que eram confrontadas como ser singular e como sujeito social. Percebi que as leituras eurocentradas, as que me foram ensinadas e repassadas na universidade, não eram suficientes para compreender os dados que passei a catalogar, a fabricação das realidades que estava a cartografar.

O encontro com as letras de Lélia Gonzáles, de Abdias do Nascimento, de Franz Fanon e de tantos outros intelectuais co-construídxs nos espaços que deflagram, foi um ganho para esta pesquisa, pois me encaminhou a pensar numa análise do discurso de fronteira, com autorxs que buscam produzir em suas escritas uma prática de pesquisa decolonial, uma prática de pesquisa de afrontamento ao epistemicídio que ocorre na academia. Foi a partir do amadurecimento da

importância de decolonizar os saberes epistêmicos que entendi a importância de acionar outras bases para pensar, de forma mais geral, a mecânica que sustenta a produção da identidade transnacional.

Ao retornar às minhas perguntas de pesquisas, quais sejam: quais relações de poder-saber, capturadas por meio da cenografia montada nos LDs, sustentam a construção da identidade (trans)nacional brasileira que aparece nos materiais? De que forma os sentidos fabricados para a constituição dessa identidade dialogam com os ideários da Nova República, de que forma ativam e/ou ressignificam outros ideários, ou ainda, os silenciam e/ou apagam? Percebi que um dos maiores ganhos desta pesquisa foi cartografar parte do dispositivo da diplomacia brasileira e verificar como identidade, entendida como uma categoria política, está constantemente em disputa.

Vários discursos “reclamam” significações nos LDs, assim como diferentes relações de poder operam significações e funcionamentos a depender do período em que são publicados. Essas disputas aparecem na reivindicação de espaços enunciativos, como é o caso do discurso político, com os embaixadores, ministros e coordenadorxs de CCBs operando lugar de enunciabilidade nos paratextos; nas curvas das linhas de forma do discurso pedagógico que tensiona a montagem estrutural dos LDs catalogados e os fazem, em menos de 20 anos, deslizarem de livro de ensino normativo do português a livro de (entre)culturas; no funcionamento do discurso literário que incidi instâncias balizadoras nas escolhas dos textos que vão, metonimicamente, “representar” a transbrasilidade nos materiais; nas linhas de atualização dos discursos insurgentes dos movimentos sociais fora das páginas didáticas que, ao denunciarem a política de morte (real e simbólica) na vida real, constroem e movimentam as linhas de enunciabilidade (o que passa a ser dito) e as linhas de visibilidade (o que passa a ser visível) que atravessam a produção dos LDs.

No campo das relações de poder, emaranhamentos do discurso pedagógico e político. A relação entra a área do PLE, das políticas linguísticas e culturais do Estado brasileiro e o fomento editorial da materialização dessas práticas em livros, confirma o quanto as relações de poder e a produção de saberes entram numa relação íntima na construção das práticas (discursivas) sociais, práticas que atualiza, nas linhas que sustentam o dispositivo da diplomacia brasileira, um poder que classifica, relaciona, valora, exclui, silencia.

Nesse tocante, outro ganho da pesquisa foi mostrar o cuidado que se deve ter ao tomar como objeto os livros didáticos de Português língua estrangeira. Pesquisas como a de Diniz

(2008)⁴³⁰, de Pacheco (2006), de Barbosa (2015), leituras geralmente acionadas sobre esse tema, entre tantos ganhos, não apontam que existe uma diferença entre trabalhar livros didáticos que são produtos de certa política governo e livros que são produtos do mercado editorial privado. Dito de outra forma, ainda que na dispersão observemos regularidades presentes em ambas as construções desses tipos de livros didáticos, os efeitos e a carga simbólica do que aparece nos livros didáticos frutos de uma política do Estado e de diferentes governos são outros. Desse modo, produtos simbólicos das políticas de difusão da língua e culturas brasileiras, além de contribuírem com a área de PLE, os LDs estudados funcionam como um dos tantos meios pelo qual o Estado brasileiro projeta sua imagem no exterior, imagem que, como vimos, vai estar, a depender de projetos de governo, em maior ou menor consonância com os ideais da Nova República.

Nas dobras das linhas de estratificação e atualização, xs sujeitos que tomam contato com o material são objetivadxs a se sentirem pertencentes ao imaginário fabricado de transbrasilidade e a co-construírem uma determinada co-(trans)identidade. Nesse sentido, xs sujeitos estrangeirxs não são universalizadxs e nem percebidxs como “o estranho”. Elxs são cortadxs por uma ideia de diferença positiva, a diversidade é seu lugar constitutivo. Para cada público-alvo, uma política (de fomento) se faz presente, uma cenografia que xs faça ver representadxs de alguma forma. Essxs sujeitos são chamadxs a pertencer, seja pela dimensão do afeto, do espelhamento cultural; seja pela dimensão da racionalidade, da reflexão. Quando observada a construção dxs sujeitos brasileirxs nesses mesmos materiais, vemos um outro processo. Os espaços e sujeitos serão tomados por uma régua que atravessa todas as cenografias de todos os LDs, desde as macros às microrrelações. Essa prática de produção dxs sujeitos, em alguns LDs mais em outros menos, estão sob a égide de uma lente hegemônica que produz majoritariamente uma identidade transnacional brasileira branca, masculina, cis-heteronormativa, de classe privilegiada.

Sem perder de vista que são nas/pelas relações de linguagem que nos constituímos como sujeitos, outro ganho da pesquisa foi mostrar como essas relações de constante embate se materliza

⁴³⁰ Dentre os LDs analisados, o autor, chega a analisar o livro didático “Um português bem brasileiro” e “Conhecendo o Brasil” não como produtos fomentados pelo governo brasileiro ou para verificar que imaginários de (trans)brasilidade são produzidos nesses LDs, mas como um dos tantos livros didáticos produzidos na década de 1990 com o avanço das demandas acerca do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com o avanço do MERCOSUL, assim como para demonstrar os sentidos. Como vemos nas seguintes passagens: “Em relação aos LDs, é bastante significativo o fato de que o mercado editorial brasileiro seja carente em relação a materiais específicos para o ensino de português para falantes de espanhol (cf. Anexo 3). Com efeito, é principalmente no exterior que esses são publicados⁵⁰. Os materiais específicos para esse público que constam em nosso levantamento – a saber, “Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol” e “Um português bem brasileiro” foram publicados pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB, 1997, 2000), sendo de uso local” (DINIZ, 2008).

na língua. A língua na constituição da identidade transnacional é fundamental, pois, ao introduzir uma língua, mais do que aprender suas estruturas, (a)o sujeito é atravessada(o) por um modo de ver, de sentir e de viver que vem imbricado com essa língua. A língua funciona nesse jogo, como tem funcionado durante todo nosso processo de construção como nação, como uma fronteira de exclusão e inclusão, como um instrumento de triagem. Dito de forma diferente, quando o dispositivo da diplomacia brasileira opera suas táticas através da promoção de materiais de ensino e aprendizagem da “língua da nação”, não estamos a ver a simples produção de livros didáticos de ensino de língua, mas parte uma rede complexa que opera uma política que vai ditar quais pessoas, quais grupos, serão (ou não) considerados sujeitos (trans)nacionais.

O que aparece como “novo”, os grupos de adentram nas cenografias dos livros e nos discursos do Estado, são produtos das rachaduras, de embates que, em determinado momento da história, constroem os vetores estatais a “abraçarem” (por meio de políticas, editais de fomento, propostas curriculares⁴³¹) modos e práticas de existência, por séculos folclorizados pela lente desse próprio Estado, práticas por tanto tempo esvaziadas de seus sentidos políticos. O “novo” na materialidade do livro didático não aparece *per se*, mas como tensão de lutas exteriores a ele. Lutas que caminham na (cri)ação de novas formas de dizer quem são e como são constituídos os sujeitos da (trans)nação e de evidenciar como essa constituição aparece e o que a sustenta como tal.

Cartografar, pois, essas relações de poder-saber nos LDs, especialmente no livro “Português Tropical”, nos ajudou a compreender que o imaginário de transbrasilidade ativado nesse *mídiun* não se trata somente do posicionamento (consciente ou inconsciente) dos autorxs, ou de uma perspectiva de ensino e de língua, ou ainda de uma concepção de um modo do fazer as políticas do Estado, mas também do efeito dos embates produzidos em uma época em que grupos constituídos da população forjam suas vozes nos espaços institucionais. É na ruptura histórica que essa forja promove que vemos o tecido da “história única” se romper e nos possibilitar perceber o aparecimento de enunciados que há menos de 20 anos não tinham condições de emergência.

⁴³¹ Foi somente no ano de 2020 que, pela primeira vez, o Itamaraty publica um conjunto de propostas para o ensino de Português no exterior em diferentes frentes - desde o ensino de português para praticantes de capoeira ao ensino de literatura nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior. Na produção dessas propostas, ainda muita aquém de um debate mais vertical sobre as questões que trazemos nesta tese, aparecem timidamente nomes de autores e autoras literárias como Conceição Evaristo e Daniel Munduruku. No ano de 2021 é publicado o “Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português”. Em todas as suas 469 páginas, há o total apagamento dos embates políticos e ideológicos, de políticas de Estado e de governos, que atravessam essa “contribuição”. Infelizmente, é preciso que um doutorado tenha um efeito de fim, por isso não conseguimos nos aprofundar sobre essas questões, mas, com certeza, será fruto de nossas reflexões futuras. Os materiais citados estão disponíveis em << [>>](https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153#).

Por fim, quero direcionar a/aos produtorxs de materiais didáticos o que pode ser a síntese desta tese: é por meio das/nas batalhas pelos discursos que capturamos suas regularidades e suas mutações e, com isso, as possibilidades de produzirmos outra coisa. Como produtorxs de materiais didáticos precisamos nos deixar atravessar por uma prática do *devoir*, uma prática que coloque em xeque nossas práticas, não de forma disfórica, mas como algo que nos faça pensar o óbvio como construção de sentidos em disputa, algo que nos faça perceber que ao tomarmos a palavra, há a produção de um posicionamento.

Peço desculpas se, após todas essas reflexões, não tenho uma resposta exata à possível pergunta que muitas pessoas farão ao chegar até aqui: como, então, produzir um livro didático? Talvez esse seja outro ganho desta pesquisa e um dos mais importantes. De que não há uma resposta exata de como fazer um LD perfeito, mas há, sim, dados suficientes que nos mostram como não podemos mais continuar a fazer.

REFERÊNCIAS

Abreu, M. I. **Princípios Lingüísticos aplicados ao Ensino do Português**. Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, n.6, 1966, p. 181-185. Disponível em << <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/56770>>>. Acesso em fevereiro de 2020.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo**. Tradução: Nilcéia Valdati. Ilha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005.

_____. **Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

AÍNSA Fernando. **Presupuestos de la problematica de la identidad cultural de Latinoamerica**. In: *América : Cahiers du CRICCAL*, nº1, 1986. Politiques et productions culturelles dans l'Amérique latine contemporaine. pp. 209-241.

ALFONSO, Louise Prado. **EMBRATUR: formadora de imagens da nação brasileira**. 2006. 148p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279143>>. Acesso em: agosto de 2020.

AMADO, Luiz Henrinue Eloy. Para além da Universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil. IdeAs [En ligne], 16 | 2020, mis en ligne le 01 octobre 2020, consulté le 02 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ideas/9442>.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **O professor de LE em formação**. Campinas: Ponte Editores, 1999.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O ensino de língua no Brasil de 1978. E agora? In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 1, n.1, p. 15-29, 2001. Disponível em << <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KLv9R7DrXHTXKYNVvmrsPpx/?lang=pt&format=pdf>>>. Acesso em março de 2019.

_____. **Língua além de cultura ou além de cultura, língua?** Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Tópicos em Português língua estrangeira. Brasília: Ed. da UnB, 2002. p.209-215.

_____. **Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728

ALMEIDA, Paulo Roberto. **Padrões e tendências das relações internacionais do Brasil em perspectiva histórica: uma síntese tentativa**. In: Marçal de Menezes Paredes *Dimensões do Poder: História, Política e Relações Internacionais* Org. Marçal de Menezes Paredes et al. Porto Alegre:

EdiPUC-RS, 2015. p. 135-165. link: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0715-7.pdf>

ALMEIDA RUIZ, Marco Antonio. **Por uma ciência da linguagem no/do Brasil**: percursos e irrupções teóricas. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos 2019. 223 f

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro)

ASSIS, Ricardo Linhares de.; ASSIS, Renato Linhares de. **Memória e identidade no processo de reterritorialização pomerana nas montanhas de Santa Maria de Jetibá – ES**. UFMS/AGB, Corumbá/MS, n. 24, 17-34, jan./jun., 2018.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **O "Milagre Alemão" e o desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARÃO, GIULIA RIBEIRO. **A diplomacia cultural na política externa do governo Lula**: um novo projeto de desenvolvimento nacional (2003-2010). 2012. Trabalho de Conclusão de Curso em Reações Internacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 108p.

BARBOSA, L. M. A. **Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. In: GATTOLIN, S. R. B.; MIOTELLO, V.; SIGNORI, M. B. D. Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007a. p.107-119

_____. **Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiros**. In: *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.223-236, jul./dez. 2015. Disponível em <<
<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8061>>>. Acesso em março de 2021.

BARBUY, Heloísa. **O Brasil vai a Paris em 1889**: um lugar na Exposição Universal. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.4 p.211-61 jan./dez. 1996.

BARONAS, Roberto Leiser. **Formação discursiva em Pêcheux e Foucault**: uma estranha paternidade. In.: SARGENITNI, V; NAVARRO-BARBOSA, P. M. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade. São Carlos; Claraluz, 2004

BARONAS, R. L. (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. 222 p.

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaio em Análise de Discurso**: questões analítico-teóricas. São Carlos: Edufscar, 2011.

BARONAS, R. L. (Org.). **Estudos discursivos à brasileira: uma introdução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 190p.

BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **Análise de discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. Araraquara: Letraria, 2020. 451p.

BARONAS, Roberto Leiser. **Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault.** *In: Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.* Araraquara: Letraria, 2020.

BARONAS, Roberto Leiser; ROSA, Mariana Guidette. **O filme A Lista de Schindler e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação:** a atual política governamental de CT&I está equivocada ao priorizar determinadas áreas de pesquisa. *In: Roseta, Análise do Discurso, v.3, n.1, 2020.* Disponível em << <http://www.roseta.org.br/pt/2020/08/28/o-filme-a-lista-de-schindler-e-o-ministerio-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao/>>>. Acesso em dezembro de 2020.

BASTOS, José de Menzes. **Les Batutas, 1922:** uma antropologia da noite parisiense. *In: Rev. bras. Ci. Soc., vol.20, no.58, São Paulo, June, 2005.* Disponível em << https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000200009>> . Acesso em julho de 2018.

BESSA, Virgínia de Almeida. **“Um bocadinho de cada coisa”:** trajetória e obra de Pixinguinha. História e Música Popular no Brasil dos anos 20 e 30. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

BECKHAUSER, A. S. **A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural.** Domínios de Lingu@gem, v. 12, n. 2, p. 784-802, 29 jun. 2018.

BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. **"Eu quero votar para presidente":** uma análise sobre a Campanha das Diretas. Lua Nova, São Paulo, n. 76, p. 169-196, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452009000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Feb. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000100006>.

BIAZZI, ALESSANDRO; NETO, Virgílio Franceschi. **Futebol e política externa brasileira:** entre o político-identitário e o comercial. *In: Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 104 - Enero de 2007.*

BIZON, Ana Cecília Cossi,; DINIZ, Leandro Rodrigues Alvez. **Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional.** *In: LÍNGUAS E INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS – N° 43 – jan-jun 2019, p. 155 – 191.* Disponível em <<<http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod1.pdf>>>. Acessado em maio de 2020.

BOLOGNINI, C. Z. **Livro didático:** cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.17, p.43-56, jan./jun. 1991.

BOAVENTURA, E. M. **A construção da universidade baiana:** objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Estudos africanos na escola baiana: relato de uma experiência. pp. 215-236.

BOLLE Willi; KUPFER, Eckhard E. (orgs.). **Cinco séculos de relações brasileiras e alemãs.** Fünf Jahrhunderte Deutsch-brasilianische Beziehungen. São Paulo: Instituto Martius-Staden, 2013.

BORGES, M. Z. B. **“Sinhazinha brasilina”** – português do Brasil, um sonho de Monteiro Lobato. Revista do GELNE, v. 4, n. 1, p. 1-6, 2 mar. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Discurso na abertura do Seminário Internacional** – "Multiculturalismo e racismo: o papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos". 02 de julho de 1996. Disponível em << <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/02.pdf/view>>> . Acesso em julho de 2020.

BRASIL. **Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula Da Silva, na cerimônia de Instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: << <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2003/21-03-2003-disc-do-pr-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerim-de-instalacao-da-secr-especial-de-politicas.pdf/view>>> Acesso em julho de 2020.

BRAGA, Amanda. **Retratos em preto e branco**: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil. Tese (Doutorado). João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2013.

_____. **Por onde nos leva a ordem do olhar?** Semiologia e Intericonicidade no discurso publicitário. In: REDISCO. Vitória da Conquista, v. 5, n.1, p. 16-26, 2014. p. 16-26.

BRASIL. Presidente, 1995 – (Fernando Henrique Cardoso). **Discurso de Posse**: de janeiro de 1995. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1995.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Planejamento Diplomático. **Repertório de política externa**: posições do Brasil. - Brasília : Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. **ReVEL na Escola**: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em << <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>>> . Acesso em abril de 2021.

CÁCERES DAN, Vívian Lara. **Por uma reflexão sobre o estado plurinacional boliviano**: Questões sobre identidade chiquitana e o termo originário. Civitas, Rev. Ciênc. Soc., Porto Alegre , v. 15, n. 3, p. 473-490, Sept. 2015 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892015000300007&lng=en&nrm=iso. access on 17 Aug. 2020. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.19681>.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45-56. Disponível em << <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>>>.

_____. **Educación Intercultural en America Latina**: distintas concepciones y tensiones actuales. In: Estudios Pedagógicos XXXVI , n. 2, 2010. p. 333-342. Disponível em << <https://document.onl/reader/f/educacao-intercultural-na-america-latina-1-educacao-intercultural-na-america>>> . Acesso em março de 2021.

CANDEAS, Alessandro. **A integração Brasil-Argentina: história de uma ideia na “visão do outro”**. Brasília: FUNAG, 2010.

CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de. *piauí*: brasilidade e memória no jogo discursivo contemporâneo. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2009. 175 f.

CARVALHO, Pedro Henrique Varoni de. **A voz que canta na voz que fala**: poética e política na trajetória de Gilberto Gil. 2013. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CASTRO, Flávio Mendes de Oliveira. **Dois séculos de história da organização do Itamaraty (1808-2008)**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Vol. I e II.

CESAR, A. L. S.; MAHER, T. M; *et al.* **Política linguística e políticas de identidade em contextos indígenas** (dossiê). In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 3, 2018. p. 1297 – 1635. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/1554>>. Acesso em novembro de 2019.

CESTARI, M. J. **Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às Yabás**. 2015. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem-UNICAMP, Campinas-SP. Disponível em <<
http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/271056/1/Cestari_MarianaJafet_D.pdf>>
. Acesso em abril de 2019.

CHIAPPINI, Ligia. **Os estudos de língua e literatura brasileiras no contexto dos estudos portugueses e latino-americanos na Alemanha**. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.15, 2009.

CHIGNOLA, Sandro. **Sobre o dispositivo, Foucault, Agamben, Deleuze**. In: *Cadernos IHU ideias*, ano 12 • nº 214 • vol. 12 • 2014. Tradução de Sandra Dall Onder.

CIDRÃO, Taís Vasconcelos; MUNIZ, Antonio Walber; THOMAZ, Bianca Viana. A diplomacia como meio para a promoção da Interculturalidade no Brasil. In: *BJIR, Marília*, v. 6, n. 3, p. 522-542, set./dez. 2017. Disponível em <<
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/7070>>>. Acesso em março 2020.

ĆIRIĆ, M. **Política e planejamento linguístico no mundo lusófono a partir da perspectiva dos modelos culturais de padronização linguística**. In: *Идентитет, мобилност и перспективе у студијама језика, књижевности и културе : монографија поводом 45-*, 2017. Acesso: <<
http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_book/2017/imp/imp-2017-ch3.pdf>>.

COELHO, Frederico. **Eu, Brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado**: cultura marginal no Brasil das décadas de 1960 e 1970. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Sérgio; THOMAZ, Omar Ribeiro. **Do Discurso Nacionalista único às Novas Etnicidades: Política, Anti-racismo e Reafricanização**. *Iberoamericana (2001-)* 4, no. 14 (2004): 143-58. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/41675471>>. Acesso em março de 2020.

CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. **O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula**. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 17- 26.

COURTINE, Jean Jacques. **O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade**. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). *História do corpo*. V. 3. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008. P. 253 – 340.

COURTINE, J-J. **Decifrar o corpo. Pensar com Foucault**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

CRUZ, Mônica da Silva. **O discurso pela f(r)esta: espaço e produção de identidades**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2005.

DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a “Redentora dos Escravos”**: um estudo das representações sobre a Princesa. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campina, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2001.

DA SILVA, Jeferson Rodrigo. **Livro Didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem**. In: *Revista de Teoria da História* Ano 2, Número 5, junho/ 2011. p. 177 - 197.

DANTAS, Cauby. **Gilberto Freyre e José Lins do Rego: diálogos do senhor da casa grande com o menino de engenho** [recurso eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2015. Formato: ePub. Paginação irregular.

DE BRITO, R. H. H. P. **A influência de autores estrangeiros em Lobato e a constituição da Brasilina**. *Revista do GELNE*, v. 4, n. 2, p. 1-6, 2 mar. 2016.

DEBRAY, Régis. **Manifestos midiológicos**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Transmitir**. Tradução: Horacio Pons. Buenos Aires, Manantial, 1997.

_____. **Introdução à mediologia**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

DEBRUN, Michel. **A identidade Nacional Brasileira**. In: *Estud. Av.*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 39-49. Jan./Apr. 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 30 de novembro de 2018.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **Foucault**. Tradução Claudia Sant’Anna Martins ; revisão e tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DE PAULA, Marilene (org.). **“Nunca antes na história desse país”...? : um balanço das políticas do governo Lula**. Rio de Janeiro, RJ : Fundação Heinrich Böll, 2011.

DE PAULA, Marilene. A promoção da igualdade racial na era Lula. *In*: DE PAULA, Marilene (org.). **“Nunca antes na história desse país”...? : um balanço das políticas do governo Lula**. Rio de Janeiro, RJ : Fundação Heinrich Böll, 2011.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Formações nominais designativas da língua do Brasil**: uma abordagem enunciativa. *In*: Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 11-22, jan./jun. 2013

_____. **Formações nominais designativas da língua do Brasil**: uma abordagem enunciativa. *In*: Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 11-22, jan./jun. 2013.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **“De ‘Rede Brasileira De Ensino No Exterior’ a ‘Rede Brasil Cultural’**: Processos e Percursos Na Institucionalização Da Divisão De Promoção Da Língua Portuguesa (DPLP).” *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 13, no. 1 (25), 2015, pp. 67–86. Disponível em << www.jstor.org/stable/24769002>>. Acesso em abril de 2018.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. v.13, n.25, p. 17-31. 2009.

_____. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita**. *In*: Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21

EVARISTO, Conceição Evaristo; KOURLIANDSKY, Suzete Lima (ALMAA/Paris), CARDOSO, Jorcemara Matos Cardoso (UFSCar/PPGL/LEEDIM); RAMOS, Maísa Ramos Pereira (UFMA) **Práticas de escrivência e processos de resistência**. *Abralin ao Vivo*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOhK99FV0Xc>.

FERREIRA, Anderson. **O discurso midiaticizado: *mídiu*m, gênero de discurso e identidades**. *In*> *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 22, n. 45, p. 97-110, 2º quadrimestre de 2018.

FINZETTO, Y. C.. **Difusão da cultura brasileira no exterior**: a Divisão de Operações de Difusão Cultural do Itamaraty no governo Lula. 2017. 109f. +CD-ROM. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais) – Escola de Artes Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FLÉCHET, Anaís. **As partituras da identidade**: o Itamaraty e a música no século XX. *Escritos*, ano 5, n.5, p.227-256, 2011. Disponível em << www.casaruiarbosa.gov.br/escritos/numero05/artigo11.ph>>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ed. 1984.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da Sexualidade**. In: *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 243-276.

_____. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução brasileira de Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 213-249.

_____. **Microfísica do poder**. 20.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **Gerir os ilegalismos**. In: _____. Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

_____. **O que é um autor?** In: BARROS DA MOTTA, Manoel (org). *Ditos & Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Resposta a uma questão**. In: *Ditos e escritos VI: Repensar a política*. [organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. ([1981]2018). **Entrevista com Michel Foucault na Universidade Católica de Louvain em 1981** - Legendado em PT/BR. Disponível em: <<
https://www.youtube.com/watch?v=yO_F4IH-VqM&t=1548s>>. Acesso em julho de 2019.

FRANÇA, G. R. A.. **Por lentes de gênero e raça**: análise de discursos sobre uma brasilianidade. In: Zoppi Fontana, Monica; Ferrari, Ana Josefina. (Org.). *Mulheres em Discurso: identificação de gênero e práticas de resistência*. 1ed.Campnas: Pontes Editores, 2017, v. 2, p. 81-98.

_____. **Gênero, raça e colonização**: a brasilidade no olhar do discurso turístico no Brasil e na França. 2018. recurso online (363 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem e Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331559>>.

_____. **"tradição europeia" e "contribuição africana e indígena"**: o discurso turístico sobre o Brasil em francês e em português. In: Serviço de Cooperação cultural da Embaixada da França no Brasil; Universidade de Brasília; Fundação Alexandre de Gusmão. (Org.). *Jornadas Jovens Pesquisadores em Ciências Humanas e Sociais: Olhares cruzados França-Brasil*. 1ed.Brasília: IDEAL, 2019, v. 1, p. 151-186.

FRANÇA, G. R. A.; PAVEAU, M. ; GLEO, G. N. ; GHLISS, Y. . **Race et discours. Langues, intersectionnalité, décolonialités.** (Argumentaire de l'appel). Itinéraires, v. 1, p. 1-9, 2020.

FRANCO, Sâmia de Brito. **A Língua Age: Política Externa Brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010)** / Sâmia de Brito Franco; orientador, Pedro Antônio Vieira Florianópolis, SC, 2015. 187 p.

FRANCO, Sâmia de Brito; VIEIRA, Pedro Antônio. **A política externa linguística do Brasil: notas sobre as décadas de 1940 a 1990.** In: Boletim Meridiano 47 vol. 16, n. 152, nov.-dez, 2015 [p. 29 a 36].

FURTOSO, V. A. B. **Onde estamos? Para onde vamos?:** a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (org.). Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas. v. 1, p. 153-196. Campinas: Pontes Editores, 2015.

GALVÃO, Maria Helena (2016). **Discurso sobre a Dignidade do homem** - Pico della Mirandola - Livro arábico. Disponível em <<<https://www.youtube.com/watch?v=ltSAnQKvkiU&t=1602s>>>. Acesso em 5 de agosto de 2019.

GABLER, Louise A. **Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e a consolidação das relações exteriores no Brasil** [recurso eletrônico]. Dados Eletrônicos- Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013.

GUATARRI, F; ROLNIK, S. **Cartografia do desejo:** micropolíticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONÇALEZ, Lélia ; HASENBELG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUERRA, François-Xavier. **A nação moderna:** nova legitimidade e velhas identidades. In: István Jancsó (org.). Brasil: formação do Estado e da Nação. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 33-60.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento.** Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Designação e espaço de enunciação:** um encontro político no cotidiano. In: Letras, nº26, Língua e Literatura: Limites e Fronteiras, 2003.

_____. **Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação Laboratório.** In: *Fragmentum*. nº40. Corpus: UFSM, Jan./Mar 2014.

_____. **Designação e Acontecimento.** Traços de Linguagem. V.3, n.2, p. 97-103, 2019.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras:** enunciados, visibilidades, subjetividades. In: MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras [S.l.], n. 43, p. 06-25, mar. 2016. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

_____. **Análise do Discurso com Michel Foucault:** os dispositivos. Disponível em: <<https://youtu.be/IpMURaG9hYc>> Acesso em 13 de julho de 2019.

HALBWACCS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Tradução Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, Eric J.. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito, realidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **A questão nacional na América Latina**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40. Mar. 1988 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 30 de novembro de 2018.

JANCSÓ, Istávan; PIMENTA, João Paulo G. **Peças de um mosaico para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira**. In *Revista de História das ideias*. Disponível em <<URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/41754>>>. Acessado em 20 de março de 2020.

JANCSÓ, István (org.). **Brasil: formação do Estado e da Nação**. São Paulo: Hucitec, Unijuí, Fapesp, 2003 (Estudos Históricos, 50), 703p.

JAREMTCHUK, Dária. **Um certo Brasil em Washington: a criação do Brazilian-American Cultural Institute (1964-2007)**. In: *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis, 2015. Disponível em << <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/34-snh28?start=500>>>. Acesso em dezembro de 2019.

JÚDICE, Norimar. **Identidade brasileira em material para ensino de português a falantes do alemão**. In: MEYER, RM; ALBUQUERQUE, A. *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber** [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa da Leiria, 2020.

KLANG, Helena. **A questão autoral no Ministério da Cultura durante o governo Lula**. In: Fundação Casa de Rui Barbosa. 2011. Disponível em << <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa>>>.

KUPFER, Eckhard E; BOLLE Willi. **Resumo dos capítulos I e II do livro ‘O milagre alemão’ e o desenvolvimento do Brasil, 1949-2011**. São Paulo: EdUNESP, 2011, p. 35-75

LEISER BARONAS, R.; PONSONI, S. **Uma análise de discurso de base enunciativa: notas de leitura sobre o percurso epistemológico de Dominique Maingueneau**. *Revista Heterotópica*, v. 1, n. 1, p. 83-107, 26 jun. 2019.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e política de imigração**. Tradução Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LIER-DeVITTO, Francisca. **O objeto da linguística: convite à releitura**. Biblioteca Virtual do Instituto Vox de Pesquisa em Psicanálise. São Paulo, 2018.

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1995.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. In: Dossiê Governo Lula, Novos estud. CEBRAP (87), jul 2010. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?lang=pt>>. Acesso em julho de 2020.

LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. **Constituição e cultura**: o direito à diversidade cultural. *In*: STOLZ, Sheila (org.). I Encontro de Grupos de Pesquisa em direito da Região Sul do Estado do RS. Rio Grande: FURG, 2007. v. 1, p. 9-18.

LUZ, Milton. **A História dos Símbolos Nacionais**. Brasília: Ed. do Senado Federal, 2005.

MADEIRA, Mariana Gonçalves. **Economia Criativa**: implicações e desafios para a política externa brasileira. Ed. Fundação Alexandre Gusmão. Brasília, 2014.

MAHER, T. J. M.. **Políticas linguísticas e políticas de identidade**: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *In*: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010. Disponível em <<<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/3.pdf>>>. Acesso em << novembro de 2019).

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997. ____ O contexto da obra literária. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____ **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. 3a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

____. **Ethos, cenografia, incorporação**. IN: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

____. **Gênesis dos Discursos**. Tradução : Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

____. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

____. **Análise do discurso e literatura: problemas epistemológicos e institucionais**. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Samuel Ponsoni. In: *Revista Linguagem*. 2010a. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao13/art_01.php

____. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

____. **Discours et analyse du discours**. Paris, FR: Armand Colin, 2014a.

____. **Frases sem texto**. Tradução de Sírio Possenti et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2014b.

____. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015

____. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2016.

MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. **Em sobressaltos** : formação de professora / Maria do Rosario Mortatti Magnani. – 3. ed., rev. e ampl. - Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019. 380 p. : il

MALDIDIER, Denise. **L’Inquiétudedudiscours**. Paris: Éditionsdes Cendres, 1990.

MARANHÃO, Ana Carolina Kalume; GARROSSINI, Daniela Favaro. **A mediologia Régis Debray: limites e contribuições ao campo comunicacional.** *In: Em Questão, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 33 - 47, jul./dez. 2010*

MATOS, Lennon Oliveira; GONZÁLES, Iván; SANABRIA, David. **Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas em América Latina.** *In: Revista de Estudos Culturais – Edição 4 (2019) – EACH USP - São Paulo. p. 92-110.*

MATOS, Sérgio Campos. **Nação, *Ler História*** [Online], 55 | 2008, posto online no dia 16 outubro 2016, consultado no dia 04 março 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lerhistoria/2249> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2249>

MARQUES, Cecília Baruki da Costa; DOMINGUES, Eliane. **A identidade nacional brasileira em teses e dissertações: uma revisão bibliográfica.** *Rev. psicol. polít., São Paulo , v. 14, n. 31,p. 465-480, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2014000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jun. 2019. *In: Coleção Mestrado em Linguística. v 3. 2008. P. 128-148.**

MBEMBE, Achilli. **Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte.** *In: Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dezembro, 2016. Disponível em <<<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>> . Acesso em março de 2020.*

MELEVAL, Isadora Tavares. **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como receptáculo do presente (1838 – 1859).** *In: Topoi (Rio J.) vol.20 no.42 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2019 Epub Nov 14, 2019.*

MEMÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA (MAPA). **Ministério das Relações Exteriores (1889-1930).** *In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2017. Disponível em <<[MODESTO, Rogério. **Interpelação ideológica e tensão racial: efeitos de um grito.** *LITTERA ONLINE, v. 9, p. 124-145, 2018.*](http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/485-ministerio-das-relacoes-exteriores-1891-1930#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20das%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Exteriores,do%20Brasil%20com%20outros%20pa%C3%ADses.>></i></p>
</div>
<div data-bbox=)*

MUSSALIM, Fernanda; Mendonça, Marina Célia. **Apontamentos da crença a neutralidade do discurso: em pauta a problemática da produção de sentidos.**

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

_____. **O Quilombismo: documento de uma militância pan-africanista.** Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** 2 ed, das obras O Genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002. 344 p.

NASCIMENTO, Priscila da Silva. **Do discurso científico sobre o indígena ao discurso indígena na ciência: decorrências críticas na construção de um paradigma indígena de pesquisa.** Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2020.

NICODEMO, Thiago Lima. **Intelectuais brasileiros e a política de divulgação cultural do Brasil entre 1930-1950**: primeiros apontamentos para o estudo do problema. *In*: Dimensões, vol. 30, 2013, p. 110-132.

NORMANDO, Tarcisio Serpa. **História ensinada, Cultura e Saberes Escolares** (Amazonas, 1930-1937). Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. *In*: MORELLO, Rosângela. **Leis e línguas no Brasil**: o processo de cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015, p. 23-30.

ORLANDI, E. **Silêncio e implícito** (Produzindo a monofonia), *In*: GUIMARÃES, E. (Org.). História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989. p. 39-46.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Discurso e texto**. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, Pontes, 2001

ORLANDI, Eni (org.). **Discurso fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **A língua brasileira**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 57. n.2, p. 1-4, abr./jun. 2005.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Imagens do Brasil**. *In*: Revista Sociedade e Estado - Volume 28 Número 3 Setembro/Dezembro, 2013. p. 609-633.

_____. **A Problemática Cultural no Mundo Contemporâneo**. *In*: Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 16 - Nº 35 - Jan./Abr. de 2017.

_____. **A Cultura no mundo contemporâneo**. 2013a. (52min). Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=sGSbAG5YSrw&t=1002s>>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

_____. **Universalismo e Diversidade**: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **O trabalho Intelectual**. 2013. (125min). Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=sGSbAG5YSrw&t=1002s>>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

OLIVEN, Ruben George. **A Parte e o Todo**: A diversidade cultural no Brasil-Nação. Petrópolis: Vozes, 1992.

FRAIHA PAIVA, Aline. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras** - problematizando o

termo competência comunicativa intercultural. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. 2015. 152 f.

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

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. **A Semântica e o corte saussuriano**: língua, linguagem, discurso. *In*: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

PÊCHEUX, M. **Sobre a desconstrução das teorias linguísticas**. *In*: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. No. 2. Campinas, SP: Pontes, 1999, 7-32. PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 5ª Edição. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Análise Automática do Discurso**. *In*: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: MARINANI, Bethânia [et al.]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1993.

_____. **Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours**. *Mots*, Paris, n.9, 1984. Disponível em << https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1984_num_9_1_1160>>. Acesso: julho de 2017.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi et al. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi et al. 4ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009a.

_____. **O estranho espelho da Análise do Discurso**. *In* COURTINE, J.J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009b. p. 21-26.

_____. **Papel da Memória**. *In*: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes – 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Remontemos de Foucault a Spinoza**. (Tradução de Maria do Rosário Gregolin), 2010a. Edição original: PÊCHEUX, Michel. *Remontons de Foucault à Spinoza* in: *L'Inquietude du discours*. Textes Choisis par D. Maldidier. Parins: Cendres, 1977.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1975]. p.163-252.

PEREIRA, Ramos Maísa. **Silenciamento e tomada de palavra**: ambivalências discursivas em pronunciamentos de Evo Morales e Lula da Silva. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. Disponível em: <<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11846/Pereira%2C%20Ma%C3%ADsa%20Ramos.%20Silenciamento%20e%20tomada%20de%20palavra.vers%C3%A3ofinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>>.

PEREIRA, Roberto Augusto A. Teatro Folclórico Brasileiro/Brasiliiana: Teatro Negro e identidade nacional. *In: Revista Transversos*, n.20, dez. 2020. Disponível em <<https://www.academia.edu/44727593/TEATRO_FOLCL%C3%93RICO_BRASILEIRO_BRASILIANA_TEATRO_NEGRO_E_IDENTIDADE_NACIONAL_TEATRO_FOLCL%C3%93RICO_BRASILEIRO_BRASILIANA_BLACK_THEATER_AND_NATIONAL_IDENTITY>> . Acesso em março de 2021.

PINTO, T. de O. **O desafio de divulgar o Brasil:** sobre o Instituto Cultural Brasileiro na Alemanha, 2008. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista7-mat18.pdf>>. Acesso em: junho de 2018.

PUZZO, Miriam B. **A pontuação nos textos informativos:** informação e constituição de sentido. *In: SILVA, E. R da; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Org.). Cognição, Afetividade e Linguagem.* Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 123-146.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de, **Identité culturelle et identité nationale au Brésil**, SociologieS [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, mis en ligne le 28 avril 2008, consulté le 14 juin 2019. URL: <http://journals.openedition.org/sociologies/2103>.

RAMPINELLI, Waldir José. **A política internacional de JK e suas relações perigosas com o colonialismo português.** *In: Lutas Sociais*, n. 17/18, 2007), p. 83 -98. Disponível em <<<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18661>>>. Acesso em junho de 2018.

RENAN, Ernest. **“O que é uma nação?”**. Tradução de Samuel Titan Jr. *In: Plural. Sociologia*, USP, São Paulo, 4: 154-175, 1 sem. 1997.

RENAUT, Alain. **Postérité de la querelle entre Lumières et Romantisme:** le débat sur l’idée de nation. *In : Histoire de la Philosophie Politique*, t. 3 Lumières et romantisme, Paris, 1999.

RINKE, Stefan. **Alemanha e Brasil, 1870-1845:** uma relação entre espaços. *In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 2013, p. 1-17. Disponível em <<http://www.scielo.br/hcsm>>

RIZEK, Cibele Saliba. **Jessé de Souza – A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato – à guisa de um debate.** (resenha). *In: Rev. Bras. estud. Urbanos Reg.*, São Paulo, v.20, n.3, p.591-595, set.-dez., 2018, p. 591-595.

RODRIGUES, Pedro Henrique Belchior. **“Sou o maestro do mundo”** : Heitor Villa-Lobos e a diplomacia musical brasileira (1923-1959). Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2019.

RODRIGUES, Uisllei Uillem Costa. **O que você veio fazer na sala de aula?:** intelectuais indígenas brasileiros e a educação. Dissertação (mestrado). - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Belém, 2019. 146 f.

RUBIO SCOLA, V. (2017). **Representaciones sociolingüísticas del portugués y del español como lenguas extranjeras en materiales didácticos de la escuela media en Argentina y Brasil.** Ponencia en Tercer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica. Hannover: Universidad de Leibniz (enviado para publicación).

_____. (en prensa). **Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina.** In: ARNOUX, E.; BEIN, R. (Org.) Los peronismos desde la perspectiva glotopolítica em la educación y en las academias. Buenos Aires: Biblos.

_____. **Tensiones ideológicas em materiales didácticos de português em Argentina – Globalización, Lusofonia, Mercosul.** In: LÍNGUAS E INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS – Nº 43 – jan-jun 2019, p. 237 – 258.

SAGAN, Karl. **Cosmos: o limiar da eternidade.** Episódio 10. 2011. (63 min.). Disponível em << <https://www.youtube.com/watch?v=6KOZ-XOtFy0>>>. Acessado em 3 de janeiro de 2020.

SANTOS, Milton. Encontro com Milton Santos ou O Mundo Global Visto do Lado de Cá. 2006. (90min). Disponível em: << https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

SANTOS, Beatriz Catão Cruz ; FERREIRA, Bernardo. **Cidadão – Vizinho.** *Ler História* [Online], 55 | 2008. Disponível em <<<http://journals.openedition.org/lerhistoria/2191>>>. Acesso em março de 2020.

SANTOS, César. **Anuê Jaci: política externa e povos indígenas diante da inflexão conservadora e do bolsonarismo.** In: *Rev. Cadernos de Campo | Araraquara | n. 28 | p. 367-384 | jan./jun. 2020* . Disponível em << <http://oaji.net/articles/2020/4826-1600654544.pdf>>>. Acesso em outubro de 2020.

SANTOS, J. R.; SARGENTINI, V. M. **O acontecimento discursivo e enunciado:** dispositivo de análise do texto sincrético no ensino. *Revista todas as letras (MACKENZIE. Online)* , v. 13, p. 84-97, 2011. Disponível em <https://www.academia.edu/26016751/Acontecimento_discursivo_e_enunciado_dispositivo_de_an%C3%A1lise_do_texto_sincr%C3%A9tico_no_ensino>. Acesso em julho de 2019.

SARGENTINI, V. M. O. **A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso.** In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

SARGENTINI, V. M. O.. O arquivo e a circulação de sentidos: limites e formas da produção e transformação de enunciados. *Anais do V SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, v. 5, p. 1-8, 2011.

SARGENTINI, V. M. O.; SANTOS, J. R.; SOUZA, P. C. R.. **Materialidades discursivas no ensino de língua portuguesa:** a pesquisa com novas linguagens. *Revista Linha d'Água*, v. 25, p. 203-226, 2012.

SARGENTINI, V. M. O. **O Arquivo e a Circulação de Sentidos.** *Conexão Letras* , v. 9, p. 23-30, 2014.

SCARAMUCCI, M. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas:** o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, v. 43, n. 2, p. 203-222, jul./dez. 2004.

SCHLATTER, Margarete. **Celpe-Bras:** avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. *Acervo Celpe-Bras, Seção História*, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<

Acesso em: de 2020.

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Abordagens de Ensino e Aprendizagem de Línguas:** comunicativa e intercultural. *In: Contingentia – Revista do setor de Alemão da UFRGS*. v.5, n. 1 (2010), s-p.

SCHOFFEN, Juliana Roquete. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de doutorado. UFRGS. Porto Alegre. 2009

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*, 14(26), p. 271-306, 2016.

SCHWARCZ, Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil uma biografia.** São Paulo: Companhia das letras, 2015. Kindle Edition.

SCHWARCZ, Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil uma biografia** (pós-escrito). São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Kindle Edition.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) Linguísticas e questões de poder.** *Alfa*, São Paulo, 57 (2): 451-473, 2013.p. 451 -473.

_____. **A diversidade linguística como questão de governo.** *Calidoscópio* Vol. 11, n. 2, p. 107-115, mai/ago 2013 © 2013 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2013.112.01

SILVA, Diego Barbosa da (2010): **“O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior”**, *In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia 14. Rio de Janeiro (RJ): Anais do XIV CNLF.* Rio de Janeiro: Cifefil, 3018-3034, <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3018-3034.pdf> (30 novembro 2014).

SILVA, Gabriela do Rosário; BRANCO, Amanda Leal Castelo; AMARAL, Shirlena **Campos de Souza. Política de cotas em vista ao combate do preconceito racial brasileiro:** uma análise comparativa dos discursos de FHC e Lula em seus primeiros mandatos de Presidentes do Brasil. *In: Revista Philologus*, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015.Disponível em <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0125.pdf>>. Acesso agosto de 2020).

SILVA, Julia Izabelle. **Do mito da língua única à política do plurilinguismo:** desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros. *In: matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016. Disponível em << <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20751/18165>>>. Acesso: 19 de novembro de 2020.

SILVEIRA A. T. L.. **Os dizeres sobre a mestiçagem nas letras brasileiras entre 1822 e 1930.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos (SP), 2018.

SOLLAI, S.; PARMA, A. **As línguas portuguesas do mundo:** Representações pluricêntricas de Português Língua Estrangeira (PLE) numa amostra de material didático. *Hispania* 101(2), 2018, p.237-248. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/325679430_As_linguas_portuguesas_do_mundo_Representacoes_pluricentricas_de_Portugues_Lingua_Estrangeira_PLE_numa_amostra_de_material_didatico>. Acesso em março de 2021.

SOUZA, Jessé. **Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira**. Tempo Social; Ver Sociol. USP, S. Paulo, 12 (1): 69-100, maio de 2000.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. **A invisibilidade da desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2009.

_____. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

_____. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro : LeYa, 2018.

SALGADO, Luciana Salazar; DELEGE, Marina. **Mundo ético e mídiun: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira** In: Let. Hoje, v. 53, n. 3, p. 374-385, jul.-set. 2018. Disponível em << <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/30956>>> . Acesso em julho de 2019.

STAHLHAUER, André Stefferson Martins. **A Brazilianística como um campo de estudos alemão sobre o Brasil e sua língua**. In: Fragmentum n. 52. Jul./Dez. 2018. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação.

TIBURI, Marcia. **Ridículo político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto**. [Edição Kindle]. Rio de Janeiro: Record, 2017.

_____. **A República do cinismo**. In: Revista Cult online, [S.I.], 14 de novembro de 2018. Disponível em << <https://revistacult.uol.com.br/home/a-republica-do-cinismo/>>>. Acesso em: março de 2020.

TOLEDO, Alice. **A língua e a raça: a mestiçagem como uma ideia linguística das letras brasileiras do século XIX**. In: Revista da Abralín, v. 19, N. 1 (2020), 1-25, 2021. Disponível em << <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1725/1992?download=pdf>>>. Acesso em março de 2021.

TUBINO, F.. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, enero 2005; <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

_____. **La interculturalidad em cuestión**. Lima: Fondo Editorial de la PUCP, 2016

TV BRASIL. **Caminhos da reportagem: Pixinguinha ao Mestre com Carinho**. 2017. Disponível em << https://www.youtube.com/watch?v=0GMqSatn4is&ab_channel=tvbrasil>>. Acesso em junho de 2018.

VASCONCELLOS, Douglas Wanderley de. **Esporte, poder e relações internacionais**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. **Declinando a língua pelas injunções do Mercado.** Institucionalização do português língua estrangeira. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 37 (3): 89-119, set.-dez. 2008.

ZOPPI-FONTANA, M. G. **A língua brasileira no Mercosul:** Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. Projeto de pesquisa referente à solicitação de Bolsa PQ/CNPq, edital CA 10/2004. Campinas, 2004.

WALSH, Catherine. **El Desarrollo Sociopolítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un Análisis de Perspectivas y Posiciones.** Pueblos Indígenas y Educación (Ecuador), 31-32, July - Dec. 1994, 99-164.

_____. **Cultura, identidad y derechos humanos.** Boletín de Derechos Humanos (Ecuador), No. 1, 1999.

_____. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad:** las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa (Colombia), No. 9, 2008.

_____. **Gritos, gretas e sementeiras de vida:** entreteceres do pedagógico e do colonial. *In:* Entre-Linhas: Educação, Fenomenologia e Insurgência Popular, Série Entre-Linhas Vol. 6, S. Ribeiro Mota y L. Costa Santos (coords.). Salvador, Brasil: EDUFBA, 2019.

_____. **Interculturalidade e decolonidade do poder:** um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial", Revista electrónica da facultad de direito da Universidade Federal de Pelotas, v.5, n.2, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/issue/view/897>>. Acessado em janeiro de 2020.

WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (organizadores). **Os “novos” direitos no Brasil:** natureza e perspectiva: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

XUCURU KARIRI, C. R. S. (2015). **Sobre como nos tornamos o que sempre fomos.** In: Cesar, A. L. S.; Aquino, I.; Monteiro, C.; Xucuru Kariri, C. R. A.; Ferreira, M (orgs.). Núcleo Yby Yara Observatório da Educação Escolar Indígena - Fragmentos para uma cartografia da educação escolar indígena. Salvador-Bahia: Quarteto.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro com dados retirados dos materiais catalogados por esta pesquisa

Quadro 7: Dados gerais dos materiais catalogados*

	Livro	Foco (prioritário)	Nível	Público-alvo	Componentes	Objetivos (retirados dos materiais)**
1	Conhecendo o Brasil	Língua	Básico	Falantes de espanhol	LA***, Vídeos, fitas K7	Difundir o material como parte de políticas públicas no campo cultural no Mercosul, na América Latina e na Espanha; Motivar o aprendiz a uma melhoria progressiva de seu desempenho oral e escrito em português.
2	Um português bem brasileiro (nível 1, 2 e3)	Língua	Básico a intermediário	Falantes de espanhol	LA	Por ao alcance de todos a experiência adquirida pelos professores da Funceb e o ensino de Português Língua Estrangeira aos falantes de espanhol. Facilitar a comunicação e os laços dos países da região do Mercosul.
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	Língua	Intermediário	Falantes de espanhol	LA	O mesmo que o anterior
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	Língua	Avançado	Falantes de espanhol	LA	O mesmo que o anterior
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	Língua e cultura	Avançado	Falantes de espanhol	LA	O mesmo que o anterior
6	Português para tailandeses	Língua e cultura (de forma mais geral)	Básico	Estudantes tailandeses de nível básico	LA, CD	Fazer com que, por meio da prática, comuniquem-se e entrem em contato com a cultura brasileira e com a dos outros países de Língua Oficial Portuguesa
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	Língua, música e literatura brasileiras (entre)culturas	Básico, intermediário e avançado	Estudantes alemães e de outras nacionalidades que estudem na Alemanha	LA	Ampliar a oferta de material didático de apoio ao ensino do Português do Brasil como Língua Estrangeira. Preencher uma lacuna importante na divulgação de duas esferas culturais brasileiras: a literatura e música. Tratar das interferências do espanhol no ensino de português brasileiro e evidenciar algumas diferenças entre o Português do Brasil e o Português de Portugal.

8	Por dentro do Brasil: método de português brasileiro para estrangeiros – Nível básico e intermediário	Língua e cultura (de forma mais geral)	Básico e intermediário	Adultos de qualquer nacionalidade ou língua materna	LA com indicações de uso para o professor, CD, Página de acompanhamento e sugestão no <i>Facebook</i> ⁴³²	Oferecer a um público vasto (pessoas adultas, falantes de quaisquer línguas maternas) um método de ensino de português brasileiro adequado a todos os critérios contemporâneos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	Expressões de língua e cultura	Básico	Falantes de russo	Guia de conversação da(o) estudante/turista	Apresentar uma breve história da difusão da Língua Portuguesa no mundo. Apresentar as expressões do cotidiano, como informações relacionadas à cultura brasileira, como a culinária tradicional, vida cotidiana e pontos turísticos do país.
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	Língua de trabalho e cultura (de forma mais geral)	Básico	Falantes de espanhol	LA	Fazer com que o Brasil faça parte da vida diária da(o) aprendente (profissional, acadêmica, pessoal), através do contato com a língua e cultura brasileira.
11	Português para Ucrânicos: Frases e expressões	Expressões de língua e cultura	Básico	Falantes de ucraniano	Guia de conversação da(o) estudante/turista	Apresentar uma breve história da difusão da Língua Portuguesa no mundo. Apresentar as expressões do cotidiano, como informações relacionadas à cultura brasileira, como a culinária tradicional, vida cotidiana e pontos turísticos do país.
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	Básico	Falantes de espanhol	LA	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	Língua e (entre)cultura	Intermediário I	Falantes de espanhol	LA	Apresentar possibilidades mais amplas de escolhas de lugares para viver, trabalhar ou estudar no Brasil, a partir de alguns aspectos da geografia, da cultura e da sociedade brasileira. Fazer com que a(o) aprendente utilize suas ferramentas culturais a fim de expandir, contrastar ou questionar a sua visão sobre o Brasil.

⁴³² Disponível em << <https://www.facebook.com/por.dentro.do.brasil.livro/>>> .

14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3***	Língua e (entre)cultura	Intermediário II	Falantes de espanhol	LA	Apresentar temas importantes para a realização de projetos destinados à aquisição do português brasileiro, produzidos em todos os volumes da coleção. Introduzir aspectos da cultura e da vida no Brasil. Estimular, através de atividades, a produção oral e escrita e que fundamentam a sistematização de elementos essenciais para a comunicação em português.
15	Coleção Pindorama - Tour das letras vol. 4	Língua, (entre)cultura, preparação para o exame Celpe- Bras.	Avançado	Falantes de espanhol	LA	Propor uma série de debates sobre temas universais. Ampliar o vocabulário para expressar opiniões e argumentar de forma consistente sobre esses temas. Preparar para o exame CELPE-Bras, que é o exame oficial brasileiro de proficiência em língua portuguesa.

* Retiradas a partir dos pré-textuais (apresentação, introdução, orelha do livro, prefácio, posfácio, etc.).

** As marcas de gênero, quando não haviam nos próprios livros, foram colocadas pela pesquisadora no lugar do pronome *você*, que personalizava a (o) sujeito-aprendente. É o caso do livro “Página da minha vida - português para estrangeiro – curso básico” e “Coleção Pindorama- Cordel do Brasil, vol. 2”.

*** LA = livro do(a) aluno(a)

Quadro 8: Finalidade do português nos LDs

	Livro	Finalidade do português na obra				
		Para comunicar (mais geral)	Para intercâmbio de trabalho	Para turismo (categoria geral)	Para intercâmbio cultural	Outros
1	Conhecendo o Brasil	sim (+)	Não	não	sim	Meio para ampliar e reforçar as relações entre o Brasil e os países do Mercosul
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	sim (+)	Não	sim	não	O mesmo do anterior
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	sim (+)	Não	sim	não	O mesmo do anterior
4	Um português bem brasileiro (nível 5 e 6)	---	---	---	---	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	Sim	Não	sim	sim	Meio para ampliar e reforçar as relações entre o Brasil e os países do Mercosul
6	Português para tailandeses	sim	Sim	sim (+)	sim (+)	-----
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	Sim	Sim	sim	sim (+)	Adentrar no universo da música e literatura popular brasileira como meio para pensar o Brasil e o brasileiro nas questões etnoraciais, questão de gênero, e a relação com a história (+)
8	Por dentro do Brasil	Sim	Sim	sim	sim	Construir um método de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	Sim	Não	sim	sim	-----

10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	Sim	Sim	sim	sim	Ser uma ferramenta para adentrar em um intercâmbio acadêmico no Brasil
11	Português para Ucrânicos: Frases e expressões	Sim	Não	sim	sim	-----
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	Sim	Sim	sim	sim	Ser uma ferramenta para adentrar em um intercâmbio acadêmico e de trabalho no Brasil
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	Sim	Sim	sim	sim	Ser uma ferramenta para adentrar em um intercâmbio acadêmico e de trabalho no Brasil
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	Sim	Sim	sim	sim	Ser uma ferramenta para adentrar em um intercâmbio acadêmico e de trabalho no Brasil
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	Sim	Sim	sim	sim	Ser uma ferramenta para adentrar em um intercâmbio acadêmico e de trabalho no Brasil

* O sinal de (+) significa um peso maior em tal categoria e (-) um peso menor.

Quadro 9: Dados sobre os profissionais que aparecem nos pré-textuais dos LDs

	Livro	Posição profissional da(o) autora(r)	Fala d(x)s autor(x)s	Fala de algum representante do Estado, se sim, qual o cargo?	Fala de especialistas da área (sem ser autor(x)s)
1	Conhecendo o Brasil	Diretores, coordenadores e docentes da Funceb	sim	Embaixador do Brasil na Argentina**	não
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	Diretores, coordenadores e docentes da Funceb	não	Embaixador do Brasil na Argentina e Ministro da Educação e do Desporto do Brasil (é a única fala nos pré-textuais de todos os níveis do curso)	não
3	Um português bem brasileiro Nível 4	Diretores, coordenadores e docentes da Funceb	não	-----	não
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	Diretores, coordenadores e docentes da Funceb	não	-----	não
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	Diretores, coordenadores e docentes da Funceb	não	-----	não
6	Português para tailandeses	Leitora brasileira na Tailândia	sim	Embaixador da embaixada do Brasil em Bankgok	não
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	Rosa Cunha-Henckel – leitora pela Jena Universität Zinka Ziebell – leitora pela Freie Universität	sim	Embaixador do Brasil na Alemanha	Ex-professora na cátedra de brasilianística pela Freie Universität
8	Por dentro do Brasil	Guilherme Serra- Pesquisador brasileiro contratado pela embaixada de Belgrado para ministrar curso de português na Embaixada. Mladen Ćirić- pesquisador sérvio, com atuação no ensino de línguas estrangeiras, trabalha no setor cultural da Embaixada do Brasil, em Belgrado.	sim	Ministro-conselheiro da Embaixada do Brasil em Belgrado	Pesquisador português
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	Igor Germano – chefe do departamento de Cultura e editor	não	não	não

		Alexandra Rudakova- tradutora e editora Sergy Kukhtin e Juliana Prutkova – revisores			
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	Coordenador Pedagógico do Centro Cultural Brasil no Peru (CCPB)	sim	não	não
11	Português para Ucrânicos: Frases e expressões	Igor Germano – chefe do departamento de Cultura e editor Alexandra Rudakova - tradutora e editora Sergy Kukhtin e Juliana Prutkova – revisores	não	não	não
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----	-----	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	Diretora do Centro Cultural Brasil- Peru Coordenador pedagógico do CCBP	sim	sim	não
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----	-----	-----

* Retiradas a partir dos pré-textuais (apresentação, introdução, orelha do livro, prefácio, posfácio, etc.).

** A fala do Embaixador circulou fora do livro, como parte da divulgação do livro (a colaremos em anexo).

Quadro 10: Designações de língua nos pré-textuais dos LDs

	Livro	Formas de designação do Português	Presença do português de Portugal	Presença do português de outros países	Presença de outras línguas	Estudos sistematizados sobre a língua (raramente, parcialmente, frequentemente, majoritariamente)
1	Conhecendo o Brasil	- <i>língua portuguesa</i> (introd., p. 3, l. 1) - <i>português</i> (introd., p. 3, l. 5, l. 11) - <i>português de nível básico</i> (introd. p.3, l. 18) - <i>português falado no Brasil</i> (introd., p. 4 (sobre o livro) l.5)	Não	não	portunhol	majoritariamente
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	- <i>Um português bem brasileiro</i> (capa) - <i>Português Língua Estrangeira aos falantes de espanhol</i> (apresentação 1, l. 2-3) - <i>Língua Portuguesa falada no Brasil</i> (apresentação 1, l. 8) - <i>Português</i> (apresentação 1, l. 13; apresentação 2, l. 6) - <i>Português a falantes de Espanhol</i> (apresentação 1, l. 16) - <i>língua portuguesa</i> (apresentação 2, l. 1)	Não	não	-----	majoritariamente
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	-----	Não	não	-----	frequentemente
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	-----	-----	-----	-----	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	-----	Sim	sim	não	frequentemente
6	Português para tailandeses	- <i>português para tailandeses</i> (apresentação l. 1; introd., l. 1, l. 4, l. 6)	Sim	sim	Tailandês	parcialmente

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>português na Tailândia</i> (apresentação, l. 3, l. 11) - <i>língua portuguesa falada no Brasil</i> (apresentação, l.5) - <i>português</i> (introd., l. 2, l. 5) - <i>língua portuguesa</i> (introdu., l. 8) 			Cita as língua outras línguas para trabalhar vocabulário.	
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Português Tropical</i> (capa, prefácio, l.18, l. 95) - <i>língua portuguesa</i> (apresentação, l. 1, l. 12, prefácio, l.55, l.72,) - <i>língua Portuguesa em sua variante brasileira</i> (apresentação, l. 8-9) - <i>português</i> (apresentação, l.15; prefácio, l.81, l. 97; introdução, l. 22, l. 47, l.50, l. 57) - <i>português do Brasil a estrangeiros</i> (Prefácio, l. 1-2) - <i>Brasilianisch-Portugiesisch</i> (Prefácio, l.15) - <i>português como língua estrangeira</i> (prefácio, l. 17) - <i>português brasileiro</i> (prefácio, l. 67-68, l. 95, l. 97; introdução, l. 43) - <i>modalidade brasileira</i> (prefácio, l. 98) - <i>português europeu</i> (prefácio, l. 107; apresentação, l. 43) - <i>a bela língua de Camões e Pessoa</i> (prefácio, l. 110) - <i>língua do colonizador</i> (prefácio, l. 111) - <i>modalidade europeia da “última flor do Lácio”</i> (prefácio, l.111-112) - <i>português do Brasil como língua estrangeira</i> (introd., l. 2, l. 13) - <i>língua portuguesa falada e escrita no Brasil</i> (introd., l. 7-8) 	<p>Sim (lista contrastiva entre o português do Brasil e o português de Portugal)</p>	não	<ul style="list-style-type: none"> - alemão - espanhol - Nas músicas, aparece termos de línguas africanas, mas não são referenciadas. 	Raramente

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>variante brasileira da língua portuguesa</i> (introd., l.33, l.40-41) - <i>português do Brasil</i> (introd., l. 45) - <i>português na sua variante europeia</i> (introd., l. 45-46) 				
8	Por dentro do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - <i>português brasileiro para estrangeiros</i> (cap; introd., l.196, l. 261) - <i>língua portuguesa</i> (agradecimentos l.13, l. 19) - <i>português brasileiro como língua estrangeira</i> (agradecimentos, l. 28-29; introd., l. 13-14, l. 53, l.63, l.79, l. 87-88, l. 94) - <i>modalidade do português brasileiro</i> (apresentação, l. 7) - <i>português</i> (apresentação, l. 18; prefácio, l. 35; introd. l. 81, l.135, l.138, l.180, l.189) - <i>variante brasileira do português no exterior</i> (apresentação, l. 22-23) - <i>português como língua estrangeira</i> (prefácio, l. 1; introd. l.150) - <i>variante brasileira de língua portuguesa</i> (prefácio, l.19; introdução, l. 11;) - <i>língua portuguesa</i> (multifacetada, rica, pluricondicional) (agradecimentos , l. 22; introdução, l.1, l.39) - <i>português de Portugal (ou europeu)</i> (introdução, l. 8) - <i>português do Brasil (ou brasileiro)</i> (introd., l. 8) - <i>português brasileiro</i> (introd., l. 36-37, l.89, l.236-237, l.247, l.255, l.258, l.268, l.273, l.278, l.323) 	sim	sim	Espanhol francês italiano romeno inglês	frequentemente

		- <i>português brasileiro para falantes de línguas eslavas e/ou românicas</i> (introd., l. 56) - <i>variante brasileira de língua portuguesa</i> (introd. l.102)				
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira*	- <i>língua portuguesa</i> - <i>português</i> (genericamente, citado 3 vezes) - <i>português brasileiro</i> (citado 3 vezes) - <i>Português do Brasil</i> - <i>português europeu</i> (citado 2 vezes)	Sim	sim	russo	não se aplica
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	- <i>português</i> (contra-capas; apresentação, l. 1) - <i>língua portuguesa falada no Brasil</i> (contra-capas) - <i>língua portuguesa</i> (l. 5)			-----	
11	Português para Ucrânios: Frases e expressões	os mesmos presentes no guia básico português-russo			ucraniano	
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----	-----	-----	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	- <i>Português</i> (contra-capas) - <i>Português para estrangeiros</i> (contra-capas) - <i>português brasileiro</i> (l.11) - <i>língua portuguesa</i> (l. 17)	Não	não	Portunhol São citadas línguas indígenas como Tupi, Macro-jê, Aruak, Karib, Tukano	Parcialmente
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----	-----	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----	-----	-----	-----

* As designações do português aqui elencadas foram traduzidas do original que está em Russo e Ucrânio.

Quadro 11: Fenótipos e espaços que aparecem nos LDs

Livro	Presença de diferentes fenótipos e etnias brasileiras (não aparece, raramente, parcialmente, frequentemente, predominantemente)				Apresentação equalizada de regiões do Brasil	Predominância de uma região* (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste, sul)	Presença** (ou citação) de outros países da CPLP	Presença de estrangeiros (verbal ou icônica)	
	Negra	Indígena	branca	Outras					
1	Conhecendo o Brasil	Raramente	Raramente	Predominantemente (aparece universalizado e não marcado linguisticamente)	---	não	sudeste	não	não
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	Parcialmente (-)	Raramente	Frequente (aparece de forma predominante, universalizado e não marcado linguisticamente)	---	não	sudeste	não	não
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	parcialmente (-)	não parece	frequentemente (aparece universalizado e não marcado linguisticamente) (exceção texto de p. 51)	---	não	nordeste (-) e sudeste (+)	não	sim
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	-----	-----	-----	---	-----	-----	-----	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	parcialmente (+)	parcialmente (-)	frequentemente	---	não	Sudeste (+) Amazônia (-)	sim	sim
6	Português para tailandeses	parcialmente (+)	não aparece	Frequentemente (majoritariamente o branco tailandês)	caipira	não	sudeste	sim	sim

7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	frequentemente	parcialmente (universalizado)	Frequentemente (aparece universalizado e não marcado linguisticamente)	caboclo	não	nordeste, sudeste e sul	não	sim
8	Por dentro do Brasil	parcialmente (+)	Parcialmente (+) (não universalizado)	Frequentemente (universalizado e não marcado linguisticamente)	ribeirinhos	não	nordeste, sudeste, sul	sim	sim
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	parcialmente (-)	Parcialmente (-)	Frequentemente (universalizado e não marcado linguisticamente)	-----	Não se aplica***	Não se aplica	sim	sim
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	Raramente	não aparece	Frequentemente (universalizado e não marcado linguisticamente)	-----	não	Nordeste (-) e sudeste (+)	não	sim
11	Português para Ucrânianos: Frases e expressões	Parcialmente (-)	Parcialmente (-)	Frequentemente (universalizado e não marcado linguisticamente)	-----	Não se aplica	Não se aplica	sim	sim
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
13	Coleção Pindorama-Cordel do Brasil	frequentemente	Frequentemente	Frequentemente (universalizado e não marcado linguisticamente)	Candango Caipira Mameluco Tapuia	sim	Volume dedicado às regiões norte,	não	sim

	vol. 2				Curiboca Caboclo Sertanejo Yanomami		nordeste e centro-oeste		
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----	-----	-----	sim	Volume dedicado às regiões sudeste e sul	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

*A categoria abarca uma visão mais abrangente, pensando a predominância linguística, cultural, geográfica, apresentada no material.

** A categoria abarca uma visão mais geral, pensando a presença de imagens, da língua, da cultura, entre outros, apresentada no material.

*** não há espaços marcados através de uma divisão política do território. Há somente espaços genéricos como praias, restaurantes, ruas, etc.

Quadro 12: Aparecimento (ou não) das questões de diversidade nos LD*

	Livro	Diversidade cultural	Diversidade religiosa	Diversidade linguística	Diversidade regional	Diversidade de étnica	Diversidade de outros gêneros sem ser mulher/homem	Debate sobre as diferentes classes econômicas no Brasil
1	Conhecendo o Brasil	raramente	não aparece	Parcialmente	raramente	raramente	não aparece	não aparece
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	raramente	não aparece	raramente	raramente	raramente	não aparece	Raramente (na partir do final do nível 3)
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	parcialmente (-)	raramente	raramente	parcialmente (-)	parcialmente (-)	raramente (LGBT)	parcialmente (-)
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	parcialmente (+)	raramente	parcialmente (+)	Parcialmente (-)	parcialmente	não aparece	parcialmente
6	Português para tailandeses	parcialmente (-)	não aparece	raramente	parcialmente (-)	raramente	não aparece	não aparece
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	Frequentemente	parcialmente (+)	Parcialmente (+)	parcialmente (+)	frequentemente	parcialmente (+)	frequentemente
8	Por dentro do Brasil	parcialmente (+)	raramente	frequentemente	parcialmente (+)	parcialmente (+)	raramente (LGBT)	parcialmente (+)
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	parcialmente	não aparece	parcialmente (-)	parcialmente (-)	raramente	não aparece	não aparece

11	Português para Ucranianos: Frases e expressões	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica	não se aplica
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	Frequentement e	parcialmente (-)	frequentemente	frequentemente	frequentem ente	raramente	parcialmente (+)
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

* Ao trazermos a categoria de diversidade, queremos com isso, pensar como esse debate aparece ou não no material. Dividimos essas aparição nos LDs como: **não aparece, raramente, parcialmente, frequentemente.**

	(nível 4)						
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
6	Português para tailandeses	- (<i>ensino de português na Tailândia</i> (1.3, 1. 7) - (<i>aprender a</i>) <i>língua portuguesa falada no Brasil</i> (1. 5)	-----			-----	
7	Português Tropical	- (<i>ensino da</i>) <i>língua portuguesa</i> (1. 1, 1. 12) - (<i>difusão da</i>) <i>língua portuguesa em sua variante brasileira</i> (1. 8-9) - (<i>curso de</i>) <i>Português</i> (1.15) - (<i>difusão do</i>) <i>aprendizado do português</i> (1. 20)	- (<i>ensinar o</i>) <i>português do Brasil a estrangeiros</i> (1.1) - (<i>ensino de</i>) <i>Português como língua estrangeira</i> (1.17) - (<i>aprendizagem do</i>) <i>português brasileiro</i> (1. 73) - (<i>aprendizagem</i>) <i>português</i> (1. 81) - (<i>ensino do</i>) <i>português</i> (referente a outros países) (1. 97)	- (<i>ensino do</i>) <i>Português do Brasil como língua estrangeira</i> (introd. 1. 2, 1. 13) - (<i>ensino de</i>) <i>língua portuguesa falada e escrita no Brasil</i> (introd. 1. 7-8)	<i>livro</i> (1.11)	- <i>livro didático</i> (1.1) - <i>material didático</i> (1.16) - <i>material para o ensino de português</i> (1.17-18) - <i>material complementar</i> (1. 91-92)	- <i>material didático de apoio ao ensino do português do Brasil como língua estrangeira</i> (introd. 1. 1-2) - <i>livro de apoio ao ensino de língua</i> (introd. 1. 60)

8	Por dentro do Brasil	<p>- <i>(difusão) da modalidade brasileira do português</i> (l. 7)</p> <p>- <i>(política de promoção) variante brasileira do português no exterior</i> (l. 22-23)</p>	<p>- <i>(aprendizagem do) português como língua estrangeira</i> (l. 1)</p> <p>- <i>(promoção da) variante da língua portuguesa</i> (l. 19)</p> <p>- <i>(promoção da) língua portuguesa</i> (l. 31)</p>	<p>- <i>(promoção) da língua portuguesa</i> (agradecimento, l. 13, l.19, l.22)</p> <p>- <i>(ensino de) português brasileiro como língua estrangeira</i> (agradecimentos, l. 28-29; introd. l. 13)</p> <p>- <i>(ensino de) Português brasileiro</i> (introd., l. 36-37)</p> <p>- <i>(ensino de) português brasileiro para falantes de línguas eslavas e/ou românicas</i> (l.58)</p> <p>- <i>programa de estudos de português brasileiro para estrangeiros</i> (l.87-88)</p> <p>- <i>(ensino de) português</i> (l.138)</p> <p>- <i>(aprendizagem de) português</i> (l.180)</p> <p>- <i>ensino de português brasileiro para estrangeiros</i> (l.196)</p>	<p>- <i>livro</i> (l. 6)</p> <p>- <i>material</i> (l. 16)</p> <p>- <i>livros didáticos de português</i> (l. 18)</p>	<p>- <i>manual</i> (l. 1)</p> <p>- <i>livro</i> (l. 22)</p>	<p>- <i>livro</i> (agradecimentos, l. 2, l. 10, l. 15; introd., l. 25, l. 34, l. 38, l. 42)</p> <p>- <i>livro didático</i> (introd., l. 18)</p> <p>- <i>manual</i> (introd. l. 28)</p> <p>- <i>manual de ensino e aprendizagem do português brasileiro</i> (introd. l. 36-37)</p> <p>- <i>livro didático de português</i> (introd. l. 41)</p>
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	-----	-----	-----	-----	-----	-----

10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	-----	-----	-----	-----	-----	-----
11	Português para Ucrânicos: Frases e expressões	-----	-----	-----	-----	-----	-----
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----	-----	-----	-----	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	-----	-----	<i>Experiência de aprendizagem (prefácio, l. 8-9)</i>	-----	-----	<i>Projeto Cordel do Brasil (prefácio, l. 8)</i>
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----	-----	-----	-----	-----

* As designações elencadas são retiradas dos pré-textuais dos LDs.

Quadro 14: Outras questões que aparecem nos LDs

	Livro	Discussão ou citação sobre a escravização no Brasil (ou similares)	Intercâmbio educacional	Uso de imagens (não aparece, raramente, parcialmente, frequentemente)	Uso de músicas (não aparece, raramente, parcialmente, frequentemente)	Variação de gêneros textuais (não aparece, raramente, parcialmente, frequentemente)
1	Conhecendo o Brasil	sim (citação de forma eufórica)	Não	frequentemente	parcialmente (-)	parcialmente (-)
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	sim (citada)	Não	frequentemente	parcialmente (-)	parcialmente (-)
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	sim (citada, mas não trabalhada de forma crítica)	Não	frequentemente	parcialmente (-)	parcialmente (-)
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	-----	-----	-----	-----	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	sim (citada e trabalhada em texto)	Não	frequentemente	frequentemente	parcialmente (+)
6	Português para tailandeses	não	Sim	parcialmente (+)	raramente	parcialmente (-)
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	sim	Não	raramente (há apenas 12 imagens no livro todo)	frequentemente	Frequentemente
8	Por dentro do Brasil	sim	Sim	frequentemente	parcialmente	parcialmente (+)
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	não	Não	parcialmente (+)	não aparece	raramente
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	não	Não	frequentemente	parcialmente (-)	Frequentemente
11	Português para Ucrânicos: Frases e expressões	não	Não	parcialmente (+)	Não aparece	Raramente
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----	-----	-----	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol.2	não	Sim	frequentemente	parcialmente (+)	Frequentemente
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----	-----	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----	-----	-----	-----

Quadro 15: Programas e instituições públicas que são citadas nos LDs*

	Livro	Programas de governo que aparecem no material	Instituições ligadas ao Estado que parecem no material
1	Conhecendo o Brasil	É tempo de Brasil	Governo Federal, Ministério das Relações Exteriores.
2	Um português bem brasileiro (nível 1-3)	É tempo de Brasil	Governo Federal, Ministério das Relações Exteriores.
3	Um português bem brasileiro (nível 4)	É tempo de Brasil	Governo Federal, Ministério das Relações Exteriores
4	Um português bem brasileiro (nível 5)	-----	-----
5	Um português bem brasileiro (nível 6)	-----	-----
6	Português para tailandeses	Difusão de língua e cultura – UNILA**, Teletandem Brasil, brasileiros na Tailândia, Brasil rico é país sem pobreza.	Ministério da Cultura, IPHAN***,
7	Português Tropical: <i>Literatur, Musik und sprache Brasiliens</i>	Brasil rico é país sem pobreza	Governo Federal; Ministério das Relações Exteriores; Embaixada do Brasil na Alemanha.
8	Por dentro do Brasil	Violência sexual - Disque 100, Olimpíada de língua portuguesa,	Ministério da cultura, IPHAN, EBC****, IBRAM*****
9	Guia básico de conversação russo-português: variante brasileira	Brasil rico é país sem pobreza	Governo Federal; Ministério das Relações Exteriores; Embaixada do Brasil em Moscou
10	Páginas da minha vida – português para estrangeiros – curso básico	Viaje legal	Ministério do Turismo
11	Português para Ucrânicos: Frases e expressões	Brasil rico é país sem pobreza	Governo Federal; Ministério das Relações Exteriores; Embaixada do Brasil em Kiev.
12	Coleção Pindorama - Páginas da minha vida vol. 1	-----	-----
13	Coleção Pindorama- Cordel do Brasil vol. 2	Turismo acessível; de forma indireta de fala do SUS e da universidade para todos; Guia de bolso da Saúde do Viajante; Programa Escolar Amigos do Mar; Combate ao	IBGE, Ministério do Trabalho, Ministério do desenvolvimento, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

		desmatamento na Amazônia Legal – Arco de Fogo; Construção de Brasília;	
14	Coleção Pindorama - Mostra Brasil vol. 3	-----	-----
15	Coleção Pindorama – Tour das letras vol. 4	-----	-----

* Trazemos, sem exaustão, algumas instituições que aparecem no material, que possuem ligação com o Estado brasileiro como os Ministérios, Institutos e programas e políticas de difusão da língua e cultura.

** Universidade Federal de Integração da América Latina

*** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

**** Empresa Brasil de Comunicação

***** Instituto Brasileiro de museus

APÊNDICE B – Relações Brasil e Alemanha (1820 – 2013)

Quadro 16: relações Brasil e Alemanha (1820 – 2013)

Ano(s)	Marco
1820 – 1929	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (1820) Envio de representantes do reino português à Alemanha, como Johan Anton von Schäffer, para recrutamento de colonos/as para o Brasil, oferecendo subsídios como passagens, terras, etc.; ➤ (1824) Chegada do primeiro conjunto de imigrantes alemã(e)s no Brasil, como parte da política de embranquecimento da nação e substituição de mão-de-obra de pessoas escravizadas; ➤ Início de intercâmbio científico entre alemães e brasileiros (projetos de mineralogia), junto à imperatriz Leopoldina; ➤ (por volta de 1824) – Estabelecimento de uma língua geral alemã em território brasileiro - o Hunsrückish; ➤ (1859) Promulgado pela Prússia o “Rescrito de Heydt” que proibia propagandas falsas em favor da imigração de alemã(e)s para o Brasil; ➤ (1896) Revogado o “Rescrito de Heydt”. Como resultado, entre 1886 a 1910, chegaram em terras brasileiras em torno de 350 mil imigrantes de língua alemã; ➤ A Alemanha passa a ser um dos principais parceiros econômicos do Brasil, especialmente na área bélica (exportação) e matéria-prima (importação), chegando a ser a primeira antes da primeira guerra mundial, disputando esse espaço com o Estados Unidos; ➤ (1900) Nomeia-se o primeiro diplomata brasileiro na Alemanha (Berlim), na época da República, o Barão de Rio Branco; ➤ Início de parcerias e fomento por parte do Estado alemão para a criação e apoio a escolas e instituições de ensino construídos pela comunidade imigrante alemã no Brasil. Tais instituições eram responsáveis por manter a língua e a cultura alemã no Brasil, como é o caso da Escola Alemã, no Rio de Janeiro. Isso se deu como parte da estratégia da Alemanha na América Latina. A finalidade era implementar o <i>Reich</i> em possíveis futuras regiões em que se tinha comunidades alemã(e)s vivendo. ➤ (1914) O governo britânico declara guerra contra a Alemanha, I Guerra Mundial. No Brasil, o impacto provoca uma ruptura nos grupos de poder político e econômico que se dividem entre Alemanha (para continuar as relações de comércio) e Estados Unidos (apoiavam o fortalecimento de relações com os EUA). ➤ (1917) A Alemanha ataca um navio brasileiro, na costa da França, provocando ruptura oficial das relações entre os dois países no período de guerra. ➤ Retomada das relações Brasil-Alemanha pós-guerra e reinício e fortalecimento de parcerias;
1930-1964	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Início dos anos 1930 - entrada de mais de 55 mil imigrantes de alemã(e)s em território brasileiro, por meio de incentivo da própria Alemanha para fugirem da fome que assolava o país pós-guerra. O Brasil passa novamente a ser significado como “terra prometida”; ➤ Até 1931 contabilizavam-se cerca de 1300 escolas (católicas, protestantes e mistas) e quase 56 mil alunas/os promoviam a resistência cultural e linguística alemãs no Brasil. Esse Período de fomento à cultura e língua estende-se fortemente até o início do Estado Novo. ➤ Início do Estado Novo (1937 – 1945) – a ditadura Vargas impõe a nacionalização a todas as formas estrangeiras (ensino, cultura, língua, etc.). Todas as escolas alemãs foram nacionalizadas e a língua portuguesa passa a ser a única oficialmente permitida em estabelecimentos de ensino;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deflagrada a II Guerra Mundial (1939- 1945). Getúlio Vargas declara uma posição neutra do Brasil até 1942, quando declara guerra à Alemanha, após pressões da elite política e econômica brasileiras e, principalmente, do governo dos Estados Unidos. ➤ (1951) É fundado, na Alemanha, o Instituto Goethe, como sucessor da Academia Alemã. O Instituto tinha como principal função, à época, promover cursos de formação complementar a professores estrangeiros de alemão. A partir de 1959, o Instituto passa a agir na difusão da política cultural externa da Alemanha, que se torna o terceiro pilar da política externa alemã; ➤ (1952) A Universidade de Heidelberg integra o projeto de cátedras de Estudos Brasileiros, realizada pelo Ministério das Relações Exteriores no Brasil, sendo João Milanez da Cunha Lima o professor ocupante. O projeto tinha com finalidade transformar as cátedras em núcleos de difusão cultural do Brasil, por meio das aulas de Literatura, História, Sociologia, Arte e, em alguns casos, Geografia Econômica”. ➤ (1956) o Brasil ocupa o segundo lugar de maior receptor de investimentos alemães no exterior; ➤ (1962) É inaugurado o primeiro Instituto Goethe no Brasil, em Salvador;
1964 a 1989	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizado o Acordo Geral de Cooperação Científica e Tecnológica (1969) que previa, além de outras ações, promoção de intercâmbios nas áreas da educação, cultura e ciência e no apoio mútuo de criação de instituições culturais em ambos os países; ➤ Entre 1970 – 1980, 52 cooperações teuto-brasileiros foram firmadas. Boa parte deles na área de Meio Ambiente, Agricultura e Energia Nuclear; ➤ Visita do Ditador Ernesto Geisel à República Federativa da Alemanha (1978). A visita foi considerada um marco nas relações Brasil-Alemanha, devido mais de um século (1877) um representante maior do governo brasileiro não pisar em solo alemão. Na visita, o Brasil levou a imagem de “milagre econômico”, país do progresso, firmando acordos financeiros e científicos que tinham como foco somente o lucro para os donos do capital estrangeiro e brasileiro; ➤ Anos 1980 – enfraquecimento dos acordos e das relações Brasil Alemanha, devido à crise econômica e a instabilidade política de governança no Brasil que resultou no período transitório da redemocratização. Com a CF de 1988, freou-se a abertura desordenada ao capital estrangeiro e promoveu-se o recrudescimento dos direitos trabalhistas no Brasil. Ambas ações forçavam que as empresas estrangeiras investissem no valor “social”. Isso provocou a diminuição dos investimentos das empresas alemãs por verem nessas ações um aumento dos gastos tributários e trabalhistas. Apesar disso, foram feitas mais de 70 cooperações técnicas e de Ciência, Tecnologia e Informação entre Brasil e Alemanha nessa década;
1990 - 2000	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (1990) – Queda do Muro de Berlim e reunificação da Alemanha. A política externa alemã busca se aproximar novamente do Brasil. O Brasil montava uma política externa que buscava, de forma competitiva, se alinhar aos processos de globalização econômica e tornava-se cada vez mais uma liderança regional; ➤ (1992) – Acontece a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a ECO-92, no Rio de Janeiro. As relações bilaterais entre as duas nações passam a girar mais fortemente em torno do desenvolvimento sustentável e da ecologia; ➤ (1994) É lançado, pelo governo brasileiro, o Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7), o maior programa de cooperação multilateral com temática ambiental no mundo, tendo suas ações focados em um único país. A Alemanha terá um papel crucial na instalação do programa, sendo o país europeu com maior engajamento. O programa globalizava a Amazônia e montava um grande cerco contra o desmatamento e em favor da preservação da biodiversidade das florestas tropicais. Foi encerrado oficialmente em setembro de 2009; ➤ (1994) O Brasil é convidado de honra na Feira do Livro de Frankfurt;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (1995) É assinado o Acordo Inter-Regional de Cooperação entre os Estados da União Europeia, que tinha como uma de suas principais lideranças a Alemanha, e os Estados do Mercosul, que tinha como uma de suas principais lideranças o Brasil. O acordo abrangia os domínios comercial, econômicos e de cooperação, esta última, por exemplo, com o objetivo de promover o entendimento mútuo e reforçar os laços culturais; ➤ Criação do Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBRA) (1995); ➤ (Entre 1996 a 2002) A Alemanha verticaliza seus investimentos de capital no Brasil, com a pretensão de se tornar seu primeiro ou segundo maior investidor;
2000-2010	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (2000) É assinado o Acordo de Cooperação entre Brasil e Alemanha na pretensão de estimular o intercâmbio de estudantes de graduação e docentes, a aproximação curricular de Instituições de Ensino Superior brasileiras e alemãs e o reconhecimento mútuo de créditos. Nasceram desses acordos o Programa de Parcerias Universitárias Brasil-Alemanha (UNIBRAL) e o Programa Brasil e Alemanha (PROBRAL). O Unibral, descontinuado em 2014, tinha como objetivo apoiar parcerias universitárias binacionais para promover o intercâmbio e a cooperação na graduação. O Probral apoia projetos de cooperação no âmbito da pós-graduação e aperfeiçoamento de professores e pesquisadores; ➤ (2002) Acontece a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável “Rio+10”, em Joanesburgo. Brasil e Alemanha montam agendas comuns para dar impulso à cooperação e diálogo nessa área; ➤ (2002) Brasil e Alemanha se tornam parceiros estratégicos; ➤ (2005) O Instituto Cultural Brasil-Alemanha deixa de fazer parte da Rede Brasileira de Estudos no Exterior, após a não renovação do seu convênio por parte do MRE. O Instituto havia sido criado em 1995. ➤ Em 2006 acontece a Copa da Cultura promovida pelo governo brasileiro na Alemanha, com forte atuação do Ministério da Cultura do Brasil; ➤ (2008) É assinado o Plano de Ação da Parceria Estratégica Brasil-Alemanha. O plano visava aprofundar as relações bilaterais entre os dois países em todos os níveis das áreas de governança global, mais enfaticamente acerca das mudanças climáticas e diversidade biológica, desarmamento, defesa, ciência e tecnologia, inovação, desenvolvimento sustentável, entre outros; ➤ (2008) É criado o Fundo da Amazônia, no qual a Alemanha e Noruega são responsáveis por 99% dos investimentos que tem por objetivo financiar ações de preservação da Floresta Amazônica; ➤ (2009) É criado em São Paulo o Centro Alemão de Ciência e Inovação (QWIH), o maior centro industrial fora da Alemanha; ➤ (2009) Assinada o Convênio de Parceria Estratégica em Ciência e Pesquisa Brasil e Alemanha, a ser realizado pela Fundação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Entre outras ações, o convênio previa a troca de conhecimentos entre os dois países através de intercâmbios de estudantes do Ensino Superior.
2010 - 2013	<ul style="list-style-type: none"> ➤ (2010) O Hunsrückisch é considerado patrimônio histórico e cultural do Rio Grande do Sul pela lei 14.069, de 23 julho de 2012; ➤ (2012) Criação, pela Rede Brasil Cultural, do leitorado brasileiro na Universidade de Heidelberg; ➤ (2013) O Brasil é convidado de honra na edição de 2013 da Feira do Livro de Frankfurt; ➤ (2013) Estabelecimento de mecanismos de consultas bilaterais de alto nível entre os dois países; ➤ (2013) Criação, pela Rede Brasil Cultural, do Leitorado na cidade de Colônia. ➤ (2013-2014) Ano da Alemanha no Brasil.

	<p>➤ (2013) Publicação do livro didático “Português Tropical: <i>Literatur, Musik und Sprache Brasiliens</i>”, publicado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Embaixada no Brasil em Berlim;</p>
--	--

Apêndice C – Quantidade de visualizações das músicas do livro “Português Tropical” na plataforma *online* You Tube.

Quadro 17: Quantidade de visualizações das músicas alocadas em “Português Tropical”

Músicas	Nº de visualizações no You Tube*
Cariocas (voz Adriana Calcanhoto)	80 mil
Trabalhador (voz seu Jorge)	355 mil
Samba de uma nota só (voz Tom Jobim)	250 mil
Bom dia (voz Gilberto Gil e Milton Nascimento)	94 mil
Mama África (voz Chico César)	1 milhão
Não existe amor em SP (voz Criolo)	3,5 milhões
Sob o mesmo céu (voz Lenine)	51 mil
A banda (na voz de Chico Buarque)	2 milhões
Aquarela do Brasil (na voz de Gilberto Gil)	166 mil
Problema social (voz Seu Jorge)	97 mil
Desafinado (voz de João Gilberto)	4 milhões
Casa na campo (voz de Elis Regina)	600 mil
Último pau de arara (voz de Zé Ramalho)	2 milhões
Saudade da Bahia (voz Gilberto Gil)	96 mil
Apesar de você (voz Chico Buarque)	4 milhões
Brasis (voz Seu Jorge)	800 mil
Frevo Rasgado (voz Gilberto Gil)	20 mil
Construção (voz Chico Buarque)	1,5 milhão
Chega de saudade (voz Tom Jobim)	1 milhão
Cordão (voz Chico Buarque)	59 mil
O canto das três raças (voz de Clara Nunes)	2 milhões
A cara do Brasil (voz de Ney Matogrosso)	20 mil
Yáyá Mاسemba (voz Maria Bethania)	700 mil
Serafim (voz de Gilberto Gil)	16 mil

Fonte: Fonte: Compilado pela autora

*Números aproximados. Vistos no ano de 2018.

Obs: não somamos diferentes canais para a mesma música, extraímos os dados do canal com maior quantidade de visualizações à época. Alguns como “Não existe amor em SP” foi tirada do próprio canal do artista.

Apêndice D – Quadro de distribuição de autorxs por estado e regiões da coleção “Um português bem brasileiro, níveis de 1 a 4”

Quadro 18: Quadro de distribuição de autorxs por Estados e regiões

Qnt. de textos	Nome	Estado	Região
2	Wagner dos Reis Novaes	Alagoas	Nordeste
1	Gilberto Gil	Bahia	Nordeste
3	Fernando Sabino	Minas Gerais	Sudeste
1	Ivan Ângelo	Minas Gerais	Sudeste
1	Alexandre Azevedo	Minas Gerais	Sudeste
1	Paulo Mendes Campos	Minas Gerais	Sudeste
2	Rubem Braga	Rio de Janeiro	Sudeste
1	Clarice Lispector	Rio de Janeiro (Ucrânia)	Sudeste
1	Pedro Bloch	Rio de Janeiro	Sudeste
2	Carlos Drummond de Andrade	Rio de Janeiro	Sudeste
3	Danuza Leão	Espírito Santo	Sudeste
2	Walcyr Carrasco	São Paulo	Sudeste
3	Raul Drewnick	São Paulo	Sudeste
4	Luiz Fernando Veríssimo	Rio Grande do Sul	Sul

Fonte: Compilado pela autora

Apêndice E - Quadro dos núcleos verbais das atividades no LD “Português Tropical”

Quadro 19: Quadro geral dos núcleo verbais enunciados nas atividades do LD "Português Tropical"

Núcleo verbal na atividade	Níveis e vezes que aparecem				
	A1	A2	B1	B2	C1
Assinalar	1		1	2	1
Comparar	1	1		1	1
Complementar					1
Completar	2	1	2	2	
Conferir		4		2	1
Criar		1			
Dar conselho		1	1		
Descrever	1	1			
Desenvolver			1	1	
Desvendar					1
Discutir	1	1		1	4
Enumerar		1			
Escolher		2	1		
Escrever (um texto)	5			2	3
Estabelecer/Fazer (comparações)	5	6	5	7	5
Explicar	1				
Explorar					1
Expressar (sentimentos)		2		2	
Formular	1		1		
Identificar		1			
Imaginar	2	1	4	4	3
Justificar				2	1
Marcar					1
Narrar					2
Ouvir	5	4	5	5	5

Pesquisar			1		
Pontuar (pontuação)				1	
Preencher		1			1
Procurar	1			1	
Redigir		4	2	1	1
Refletir				1	
Rescrever	1			1	
Responder		1		1	
Resolver			2		
Substituir		1			
Transpor				1	

Fonte: Compilação da autora.

Anexos

ANEXO A – INSCRITOS NO CELPE-BRAS – POSTO APLICADOR DE JENA/ALEMANHA



seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Philosophische Fakultät

Friedrich-Schiller-Universität Jena · Postfach · D-07737 Jena

Celpe-Prüfungen

**Institut für Romanistik
Romanische
Literaturwissenschaft
Sekretariat**

Ernst-Abbe-Platz 8
D-07743 Jena
Telefon: 03641/944630
Fax: 03641/944632
g.wieduwilt@uni-jena.de

Jena, den

Anzahl der Teilnehmer

Termine	Anzahl Kandidaten
26.10.2005	10
26.04.2006	18
25.10.2006	19
25.04.2007	19
17.10.2007	4
23.04.2008	16
22.10.2008	18
28.04.2009	13
17.11.2009	15
28.04.2010	14
27.10.2010	27
27.04.2011	17
25.10.2011	26
25.04.2012	26
25.10.2012	22
23.04.2013	30
22.10.2013	41

08.04.2014	28
21.10.2014	29
19.05.2015	27
20.10.2015	32
26.04.2016	26
18.10.2016	27
23.05.2017	19
17.10.2017	12
01.10.2018	21
28.05.2019	20
16.10.2019	15

Die Kandidaten kommen aus allen Bundesländern sowie aus dem Ausland (Niederlande, Norwegen, Österreich, Schweiz, Kroatien, Spanien, Paraguay, Chile, Usbekistan, Russland, Ukraine, Tschechien, Ungarn, Bulgarien, Polen, Kolumbien, Mexiko, Italien, Finnland, Indien).


Anexo B– Atividades retiradas dos LDs “Um português bem brasileiro, níveis de 1 a 4” e “Conhecendo o Brasil”

Nível 1 (atividade p. 26 e 27)

Unidade 1

Negócio de menino

Rubem Braga



Tem dez anos, é filho de um amigo, e nos encontramos na praia:

– Papai me disse que o senhor tem muito passarinho...

– Só tenho três.

– Tem um canário?

– Tenho um canarinho.

– Amarelo?

– Amarelo.

– Muito velho?

– Tem um ano.

– Canta?

– Uma beleza.

– Manso?

15 – Canta no dedo.

– O senhor vende?

– Vendo.

– Quanto?

– Dez reais.

20 Pausa. Depois volta:

– Só tem canário?

– Tenho um papagaio e um sabiá.

– É papagaio mesmo ou é periquito?

– É quase do tamanho de uma arara.

25 – Deixa coçar a cabeça?

– Claro. Come na mão...

– E o sabiá.

– É muito bom sabiá.


– Por quanto o senhor vende?

30 – Dez reais.

Pausa.

– Deixa mais barato...

– Para você, seis reais.



– Com a gaiola?

35 – Sem a gaiola.

Pausa.

– E o papagaio?

– O papagaio eu não vendo.

– Como se chama?

40 – Brigitte.

– Uai, é fêmea!

– Não. Foi a empregada que botou o nome. Quando ela fala com ele, ele se arrepija todo, fica todo despenteado, então ela diz que é Brigitte.

45 Pausa.

– O canário, o senhor também devia por seis reais?

– Deixo por oito reais.

– Com a gaiola?

– Sem a gaiola.

50 Longa pausa. Hesitação. A irmãzinha o chama de dentro d'água. E, antes de sair correndo, propõe, sem me encarar:

– O senhor não me dá um passarinho de presente, não?

Adaptação FUNCEB

Questionário



- 1) Quais são as personagens do texto?
- 2) Caracterize o menino.
- 3) O que é que o garoto queria?
- 4) Como se desenvolve a conversa entre o autor e o menino?
- 5) Dê uma característica de cada passarinho.
- 6) Como termina a história?
- 7) Você gosta de animais?
- 8) Você tem algum animal em casa?

Nível 1 (atividades da p. 54 a 56)

Unidade 4

Hora de dormir

Fernando Sabino

– Por que não posso ficar vendo televisão?

– Porque você tem de dormir.

– Por quê?

– Porque está na hora, ora essa.

5 – Hora essa?

– Além do mais, isso não é programa para menino.

– Por quê?

– Porque é assunto de gunxa grande, que você não entende.

– Estou entendendo tudo.

10 – Mas não serve para você. É impróprio.

– Vai ter mulher pelada!

– Que bobagem é essa! Anda, vai dormir que você tem colégio amanhã cedo.

– Todo dia eu tenho.

– Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.

15 – Espera um pouquinho.

– Não espero não.

– Você vai ficar aí vendo e eu não vou.

– Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos, obedeça a seu pai.

20 – Os outros meninos todos dormem tarde só eu que durmo cedo.

– Não tenho nada que ver com os outros meninos; tenho que ver com meu filho já para a cama.

– Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda.

25 – Não comece com coisa não, que eu perco paciência.

– Pode perder.

– Deixe de ser malcriado.

– Você mesmo que me criou.

30 – O quê! Isso é maneira de falar com seu pai?

– Falo como quiser, pronto.

– Não fique respondendo não: cale essa boca!

– Não calo. A boca é minha.

– Olha que eu ponho de castigo.

35 – Pode pôr.

– Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.

– ...

– Quem é que anda lhe eninando esses modos! Você está ficando é muito insolente.

40 – Ficando o quê!

– Acrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teria coragem de responder a meu pai como você faz. Ele me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole, você fica abusando... Quando ele falava está na hora de dormir, estava na hora de dormir.

45 – Naquele tempo não tinha televisão.

– Mas tinha outras coisas.

– Que outras coisas!

– Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.

50 – Chato.

– Como? Repete, para você ver o que acontece.

– Chato.

– Tome, para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo! Para aprender a ter respeito a seu pai.

55 – ...

– E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá.

– Amanhã eu não vou ao colégio.

– Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá.

60 – Você me bateu...

– Bati porque você meraceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.

– ...

– Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faça tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?

– ...

65 – Então você não tem pena de seu pai! Vamos! Tome a bênção e vá dormir.

– Papai.

– Que é?


– Me desculpe.

– Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai.

75 – Por que não posso ficar vendo televisão!




Questionário



1. O que é que o menino queria?
2. Por que razões não podia ficar vendo televisão?
3. Por que o filho perguntou se ia ter mulher pelada no programa?
4. Que motivos levaram o pai a chamar o garoto de insolente?
5. Que insulto o menino dirigiu ao pai?
6. Na sua opinião, o pai agiu corretamente?
7. Você acha que bater numa criança, na hora certa, contribui para sua educação?

Equivalências



Assinale, na coluna à direita, a equivalência das expressões sublinhadas à esquerda:

<p>a) Você <u>tem que</u> dormir.</p> <p>b) Porque está na hora, <u>prá essa!</u></p> <p>c) <u>Que bobagem</u> é essa?</p> <p>d) Espera <u>um pouquinho</u>.</p> <p>e) <u>Tenho horror</u> de televisão.</p> <p>f) <u>Não vem com essa história</u> que eu perco a paciência.</p> <p>g) <u>Isso é modo</u> de falar com seu pai?</p> <p>h) <u>Cale a boca</u>.</p> <p>i) <u>Eu te ponho</u> de castigo.</p>	<p>() Detesto certos programas de TV.</p> <p>() Isso é jeito de falar comigo!</p> <p>() Não comece com coisa não.</p> <p>() Fecha o bico.</p> <p>() Não vale a pena chorar para me fazer mudar de opinião.</p> <p>() Um momentinho, por favor.</p> <p>() Você precisa descansar.</p> <p>() Você vai ficar de castigo.</p> <p>() O que você quer é me encher a</p>
---	--

Nível 2 (atividades da p. 15 e 16)

Unidade 2

Para conservar o emprego

Danuza Leão



Você precisa trabalhar. É jovem, bonita, uma total gracinha – mas não vá achando que é o suficiente para conseguir trabalho. A concorrência é grande e o que importa é a eficiência – afinal ninguém está à procura da playmate do mês. Mas você teve sorte, amanhã é o primeiro dia do seu primeiro emprego. Está torcendo para que tudo dê certo. E vai dar. Mas preste atenção.

Mesmo que você adore se exibir (e quem não gosta!), evite microssalvas, colantes, decotes e barrigas de fora. Deixe essas alegrias para os fins de semana. Cuidado com as cores. Abóbora, turquesa, rosa-shocking e estampados berrantes poluem o ambiente de trabalho. Seja suave. Preto também não é lá

11 | essas coisas – a não ser que você tenha um velório ou uma passeata depois do expediente. Bijuterias, nada que faça barulho, que chame a atenção.

Mesmo que você fique deslumbrada com um batom de-sangue, troque por um rosinho, pelo menos entre nove e seis horas. Cuidado com a cor do esmalte, afinal você não é cartomante. Seja como for, mãos muito bem-cuidadas é

15 | importante. Não use perfume, saltos, meias ou nenhum. Recomendam-se roupas que não amarrotam e um par de meias extra na bolsa, em caso de acidente. Prenda seus maravilhosos cabelos e use sutil, sempre.

Quer cair nas graças do seu chefe? Quando atender o telefone, pergunte "quem deseja falar com ele?" no lugar do abominável "quem gostaria?" Se o seu chefe não estiver, diga logo, e só depois pergunte se a pessoa quer

20 | deixar o nome. Secretários costumam inverter a ordem por pura bisbilhotice. Se seu chefe manda dizer que está em reunião, seja delicada para que não percebam tratar-se de uma mentira.

De preferência, não se apaixone por seu patrão. Não implique com a mulher

25 | dele, os amigos dele, as namoradas dele. Também não seja puxa-saco. Neutralidade – a melhor política no ambiente de trabalho. Comer no escritório. As bichonetes estão caríssimas, eu sei, mas levar aquele lanchinho de casa é triste: será que não dá mesmo para evitar? Por que não tenta mudar seus hábitos alimentares? Tome um café da manhã reforçado, pule o

30 | almoço e aproveite para fazer uma dieta. Se não aguentar, um biscoitinho no meio do dia. Mas ou você come o pacote todo ou leva para casa o que sobrou. E as migalhas? E as baratinhas?

Nada melhor, bem no meio do expediente, do que a chegada de uma boa muambeira, com novidades de Miami, Walkman H&S, sprays variados, agendas eletrônicas, vitaminas, calcinhas sabor morango e tudo com pagamento em duas

35 | vezes, existe felicidade maior! Mas seu chefe pode chegar exatamente nesta hora e não gostar nadinha da cena. Cuidado.

Não viva pendurada no telefone, não fique nos corredores conversando e dando gargalhadas ou chorando porque seu namorado sumiu. Guarde suas emoções

40 | para depois do expediente. Seja boa colega, lei, quebre um galho quando preciso. Reprima sua curiosidade e não leia os fax que não são dirigidos a você. É difícil, mas tente.

Ah, lá me esquecendo: faça o seu trabalho o melhor que puder: isso também ajuda muito a conservar o emprego, ser promovida e etc.

Questionário



- 1) Segundo o texto, o que é importante levar em conta no primeiro dia do primeiro emprego?
- 2) Na opinião da autora, qual é a melhor política no ambiente de trabalho?
- 3) Em relação à comida, o que deve ser evitado?
- 4) Que outros requisitos são relevantes para conservar o emprego?
- 5) Conte-nos sua experiência no primeiro dia do seu primeiro emprego.

Equivalências



Dê uma equivalência às seguintes palavras e expressões do texto:

1. gracinha (l. 8) _____
2. concorrência (l. 2) _____
3. torcendo (l. 5) _____
4. dê certo (l. 5) _____
5. berrantes (l. 9) _____
6. não é lá essas coisas (l. 9-10) _____
7. deslumbrada (l. 12) _____
8. Amarrotam (l. 16) _____
9. cair nas graças (l. 18) _____

Nível 3 (atividade da p. 25 e 56)

- Negócio seguinte. Se a senhora quer vir de pantafona, venha. Eu quero vir de midi, de máxi, de short, venho. Uniforme é papo furado.
- Você foi além da pergunta, Rinalda. Então é a favor?
- 60 – Evidente. Cada um curtindo à vontade.
- Legal! – exclamou Jorgito – Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.
- Não pode – refutou Gilberto – Vira bagunça. Lá em casa ninguém anda de pijama ou de camisa aberta na sala. A gente tem de respeitar o uniforme.
- 65 Respeita, não respeita, a discussão esquentou. Dona Amarillis pedia ordem, ordem, assim não é possível, mas os grupos se haviam extremado, falavam todos ao mesmo tempo, ninguém se fazia ouvir; pelo que, com quatro votos a favor da calça comprida, dois contra, e um tanto-faz, e antes que fosse decretada por maioria absoluta a abolição do uniforme escolar, a professora achou prudente
- 70 declarar encerrado o plebiscito, e passou à lição de História do Brasil.

Exercício



Após ler o texto, escreva C (certo) ou E (errado) nos enunciados abaixo e justifique:

- a) Dona Amarillis inventou o plebiscito porque gostava muito de seus alunos. ()
- b) O movimento pró uso de calça comprida nas escolas partiu dos professores e diretores de escola. ()
- c) Alguns alunos votaram contra o uso da calça comprida apresentando como motivo o quadril da professora. ()
- d) Todas as meninas votaram a favor da calça. ()
- e) Peter se absteve da votação alegando que não se metia em negócio de mulher. ()
- f) Jorgito foi quem começou a questionar o uso do uniforme nas escolas. ()
- g) A professora encerrou o plebiscito porque tinha que passar à lição de História do Brasil. ()
- h) O resultado final foi: quatro votos a favor, três contra e um tanto-faz. ()

3

praticamente só e permitido fumar em casa, na rua, ou dentro do próprio carro. Fiscais multam quem fuma (ou permite que se fume) em restaurantes, lanchonetes, hospitais, shoppings, lojas e locais públicos em geral. O mesmo se aplica aos meios de transporte, como ônibus, taxis, trem e metrô.

Dentro das empresas particulares, a proibição do fumo é opcional. Algumas já fazem campanhas internas contra o cigarro e até chegam a restringir o espaço para os fumantes, com base no argumento de que a fumaça do cigarro gera desentendimentos entre fumantes e não-fumantes, ou "fumantes passivos".

Revista Viaje Bem – VASP – ano 25, nº 1

Questionário



- 1) Como podemos relacionar o texto da Revista Viaje Bem com "Tudo que você tem de fazer é andar"?
- 2) Essas leis restritivas ao cigarro dão resultado?
- 3) Cite argumentos que usualmente geram desentendimentos entre fumantes e não fumantes.

Aprendendo a conversar



Compreensão oral:

Após escutar a leitura do texto "Paulão" de Luís Fernando Veríssimo responda às seguintes perguntas:



- a) Como era o ritual com que Paulão recebia os seus alunos?
- b) Que atitudes de Paulão confirmam seu jeito expansivo?
- c) Para Paulão, o que significava tomar jeito?
- d) Contra que vícios (ou "excessos") o Paulão investia?
- e) Qual foi a verdadeira causa mortis do Paulão, na sua opinião?
- f) Interprete o desabafo do grupo: "Que m...."


Nível 4 – p. 63

7

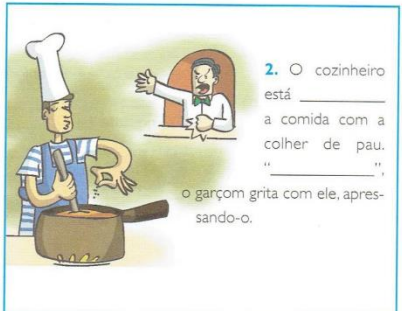
Complete as frases com as acepções de mexer

mexer - mexer-se - vira e mexe - mexer em - mexer com


1. O carregador está _____ a mulher que passa pela rua _____ as cadeiras.




2. O cozinheiro está _____ a comida com a colher de pau. " _____ ", o garçom grita com ele, apressando-o.




3. É melhor não _____ esta estratégia, já que ela está dando resultado.




4. Os mendigos estão _____ lixo em busca de comida.




5. O ladrão os obrigou a ficar quietos. Quem _____ poderia morrer.



6. A vizinha fofoqueira disse para outra: – Não _____ comigo que eu vou te rogar uma praga.




7. As suas palavras _____ os meus sentimentos.



63

8



AGORA NÃO...

POSSO IR AO PLAY?

CLARO MEU BEM!

brincar além do horário previsto, mas não _____ (permitir), se _____ (estar) de mau humor.

É provável que as crianças _____ (sentir-se) inseguras, ansiosas, sem saber que caminho seguir, se os pais não lhes _____ (dar) respostas claras, objetivas e convíctas.

O sim e o não inconsistentes _____ (causar) sensação de não saber o que pensar, o que fazer ou que valor dar às coisas. O grande drama para o filho é ter que se equilibrar na constante disfunção entre o que ele _____ (ouvir), _____ (ver) e _____ (sentir).

Apesar das diferenças de vivência, valores e opiniões, é necessário que o casal _____ (estabelecer) o consenso sobre as principais diretrizes da vida dos filhos – escola, horários, hábitos, alimentação.

Enquanto as diferenças _____ (ser) resolvidas com base no bom senso e na ponderação, não existirem maiores problemas. No entanto, quando uma das partes _____ (querer) ser dona da verdade e não admitir críticas ou intervenções, as coisas vão se complicar.

Por trás do sim e do não pronunciados pelos pais diante das vontades dos filhos _____ (estar) a determinação de normas e limites. Ao estabelecer uma norma – "não quero que você _____ (ir) sozinha ao playground" – é importante ter e mostrar convicção. Para que uma norma se _____ (manter), é preciso que o adulto _____ (acreditar) nela.

Texto Adaptado
Anne Gabriel – Revista Cláudia

- “Conhecendo o Brasil (atividades da p.73 e p. 104)

1) A tia do Miguel tem outros clientes procurando imóveis. Ajude-a, relacionando cada cliente com a casa ou apartamento mais adequado.

Cientes

a) **Maria Jatobá**

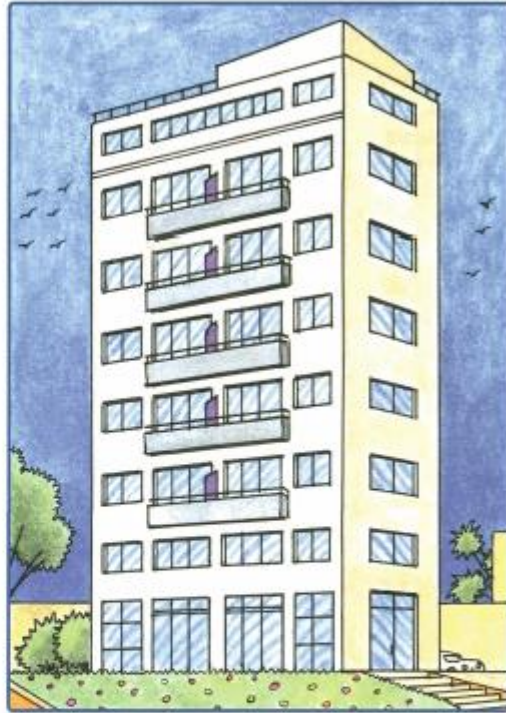
Estudante (assistente de direção em uma produtora de vídeos), 22 anos, solteira, gosta de estar em contato com a natureza, procura um apartamento pequeno para alugar.

b) **Eduardo Fontes**

Analista de sistemas (chefe do setor de informática de uma companhia de seguros), 40 anos, casado - com 3 filhos, deseja comprar uma casa com área aberta, perto do centro.

c) **João Carlos Abrantes**

Médico aposentado, 65 anos, casado - sem filhos, deseja comprar uma casa pequena longe do centro.



Moradia

VENDE-SE
casa térrea em bairro residencial (Tijuca)
2 quartos (1 suíte),
1 banheiro, sala-de-estar,
cozinha ampla, área de serviço,
dependências de empregada e um
pequeno quintal.

ALUGA-SE
kitchenet amplo (30 m2),
em um bairro tranquilo da
Zona Sul.

VENDE-SE
amplo sobrado,
próximo ao centro,
3 quartos (1 suíte)
1 sala-de-estar,
1 sala-de-visita, cozinha ampla,
2 banheiros, área de serviço e
dependências de empregada,
jardim e quintal.

Pagando a conta

Sílvia está no caixa da loja.

Sílvia: Quanto custa o vestido?

Vendedora: Custa R\$ 45,00.

Sílvia: Posso pagar com cartão de crédito?

Vendedora: Desculpe, não aceitamos cartão! A senhora pode pagar em cheque ou em dinheiro.

Sílvia: Vou pagar em dinheiro, mas só tenho uma nota de cem. Você tem troco para cem?

Vendedora: Tenho sim, mas uma parte vai ser em moedas.

1) Antônio comprou um terno e agora vai efetuar o pagamento. Complete o diálogo. Compare com o diálogo gravado.

Vendedor: Como o senhor vai pagar?

Antônio: Posso pagar em 5

Vendedor: Pode, mas o pagamento a prazo tem juros.

Antônio: E se eu pagar com de crédito?

Vendedor: Com cartão de crédito pode pagar em até 3 prestações sem

Antônio: Posso pagar uma parte em dinheiro?

Vendedor: Claro que pode. Neste caso, você tem que pagar R\$165,00 em Você tem o dinheiro exato?

Antônio: Não tenho. Você não tem para duzentos?

Vendedor: Vou ver se consigo dinheiro

Pagando a conta	
Como vai ser o pagamento?	à vista
	a prazo (em prestações) com/sem juros
Você tem troco para ... ?	com cartão de crédito em cheque
	em dinheiro (notas, moedas, dinheiro trocado)

- “Por dentro do Brasil” (atividades p. 153, p. 179)

Atividade 8.5 Áudio Disque 100

Não é a primeira vez que vamos falar de carnaval aqui no livro. Você se lembra das atividades sobre carnaval que já vimos? Pode revisar a marchinha de carnaval na Unidade 3 e tem o áudio na Unidade 5 sobre a Ordem Pública durante o carnaval. O que você acha desses temas? São chatos ou importantes? Por quê?

O carnaval brasileiro é uma das maiores festas populares ao ar livre do mundo. Cada cidade comemora o Carnaval de uma maneira diferente, mas os foliões têm sempre o mesmo objetivo: sozinhos ou em grupos, todos querem brincar, relaxar, paquerar e se divertir. Outras pessoas preferem descansar em cidades calmas durante esse feriado. Mas alguns exageram, pensando que nesse período tudo é possível. Escute o áudio.

Transcrição do áudio:

Quem cala, consente. Não aceite nada errado com criança e adolescente. Nessa folia, não vale nada que entristeça ou machuque a meninada. Eu ouço, eu vejo. Fico atento, denuncio e as crianças eu protejo. No carnaval proteja nossos meninos e meninas da violência sexual. Não desvie o olhar, procure o Conselho Tutelar ou disque 100



→ O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

→ Observe todos os verbos usados no áudio e veja com seus colegas e professor(a) o significado de cada um:

- calar • consentir • aceitar • valer • entristecer • machucar • ouvir • ver • ficar atento
- denunciar • proteger • desviar • procurar • discar

a) Observe a frase “quem cala, consente” que pode ser aplicada em muitos contextos. O verbo *calar* significa “não dizer nada, ficar quieto”. O verbo *consentir* significa “permitir, autorizar, deixar”. O que essa frase significa?

- () Quem sabe de alguma coisa errada mas não diz nada, também está errado.
- () Quem fica em silêncio tem razão.

b) Encontre uma definição (em dicionários ou pela internet) para:


- criança _____
- adolescente _____
- adulto _____
- idoso _____

c) Você acha que divulgar conselhos e avisos através de músicas ajuda mais? No seu país isso também acontece?

de barra • revistas • romances • saber • dizer • explorar • iete • xícaras • palco • dialogar • entrar •

UNIDADE 9

É ISSO AÍ!



Conteúdos gramaticais:

- Respostas indiretas
- Futuro simples do indicativo
- Objeto indireto dos pronomes pessoais
- Particípio passado
- Verbo acabar
- Pronomes pessoais com preposição
- Conjunção E
- Vocabulário e expressões:
- Serviços no bairro / cidade
- Formulário de inscrição.
- Linguagem coloquial:
- Negar, criticar, apoiar, concordar
- Pronúncia e ortografia:
- As letras X, Z, G e J
- Acentuação das oxítonas
- Ortografia de nomes próprios

Conteúdos culturais:

- Transporte (bicicleta, metrô, carro)
- IBOPE
- Ensino no Brasil
- Capoeira
- Morador de rua
- Artistas de rua
- Leis



o • torrada • sonegar • músculos • corporação • inconstitucional • embaixadinha • bilionário •


- Páginas da minha vida (atividades da p. 70 e 71)

Nível BÁSICO

Páginas da minha vida

FEIRA

Para você, o que significa uma feira? O que podemos encontrar lá? Quais são as feiras mais famosas do Brasil?



CARUARU - FEIRAS DE CARUARU (*)
Carlos Ferreira, da Folha Online

Originada na formação da cidade, a Feira de Caruaru está instalada no Parque 18 de Maio, que possui 40 mil m², e divide-se em três principais seguimentos: a Feira do Artesanato, a Feira da Sulanca e a Feira Livre.

Numa das maiores feiras ao ar livre do mundo, o turista fica fascinado com tanta diversidade, com a manifestação popular e com a gastronomia exótica.

FEIRA DO ARTESANATO
A Feira do Artesanato é a que chama mais a atenção do visitante. É nela que se concentram todos os tipos de artes manuais produzidas por artistas que utilizam o barro, madeira, pedra, metal, palha, coco, cordas, couro, rede, bordados, lã, latas, como matéria-prima. Nela, o turista pode apreciar as peças já acabadas ou sendo produzidas pelas mãos dos artesãos. A feira funciona diariamente, das 8h às 17h.

FEIRA DA SULANCA
A Feira da Sulanca, a mais famosa, destina-se mais a comerciantes de outras localidades que vão a Caruaru em busca de roupas a bons preços para revender. São mais de 10 mil barracas que atendem, em média, mais de 40 mil pessoas por feira, com um giro de capital superior a R\$ 1 milhão. Pela grandiosidade, a feira tem um horário especial e é aberta somente às terças-feiras. Às 3h de terça, a feira é aberta para a organização das barracas, ou bancos, como são chamados. Às 5h, é a feira começa a funcionar de fato.

FEIRA LIVRE
Já na Feira Livre é possível encontrar flores, panelas, calçados, roupas, raízes e ervas, e a Feira do Troca-troca, onde não se usa dinheiro. Tudo é trocado em negócios que chegam a ser, no mínimo, estranhos: aves são trocadas por discos, relógios por rádios, bicicletas por animais etc.

www.folha.com.br/folha/brasil/brasil-caruaru-feiras.html

(*) Caruaru é uma cidade de agreste pernambucano, que fica a 150 Km de Recife. A Feira de Caruaru foi considerada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio histórico do Brasil. É a maior feira ao ar livre do mundo!



Nível BÁSICO

Páginas da minha vida

BOTECO

Trabalhe com seu colega. Que palavras do texto abaixo são desconhecidas para vocês? Verifiquem o significado dessas palavras e comentem com a turma.


Chope gelado é uma boa pedida para o happy hour ...
...e se for acompanhado por um saboroso prato, ficará difícil pedir a saideira.

Se ligue nessa!

COMIDA DE BOTECO:
petiscos (azeitona, ovo de codorna etc.), iscas de peixe ou carne, salgadinhos fritos (pastéis, batata-frita, bolinho de peixe, de carne, de caranguejo), amendoim, tábua de frios (salame, queijo, presunto), carne de sol com fritas e farofa, arrumadinho, escondidinho.

O brasileiro adora cerveja geladíssima e não sai do bar sem pedir a saideira!



@globo.com.br

E no seu país, como é?


Também existe o costume de frequentar barzinho depois do trabalho? No Brasil chamamos essa prática de happy hour. Compare essa situação nos dois países.

70 Centro Cultural Brasil-Peú


www.cdp.com.br 71

- Português para tailandeses (atividades da p. 45 e 55)

Intercâmbio cultural: de onde é, o quê e quem?
การแลกเปลี่ยนทางวัฒนธรรม: มาจากไหน อะไร และใคร



Adityan Freitas, lutador brasileiro de muay thai, ganhador do Torneio Mundial IV3 Cambodia, 01/08/2012
Adityan Freitas ทัพมวยไทยชาวบราซิลชนะเลิศแชมป์ระดับโลก ณ ลานกีฬาแห่งชาติสนามกีฬาพระปกเกล้า, 01/08/2012



Grupo Bantus durante a Semana da Língua Portuguesa na Faculdade de Artes da Universidade de Chulalongkorn, 2012
การแสดงคาโปเอราโปรตุเกสของ Bantus ทัพมวยไทยชาวบราซิล ณ ลานกีฬาพระปกเกล้า พ.ศ. 2555

Forme frases com as informações da coluna 1, 2 e 3 como o exemplo abaixo
จงเลือกคำจากกลุ่มคำศัพท์ทั้งสามกลุ่มมาประกอบกันให้เป็นข้อความใหม่

Exemplo:
ตัวอย่าง
Grupo Bantus é um grupo de capoeira da Tailândia.

1	2	3
Luang Prabang	ator/atriz	da Tailândia
Chaweewan Dumnern	cantor/a	de Portugal
Mayra Andrade	a cidade	do Laos
Ramad	a arte marcial	do Brasil
Capoeira	o instrumento musical	de Cabo Verde
Pastéis de Nata	a comida	
Bossa Nova	o ritmo	
Morna*	grupo de capoeira	
Grupo Bantus		

Atenção cultural
ข้อสังเกตเกี่ยวกับวัฒนธรรม

* คำว่า morna ในภาษาโปรตุเกสใช้ทั่วไปในแอฟริกาตะวันตก แต่ยังสามารถหมายถึงชนิดของดนตรีและการเต้นรำที่เรียกว่า caboverdiana ได้อีกด้วย ดนตรีชนิดนี้เป็นที่รู้จักทั่วโลก และมักเรียก caboverdiana ที่โด่งดังที่สุดในโลกคือ Cesária Évora.

Unidade 3: Tempo livre 55

Tarefa de compreensão escrita: filmes
แบบฝึกหัดทักษะการอ่าน: ภาพยนตร์

B) Qual desses filmes que elas vão ver?
พวกเขาไปดูภาพยนตร์เรื่องใด



A



B



C

C) A que sinopse se refere cada filme:
จงระบุว่าเรื่องย่อต่อไปนี้ เป็นของภาพยนตร์เรื่องใด

() Um amor vivido por duas crianças é lembrado por um narrador.
() Toda noite, duzentas milhões de pessoas sonham em português. Algumas delas estão neste filme.
() Um corpo atravessa o quadro, um raio atravessa os corpos.

D) O filme *Língua: vidas em português* pode ser sobre que países?
ภาพยนตร์เรื่อง *Língua: vidas em português* น่าจะเป็นเรื่องเกี่ยวกับประเทศใดบ้าง

___ Marrocos	___ Moçambique	___ A Turquia	___ São Tomé e Príncipe
___ Timor-Leste	___ A Índia	___ Portugal	___ Angola
___ O Laos	___ O Brasil	___ Cabo Verde	___ O Chile

Competência gramatical: futuro próximo
ไวยากรณ์: การพูดถึงอนาคตอันใกล้

Forma:
รูปแบบการใช้ขนาดกลาง

verbo ir + verbo no infinitivo
กริยา ir + กริยา infinitive (ปรกรรมตาไปข้างหน้า)

Exemplo: Hoje eu como arroz, mas amanhã eu vou comer macarrão.
ตัวอย่าง: วันนี้ฉันทานข้าว แต่พรุ่งนี้ฉันจะทานพาสต้า

	Ir
Eu	vou
Tu	vais
Ele, Ela, Você	vai
Nós	vamos
Eles, Elas, Vocês	vão

Anexo D – Atividades retiradas dos LDs “Cordel do Brasil”

- Cordel Encantado (atividades p. 18 e 19)

GUIA DO VIAJANTE

Um Brasil onde todos podem viajar é aquele que oferece oportunidades iguais para todos. Visite <http://www.turismoaccessivel.gov.br/ta/> e conheça mais.

GUIA DO VIAJANTE

Um Brasil onde todos podem viajar é aquele que oferece oportunidades iguais para todos. Visite <http://www.turismoaccessivel.gov.br/ta/> e conheça mais.

TURISMO ACESSÍVEL

Com Turismo Acessível é possível encontrar locais onde todos podem visitar e aproveitar a riqueza da cultura, do patrimônio, das paisagens, das tradições, das artes e das experiências.

EXPLORAR LOCALS ADEQUADOS DE ACORDO COM AS NECESSIDADES

PERDIGNE PELA CIDADE:

TIPO DO ESTABELECIMENTO DE DESTAQUE TURÍSTICO:

Atenção: Para mais opções por favor veja a seção de localizações.

ALTOUROS **POSSIBILIDADE DE WHEELCHAIR** **TOILETAS** **RESTAURANTES ADEQUADOS**

OUTROS ACESSÍVEIS

- Restaurante
- Associação
- Parque
- Hotel

COLABORE COM O PROJETO

CONHEÇA A CAMPANHA

MULTIPLIQUE ESSA IDEIA

DEZITO

E NO SEU PAÍS, COMO É?

OFICINA DE CORDEL

Revista especializada em literatura de cordel 1

XILOGRAVURA

Desenhando histórias na madeira

- Cores**
A xilogravura não era colorida, mas atualmente admite cores
- Tradição**
A xilografia tornou-se popular no final da Idade Média europeia
- Ferramentas**
Podem ser usados buris, formões, goivas e outros instrumentos

Anexo E - Breve histórico do LD “Páginas da minha vida – curso básico” e da coleção “Pindorama, vol. 1,2,3 e 4⁴³³”



Rose Falcao <rosefalcao1@gmail.com>

para mim ▾

qui., 15 de ago. de 2019 20:29



Prezada Jocemara:

Recebi sua mensagem, através da Pamela Cueto, da Editora Cantera.

As mensagens enviadas ao e-mail do Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP) parecem ter entrado como spam.

Podemos trocar mensagens usando meu e-mail pessoal daqui pra frente.

Sobre sua consulta, o CCBP conta atualmente com 3 livros da Colecao Pindorama publicados, dos 4 previstos. O último volume está em processo de revisão.

Conto pra vc um pouco da história:

2010 - O livro didático era "Tudo bem?", da HUB, importado pela SBS.

2011 - Os professores receberam capacitacao e iniciaram a produção de material para complementar o uso do livro "Tudo bem?", com atividades mais comunicativas.

2012 - O livro "Tudo bem?" passou a ter uso secundário. O material produzido pela equipe docente foi organizado em formato de apostilas, com orientação de especialistas em Português Língua Estrangeira (PLE).

2013 - A equipe docente foi autorizada a usar apenas o material próprio. Solicitamos o apoio da DPLP para a impressão do material do Nível Básico, em formato de livro de texto, com um apêndice contendo exercícios gramaticais.

2014 - Foi lançado o livro "Páginas da Minha Vida", impresso pela empresa Lance Gráfico, com recursos do Itamaraty, para uso exclusivo dos alunos do Nível Básico do Curso Regular de Português e Cultura Brasileira do CCBP. Os livros foram todos catalogados, passando a pertencer ao acervo da biblioteca do CCBP, para uso dos alunos durante o semestre letivo, em forma de empréstimo (banco de livro), sendo devolvidos no final do período. Essa versão recebeu revisão de especialistas em PLE, sendo considerado como um material pré-comunicativo.

2015 - O material foi revisado e melhorado pela equipe, com o apoio de um especialista em PLE. Com o livro do Básico testado e com bons resultados, solicitamos autorização à DPLP para lançar a Colecao Pindorama, formada por 4 volumes, destinados aos níveis básico, intermediário 1, intermediário 2 e avançado, que compunham o Curso do CCBP à época. O formato seria o seguinte: a Cantera Editores faria a impressão e comercializacao dos livros, os autores cederiam os direitos e o CCBP receberia 50 exemplares de cada tiragem de 1000 livros. Dos livros recebidos, uma parte iria para os professores/autores, alguns exemplares seriam enviados à DPLP e o restante passaria a fazer parte do acervo da biblioteca do CCBP. Fomos autorizados a formular e assinar o contrato.

2016 - Conseguimos lançar o volume 1 (nível básico) - Páginas da Minha Vida.

2017 - Lançamos o volume 2 (nível intermediário) - Cordel do Brasil.

2018 - Lançamos o volume 3 (nível intermediário 2) - Mostra do Brasil

O lançamento do volume 4 (Tour das Letras) está previsto para o final de novembro deste ano.

Confesso que não sei como fazer chegar até vc os livros já impressos. Posso conversar sobre isso com a editora para ver alguma alternativa, saber se é possível dispor da versão digital dos que já foram impressos.

Fico à disposição para apoiá-la no que for possível.

Abraços,

⁴³³ E-mail recebido no dia 15 de Agosto de 2019.

