

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

CAMILA SOLINO RODRIGUES

**O PORTUGUÊS DO BRASIL EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA
ESTRANGEIROS:**

Um estudo das variações linguísticas e socioculturais

MARABÁ – PA
2021

CAMILA SOLINO RODRIGUES

**O PORTUGUÊS DO BRASIL EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA
ESTRANGEIROS:**

Um estudo das variações linguísticas e socioculturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

MARABÁ – PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

Rodrigues, Camila Solino

O português do Brasil em materiais didáticos para estrangeiros: um estudo das variações linguísticas e socioculturais / Camila Solino Rodrigues ; orientadora, Eliane Pereira Machado Soares. — Marabá : [s. n.], 2021.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2021.

1. Língua portuguesa - Compêndios para estrangeiros. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Linguagem e línguas. 4. Material didático. I. Soares, Eliane Pereira Machado, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

CAMILA SOLINO RODRIGUES

**O PORTUGUÊS DO BRASIL EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA
ESTRANGEIROS:**

um estudo das variações linguísticas e socioculturais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Data de aprovação: Marabá (PA), 26 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares.
Orientadora

Profa. Dra. Tânia Maria Moreira
Examinadora Externa

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e mãe, assim como aos meus avós, “prima-tia” e amigos que me deram total apoio e suporte para que fosse possível sua construção, mesmo ao longo de um ano tão difícil.

À professora Eliane Pereira Machado Soares, sou grata duplamente pela orientação com compreensão, paciência e carinho, além da disciplina ministrada no mestrado que me inspiraram e guiaram os meus estudos.

Às professoras integrantes da banca, que com seus apontamentos, me levaram à reflexão e ao aprimoramento deste trabalho.

Às professoras Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli e Liliane Batista Barros pelas sugestões ao longo da disciplina de "Seminário de dissertação" que deram corpo a este texto.

Aos professores das disciplinas que muito me inspiraram durante o mestrado: Luís Antonio Cantatori Romano, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla e Alexandre Silva dos Santos Filho.

À professora Tânia Maria Moreira pelas orientações ao longo da minha graduação e iniciação científica, que motivaram a realização da presente dissertação, assim como ao professor Gilmar Bueno Santos pela orientação inicial neste trabalho.

Por fim, agradeço à Unifesspa por ter sido minha casa nos últimos seis anos, onde me apaixonei pelas Letras e muito aprendi nas aulas e na Iniciação Científica.

RESUMO

Os estudos Sociolinguísticos têm contribuído significativamente para o desenvolvimento da consciência crítica dos docentes acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, principalmente no que diz respeito à inclusão das variações linguísticas em materiais didáticos (MDs) e à necessidade de abordagens linguístico-discursivas que rompam com o conceito de ensino homogêneo da língua, ainda presente na maioria dos materiais e salas de aula com trabalhos que vão desde Bright (1966) e Labov (1972) a Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Zilles e Faraco (2015), dentre outros. Com relação ao contexto de ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) faz-se necessário refletir sobre como a tradição de ensino baseado na gramática normativa interfere no processo de ensino/aprendizagem verificando, através de estudos sociolinguísticos e da análise de materiais didáticos, a adequação (ou a falta dela) nesses materiais à uma compreensão de língua como heterogênea. Desta forma, o objetivo da presente pesquisa é realizar um estudo de quatro MDs, desta área, com foco num levantamento da forma como aspectos de variações linguísticas e culturais são exploradas nas atividades e temáticas selecionadas pelos autores dos materiais. A contribuição teórica parte de Almeida Filho (2005, 2007, 2010), Antunes (2004, 2007), Bagno (2004, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Bosi (1996), Britto (1997), Faraco (2004, 2011), Hall (2003), Labov (1972 [2008]), Neves (2004, 2011), Schlatter (2009) e outros. A metodologia se configura em uma pesquisa bibliográfica através de uma análise qualitativa interpretacionista dos dados, com base nos apontamentos de Bardin (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2004), Fonseca (2002), Gil (2002), Minayo (1994) e Schwandt (2007). Os MDs do *corpus* são: *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Nova Avenida Brasil – Vol.1* (LIMA et al., 2008), *Pode Entrar* (OLIVEIRA, 2015) e *Diga trinta e três... em português!* (BRASIL, 2017). A análise destes consiste em: apresentação e contextualização; leitura, seleção e interpretação de conteúdos que se relacionam com os tópicos de variação linguística e diversidade cultural; por fim, responder as perguntas elaborada para a investigação. Resultados apontam que cada MDs é influenciado diretamente pelo seu contexto de produção e utilização, logo, os mais antigos e de público-geral, tendem a explorar menos a diversidade linguística e cultural do país, enquanto que os mais recentes e de público específico têm uma proposta mais inclusiva. Entende-se que

nos últimos anos os postulados da Sociolinguística vêm influenciando na elaboração de MDs para além do ensino de língua materna, apesar de ainda haver a necessidade de aperfeiçoamento de atividades e da contínua reflexão e adequação do processo de ensino-aprendizagem de PLE, tendo em vista: envolver contextos reais da língua em uso, favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e das interações sociais dos aprendizes da língua.

Palavras-Chave: Variação Linguística. Português. Língua Estrangeira. Ensino/Aprendizagem. Material Didático.

ABSTRACT

Sociolinguistic studies have contributed significantly to the development of teachers' critical awareness of language teaching/learning processes, especially regarding the linguistic variations inclusion in didactic materials (DMs) and the need for linguistic-discursive approaches that break with the homogeneous language teaching concept still present in most materials and classrooms, as seen in works from Bright (1966) and Labov (1972) to Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Zilles and Faraco (2015), among others. Concerning the context of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL), it's necessary to reflect on how traditional teaching based on normative grammar interferes in the teaching/learning process, checking on sociolinguistics and didactic materials studies, the materials adequacy (or lack of) to a heterogeneous language understanding. Thus, this research objective is to carry out a study of four DMs, in this area, focusing on a survey of how linguistic and cultural variations aspects are explored in the selected activities and themes by the materials' authors.. The theoretical contribution is based on studies by Almeida Filho (2005, 2007, 2010), Antunes (2004, 2007), Bagno (2004, 2007), Bortoni-Ricardo (2005, 2014), Bosi (1996), Britto (1997), Faraco (2004, 2011), Hall (2003), Labov (1972 [2008]), Neves (2004, 2011), Schlatter (2009) and others. The methodology is a bibliographic research through a qualitative interpretative data analysis, based on Bardin (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2004), Fonseca (2002), Gil (2002), Minayo (1994) and Schwandt (2007). The corpus composition includes: *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Nova Avenida Brasil – Vol.1* (LIMA et al., 2008), *Pode Entrar* (OLIVEIRA, 2015) and *Diga trinta e três... em português!* (BRASIL, 2017). Their analysis consists of: presentation and contextualization; reading, selecting and interpreting contents that are related to linguistic variation and cultural diversity topics; finally, answer the questions prepared for the investigation. Results show that each DMs is directly influenced by its production and use context, therefore, the oldest and the general public, tend to explore less the country linguistic and cultural diversity, while the most recent and for specific audience have a more inclusive proposal. It is known that recently the postulates of Sociolinguistics have been influencing the DMs elaboration in addition to mother tongue teaching, although there is still a need to improve activities and the continuous reflection and adaptation of the PFL teaching-learning process owing to:

involving real contexts of the language in use, favoring the communicative competence development and social interactions of the language learners.

Keywords: Linguistic Variation. Portuguese. Foreign Language. Teaching/Learning. Didactic Materials.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MD	Material Didático
M1	Material Didático <i>Português Via Brasil</i>
M2	Material Didático <i>Nova Avenida Brasil – Vol. 1</i>
M3	Material Didático <i>Pode Entrar</i>
M4	Material Didático <i>Diga trinta e três... em português!</i>
PLE	Português como Língua Estrangeira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	13
1.2 Revisão da literatura	15
1.3 Objetivos	19
1.4 Organização do trabalho	20
2 LÍNGUA, CULTURA, SOCIEDADE E IDENTIDADE	23
2.1 Língua como um sistema social	23
2.2 Linguagem, Indivíduo e Sociedade	26
2.2.1 Aspectos da coletividade linguística: a língua e a cultura	27
2.2.2 Aspectos individuais linguísticos: a identidade	33
2.3 Ensino de língua e cultura	36
3 GRAMÁTICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA	41
3.1 A gramática no ambiente escolar: que gramática é essa?	41
3.2 Novas diretrizes do ensino gramatical	45
3.3 Variação linguística: conceitos e contextos	49
3.3.1 As variações e os processos identitários	52
4 PLE E MATERIAIS DIDÁTICOS: o que dizem os pesquisadores da área	57
4.1 Definições, termos e conceitos	59
4.2 Variação linguística nas aulas de LP como Língua Estrangeira	62
4.3 Materiais didáticos de PLE: concepções e reflexões	64
4.3.1 O conteúdo dos materiais e o processo de elaboração	66
5 METODOLOGIA	75
5.1 Método e Natureza da pesquisa	76
5.2 Universo e Procedimentos da análise	78
5.2.1 Pré-análise	78
5.2.2 Exploração do material	80
5.2.3 Tratamento da análise	81
5.2.3.1 Primeiro momento	81
5.2.3.2 Segundo momento	81
5.2.3.3 Terceiro momento	84
6 ESTUDO DO <i>CORPUS</i>	86
6.1 Apresentação dos materiais	86
6.1.1 <i>Português Via Brasil</i>	87
6.1.2 <i>Nova Avenida Brasil – Vol. 1</i>	89

6.1.3 <i>Pode entrar</i>	90
6.1.4 <i>Diga trinta e três... em português!</i>	92
6.2 As análises das seções.....	94
6.2.1 Investigação do M1 e M2.....	95
6.2.1.1 Páginas iniciais.....	95
6.2.1.2 Unidades e lições.....	95
6.2.2 Investigação do M3 e M4.....	104
6.2.2.1 Páginas iniciais.....	104
6.2.2.2 Capítulos e unidades.....	106
6.2.3 Estudo comparativo dos quatro MDs.....	113
6.3 Perguntas-chave e panorama geral.....	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
REFERÊNCIAS <i>CORPUS</i>	135
ANEXO A – Sumários e Índice dos materiais.....	136
ANEXO B – Exercícios e recortes dos MDs para o segundo momento da análise.....	138
ANEXO C – Exercícios e recortes dos MDs para o terceiro momento da análise.....	142

1 INTRODUÇÃO

Os Estudos Sociolinguísticos surgem “como fruto da insatisfação diante dos modelos existentes que afastavam o objeto da linguística da realização da língua e de suas diversas manifestações [...]” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p.146). Ao reconhecer e validar as manifestações linguísticas, essa área de estudo contribui significativamente para o desenvolvimento da consciência crítica da sociedade como um todo, em relação à própria sociedade e sua constituição linguística. Destaca-se, assim, a reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente no que diz respeito à inclusão das variações linguísticas em materiais didáticos (MDs) e inserção no planejamento de aula e a procura por novas abordagens linguístico-discursivas de normas e situações que geram preconceitos linguísticos e exclusão social.

No entanto, nem sempre os estudos e discussões da área conseguem transpor o âmbito acadêmico e transformar-se seja em práticas efetivas de sala de aula, na construção de MDs para o ensino de línguas ou em discussões na grande mídia, dentre outros. No contexto de ensino em Língua Materna no Brasil, é perceptível que “[...] a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Sobre essa rejeição às variações, aponta-se que

O desenvolvimento na teoria linguística de um sentimento de aversão ao caos, à variação, cuja consequência foi gerar uma concepção monolítica de linguagem, baseia-se na suposição metodológica de que a estrutura linguística é necessariamente homogênea. (CAMACHO, 2011, p. 62).

Essa concepção de que a língua é homogênea parte do princípio de que há uma norma padrão, considerada culta, em detrimento de todas as outras variantes que acabam por ser consideradas menores, fomentando assim o preconceito pelas variantes não padrão, assim como ocorre com a concepção de cultura – as normativas *versus* as marginalizadas, seguindo o mesmo modelo seletivo e segregador. As escolas, ao favorecerem uma única norma, não a fazem sem uma intencionalidade: “contrariando a Linguística em seus princípios, a pedagogia da língua elege o correto

e o incorreto, sua dicotomia predileta para discriminar e, ao mesmo tempo, selecionar.” (CAMACHO, 2011, p. 68).

Por motivações sociais, é eleita uma norma padrão em detrimento de outras e será essa a ensinada nas escolas e institucionalizada nos meios sociais oficiais, restando às outras o desprestígio frente a essas e sua reclusão em esferas menores da sociedade, como grupos sociais, familiares, etc. que muitas vezes se tornam marginalizadas:

[...] o cidadão erudito aprecia a língua culta que por sinal é o seu meio natural de comunicação, mas o trabalhador braçal, a empregada doméstica, os milhões de iletrados também o fazem. Demonstram igualmente um sentimento positivo em relação à “boa linguagem”, à linguagem daqueles que têm estudo. [...] O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Ademais, segundo essa sociolinguista “o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14). Logo é reconhecido que o uso da língua é diferente em seus vários estratos sociais, mas também é notório que as diversas camadas apreciem a variante padrão, mesmo não a dominando. Em face deste problema, acrescenta-se ainda que

Se a padronização é impositiva, não deixa de ser também necessária. Ela está na base de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação do seu aparato institucional burocrático, bem como no desenvolvimento do acervo tecnológico científico. [...] O problema não parece estar, pois, na existência de um código padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14-15).

Por conseguinte, se o problema é o acesso à norma padrão, a solução mais prática seria a sua ampliação. Essa simplicidade restringe-se a teoria, no entanto medidas podem ser tomadas para que se inicie esse processo de transformação e nele torna-se claro o papel das instituições de ensino.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante,

aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

As discussões sobre a sociolinguística, no campo do ensino de Português como língua materna, podem ser adaptadas quando em um contexto de ensino como língua estrangeira, à medida em que se deve considerar que, muitas vezes, o estudante detém pouco conhecimento no que concerne às variações linguísticas e à diversidade cultural do Brasil; fato que, no entanto, torna-se um ponto positivo, pois terá menos conceitos pré-formados. Contudo é fundamental não transferir para ele os preconceitos linguísticos e socioculturais advindo dos docentes ou ferramentas utilizadas nas práticas de ensino, tal como se deve desmistificar as prováveis imagens estereotipadas do país que o aprendiz teve acesso, assim como apresentar-lhes o máximo possível das diversidades e da história do país e de seu povo, bem como a língua nas principais situações de uso, que o professor previamente verificou sobre o cotidiano de seu aluno para que possa auxiliá-lo a circular na sociedade.

Ademais, é importante que a prática de ensino esteja voltada para o contexto real de uso da língua dos estudantes, pois eles precisam trabalhar e/ou estudar em um ambiente novo, interagir com uma determinada comunidade. Em face disto, o professor precisará de imediato procurar auxiliar seu aluno em suas práticas comunicativas cotidianas, ajuda essa que não é necessária para os estudantes nativos, assim como ensinar “as variantes de prestígio” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15), para possibilitar a ascensão social do aluno e conscientizá-lo sobre a adequação do uso da língua, tal como é feito no ensino de língua materna.

1.1 Justificativa

Para o presente trabalho compreende-se a concepção de língua como um fenômeno social, tal como os postulados sociolinguísticos que a consideram como “[...] uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p.141). Partindo da problemática apresentada e dessa concepção linguística, figura-se

importante fazer uma reflexão acerca do contexto de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), examinando se a tradição de ensino baseado na gramática normativa interfere no processo de ensino-aprendizagem e verificando, inclusive, a adequação (ou a falta dela) dos materiais à uma compreensão de língua como heterogênea, tal como apontam os estudos sociolinguísticos.

Entende-se que os aprendizes estrangeiros do Português precisam de um maior suporte do que os falantes nativos da língua, no que se refere à língua não-normativa, ou seja, ao português falado no cotidiano. Os estudantes poderão não ter tido prévio acesso a isso ou ter tido de forma insuficiente nos livros, manuais de instruções ou MD em geral, e talvez enfrentem diversas consequências: dificuldade de estabelecer uma comunicação fora do ambiente de sala de aula, dificuldades profissionais e de compreensão de textos e mídias que não utilizem a norma padrão, dentre outros problemas.

Portanto é importante refletir se os MDs elaborados para o ensino de PLE, encontram-se adequados às necessidades de seus aprendizes: se as atividades de leitura, escrita e oralidade que estão presentes neles envolvem a linguagem em uso, se incluem as variações linguísticas e as diversidades culturais do país, dentre outros aspectos a serem discutidos ao longo do presente trabalho.

Sendo assim, este trabalho justifica-se partindo da necessidade de se apontar a relevância dos estudos sociolinguísticos com relação às práticas de ensino de PLE, assim como propõe que se verifique se as práticas didáticas se adequam às demandas de ensino que compreendam o Português do Brasil como heterogêneo. Assim, o trabalho se dedica à análise de uma amostra de MDs produzidos com fins de ensino de língua portuguesa para estrangeiros, nas duas primeiras décadas do século XXI, observando, principalmente, as finalidades para as quais foram produzidos e sua adequação, com base nos estudos sociolinguísticos.

Estudos acadêmicos publicados anteriormente, como será analisado na próxima seção, cujo objeto de estudo é a variação linguística presente em MDs de PLE, mostram a necessidade da investigação contínua de tal temática, para a área da Linguística, na medida em que é necessário verificar se a produção de tais livros acompanham os avanços dos estudos teóricos para as suas elaborações. Dessa forma, a presente pesquisa analisa os MDs em seu contexto de produção e conteúdo

como um todo, acrescentando à investigação das variedades linguísticas, as culturais – além de adicionar materiais mais recentes que as pesquisas anteriores, como será discutido mais detidamente a seguir.

1.2 Revisão da literatura

Para o levantamento bibliográfico da presente dissertação, realizou-se pesquisas nos repositórios da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em busca de trabalhos alinhados a este por meio de palavras-chaves, tais como: “materiais didáticos”, “português”, “língua estrangeira” e “variação linguística”. A primeira busca não retornou resultados no portal Capes e apenas quatro na BDTD, dentre eles dois são afins ao presente trabalho.

Ampliando o escopo da busca foi possível selecionar quatro trabalhos para discussão da área, analisados em ordem de publicação e alfabética, de forma que os seus objetivos, *corpus* de livros didáticos, metodologias e resultados foram sintetizados e dispostos em quadros a seguir.

A primeira dissertação a ser analisada, de Arctico (2016), utilizou três MDs publicados em 2006, 2008 e 2013 em seu estudo. Os principais dados recolhidos podem ser verificados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Informações adaptadas de Arctico (2016).

A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira. Arctico (2016)

Objetivos: Analisar a variação pronominal (*tu/você* e *nós/a gente*) do Português brasileiro por meio de estudos linguísticos, mapeamento de como ocorrem no Brasil, quais e como aparecem em livros didáticos de PLE e comparar a realidade com a representação nos livros.

MDs analisados: 1. *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* (FERREIRA; RAMOS; FERNANDES, 2008); 2. *Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros* (MOREIRA, 2013); 3. *Ponto de Encontro – Portuguese as a World Language* (KLOBUCKA et al., 2006).

Metodologia: Análise a partir de dados quantitativos e qualitativos em três etapas: 1. Levantamento de mapas sociolinguísticos em pesquisas e publicações divulgadas sobre o atual quadro pronominal do português brasileiro; 2. Identificar nos livros quais e como aparecem os pronomes; 3. Análise interpretativista dos dados obtidos.

Resultados: Primeiro livro: sobre os pronomes estudados: explicações vagas, não apresenta onde encontrar o *tu*, não apresenta sistematicidade, parâmetros e/ou consistência sobre a forma de abordagem; conflito no conteúdo ora partindo da linguagem em uso, ora voltado completamente para a gramática tradicional. Segundo livro: apresenta linguagem cotidiana, variantes linguísticas pronominais e as conjugações dos verbos de forma consistente; os quatro pronomes aparecem sem traços fortes da gramática

normativa, mas apenas com explicação sobre *a gente* (incluindo exercícios sobre este), não apresenta devidamente o *tu* em como, quando ou onde é usado. Terceiro livro: Dedicar-se às variedades linguísticas (incluindo brasileira e lusitana), com ocorrências e explicações, mas que pode confundir o aluno; nota-se a presença, a explicação e os exercícios sobre três dos quatro pronomes, porém exclui o *a gente*.

Fonte: Da autora.

A segunda dissertação, de Campos (2016), observa dois livros didáticos, publicados em 2008 e 2012. Os principais pontos da pesquisa foram reunidos abaixo:

Quadro 2 - Informações adaptadas de Campos (2016).

A variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor. Campos (2016)

Objetivos: Observar como os livros didáticos de PLE tratam da variação e como os docentes a percebem.

MDs analisados: 1. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (PONCE; BURIN; FLORISSI, 2012) 2. *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* (FERREIRA; RAMOS; FERNANDES, 2008).

Metodologia: Através de um roteiro (com base em PNLD (2015); Bagno (2007) e Dias (2009)) para avaliação utilizados pela autora e enviado aos professores que os utilizam em sua prática docente.

Resultados: Do primeiro livro – pontos negativos: atividades que visam a gramática normativa; abordagem das questões culturais que perpetua estereótipos, preconceitos e não explora efetivamente a questão; o livro não consegue de forma contundente transpor os estudos sociolinguistas através de seu conteúdo. Ponto positivo: os áudios trazem diferentes sotaques, mas apresentam alguns com maior visibilidade e não exploram a reflexão com relação a essa diversidade linguística. Do segundo livro – linguagem e tratamento das variações: relacionam-se à linguagem cotidiana, mas não se aprofundam na heterogeneidade linguística presente no Brasil; boa organização e *design* do material. Da percepção dos professores: ambos os livros os influenciam, na medida em que quanto mais claro o LD se organiza com relação as variedades linguísticas, melhor o professor a percebe, além de serem fator de organização e suporte ao docente em sua prática.

Fonte: Da autora.

A terceira dissertação, de Coutinho (2016), avaliou cinco livros publicados entre os anos de 2006 (dois), 2008 (dois) e 2012 (um), assim como aponta o quadro a seguir com os principais dados recolhidos do trabalho:

Quadro 3 - Informações adaptadas de Coutinho (2016).

Variação Linguística no ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: pronomes objeto direto de 3ª pessoa. Coutinho (2016)

Objetivos: Análise crítica da variação pronominal (terceira pessoa em função de objeto direto) em livros didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE).

MDs analisados: 1. *Nova Avenida Brasil* (LIMA et al., 2008); 2. *Ponto de Encontro – Portuguese as a World Language* (KLOBUCKA et al., 2006); 3. *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* (FERREIRA; RAMOS; FERNANDES, 2008); 4. *Falar...Ler...Escrever Português: Um curso para estrangeiros* (OLIVEIRA; LIMA; IUNES, 2006); 5. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (PONCE; BURIN; FLORISSI, 2012).

Metodologia: Análise de dados qualitativos e quantitativos; Linguística de Corpus (SARDINHA, 2004) como método de levantamento de dados.

Resultados: Concluiu que: os LD's permanecem alheios ao cotidiano linguístico (a língua falada nas ruas diferente da ensinada em sala de aula), seguindo modelos antiquados (concepção de língua que supervaloriza a gramática normativa), que não aprofundam a variação linguística, prejudicando o processo de aprendizagem.

Fonte: Da autora.

A última dissertação, a Rodrigues (2017), reuniu dez livros didáticos em sua análise, publicados entre 2000, 2002, 2003, 2005 (dois), 2006, 2008 (dois) e 2012 (dois), cujos resultados foram resumidos a seguir:

Quadro 4 - Informações adaptadas de Rodrigues (2017).

Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes: a representação do complemento verbal. Rodrigues (2017)

Objetivos: Verificar como MDs de PLE abordam o tratamento da representação dos complementos verbais e da variação linguística.

MDs analisados: 1. *Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros* (LAROCA; BARA; PEREIRA, 2003); 2. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* (PONCE; BURIN; FLORISSI, 2012); 3. *Estação Brasil: português para estrangeiros*. (BIZON; FONTÃO, 2005); 4. *Muito Prazer – Fale o português do Brasil* (FERREIRA; RAMOS; FERNANDES, 2008); 5. *Nova Avenida Brasil* (LIMA et al., 2008); 6. *Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios*. (FLORISSI; PONCE; BURIM, 2006); 7. *Passagens: Português do Brasil para estrangeiros* (CELLI, 2002); 8. *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2005); 9. *Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens* (FONTÃO; COUDRY, 2000); 10. *Tudo bem? Português para a nova geração* (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2012).

Metodologia: Estudo qualitativo através de um delineamento voltado para a classificação bibliográfica (GIL, 2002).

Resultados: A maioria dos materiais apresentam uma preocupação em abordar a língua falada e preparar o aluno para diversas situações comunicativas, contudo conservam um caráter meramente normativo, de ensino tradicional, com ênfase em fatores estruturais e foco na variante padrão. Pouco avançaram com relação ao tratamento das variações linguísticas, não descrevem todas as variedades e precisam de aprofundamento.

Fonte: Da autora.

No tocante as dissertações reunidas pode-se recolher pontos semelhantes e diferentes entre os trabalhos e a presente dissertação. As quatro pesquisas foram publicadas entre os anos de 2016 e 2017, utilizando em seus *corpora* materiais dos anos 2000 a 2013. Os autores partem de estudos teóricos sociolinguísticos, assim como o presente trabalho e buscam verificar se determinados livros didáticos se adequam a estrutura de ensino que preza pela inserção das variações linguísticas e uso real da língua. Dentre os livros selecionados, o trabalho de Coutinho (2016) apresenta o mesmo que esta dissertação (*Nova Avenida Brasil*), assim como

Rodrigues (2017) que trabalha com dois materiais que também serão analisados aqui (*Nova Avenida Brasil, Português Via Brasil*).

Os trabalhos de Arctico (2016), Coutinho (2016) e Rodrigues (2017) trataram especificamente de analisar, nos livros selecionados, o caso do tratamento pronominal, nos dois primeiros, e do complemento verbal no último; enquanto que Campos (2016) e a presente dissertação buscam verificar um tratamento geral da diversidade linguística nos livros que se propuseram a analisar. Ademais, é válido destacar que a pesquisa de Arctico (2016) buscou fazer um levantamento do uso de tais pronomes na oralidade do brasileiro (ainda que através de pesquisa bibliográfica) para contrastar com sua presença nos livros, assim como Campos (2016) acrescentou à sua pesquisa bibliográfica um levantamento da opinião dos professores que utilizam os materiais selecionados em suas práticas, estimulando os docentes a ter um olhar crítico sobre os livros que utilizam. Tal procedimento é importante, pois traz reflexões sobre a formação e possíveis aprimoramentos necessários ao profissional da área, como levantados pela autora em suas considerações, visto a necessidade de pensar na constante capacitação deste docente, que deve ser cada vez mais especializada “[...] ainda existem lacunas relacionadas a conteúdos e bases teóricas no processo de formação do professor.” (CAMPOS, 2016, p. 99).

Os autores apuraram em seus resultados que os livros se mostram ainda aquém aos postulados da área de pesquisa da sociolinguística – apesar de avanços percebidos em alguns materiais. Em resumo, os pesquisadores perceberam que dentre os livros analisados a maioria prevalece com uma visão de ensino tradicional, antiquada, regidos pela gramática normativa, enquanto que, diversos apresentam boas intenções em tratar das variações e preparar os alunos para situações comunicativas variadas, ademais, os livros ainda precisam aprofundar em muitos aspectos com relação a perspectiva sociolinguística de ensino: mais exercícios, explicações, apresentação de mais variantes, tratamento do assunto com destaque e detalhamento – e não como uma mera citação/curiosidade, dentre outros.

As dissertações, ainda que com suas abordagens e livros específicos, dialogam entre si e se complementam, reforçando a necessidade de verificar se os MDs utilizados no processo de ensino/aprendizagem de PLE contemplam o fenômeno das variações linguísticas, para que se busque o aprimoramento de livros futuros tais

como proposto pelas diretrizes dadas pelos documentos oficiais ao ensino de língua materna.

É possível perceber que muito dos materiais analisados nestas pesquisas anteriores foram produzidos nos anos iniciais deste novo século e, assim como a expansão do tratamento das variações linguísticas em língua materna vem ocorrendo nos últimos anos, o mesmo acontece com os livros de PLE e áreas afins, que cada vez mais passam por ajustes, reedições, aprimoramentos e lançamento de novas coleções mais próximas em atender as reais necessidades de seus estudantes. Espera-se que a análise de materiais mais recentes, de 2015 e 2017, como se faz neste trabalho, contribua para que se encontre uma realidade um pouco melhor com relação ao tratamento e adequação das diversidades linguísticas do Português brasileiro nos livros de ensino aos estrangeiros, assim como estimule a contínua investigação e produção de livros adequados às realidades em constante renovação.

1.3 Objetivos

O objetivo geral da presente pesquisa é realizar um estudo de quatro MDs de ensino de PLE, com foco num levantamento da forma como aspectos de variações linguísticas e culturais são exploradas nos conteúdos dispostos nesses materiais. Destarte, analisa como os autores conjugaram tais aspectos aos objetivos dos cursos, à estrutura das atividades e à composição temática dos livros.

Dentre os objetivos específicos encontram-se: 1. Analisar os MDs e os objetos de ensino; 2. Apontar similaridades e diferenças entre os MDs e os objetos de ensino; 3. Discutir nos MDs os aspetos relacionados à heterogeneidade linguística e cultural.

Pretende-se ao longo do trabalho aqui disposto aguçar a reflexão quanto aos pressupostos de estudos da Sociolinguística, no que concerne à concepção de língua heterogênea, ao fenômeno da variação linguística e à sua importância para o ensino de língua, assim como tratar do caso específico do ensino de Português como língua estrangeira, ampliando as discussões no que diz respeito à produção e à adequação de MDs para as práticas de ensino que visam atender as diversas situações comunicativas, sob a perspectiva de língua heterogênea.

1.4 Organização do trabalho

A organização estrutural do trabalho conta com a presente **seção introdutória** (número um), que parte da problemática, justificativa, revisão da literatura, objetivo e apresentação da organização do trabalho, a partir de uma síntese das seguintes seções da presente dissertação. Em seguida há cinco seções, numeradas de dois a seis, de forma que as três primeiras objetivam construir a fundamentação teórica que embasa o trabalho, seguidas pela metodologia e, finalmente, a análise dos dados. A seção de número sete finaliza o trabalho através das considerações finais, seguido pelas referências e anexos.

A **seção dois** trata de uma breve abordagem de conceitos fundamentais para o presente trabalho, tais como as teorias sobre língua, linguagem, cultura, identidade e suas relações com a sociedade. Esta etapa visa introduzir a base teórica da presente pesquisa, iniciando reflexões que envolve o processo de ensino-aprendizagem de língua. Compondo o referencial teórico desta seção encontram-se trabalhos de diversos pesquisadores, dentre eles: Bhabha (1998), Bortoni-Ricardo (2014), Bosi (1996), Byram (1989), Castells (1999), Furtado et al. (2006), Hall (2003), Labov (1972 [2008]), Milani (2008), Sarmiento (2001), Saussure (1916 [2006]) e Viotti (2013).

A **terceira seção** realiza uma reflexão sobre a tradição de ensino baseada na gramática normativa. Compreendendo a língua como um fenômeno social, os tópicos refletem sobre o fenômeno das variações linguísticas no Brasil e sua relação com a identidade do indivíduo, considerando o impacto das dimensões continentais do país e como, conseqüentemente, essas variações interferem no processo de ensino-aprendizagem da língua falada no país, tratando primeiro do ensino de Português como língua materna, para depois compreender como se dão os processos para com a língua estrangeira.

Dentre a base teórica encontram-se os trabalhos de Antunes (2004, 2007), Bagno (2004, 2007), Britto (1997), Bortoni-Ricardo (2005), Camacho (2011), Cezario e Votre (2018), Faraco (2004, 2011), Faraco e Vieira (2016), Marcuschi (2008), Martelotta (2018), Neves (2004, 2011), Possenti (1996), Venturini (2012) e Vieira (2016).

A **quarta seção** aprofunda-se nas discussões teóricas sobre a área de ensino/aprendizagem de PLE, de como as discussões provenientes da sociolinguística variacionista possam ser inseridas neste contexto e, ainda, detém-se em especial no processo de elaboração de MDs para aulas de PLE. Assim, trata-se dos conceitos gerais de PLE, de MD e de especificidades relacionados a ambos, tais quais dos diversos contextos vinculados às nomenclaturas desta área de ensino e, por fim, da diferença entre livros e apostilas didáticas.

Dentre os principais apontamentos que norteiam este estudo encontram-se: Almeida Filho (2005, 2007, 2010), Câmara (2012), Carvalho (2004), Celia et al. (1989), Leffa e Irala (2014), Rocha (2019), Schlatter (2009), Schoffen e Martins (2016) e Strukoski e Stutz (2018).

A **quinta seção** trata das etapas e dos procedimentos metodológicos selecionados para a realização da pesquisa. Tendo em vista que, para tanto, a ação fundamenta-se na análise de livros didáticos e apostilas, no qual é preciso verificar seu conteúdo para assim recolher os dados a serem interpretados. Deste modo a metodologia se baseia em uma pesquisa bibliográfica que parte de uma análise qualitativa interpretacionista dos dados, com base nos apontamentos de Bardin (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2004), Fonseca (2002), Gil (2002), Minayo (1994) e Schwandt (2007).

Após a conceitualização da metodologia a seção irá detalhar as seguintes etapas que compõem o processo: dos critérios de seleção dos quatro materiais que integram o *corpus* – *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Nova Avenida Brasil – Vol.1* (LIMA et al., 2008), *Pode Entrar* (OLIVEIRA, 2015) e *Diga trinta e três... em português!* (BRASIL, 2017); assim como dos procedimentos da análise – 1º Formulação das perguntas-chave motivadoras da pesquisa; 2º Leitura; 3º Tratamento das informações recolhidas.

Em resumo, o tratamento da análise se subdivide em três etapas:

1. Apresentação e Contextualização de cada MD, verificando: quem produziu; local; público-alvo; os principais objetivos; divisão e número de páginas.
2. Análise padronizada dos dados em dois momentos: I. Em pares, de forma comparativa, seguindo um modelo de quadro que trata da abertura e dos dois

capítulos iniciais de cada livro, seguido pelo estudo dos demais capítulos que porventura tratem dos temas pesquisados; II. Análise final entre os quatro materiais a partir de dois modelos de quadros que visam: o primeiro identificar as ocorrências de diferentes tipos de variações linguísticas, o segundo verificar o mesmo com relação as diversidades culturais.

3. Por fim, dedica-se a responder as perguntas-chave motivadoras da pesquisa: I. Qual a concepção de linguagem que motiva a produção desses materiais? II. Como o conteúdo gramatical está disposto? III. Em que medida os MDs direcionam o ensino a partir da concepção da Língua Portuguesa como uma língua heterogênea?. Acompanha-se ainda, no mesmo tópico, o panorama geral de estudo que investiga as seguintes questões e a conformidade com os estudos de PLE: a. Com relação aos preconceitos culturais e linguísticos, eles são evocados ao longo dos textos? b. As atividades de leitura, escrita e oralidade que estão presentes nos MDs envolvem a linguagem em uso?

Todos os procedimentos mencionados acima, incluindo os modelos de quadros e os conceitos teóricos que fundamentaram a metodologia do presente trabalho foram detalhados ao longo da seção.

Por fim, a **sexta seção**, que antecede as Considerações da presente dissertação, é a seção-chave para os estudos dos materiais coletados para o presente trabalho, pois esta consiste na realização dos procedimentos indicados na metodologia, na seguinte ordem: apresentar os quatro materiais; estudá-los em pares e de forma unificada; responder as perguntas motivadoras elaboradas. Tal estudo irá verificar se há a presença de variação linguística e cultural ao longo das abordagens temáticas, atividades, seleção de textos e outros elementos que estruturam os livros, partindo de Brakling (20[?]), Geraldi (2011), Coutinho (2016) e Rodrigues (2017).

As discussões abordadas ao longo deste trabalho têm em vista despertar reflexões acerca da importância de um processo de ensino-aprendizagem em PLE em consonância com os postulados da sociolinguística, de forma a: admitir a língua como heterogênea, envolver contextos reais da língua em uso e, assim, favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e das interações sociais dos aprendizes da língua.

2 LÍNGUA, CULTURA, SOCIEDADE E IDENTIDADE

A língua e a cultura são elementos primordiais de uma sociedade. Por essa razão é recomendável, para um bom aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo, delinear os aspectos mais importantes da cultura a ela relacionada, para que o estudante possa compreender seus hábitos, práticas, associando a língua às situações de uso. É possível perceber esses aspectos retratados, por exemplo, através dos ditados e expressões populares, gírias, cumprimentos que demonstram os costumes e crenças de uma nação, região ou certa comunidade.

Assim, a presente seção se ocupa de uma pesquisa bibliográfica baseada em diversos estudos teóricos que dissertam acerca da relação entre língua, cultura, sociedade e identidade. Os tópicos a seguir versam sobre as relações entre essas temáticas e, por fim, sobre a importância e em como inserir a cultura em práticas de ensino de Português como Língua Estrangeira.

2.1 Língua como um sistema social

Para iniciar as discussões, destaca-se a concepção de Saussure (1916 [2006]) sobre língua e linguagem:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p.17)

Saussure (1916 [2006]), apesar de conceber a língua como um produto da sociedade, ainda não a compreende tal como estudos linguísticos seguintes puderam comprovar, como apontado por Furtado et al. (2006, p.93): “Vista dessa forma, a língua é social por ser uma convenção adquirida no seio da sociedade, e não no sentido de interação social sob seus aspectos mais gerais.”.

A partir dos avanços dos estudos na área da Linguística, cada vez mais se distanciam dessa percepção de língua social apenas por convenção, e se passam a compreendê-la através das relações entre língua e sociedade. Dentre as

compreensões mais recentes relacionadas a esta concepção encontra-se a de linguagem como forma de interação, conforme dissertam sobre Geraldi (1984), Koch (1992), Bronckart (1999) dentre outros. Assim, atualmente, entende-se que a língua é uma parte da linguagem produzida em sociedade por regulamentações que efetivam a comunicação, ou seja, a língua em uso real. Contudo, a própria sociedade que cria essas convenções, através de sua interação social, acaba por adaptá-la conforme as necessidades surgidas ao longo do tempo, tal como aconteceu (e acontece) historicamente com as línguas. Isso pode ser constatado em um quadro amplo considerando as grandes mudanças linguísticas que adaptaram e mesclaram línguas até chegar, por exemplo, na construção do Português brasileiro tal como o conhecemos hoje, assim como inclui as pequenas variações que percebemos no cotidiano, por exemplo, o uso de gírias, expressões e algumas alterações de normas gramaticais.

A Sociolinguística estuda essas variações e avalia quais se configuram como estáveis para indicar possíveis mudanças linguísticas como apontado em estudo de Viotti (2013, p.11):

Como se vê, então, a variação pode ser estudada tanto de um ponto de vista sincrônico, quanto diacrônico. O estudo sincrônico se concentra na variação que ocorre em um ponto específico do tempo; o estudo diacrônico estuda a variação que se verifica ao longo do tempo e que pode vir a causar uma mudança na língua. Desse modo, variação e mudança são entendidas como fenômenos paralelos: são dois lados de um mesmo processo linguístico. Uma variação observada hoje pode vir a ser a fonte de uma mudança depois de certo tempo.

Se Saussure ainda não abordava de forma clara e com destaque a interação social como fator que modifica a língua, e não só a constrói, por outro lado Labov (1972 [2008]), em seus estudos, é categórico ao afirmar o caráter social da língua: “A língua é uma forma de comportamento social [...] ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, idéias e emoções uns aos outros.” (LABOV, 2008, p.215).

O pesquisador considerado o pai da Sociolinguística Variacionista, dedicou-se a estudar o fenômeno linguístico na prática, observando a fala e verificando a ocorrência de desvios da norma e a presença de diversas estruturas fonéticas,

lexicais, semânticas, dentre outras, em diferentes comunidades que falam a mesma língua.

Segundo Labov (2008, p.275), a variável sociolinguística pode ser “[...] correlacionada com alguma variável não-linguística do contexto-social: o falante, o interlocutor, o público, o ambiente etc.”, logo, sua ocorrência irá depender de fatores provenientes da interação social. Os traços linguísticos que o pesquisador (LABOV, 2008, p.275) passa a chamar de marcadores são traços que marcam uma determinada característica da língua apresentando uma distribuição por diferentes grupos sociais e, têm a sua utilização por parte dos indivíduos realizada de forma relativamente estável. A partir desses marcadores entende-se que é possível ainda identificar uma marca identitária do indivíduo.

Contudo é importante ter em mente que a língua é regida por fatores sociais associados ao conjunto de elementos estruturados que a organizam e regulamentam, como destaca o autor:

[...] A estrutura linguística e a estrutural social não são de modo algum coextensivas. A grande maioria das regras linguísticas estão bastante distantes de qualquer valor social; elas fazem parte do elaborado mecanismo de que o falante precisa para traduzir seu complexo conjunto de significados ou intenções em forma linear. (LABOV, 2008, p.290).

Na evolução da compreensão de Língua e Sociedade como elementos que se relacionam, acrescentam-se ainda os apontamentos de Bakhtin (1979 [1997], p.279) que tratam dos enunciados concebidos em sociedade e que conservam seu caráter variável, dada a situacionalidade, sendo de tal forma organizados que não descaracterizam a unidade nacional linguística. Tal diversidade e caráter heterogêneo dos conjuntos de enunciados, que o autor irá tratar como os gêneros do discurso, entende-se que visa a satisfazer as condições para a efetiva comunicação.

Em suma, a sociedade regulamenta e adapta a língua, para que seu uso seja efetivado através dos enunciados, que são os gêneros discursivos. Com base nos postulados de Bakhtin (1979 [1997]), compreende-se os gêneros discursivos como enunciados maleáveis conforme a situação, devendo ser modalizados de acordo com o que você fala (conteúdo), para quem (protagonistas) e como (forma).

Milani (2008) complementa o conceito de discurso na medida em que o compreende como a materialização social da língua, sendo esta regida por adaptações partidas do indivíduo, tal como dispõe a seguir:

A língua materializada no discurso é uma fórmula que está na mente dos indivíduos. O discurso é a língua sob o prisma do indivíduo, e as mudanças que ocorrem na língua são sempre fatos primeiro nos indivíduos e através deles chegam à língua. (MILANI, 2008, p.123-124).

A partir de estudos linguísticos tais como os de Saussure, Labov, Bakhtin, e outros grandes linguistas foram construídas as compreensões que relacionam a língua e a linguagem com a sociedade e a cultura, relação esta que serão detalhadas no tópico a seguir.

2.2 Linguagem, Indivíduo e Sociedade

Em primeiro lugar, observemos a seguinte definição de língua como

[...] um sistema dinâmico não-linear e adaptativo, composto por uma conexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-cultural e político que nos permitem pensar e agir na sociedade. (PAIVA, 2011, p.04).

Essa concepção alinha-se com a ideia de língua social, que se adapta a partir das necessidades comunicativas apresentadas durante a interação entre os indivíduos. Ademais, partindo da definição da linguista, nota-se que a língua é regida por elementos integrados que envolvem aspectos biológicos e cognitivos, mas incluem-se ainda os sociais, históricos e culturais de um determinado povo. Sobre os aspectos biológicos entende-se que remete à natureza da própria linguagem, e sendo a língua parte dela, preserva tais componentes aliados aos seus conjuntos de regras e signos regidos pela própria sociedade, como aponta estudos de Furtado et al. (2006):

[...] a linguagem é uma habilidade humana determinada biologicamente; e a língua é um conjunto de signos e regras que se combinam entre eles, cujos significados são socialmente convencionados; e que a exposição do

indivíduo, ainda na tenra idade, a um ambiente lingüístico é essencial para o pleno desenvolvimento da linguagem. (FURTADO et al., 2006, p.92).

Das influências de ordem social, as pesquisadoras destacam que a língua se torna parte constituinte de dada sociedade, pois:

[...] à medida que a língua institui-se forma específica de intercomunicação, entre os indivíduos de uma determinada sociedade, fortalece os laços internos de tal grupo e torna-se patrimônio coletivo de seus membros, embora, cada indivíduo use essa língua de modo peculiar. (FURTADO et al., 2006, p.92).

Portanto, observa-se que a língua apresenta um caráter dual na medida em que é definida pela coletividade e integra os indivíduos, constituindo a ideia de pertencimento a uma mesma nação, mas também é suscetível a individualidade – a língua compõe a identidade do indivíduo. Assim é necessário refletir a seguir sobre ambos os caracteres da língua: o coletivo e o individual.

2.2.1 Aspectos da coletividade linguística: a língua e a cultura

Como visto anteriormente, a língua é compreendida como um produto da sociedade, e é notório afirmar que não existe língua sem interação, pois ela é produto das trocas, que a modifica e a constrói. O indivíduo e a sociedade passam a ser interligados por uma língua e cultura, como entende-se por: “[...] a interação entre os falantes de uma língua dá-se sob o suporte da sociedade e da respectiva cultura que envolve esses falantes.” (FURTADO et al., 2006, p.95).

Essa comunicação entre indivíduos, não é arbitrária, como organiza-se por regras e dentre seus participantes há a influência do contexto e de um compartilhamento de conhecimentos prévios. Sarmiento (2001) disserta em seus estudos sobre esses conhecimentos e os falantes de dada comunicação:

Para que possamos coordenar nossas ações conjuntas, é necessário que tenhamos conhecimentos compartilhados. Como parte de uma atividade social, existe um elemento adicional de coordenação entre o que os falantes querem dizer e o que os destinatários entendem. Para que uma comunicação atinja sucesso, falante e destinatário devem coordenar em conjunto o que o

falante quer dizer, assim como o que o destinatário irá entender. (SARMENTO, 2001, p. 12).

Ainda neste tópico, Sarmiento (2001, p.13) ressalta que a comunicação “[...] é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida.”. Na sequência, a autora destaca ainda a necessidade de que, além do compartilhamento da língua, os falantes identifiquem a intencionalidade do outro e que haja entre eles “[...] também um sistema compartilhado de crenças e inferências.” (SARMENTO, 2001, p.13). A reunião desses elementos: língua comum, crenças, inferências, contexto e intenções constrói a comunicação entre indivíduos, interligando assim a língua e a sociedade.

Viotti (2013, p.13), a partir de diversos estudos sobre a língua, destaca a teoria de que ela seria um “sistema complexo, dinâmico e adaptativo”, apontando que não se deve separar a língua do ato de fala, pois

Tratar a língua humana como um sistema complexo, dinâmico e adaptativo significa, antes de mais nada, não assumir uma postura dualista para defini-la e investigá-la. Não é possível separá-la em duas faces, como língua e fala, ou competência e performance, ou sistema e uso, nem ontologicamente, nem metodologicamente. Sistemas complexos são unidades indivisíveis de uma só face. Como já foi dito, podem-se distinguir níveis nesses sistemas. No caso da língua, por exemplo, sem grande esforço podemos distinguir o nível idioletal e o nível comunal. O nível idioletal (ou do idioleto) é o nível do conhecimento linguístico e da prática linguística própria de cada um dos falantes de uma língua. O nível comunal é o nível global do sistema. Entretanto, como níveis de um sistema complexo, não é possível conceber um sem o outro. Tampouco é possível considerar um como sendo em essência diferente do outro. (VIOTTI, 2013, p. 18-19).

Segundo a pesquisadora (VIOTTI, 2013, p.19), compreende-se a língua por sua associação aos atos de fala, como um sistema que está em constante fluxo, auto-organização e evolução, não podendo ser considerada estática e sim tendo a mudança como algo inerente a seu sistema.

Por fim, se a comunicação pode ser entendida como um lugar onde ocorre a junção harmônica entre a experiência linguística do indivíduo com o coletivo, é importante ressaltar de que forma ocorre esse encontro, que não é arbitrário e sim maleável ao contexto de uso e indivíduos envolvidos. Sobre esses aspectos, Viotti

(2013, p.24) chama esse processo comunicativo de “atos de fala”, no qual há a busca pela adequação, ou aproximação, do idioleto de um falante com o outro. Para ela esse é um

[...] processo de construção de comunicação, que se dá conjuntamente, pela ação coordenada dos membros nela envolvidos, em uma determinada situação particular. A língua precisa, então, ser maleável e flexível para permitir essa construção. (VIOTTI, 2013, p. 25).

Sendo assim, a comunicação é definida pela sua natureza interativa:

[...] a comunicação é parte de um ecossistema. Ela não existe num vácuo, mas sim em uma constante interação que ocorre não só entre os falantes (pessoas dotadas de um corpo e de uma cognição), mas entre eles e o mundo natural, social e cultural que os cerca. Como toda mudança linguística vem de uma interação comunicativa e como toda interação comunicativa deve ser entendida como situada, toda mudança linguística deve ser vista como estando vinculada a uma situação ecológica particular. Não é possível entendê-la, sem entender o seu em-torno, ou seja, as condições históricas, geográficas, sociais e econômicas em que elas tiveram início e em que se propagaram. (VIOTTI, 2013, p. 25).

Como proposto pela pesquisadora, é possível entender que o contexto da comunicação exerce influência entre os falantes: onde fala, com quem, qual finalidade, ou seja, sofrendo interferência de ordens naturais, sociais e culturais. Aprofundando nesses estudos é preciso compreender em que sentido a cultura do indivíduo relaciona-se com a língua.

Para tanto, em primeiro lugar, na busca pela compreensão do termo cultura, parte-se da definição de Bosi (1996, p.319): “[...] o conceito antropológico do termo *cultura* como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social [...]” (grifo do autor). Figura-se importante destacar o caráter coletivo da mesma, sendo: “[...] uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso [...]” (BOSI, 1996, p.309). Para o autor, cultura compreende ainda uma “[...] consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro.” (BOSI, 1996, p.16).

A partir de tais apontamentos, entende-se que a cultura exerce influência no presente e no futuro de dado grupo social e existe na medida em que tal grupo

reconhece entre si, tais práticas, costumes, ideias semelhantes. O indivíduo pertencente a tal grupo, se reconhece em tais práticas trabalhando como um agente que influencia e é influenciado pela cultura do meio em que se reconhece como pertencido. Pode-se dizer que tal cultura existe porque é mantida pelo coletivo e, ainda, exerce sobre eles um fator de acolhimento, pertencimento e unificação.

No entanto, apesar da compreensão de cultura como uma manifestação proveniente do coletivo, ela não pode ser considerada única, homogênea, pois sobre esses conjuntos diversas vezes erroneamente acredita-se “[...] como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro.” (BOSI, 1996, p.308). Sobre esse aspecto, iremos tratar a partir dos apontamentos de Hall (2003) e Bhabha (1998).

Deve-se ter cuidado ao pensar em cultura homogênea, pois apesar de determinados costumes, comportamentos, pensamentos, expressões e outros constituintes da cultura ocorrerem em boa parte de um povo, tornando-se até mesmo símbolos nacionais, podem não ser unânimes naquele povo. Por exemplo, no Brasil o ritmo musical samba é considerado um dos símbolos da cultura nacional, porém há no país diversos outros ritmos que o sobressaem em popularidade em dadas regiões, mas que não tem o mesmo alcance nacional por vários motivos que não cabem ser discutidos no presente trabalho. No entanto, é importante refletir que ao generalizar a cultura de um povo está sujeito a cair em clichês e concepções errôneas.

Na prática, as culturas nacionais não são tão homogêneas como aparentam ser, como irá esclarecer Hall (2003) ao longo de seu trabalho. Compreende-se que estas despertam sentimentos de identificação do indivíduo que vão além de uma identidade única e homogênea.

[...] Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. (HALL, 2003, p.50-51, grifos do autor).

Nesse sentido, Bhabha (1998) destaca que

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. (BHABHA, 1998, p.67).

Toma-se como exemplo a festa do Carnaval, considerada como parte da cultura nacional, para refletirmos sobre a complexidade de se destacar uma dada manifestação como cultura nacional. No Brasil, essa festividade é celebrada em todo o território e, para aqueles indivíduos que a celebram, pode gerar um sentimento de identificação, de se reconhecer como brasileiro. No entanto, aqueles que não a celebram, não se reconhecem brasileiros?

Portanto, retomando a imagem de culturas homogêneas, Hall (2003) esclarece que

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (HALL, 2003, p.61-62, grifo do autor).

Continuando a reflexão através do exemplo do Carnaval no Brasil, observa-se que há uma unificação ao tê-lo como um evento nacional, que, no entanto, é composto por diversos tipos de manifestações culturais diferentes entre si, na dança, na música, nas vestimentas, dentre outros aspectos. Essas manifestações diversas ocorrem tanto nas diferentes regiões e estados do país, como podem ocorrer dentro de uma mesma cidade, sendo algumas delas: o caboclinho, o maracatu, a ciranda, o coco, o frevo de rua e o de bloco, o samba, o axé, o afoxé, as marchinhas carnavalescas, a marujada, o boi dentre muitas outras.

Assim, através dos conceitos expostos acima, pode-se dizer que as variadas manifestações carnavalescas no Brasil estão sob influência de diversas formas de poder – algumas são mais conhecidas que outras por serem provenientes de regiões com maior densidade popular, ou poderio econômico, ou investimento em propaganda, ocasionando que algumas manifestações tenham maior prestígio nacional que outras. Além do que, essa aparente unificação nacional inclui ainda

aqueles que não celebram a festa (ou se manifestam contra) por diversas razões de cunho religioso, ideológico, socioeconômico dentre outras motivações.

Com base na compreensão de cultura levantada anteriormente, agora volta-se à análise da relação entre língua e cultura. Assim, retoma-se os apontamentos de Hall (2003), que recorre ao trabalho de Saussure para refletir que:

A língua é um sistema social e não um sistema individual. [...] Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2003, p. 40)

Refletindo sobre estes significados presentes na língua e na cultura, acrescenta-se a relação entre eles por Byram (1989, p.40), que compreende essa relação a partir da variedade linguística, que para ele é uma das formas de identidade cultural presente no cotidiano das pessoas. Assim, admitimos que é possível que determinadas escolhas lexicais do indivíduo seja uma forma consciente de marcar o pertencimento à dada comunidade:

Os indivíduos usam variedades linguísticas com graus variados de autoconsciência para sinalizar sua identidade social, muitas vezes 'adaptando' sua linguagem às exigências de situações e interlocutores (GILES & POWESLAND, 1975). [...] Tudo isso aponta para o fato de que, para indivíduos ou para grupos inteiros, regiões ou nações, a linguagem é uma maneira de marcar a identidade cultural comparável a outros marcadores culturais, tais como: roupas, moradia ou instituições sociais. (BYRAM, 1989, p.40, tradução nossa).

De forma a concluir a presente discussão sobre a relação intrínseca entre língua e cultura, destaca-se como essa se apresenta ao longo da história do Brasil. Desde sua colonização europeia, o país enfrentou dinamismos que visaram dissolver a cultura e a língua local, como parte integrante do processo colonizatório.

A alfabetização e a catequização imposta aos indígenas formam apenas um exemplo da intenção colonizadora, principalmente pelos portugueses, alterando a língua e cultura dos povos nativos do território brasileiro. Em alguns casos, como

através dos sermões do Padre Anchieta (BOSI, 1996; 2017), a catequização ocorreu em tupi (através da língua nativa modificando a cultura), ou em português (língua e cultura modificadas). Além das diversas línguas faladas pelos povos nativos, houve também as línguas e culturas trazidas pelos povos oriundos da África através do regime escravagista, que apesar das mais variadas proibições e tentativas de apagamento, como disserta sobre Freyre (2006), resultou forte influência na língua (fonética, sintaxe, léxico e outros) e cultura nacional (gastronomia, vestimenta, danças, costumes, religiões etc.).

Em suma, “[...] O português do Brasil, ligando as casas-grandes às senzalas, os escravos aos senhores, as mucamas aos sinhô-moços, enriqueceu-se de uma variedade de antagonismos que falta ao português da Europa.” (FREYRE, 2006, p. 417), devendo-se ainda acrescentar a formação do Português do Brasil a influência das línguas indígenas e de imigrantes tais como árabes, italianos, judeus e outros povos. Mais recentemente um exemplo da importância do vínculo entre cultura e língua pode ser observada na Campanha de Nacionalização instituída no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), que impôs diversas regras nacionalistas, inclusive na educação básica, em especial adotando a obrigatoriedade do português como língua única (SEITENFUS, 2000). Medidas como esta não afetam apenas a língua de dada comunidade, como também nas tradições da família, nos vínculos originários, trazendo consequências que repercutem no âmbito familiar e nas gerações posteriores.

Ao longo deste tópico foi discutida a relação entre o indivíduo e a sociedade através da língua e cultura, sob o aspecto coletivo. No entanto é necessário verificar ainda o caráter individual da língua, visto que, ao separar o indivíduo para análise, nota-se que o uso da língua irá demarcar sua própria individualidade através das identidades, temática explorada no tópico a seguir.

2.2.2 Aspectos individuais linguísticos: a identidade

Para as discussões sobre o aspecto individual da língua é importante retomar a concepção de que o indivíduo se constitui a partir da linguagem, e é através dela que irá se expressar no mundo social. Portanto, tendo em vista que o indivíduo é

composto por identidade, é necessário destacar alguns conceitos antes de prosseguir na análise da relação entre língua e sujeito.

A cultura terá o papel de ser um dos constituintes da identidade do indivíduo, como aponta Hall (2003, p.47): “[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. [...] Nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.”. Para compreender a identidade, parte-se de Castells (1999, p.22), que também a define em função da cultura:

[...] o processo de construção de significado com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

O pesquisador acrescenta ainda que a construção da identidade envolve diversos fatores, tais como: “[...] história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos do poder e revelações de cunho religioso.” (CASTELLS, 1999, p.23), sendo que estes processos que envolvem a concepção da identidade, segundo o autor, estão sujeitos às “[...] tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.” (CASTELLS, 1999, p.23).

Dessa forma, tendo em vista os conceitos de cultura e identidade, assim como o estudo realizado sobre os aspectos coletivos da língua, agora o trabalho discorre sobre a relação que pode ser feita entre a língua e o indivíduo, ou seja, em que sentido ela interfere na vida do sujeito e repercute em sua identidade.

Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2014) destaca o papel das variações linguísticas, dentre outros aspectos, como uma marca identitária. Segundo a pesquisadora, “[...] peculiaridades do sistema fonológico de uma língua funcionam como marcas objetivas de identidade de seus falantes, permitindo que seus interlocutores identifiquem sua origem.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.27).

Cabe destacar que, segundo a autora, “O Círculo Linguístico de Praga, na primeira metade do século XX, apontava que as línguas nacionais exercem uma função separatista e também uma função unificadora.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.28) – essa função separatista delimitaria as línguas, como a autora menciona com relação a “fronteira entre dois estados nacionais”, e a outra contribui com o sentimento de nação do indivíduo: “Quanto à função unificadora, ensinavam os linguistas de Praga que ela confere o sentimento de pertinência a uma nação, contribuindo para a atitude de lealdade aos valores nacionais.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.28).

O sentimento de pertencimento e reconhecimento através da língua, pode ser visto em um âmbito geral, com relação a própria nação, ou em perspectivas menores, como um estado, uma região, uma cidade ou até mesmo em uma dada comunidade: “A implementação de uma variável sociolinguística funcionando como um indicador de pertinência a um local, ou de identidade com um grupo social, [...] pode ocorrer em qualquer comunidade de fala.” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.58). Ampliando a discussão, a sociolinguista ressalta que

Não é somente na relação entre línguas oficiais de dois ou mais países que se pode observar o papel de símbolo identitário de um código linguístico. Também no âmbito de uma mesma língua, é notável como os usos linguísticos são um instrumento que os falantes usam para marcar sua identidade, especialmente sua origem geográfica. No Brasil, comunidades de fala em cidades e regiões de colonização mais antiga já desenvolveram variedades que as identificam, seja pelo sotaque, seja por palavras e expressões típicas. (BORTONI-RICARDO, 2014, p.28).

A partir de estudos na área da sociolinguística é possível comprovar o caráter heterogêneo das línguas e a existência das variações. Essas contribuem para que os falantes possam demarcar suas identidades e reconhecer o outro. As discussões sobre as relações entre identidade e cultura, conforme a sociolinguística serão retomadas na seção três. A seguir, trata-se das relações entre língua e cultura e suas implicações no ensino.

2.3 Ensino de língua e cultura

Tendo em vista que a cultura “[...] é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social.” (BOSI, 1996, p.16), segundo o autor, a educação integra essa transmissão necessária, sendo ela o momento institucional deste processo. Acrescenta-se ainda que desta educação é possível compreender que engloba não só a institucional (acadêmica), como a familiar.

Bosi (1996) destaca que a noção de cultura compreende, dentre as principais, a erudita (institucional), de massa (industrial) e a popular, sendo que nesta última “[...] não há uma separação entre uma esfera puramente material da existência e uma esfera espiritual ou simbólica. Cultura popular implica modos de viver [...]” (BOSI, 1996, p.324). Para o pesquisador, “Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores.” (BOSI, 1996, p.324).

Portanto, tendo em vista a sua diversidade, é preciso verificar como proceder no ensino de cultura para evitar exclusões, perpetuamento de preconceitos – ao invés, educar para “[...] o trabalho junto ao povo, [...] repensar a tradição cultural, [...] criar novos valores de solidariedade; e, [...] para a liberdade.” (BOSI, 1996, p.342). Para tanto,

Uma filosofia da educação brasileira não deveria ser elaborada abstratamente fora de uma prática da cultura brasileira e de uma crítica da cultura contemporânea. É importante, pois, fazer a descrição e a interpretação daqueles subconjuntos diferenciados (cultura erudita, de massa, popular, criadora individualizada); e ver como se interpenetram em formas históricas concretas, multiplamente determinadas pelo contexto econômico, pelas relações de classes, pelo dinamismo interno dos grupos e, até mesmo, pela sensibilidade individual dos criadores e dos receptores das várias culturas. (BOSI, 1996, p. 342, grifo do autor).

Atualmente há um direcionamento dos estudos, em consonância com o disposto pelo pesquisador acima, no sentido de que as práticas pedagógicas necessitam desenvolver o ensino com foco no pluri, inter e multiculturalismo. Apesar das diferentes denominações e enfoques que cada um destes conceitos propiciam, o

presente trabalho se detém na compreensão geral de que tais conceitos encontram-se interligados, no sentido em que reconhecem e incluem a vasta quantidade de identidades e culturas que compõem a sociedade. Nesse sentido, busca-se ainda “[...] discutir as inter-relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e culturais existentes no ambiente escolar assim como na sociedade como um todo.” (BARROS, 2016, p.30). Sobre essa perspectiva de ensino cultural,

[...] a prática docente deve partir de uma visão heterogênea, onde todas as diferenças existentes (étnicas, de gênero, de origens, regionais, sexuais etc.) sejam valorizadas nos conteúdos em sala de aula. Desta forma, o professor estará de fato reconhecendo a diversidade na sua prática de ensino e rompendo com atitudes monocultural. (BARROS, 2016, p.30).

No Brasil é possível perceber que ao longo de todo o território nacional, devido a diversas políticas e dinamismos na formação histórico-social de seu povo resultaram na diversidade linguística tal como a conhecemos hoje – o mesmo pode ser estendido às manifestações culturais brasileiras. Destarte, partindo do pressuposto da necessidade de se estabelecer um ensino através de uma perspectiva heterogênea de língua, a cultura também deve ser vista sob a mesma ótica.

De forma a alinhar-se a temática de estudo que vem sendo realizado nesta dissertação será feito um direcionamento para as discussões teóricas que tratem do ensino de cultura aos estudantes de Língua Estrangeira (LE), tendo em vista a sua importância em face da ligação entre língua, sociedade e cultura discutida ao longo desta seção.

É importante destacar que o processo de aquisição de uma língua não-materna e a socialização do indivíduo é realizada através do exercício da comunicação e um certo conhecimento da cultura de um dos povos que falem a língua a ser estudada, logo, sendo necessária a inclusão desses estudos nas classes da LE, como será visto a seguir.

Ao entendermos que a língua “[...] personifica preeminentemente os valores e significados de uma cultura, refere-se a artefatos culturais e sinaliza a identidade cultural das pessoas.” (BYRAM, 1989, p.41, tradução nossa), pode-se afirmar que ela se torna uma das principais formas de transmitir os significados de uma cultura. Assim,

permeada de significados, um aprendiz de dada língua precisa reconhecer o máximo possível sobre as culturas do lugar, possibilitando realizar escolhas conscientes, tais como o uso adequado de um pronome de tratamento, compreender um dito popular, ou realizar um cumprimento adequado.

Por exemplo, no Brasil utiliza-se formalmente o *Boa noite* como saudação durante as noites, enquanto que na língua inglesa há cumprimentos diferentes, no mesmo período, ao se encontrar e ao se despedir de alguém – *Good evening, Good night* e ainda, na língua francesa há três maneiras no mesmo período da noite para saudar: *Bonsoir, Bonne soirée, bonne nuit*. Neste caso, está sendo considerado apenas as expressões formais, sem as diversas variações da língua cotidiana e de cada país que fala tais línguas. Compreender essas implicâncias, requer a noção dos costumes locais, pois em um primeiro momento pode parecer confuso para o aprendiz estrangeiro de tais línguas entender que há mais ou menos formas, dependendo da hora e da ação a ser praticada (dormir, chegar, sair) e, ademais, nem sempre traduzir seria suficiente, tendo em vista que saber a tradução nestas línguas da palavra “noite” por *night* (ING) e *nuit* (FRA), não seria suficiente para um brasileiro utilizar uma das colocações acima de forma adequada.

Desta forma, o ensino de cultura torna-se inevitável nas classes de língua estrangeira, visto que “[...] ensinar cultura é ensinar os sistemas de significados e os símbolos nos quais carregam os significados e símbolos tanto linguísticos, quanto não linguísticos.” (BYRAM, 1989, p.43, tradução nossa).

Apesar de justificável é preciso esclarecer em que medida se dá esse ensino cultural na aprendizagem de LE, pois devido a sua complexidade, se aplicado de forma inadequada ou insuficiente, pode trazer consequências contrárias a intencionalidade do professor: perpetuação de preconceitos, equívocos e outros problemas. Sarmiento (2001, p.22-23) destaca em sua pesquisa que o ensino de cultura estrangeira é complexo no sentido de que *como será feita a seleção da cultura a ser ensinada?* Caberia ao professor escolher um país ou comunidade – o que, em todo caso, resultaria em um trabalho árduo, pois “[...] implica um conhecimento bastante abrangente de aspectos culturais de várias culturas [...]” (SARMENTO, 2001, p. 22). A autora usa como exemplo a língua inglesa, mas como a presente dissertação segue como temática o ensino-aprendizagem do Português como Língua

Estrangeira, pode-se adaptar o questionamento da autora para o professor de PLE: qual cultura seria abordada? A do Brasil, de Portugal, de Angola e/ou dos outros países que falam essa língua? No caso do Brasil, como se daria a seleção de tópicos culturais brasileiros, sendo este um país multicultural e de dimensões continentais? A seção seis da presente pesquisa pretende apontar como esses tópicos são apresentados em MDs selecionados para análise.

Sarmiento (2001, p.22-23) alerta ainda, a partir de Moita Lopes (1996), que o professor deve ter cuidado para que esse ensino não provoque nos alunos uma cópia em pronúncia e hábitos do falante nativo da língua, pois assim poderia acarretar em um domínio cultural: “[...] essa atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o outro, com a consequente negação de sua própria identidade cultural.” (SARMENTO, 2001, p.23).

Para tanto, Sarmiento (2001, p.24) apresenta uma provável saída para o ensino de cultura nas classes de LE, sem prejuízo identitário ao aprendiz, a partir dos apontamentos de Thomas (1983), no sentido em que o professor deve viabilizar ao aluno a aprendizagem de como se expressar através da língua e o seu contexto de uso, para assim ser capaz de interpretar os significados da cultura. A autora acrescenta que

[...] o professor poderia trabalhar no intuito de familiarizar os alunos com as diferenças entre diferentes culturas e conscientizá-los quanto às implicações que essas diferenças possam vir a ter na comunicação entre pessoas de diferentes comunidades de fala. (SARMENTO, 2001, p.22).

Logo, entende-se que o professor ou o material didático para o ensino de PLE deve fornecer subsídios para que o aprendiz reconheça alguns dos principais aspectos culturais da língua estudada, para que possa saber adaptá-la nas práticas comunicativas. Se a língua, mediada pela cultura, possibilita que o falante possa interagir em sociedade, quando se trata de língua materna, o mesmo ocorre com a língua estrangeira, a diferença está no fato de que o estudante não deverá abandonar sua própria cultura e identidade durante a aprendizagem de uma nova língua, ao invés disso aprender a reconhecer a cultura do outro para saber como melhor modular sua fala, comportamento e outras atitudes.

Na seção quatro serão retomadas e ampliadas as discussões sobre PLE, MD e o processo de elaborações destes para esta área de ensino. A seguir, trataremos da relação entre os estudos gramaticais contemporâneos, as variações linguísticas e o ensino de PLE.

3 GRAMÁTICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA

A presente seção visa a continuar as discussões que compõem as bases teóricas da dissertação, realizando um estudo no que concerne ao ensino contemporâneo da Língua Portuguesa no Brasil para, em seguida, tratar do caso específico de ensino para aprendizes estrangeiros. Dessa forma faz-se necessário, em um primeiro momento, deter-se nas práticas de ensino gramatical da Língua Materna realizando um breve histórico de como vem sendo implementadas, com base nos apontamentos de estudiosos da área.

Paralelo a esse estudo realizar-se-á uma reflexão crítica dos processos de ensino-aprendizagem de língua que tem sido modificado, nas últimas décadas, em suas práticas tradicionais através dos postulados da Sociolinguística. A reflexão deverá pautar no tocante ao ensino de língua e, com destaque ao fenômeno das variações linguísticas e de seus processos identitários, que integram a Língua Portuguesa falada no Brasil, tendo em vista compreender como se relacionam as práticas em sala de aula de língua materna e a diversidade linguística do país.

3.1 A gramática no ambiente escolar: que gramática é essa?

Em diversas situações do cotidiano nota-se a valorização dada à gramática normativa de Língua Portuguesa (LP), não só na escrita, como também na oralidade. Todos os dias muitas pessoas sofrem exclusão, preconceitos e discriminações como consequência de seu modo de se expressar, pelas escolhas gramaticais e lexicais, consideradas de “mal” uso, conforme a norma padrão. Sobre as gramáticas elaboradas sob a concepção normativa, pode se dizer que

Buscam construir e ensinar um padrão linguístico ideal a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas; veem as variedades linguísticas dominantes na sociedade como superiores às de menor prestígio; confundem *gramática*, *norma* e *língua*, entendendo-as como objetos autônomos, homogêneos e estáticos, independentes de seus usuários e a serviço da expressão do pensamento; privilegiam a escrita literária pregressa em detrimento de outras esferas de uso da língua; tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido; utilizam um aparato categorial, conceitual e terminológico comum, fixo e estanque, a despeito de lacunas e contradições. (VIEIRA, 2016, p. 22, grifo do autor).

Nas escolas, usualmente a gramática é vista como um inimigo do aluno e muitas vezes do próprio professor de línguas (materna e estrangeira), visto que, cabe a ele toda a responsabilidade de ensino. É comum que nas reuniões de professores ou em outros momentos de socialização entre docentes seja incumbido ao professor, principalmente ao de Português, o uso “mais correto” do idioma, a revisão de informativos e outras ações similares, um equívoco que não deveria existir em um ambiente de construção de conhecimentos. Ao carregar esta responsabilidade de sempre fiscalizar a gramática normativa, que muitas vezes se transforma em fardo, o professor vê com naturalidade as práticas de ensino de língua tradicional, afetando a forma com que vai passar este conteúdo aos seus alunos.

Ainda em ambiente escolar, a partir da apropriação do conhecimento normativo, muitos estudantes passam a agir também como fiscais da norma: corrigindo os desvios linguísticos de colegas e de professores, na forma escrita e oral, em busca de uma autoafirmação de seu aprendizado, mas que na prática pode constranger e inibir, principalmente, seus colegas de turma, impedindo-os de se expressarem durante a aula.

Britto (1997) reflete sobre a associação errônea e automática que as pessoas fazem ao considerar que saber uma língua restringe-se em saber sua gramática, limitando o conhecimento e ocasionando o comum engano entre os brasileiros de considerarem que não sabem falar sua própria língua materna. Contrário a essa série de pensamentos estigmatizados que posicionam os estudos gramaticais como vilões, é importante, para se aproximar de uma resolução dos problemas referentes ao ensino de língua, a conscientização do real papel da gramática no funcionamento linguístico, assim como a definição e compreensão de que a qual gramática se refere.

Como aponta Martelotta (2018, p.44), o funcionamento das línguas segue um conjunto de combinações que estudiosos desde a Antiguidade Clássica interpretam com relação à natureza e funcionamento de dada língua, assim como descrevem propostas de sistematização, tal conjunto originando as gramáticas. Em síntese, Antunes (2004) aponta que:

[...] a gramática compreende o conjunto de regras que especificam os padrões (fonológicos, morfossintáticos e semânticos) de funcionamento de uma determinada língua. Nesse sentido, toda língua tem sua gramática ou, noutra perspectiva, toda gramática regula os modos de realização da língua a que pertence. (ANTUNES, 2004, p.129).

Quando se utiliza o termo “gramática”, há uma percepção equivocada de que representa algo único e homogêneo, no entanto, refere-se a diferentes acepções que coexistem, segundo Antunes (2007, p.25-26):

a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua [...]; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua [...] b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta” [...] c) de uma perspectiva de estudo, como em: “a gramática gerativa” [...] d) de uma disciplina escolar [...] e) de um livro [...].

Dentre essas acepções mencionadas, passemos a ver duas delas, as compreensões de gramática como disciplina e perspectiva de estudo, como termos que se relacionam no currículo escolar. Assim, o conteúdo que se refere a gramática é ministrado através das aulas de Português, sendo estas regidas a partir de um material didático – que tanto pode estar incluso em uma apostila ou livro de Língua Portuguesa, ou ainda através de uma gramática (livro) a parte, como as de autoria de Bechara, Cereja e Magalhães, dentre outros.

As *gramáticas escolares*, conhecidas também como *didáticas* ou *pedagógicas*, que norteiam a abordagem e o modelo teórico de ensino nas escolas, segundo Travaglia (2002), são elaboradas conforme se concebe a gramática adotada, assim como também salientado por Possenti (1996), de forma que cada visão de gramática se relaciona com uma concepção de língua correspondente. Diversas são tais concepções gramaticais, no entanto Possenti (1996) destaca três pertinentes ao ensino, sendo elas: as gramáticas normativas, descritivas e internalizadas. Sobre as duas primeiras, Neves (2004, p.29), aponta que:

[...] no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua [...]. (NEVES, 2004, p.29).

Desse modo, a concepção normativa recorre a modelos mais tradicionais de ensino, pouco maleáveis e interativistas, que, conforme exposto por Possenti (1996), referem-se a língua padrão e recorre a ideia de erro, ao passo que, na descritiva, para o autor a preocupação maior está em descrever e explicar a língua, portanto

assumindo-a como variável e sem delinear a noção de certo ou errado, tal como a normativa. A gramática interna, por sua vez

[...] refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. (POSSENTI, 1996, p. 69).

Para o autor, essa concepção relaciona-se a capacidade do ser humano de adequação da palavra e seu posicionamento na frase, formação do sentido, aplicação dos sons e reconhecimento da forma das palavras e, ainda, apesar de conter suas regras, também se difere da gramática normativa, pois não impõe valores e julgamentos aos falantes. Ou seja, esta gramática associa-se a uma capacidade cognitiva natural humana, que o torna capaz de comunicar-se em sua língua materna desde os primeiros anos de sua infância de forma gramaticalmente completa, com coerência sintática e semântica, mesmo antes de frequentar o ensino formal escolar.

Outro exemplo observado hoje em dia está no grande número de escolas brasileiras empregando um ensino bilíngue, geralmente em língua portuguesa e inglesa, desde as séries iniciais, incluindo a alfabetização no primeiro ano. Nestes modelos, os alunos são expostos a esta segunda língua sem o ensino normativo gramatical, mas através de lições que simulem o uso contextualizado da língua passando a compreender naturalmente as estruturas morfológicas, tal como realizam em sua língua materna desde seus primeiros contatos no ambiente familiar e escolar. Tal prática alinha-se com os estudos que corroboram a concepção de gramática internalizada:

[...] as crianças aprenderam regras de conjugação verbal, e é aplicando essas regras que produzem tais formas. A rigor, esta afirmação valeria mesmo se se admitisse que o aprendizado de certas regras se faz pela repetição. Mesmo assim, haveria um estágio em que a produção das sequências seria ativa, e resultaria da aplicação de regras conhecidas, internalizadas. (POSSENTI, 1996, p. 70).

O autor ressalta ainda que esta repetição praticada por crianças, ocorre ao aprenderem línguas estrangeiras (POSSENTI, 1996, p. 70), como é possível perceber, no cada vez mais comum, ensino de língua inglesa para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Apesar das diferentes concepções gramaticais sendo debatidas no cenário acadêmico atual, além das apresentadas no presente tópico, ainda é possível perceber o perpetuamento nas escolas de práticas de ensino atreladas ao tradicional, com exigências do conhecimento das normas, a concepção do erro ainda muito presente e sua conseqüente punição nos exames internos e externos às instituições escolares, em um cenário que, conforme Possenti (1996, p. 84), onde ainda predominam: “[...] as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente.”. Logo, apesar das propostas modernas, na prática

[...] no cotidiano escolar, o ensino de português continua centrado no ensino de gramática como um fim e pautado pela pior escolástica. A gramática é tratada como um saber acabado e seu conteúdo é apresentado na velha sequência: termos, conceitos imprecisos, exemplos e exercício de identificação ou de aplicação de paradigmas morfossintáticos. (FARACO; VIEIRA, 2016, p.317).

Ao final dos nove anos do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de discorrer sobre as nomenclaturas e regras que compõem a gramática normativa, no entanto, não necessariamente alcançam o mesmo sucesso na compreensão de textos (gêneros textuais fora de seu uso cotidiano) e/ou conseguir através da escrita, expressar com clareza, coerência e coesão seus argumentos.

Posto isto, é preciso pensar em que medida a concepção de gramática adotada e a própria prática de ensino pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno. O próximo tópico trata dessas necessárias adaptações ao ensino gramatical, com destaque para as reflexões relativas à área da sociolinguística e das discussões sobre o fenômeno variacionista, tendo em vista que a gramática “[...] legitimada pela sua relação com o uso efetivo da língua, dê conta dos usos correntes atuais, não perdendo de vista o natural e eficiente convívio de variantes [...]” (NEVES, 2011, p.37).

3.2 Novas diretrizes do ensino gramatical

Cada vez mais linguistas buscam aproximar o estudo da linguagem inserida na sociedade, sujeita a transformações, adaptações e outros fenômenos. Marcuschi

(2008) destaca que a linguística moderna busca uma aproximação aos estudos semânticos, evitando-se a “[...] visão estruturalista e a descrição estritamente formal.” (MARCUSCHI, 2008, p.37). Segundo o pesquisador foi a partir de 1960 que surgiram: “a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação, a etnolinguística e, neste contexto, também a *linguística textual*.” (MARCUSCHI, 2008, p.39, grifo do autor), o linguista aponta ainda que a pragmática e as novas perspectivas deslocam o ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa.

Segundo pesquisa de Vieira (2016), também foi a partir da década de 1960, que o meio acadêmico inicia as críticas à doutrina gramatical tradicional e ao seu ensino que se ampliaram, especialmente, com diversas publicações hoje renomadas, entre as décadas de 1980 e 1990. Após essas transformações, a linguística brasileira contemporânea, no século XXI, pretende então afastar-se da tradição da língua normativa e distante da realidade da maioria da população, para “[...] gramatizar a língua falada e/ou escrita no Brasil atual, o assim chamado *português brasileiro*, *português do Brasil* ou somente *brasileiro* [...].” (VIEIRA, 2016, p.20, grifo do autor).

Em conformidade, Marcuschi (2008, p.56-57) ressalta que:

Se alguém é falante de uma língua, ele domina as regras dessa língua. O problema é que a língua não tem regras tão rígidas quanto imaginamos e pode haver alguma variação, mas não livre nem limitada. A gramática não tem uma finalidade em si mesma, mas para permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes.

Esta afirmação do linguista critica a concepção de gramática que comumente é adotada com base na rigidez normativa, no entanto é com base no desenvolvimento dos estudos linguísticos mencionados que se espera romper esta tradição de ensino. Segundo Neves (2004), em concordância ao proposto pelos pesquisadores acima, aponta que os estudos variacionistas e sobre a oralidade, ligados respectivamente à sociolinguística e à análise da conversação, tornaram-se os dois marcos das mudanças nas considerações sobre gramática. Com relação a estes marcos, o presente trabalho dará ênfase aos estudos sociolinguísticos ao longo dos próximos tópicos para conceber uma reflexão sobre a gramática nas aulas de língua.

Após essa mudança nos estudos linguísticos, de acordo com Vieira (2016), há uma nova tendência nas gramáticas atuais, em que se destaca que

[...] é nítida a tentativa dessas gramáticas de demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral associada à perspectiva sociointeracionista da linguagem, compatível com os desejos do mercado editorial de se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas, que utilizará a gramática como complementação do livro didático. (VIEIRA, 2016, p. 35).

Nessa perspectiva, o ensino gramatical normativo deixa de ocupar a posição central nas aulas de português, dando espaço para um ensino sociointerativo que visa auxiliar o desenvolvimento do aluno, em que, o sucesso da proposta entende-se que parte da proposta de ensino vinculada ao preparo do professor.

De forma a compreender como se daria esta proposta verifica-se o exposto por pesquisadores da área, a seguir. A partir da análise de sete gramáticas brasileiras contemporâneas, Faraco e Vieira (2016) apontam que:

[...] a maioria dos novos gramáticos defende o ensino de gramática, mas como meio e não como fim. Meio para desenvolver o domínio das práticas de leitura e escrita, para dominar a variedade/norma/modalidade padrão escrita (ou que nome tenha) e/ou para contribuir para a formação científica dos alunos. (FARACO; VIEIRA, 2016, p.317).

Os autores expõem uma reflexão com relação ao ensino pautado sobre a língua heterogênea, que por um lado, reconhece a diversidade e procura apresentar a língua real, no entanto mostra-se árduo o processo de seleção e recorte das variantes a serem estudadas, no sentido em que se precisa verificar quais serão incluídas em detrimento de outras. Os questionamentos levantados pelos autores partem das mesmas questões que o presente trabalho pretende levantar: busca-se a criação de uma gramática cada vez mais inclusiva, mas que em sua elaboração precisa ser adaptada, assim, acaba por excluir determinados tópicos e variáveis linguísticas – não estaria então privilegiando algo em detrimento de outro? Como fazer essa seleção? Em suma:

Fazer uma gramática dos usos linguísticos dos habitantes de um país de dimensões continentais como o Brasil requer alguns recortes intransponíveis, em particular pela própria magnitude da empreitada. Tais recortes correm o sério risco de se contrapor a uma concepção de língua variável e mutável, praticamente irrefutável a essa altura dos estudos linguísticos. (FARACO; VIEIRA, 2016, p.307).

Pode se dizer que esta é uma grande problemática que aflige tanto os gramáticos que prezam por elaborar seus livros com base nessa perspectiva, quanto ao professor que intenciona seguir os documentos oficiais e as novas propostas de ensino inclusivo, mas que em sua prática escolar, muitas vezes não consegue efetivamente aplicá-las, pois encontram barreiras que vão desde a heterogeneidade dos estudantes, o processo avaliativo exigido pela escola e nas provas oficiais até a expectativa dos familiares, dentre outras problemáticas.

Venturini (2012) destaca os trabalhos de Travaglia (2003) e de Moura Neves (2010), no sentido de uma mudança no ensino gramatical tradicional, em que se defende: “[...] a gramática em um ensino plural, que contemple conhecimentos e habilidades com vistas a desenvolver nos usuários competências comunicativas.” (VENTURINI, 2012, p.80)

Entende-se a partir de propostas como esta, que para o desenvolvimento linguístico na fala, leitura e escrita:

[...] é necessário que a gramática da língua seja trabalhada em contexto de situação, contemplando a cultura e as inter-relações que fazem parte da sociedade, encaminhando sempre para reflexões em torno das políticas linguísticas, das divisões da sociedade em territórios e em classes, sinalizando que não a norma padrão é apenas uma das modalidades de língua. (VENTURINI, 2012, p.80).

Assim, pensar em uma gramática para o ensino escolar mostra-se uma tarefa complexa, porém, como apontado por Faraco e Vieira (2016), a maioria das gramáticas recentes trazem avanços, se comparado às anteriores, posto que direcionam suas concepções e, algumas incluem propostas de ensino, que se aproximam das considerações apresentadas no decorrer deste tópico. Estes avanços, mesmo que aos poucos, ampliam os debates acadêmicos e influenciam a construção

cada vez maior de propostas de ensino que se aproximam dos estudos linguísticos contemporâneos.

Dentre tais estudos é importante trazer à luz o papel dos estudos sociolinguísticos ao presente debate. Frases como: “eu mal sei falar português”, “eu falo tudo errado” e tantas outras similares são comumente utilizadas pelos brasileiros em seu cotidiano, que autodepreciam o conhecimento de sua própria língua materna, assim como também sofrem algum tipo de preconceito linguístico, sendo prejudicado de alguma forma – no trabalho, nos estudos, em uma conversação e em diversas situações. A tendência há muitas décadas na sociedade brasileira é, como será visto no próximo tópico, pela supervalorização de uma norma, considerada única, poderosa, culta e superior, de forma que fomenta o preconceito – este estabelecido e mantido pelas diversas mídias (impressas, televisivas, digitais) e instituições, sejam elas educativas, religiosas, governamentais e outras.

Se a ocorrência do fenômeno da variação linguística e a forte presença do preconceito linguístico em um país tão diverso como este, geram conflitos que afetam a educação de língua materna, é preciso pensar também em que medida estas ocorrências influenciam as práticas de ensino da LP como uma língua estrangeira. Como este trabalho compreende que ensino deve ser realizado de forma a abarcar as variações, a partir de uma perspectiva de língua heterogênea, sem perpetuar preconceitos, objetiva-se primeiro compreender tais conceitos sociolinguísticos, para mais a frente refletir sobre sua aplicação nas práticas de PLE.

3.3 Variação linguística: conceitos e contextos

Os tópicos anteriores discorreram sobre as gramáticas em circulação nas escolas no ensino de LP como língua materna, que apesar de passarem por um processo de modernização e aprimoramentos, seguem perpetuando mitos de ensino que tentam engessar a língua. Elas procuram fornecer ferramentas suficientes para os professores, mas que em sua maioria estão pouco preparados para lidarem com a pressão midiática, do sistema de ensino, cobranças dos pais e do corpo pedagógico. Esses esperam colher resultados decorrentes de avaliações que ainda seguem os

padrões tradicionais, como por exemplo a prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que acaba por dificultar o trabalho e limitar a aprendizagem dos alunos. Muito dessas tentativas de modernização, como discutido anteriormente, se devem aos avanços dos estudos linguísticos no século XX, em especial, com o advento dos postulados dos estudos sociolinguísticos.

Portanto, para início das discussões, vê-se necessário realizar uma reflexão teórica acerca dessa área, para posteriormente, com base nas considerações recolhidas acerca do ensino de LP na perspectiva de língua materna, centrar-se em como se dão as práticas de ensino e os MDs utilizados para o estudo da língua na perspectiva de uma LE (tópico quatro).

Primeiramente entende-se que, “A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística.” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p.141), segundo os pesquisadores, essa disciplina da Linguística “[...] parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística.” (CEZARIO; VOTRE, 2018, p.141). Dentre as correntes estudadas nesta área, dar-se-á destaque a Sociolinguística Variacionista, na qual:

[...] o exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar. Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico. (CAMACHO, 2011, p. 50).

Desta maneira, a variação “[...] não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas um uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação.” (CAMACHO, 2011, p. 50). Camacho (2011, p. 55) ressalta ainda que as línguas naturais humanas são sistemas organizados de forma e conteúdo, na qual a diversidade é propriedade funcional e inerente a esses sistemas. Portanto, tratar as variações como um fenômeno linguístico natural é acolher as diferentes formas que o ser humano

encontra para comunicar-se e, a partir do que discorre a Sociolinguística, compreendê-los para solucionar questões que por ventura venham a ocorrer, pois essa área de estudo irá tratar: “[...] da estrutura e da evolução da linguagem, encaixando-a no contexto social da comunidade.” (CAMACHO, 2011, p. 56).

Segundo Bagno (2007, p.39-40), a variação ocorre em todos os níveis da língua sendo ela de diversos tipos: I. Fonético-fonológica, referente a pronúncia; II. Morfológica, formas com diferentes sufixos formando palavras com o mesmo significado; III. Sintática, organização das palavras na frase; IV. Semântica, uma palavra e vários significados; V. Lexical, diferentes palavras que indicam a mesma ideia e, VI. Estilístico-pragmática, variação dos enunciados de acordo com a situacionalidade.

No entanto, apesar de natural, há no Brasil uma resistência histórica em aceitar a diversidade linguística. Faraco (2011, p. 271) abre uma discussão a esse respeito, em que aponta um desejo da elite letrada brasileira do século XIX em renegar a sociedade real do país por uma sociedade branca e europeia, enquanto que linguisticamente, o idioma aqui falado era diferente do de Portugal desde os primórdios, assim como internamente existia uma diferença entre o que o autor descreve como: “[...] ‘nosso’ português diferia do português do ‘vulgo’.” (FARACO, 2011, p.272). Segundo o autor, essas diferenças logo seriam dadas como erros, prevalecendo uma imagem de que a sociedade fala e escreve mal, sendo inferior aos portugueses. A ideia, da elite conservadora, de que essas contradições “[...] se resolviam pelo discurso da unidade: há uma só língua e cumpre preservar sua pureza, que nos é dada pelos portugueses, seus legítimos e únicos proprietários.” (FARACO, 2011, p.272). A partir dessa época foi construído fortemente no imaginário brasileiro a concepção errônea de superioridade linguística que ainda hoje é difícil de ser rompida, mesmo em ambientes acadêmicos:

Nesta guerra, venceram os conservadores, definindo certa norma lusitana do romantismo como modelo para nossa escrita. Como eram claras, inevitáveis e persistentes as diferenças da norma culta brasileira em relação a esse padrão artificialmente fixado, foi preciso construir uma norma **curta**, um discurso categórico, uma contínua desqualificação do falante brasileiro. (FARACO, 2011, p.273, grifo do autor).

A partir de tais apontamentos, entende-se que parte do preconceito se origina na associação da variação da língua utilizada pelo falante com um determinado aspecto social daquele indivíduo, por exemplo: se alguém no estado de Pernambuco fala a palavra *aipim* ao invés de sua variante *macaxeira*, mais utilizada na região, pode ser uma pista de que essa pessoa é originária de outro estado do país, possivelmente da região Sudeste. Ou seja, por sua escolha vocabular, pronúncia e outros exemplos é possível identificar traços identitários do sujeito, uma vez que, segundo Bagno (2007, p.43-44), as variações linguísticas podem ser percebidas em um conjunto de fatores sociais: origem geográfica, socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais. Desse modo, o preconceito linguístico associa-se à diversas outras formas de discriminações existentes no Brasil hoje em dia – racial, de gênero, etária, socioeconômica –, pois se relaciona “[...] a *heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social.*” (BAGNO, 2007, p.38, grifo do autor). O tópico a seguir irá ampliar estas discussões.

3.3.1 As variações e os processos identitários

A partir dos avanços dos estudos linguísticos tornou-se possível afirmar que não há como desassociar o ensino de língua da cultura na qual ela está inserida. Como apontado por Hayakawa (1977), a linguagem é um fenômeno social, na qual, apenas mediante ela, o homem consegue compartilhar seus conhecimentos, sua cultura através das gerações – temática essa discutida mais amplamente na seção dois.

Tendo em vista a perspectiva de língua e cultura interligadas e, retomando aos estudos sociolinguísticos, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que:

A pesquisa sobre a aquisição de língua materna e estrangeira nas últimas décadas tem-se valido muito do conceito de cultura avançado por Goodenough (1964). De acordo com esse antropólogo funcionalista, a cultura de uma sociedade consiste em tudo o que uma pessoa tem de conhecer e tudo aquilo em que crê, de modo a funcionar de maneira aceitável pelos membros dessa sociedade, em qualquer papel social que aceite desempenhar. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61)

Ainda segundo a pesquisadora, “[...] um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61). Com base nessas afirmações, entende-se que é proposto ao estudante de uma dada língua, a aprendizagem da modalização de sua fala, de acordo com o contexto de uso, assim como caberá a ele adquirir as noções básicas dos conhecimentos, crenças, e ações reunidos aqui sob o conceito de cultura, que é vinculada à língua em estudo.

A variedade linguística é apontada, pelos postulados da sociolinguística, como uma “[...] evidência sincrônica de mudanças linguísticas em andamento e/ou como reflexo de fatores socioecológicos sobre a língua.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71), significando que, “[...] no contexto das relações sociais como mecanismo de identificação social e de pertinência a determinado grupo. Cada enunciado é para o falante um ato de identidade.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71). Faraco (2004) exemplifica essa ampla diversidade de grupos que podem ser encontrados no país:

[...] os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de a *norma linguística* de determinado grupo. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a (s) norma (s) característica (s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante. (FARACO, 2004, p. 38).

Dada essa presença em larga escala da variedade linguística, em um país de dimensões continentais como o Brasil, presume-se a grande influência que esse fenômeno irá exercer na formação identitária dos grupos sociais, que através da linguagem irão demarcar suas características, opiniões etc., assim como é possível o movimento inverso: a cultura influenciando novas variações linguísticas. Para Faraco (2004, p. 39): “[...] a norma, qualquer seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas.”. Segundo o linguista, o uso de determinada norma identifica e dá um senso de pertencimento ao grupo por parte do falante, o que torna ainda mais delicado o processo de padronização linguística praticado muitas vezes pelas instituições.

Tratando-se de variações linguísticas, é importante ter em mente que elas podem ser de ordem interdividual e intraindividual, resultando no fato de que: “[...] as pessoas não falam do mesmo modo e até uma mesma pessoa não fala sempre da mesma maneira.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.175), o que dificulta o trabalho do linguista em dimensionar quão diverso linguístico e culturalmente podemos considerar um país como o Brasil. Apesar da dificuldade em mesurar seu tamanho, esse fator não interfere na compreensão da importância do fenômeno variacionista para as pessoas:

a variação linguística [...] é concebida hoje como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: (a) ampliar a eficácia de sua comunicação e (b) marcar sua identidade social. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.175).

Para que o falante de uma língua possa realizar, por meio da linguagem, sua demarcação social, ele não o fará de maneira arbitrária, como ressalta Bortoni-Ricardo (2005), a partir dos postulados de Le Page (1980):

[...] todo ato de fala é um ato de identidade. A linguagem é o índice por excelência da identidade, mas o uso desse recurso fica limitado por quatro condições: a) a capacidade do falante de identificar o grupo modelo ou de referência; b) o acesso às regras sociolinguísticas desse grupo; c) o peso de motivações conflitantes; d) a habilidade de modificar seu próprio comportamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 176).

Um exemplo claro desta demarcação identitária através da linguagem foi motivo de polêmica em 2018, quando uma questão da prova de linguagens do exame nacional do ENEM aborda o pajubá, um dialeto popular ligado à comunidade LGBTQ+ e com raízes nas línguas africanas. A questão exemplifica a situação de uma pessoa que gosta de falar em tal dialeto com seus amigos no cotidiano, e sendo esta proveniente de uma camada marginalizada da sociedade, a questão despertou críticas daqueles que creem que linguagens como esta não devem ser divulgadas, por motivos ideológicos. Na mesma linha, cada vez mais é comum se deparar – em meios que circulam por uma camada extensa da sociedade brasileira, tais como redes sociais como o Twitter, o Facebook, ou através de letras de músicas de ritmos provenientes da periferia, como o Tecno Brega, Rap e Funk – com o emprego de gírias

e expressões fortemente vinculadas a uma comunidade. O uso deste vocabulário pelo falante é um fator de identificação, reconhecimento, assim como uma forma de marcar o seu pertencimento a um lugar, como por exemplo, aquele que utiliza o pajubá está realizando um vínculo com aquela comunidade de falantes, que tanto pode ser de pertencimento, ou apenas de apoio, de simpatia; assim como o movimento contrário, o de repúdio, pode ser interpretado como uma negação e/ou tentativa de apagamento da mesma.

Finalizando as discussões, historicamente, diversos fatores vêm influenciando a ampla expansão das diversidades linguísticas no Brasil, tais como: os fluxos migratórios interestaduais e intermunicipais; as escolas que procuram, nas últimas décadas, democratizar o ensino; a produção de pesquisas, artigos e MDs que contemplam essas discussões sociolinguísticas; a publicação de novas diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a literatura brasileira que traz à luz uma língua com caráter nacional, a partir da escola literária do Romantismo, com destaque para o Modernismo, por obras literárias que “[...] se caracterizam pelo esforço de incorporação (e de eventual estilização) das regras linguísticas ‘populares’ e/ou por um emprego bem particular dos recursos da língua e de suas muitas variedades.” (BAGNO, 2004, p. 192); a internet que vem rompendo as barreiras que diferenciam os textos escritos e orais, cada vez mais os aproximando e os confundindo, implementando novos gêneros textuais; acrescente-se ainda a televisão, que permanece como uma das mídias de maior circulação entre a maioria da população brasileira:

[...] já se tornou um mostruário da pluralidade linguística, e os programas se distribuem ao longo de um *continuum* de gêneros que, de acordo com o público-alvo, se servem de variedades estilísticas e de socioletos determinados. (BAGNO, 2004, p. 192).

No caso da televisão também se destaca, segundo Bagno (2004, p.192), uma tentativa de padronização de um modelo de pronúncia neutra, mas que acaba por se aproximar de algumas das variedades urbanas faladas na região Sudeste do país, geralmente identificada como referente ao eixo Rio-São Paulo, fenômeno que o pesquisador pode identificar nos telejornais, mas que se estende para os diversos

quadros televisivos, incluindo as populares telenovelas. Sobre esses programas televisivos são recorrentes as tentativas de apresentarem novas regiões do país com suas particularidades culturais e linguísticas, mas que afinal resultam em programas que repercutem velhos estereótipos e clichês. Eles não conseguem reproduzir com fidelidade as variantes locais, desprestigiam algumas, homogeneizando a cultura e língua de diversas comunidades que se encontram na região representada, para então, fatalmente retomarem às normas padronizadas e representações do eixo regional onde, não coincidentemente, encontra-se a maior parte da audiência e população do país.

Apesar da forte presença do preconceito linguístico ainda enraizado na sociedade brasileira, nos últimos anos esta visão discriminatória da língua vem sendo combatida desde os meios acadêmicos, através dos estudos linguísticos e documentos oficiais regulamentadores de ensino, intentando alcançar a sociedade como um todo através do emprego de mudanças na educação básica. Por fim, as discussões nesta seção visaram contextualizar o ensino gramatical e a crescente influência dos estudos sociolinguísticos no ensino de língua, para então, a seguir, debruçar-se em torno do contexto de ensino de português como língua estrangeira, pensando em dois pontos fundamentais: o tratamento da diversidade linguística do país e a elaboração de MDs para o ensino de PLE, visto que é um trabalho árduo que remete a um delineamento especial dos tópicos gramaticais, objetivando o que mais se alinha ao objetivo do curso, a intencionalidade do aprendiz da língua e diversos outros fatores motivadores que vão de níveis gerais até individuais como: país de origem, nível de proficiência da língua, faixa etária, gênero, dentre outros.

4 PLE E MATERIAIS DIDÁTICOS: o que dizem os pesquisadores da área

A seção quatro visa continuar compondo os estudos teóricos necessários a vigente pesquisa, aprofundando no que concerne a área de ensino de Português Língua Estrangeira, sua relação com a sociolinguística e, principalmente do processo de elaboração de MDs específicos para esta área.

Para realização da análise do *corpus* que se segue (tópico seis), é preciso conceituar esta área de ensino, assim como dar continuidade ao trabalho realizado na seção anterior, a qual verificou como a atual situação do ensino gramatical e o tratamento da variação linguística afetam o processo de ensino-aprendizagem no Brasil atualmente, sendo necessário agora considerar como esse debate aplica-se no campo de ensino do português brasileiro aos aprendizes estrangeiros. Esta reflexão irá pautar a investigação dos conteúdos dos materiais aqui selecionados para análise, de forma a observar como os estudos linguísticos estão sendo colocados em prática.

Para compor esta etapa do trabalho, primeiramente, serão apresentados alguns dos principais termos utilizados na área de pesquisa do Português como língua não-materna e um breve histórico da área de ensino no país. Em seguida, trata-se da relação entre o PLE e a sociolinguística, principalmente no que concerne ao tratamento da variação linguística nesta área de ensino. Por fim, é necessário realizar uma abordagem sobre os estudos relacionados à elaboração de MDs específicos para esta área, sendo estes apontamentos tratados de forma a complementar as discussões iniciadas na seção anterior.

O ensino de PLE, dentre outros termos que veremos no próximo tópico, compõe uma área de estudo que ainda não possui, na academia, o espaço e a divulgação proporcional à sua importância e necessidade nos cenários sociopolíticos atuais. Dentre os diversos fatores que estimularam nos últimos anos os estudos da língua portuguesa do Brasil pelos estrangeiros, encontram-se os processos para internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos de Pesquisa (IP) em vigência atualmente no Brasil, incentivados por diversas ações como, por exemplo, o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) promovido pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), que engloba o âmbito dos programas de pós-graduação (PPG).

Inclui-se ainda a situação dos refugiados que, com o aumento da migração no país de famílias provenientes de países em situação de crise, registra-se um aumento de 112% de matrículas na Educação Básica de alunos estrangeiros no Brasil, no período de 2008 a 2016 (INSTITUTO UNIBANCO, 2018), sendo esse número maior na rede pública de ensino. O crescente número de estudantes estrangeiros revela “[...] a importância de se estabelecer ações para acolher e integrar as crianças, os adolescentes e os jovens estrangeiros no sistema de ensino brasileiro.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018, p. 1). No entanto, o Instituto Unibanco (2018, p. 2) revela ainda que apesar das leis que asseguram a matrícula de tais estudantes e a elaboração de cartilhas normativas, como a elaborada pelo Estado de São Paulo para questões administrativas, ainda pouco é feito com relação ao suporte pedagógico aos professores para efetivamente conseguirem incluir os seus alunos.

Por fim, destaca-se a ampliação de oportunidades de trabalho, partindo da iniciativa privada e/ou pública, como foi o caso da grande procura pela aprendizagem do idioma e certificação por parte dos profissionais de medicina estrangeiros que vieram atuar no país, através do Programa Mais Médicos, lançado pelo Governo Federal, que recebeu os profissionais estrangeiros, em sua maioria cubanos, no período de agosto de 2013 a novembro de 2018.

A partir desse atual contexto brasileiro, note-se a maior necessidade de elaboração de estratégias para o ensino de idiomas, em especial para o PLE, visando suprir essa atual demanda em crescimento. Para isso, um curso para fins de aprendizagem de LP voltado para alunos que não têm esta como primeira língua, visa aprimorar e/ou propiciar a aprendizagem do idioma para os estrangeiros que aqui chegam e precisam se preparar para o exame obrigatório de proficiência, o Celpe-Bras; realizar as atividades acadêmicas e/ou profissionais; além da necessidade primordial de se comunicar na língua nacional. Assim, compreende-se a crescente necessidade de realização de pesquisas que busquem aprimorar o processo de elaboração de MD para essa área, em conformidade com as práticas dos docentes e, principalmente, às necessidades dos alunos.

4.1 Definições, termos e conceitos

No Brasil, o ensino de Português para alunos estrangeiros vem em constante ampliação desde os anos de 1950, segundo breve histórico traçado por Almeida Filho (2005), a partir do aumento de interesse pela aprendizagem da língua que constam como os principais fatores: as políticas públicas, o desenvolvimento econômico e urbano do país, a ampliação da imagem do Brasil no exterior e um maior investimento em ensino e pesquisa nas universidades.

É importante destacar destes primeiros-passos apresentados pelo pesquisador a publicação do livro *Português Para Estrangeiros*, de Mercedes Marchand (1954), pois, segundo ele, este é o primeiro livro da área elaborado em bases modernas, além das décadas de 1980 e 1990 que foram muito importantes para a explosão desta área de ensino: a primeira pela expansão na oferta de séries de livros didáticos e esta última década pela criação do exame Celpe-Bras, que será visto mais adiante, além de proporcionar séries com

[...] uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de PLE. Essa consciência profissional se revela numa nova oferta de livros teóricos sobre o PLE dirigida a professores em exercício ou a alunos de Letras em formação geral na graduação ou mais especializada na pós-graduação [...]. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.15).

A partir da pesquisa de Rocha (2019) é importante ressaltar ainda alguns pontos que compõe a área de ensino de PLE, no que se refere ao seu contexto acadêmico, no qual houve a criação de cursos de PLE na década de 1970, além de sua inclusão como disciplina, com destaque para os professores pesquisadores Scaramucci e Almeida filho que “[...] serão fundamentais nesse processo, por serem os impulsionadores do ensino e formação de professores de PLE.” (ROCHA, 2019, p.109). A pesquisadora destaca ainda as publicações, nos anos de 1980, dos primeiros artigos nesta área, nos anos de 1990 a criação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLE), os projetos de pesquisas (mestrado e doutorado), além do primeiro curso de graduação em PLE na Universidade de Brasília (UnB).

Para conceituar a área de ensino de Português para estudantes estrangeiros é preciso observar primeiro os diversos termos que o designam, pois cada um aponta para uma diferente abordagem, conceito e contexto sócio-histórico. Assim, compreendendo os termos e seus conceitos, parte-se para a adequação do curso, que varia conforme os interesses a serem desenvolvidos, visto que,

Cabe ao professor optar por uma destas nomenclaturas segundo seu contexto, as especificidades de aprendizagem dos alunos (interesses e necessidades), assim como as questões institucionais, históricas, sociais e culturais, além da(s) língua(s) materna(s) dos alunos. (ROCHA, 2019, p.110).

Dentre os principais termos, encontram-se: Segunda Língua (PSL/PL2) e Português para Falante de Outras Línguas (PFOL), que dependem das características do indivíduo e Português para fins específicos (PFE), de acordo com os objetivos, as intencionalidades. Destaque para os três a seguir: Língua de Herança (PLH ou POLH), bastante utilizada no exterior por vincular-se às relações familiares, ao ensino de filhos de imigrantes (ALMEIDA FILHO, 2010 apud SENE, 2017); o recente Língua de Acolhimento (PLAc), que concerne aos “[...] contextos migratórios como, por exemplo, para refugiado(a)s e para população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade.” (SENE, 2017, p. 25) e, por último, Português como Língua Adicional (PLA), que segundo Leffa e Irala (2014) é um termo abrangente que não depende de características do indivíduo, objetivos, ou contexto geográfico. A primeira sigla utilizada no Brasil e uma das mais difundidas, o PLE, será comentada adiante.

Entende-se que a escolha das diretrizes de ensino não possa ser realizada despretensiosamente, visto que indicam o contexto das práticas de ensino e suas implicações. No PLAc, por exemplo, envolve-se um contexto especial, com práticas de ensino voltadas a um aluno específico, vindo de uma situação extremamente adversa, que precisa ser acolhido e é importante que receba o suporte para sua instalação no país, diferente de um aluno que queira aprender português para os negócios ou para estudar em uma universidade.

Escolher uma nomenclatura, dentre as mais de 20, conforme glossário elaborado pelo pesquisador Luis Gonçalves em seu *website*, apesar de parecer uma ação complexa, mostra-se importante para o ponto de partida da proposta de ensino. A sigla escolhida situa, remete a um determinado contexto: “o ensino de outras línguas

ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade.” (LEFFA; IRALA, 2014, p.29), logo, estes termos podem ser tratados como abordagens de ensino, escolhidas de modo a traçar o ensino através de objetivos a serem alcançados que estão pautados neste determinado contexto, além de ser necessário considerar as adaptações que serão necessárias ao aluno.

Assim, segundo Almeida Filho (2007, p.13), o trabalho de ensino torna-se mais consciente e com maior probabilidade de sucesso após o conhecimento dos traços distintivos e das bases de uma determinada abordagem. O autor define esta abordagem como o conjunto de disposições que inclui o planejamento do curso, a produção ou seleção de materiais, os procedimentos de ensino e a avaliação. Portanto, para o ensino de LE, esta escolha de abordagem inicial figura-se como uma base, um norte, que irá direcionar a perspectiva de trabalho, para depois ser consideradas as adaptações necessárias.

Avaliando a perspectiva mais adequada para nortear o presente trabalho, optou-se por adotar o termo “Português como Língua Estrangeira”, o PLE, visto o seu caráter amplo, que possibilita a análise dos MDs com diferentes intencionalidades, assim como pelo grande número de artigos, livros publicados e pesquisas acadêmicas sob esta perspectiva, para formulação da compreensão teórica necessária ao estudo. Deste termo, entende-se que:

Sigla indicadora da área de ensino e pesquisa em Português como Língua Estrangeira. Às vezes aparece como EPLE para significar Ensino de Português Língua Estrangeira. A sigla PLE está contida em outra, a SIPLE (Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira), orientada para as questões profissionais num amplo espectro de interesses relacionados com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na perspectiva de um idioma não-materno posto para o aprendiz e para o seu ensino sistemático. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 26).

Assim, os quatro diferentes materiais a serem avaliados na seção seis será possibilitado pela reunião das discussões sobre os postulados da sociolinguística e os apontamentos de estudiosos da área de PLE, especialmente no que concerne à elaboração de MD. Para tanto, os tópicos a seguir reúnem reflexões referentes a essas duas temáticas: a variação linguística, e os materiais para o ensino de PLE.

4.2 Variação linguística nas aulas de LP como Língua Estrangeira

A língua, para a Sociolinguística,

[...] é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução*. [...] é uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. (BAGNO, 2007, p. 36, grifo do autor).

Dado a esse caráter heterogêneo inerente às línguas, é correto afirmar que a língua e a sociedade “[...] estão indissolvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra”. (BAGNO, 2007, p.38). Após as discussões relativas ao caso do Brasil, no qual suas variações e diferenças linguísticas, culturais e sociais, devido as suas dimensões geográficas, história, geopolítica e outros fatores que seguem interferindo e, atualmente, procuram se integrar ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna no país.

A partir deste tópico, entretanto, este trabalho dedica-se à reflexão de como as práticas de ensino do Português do Brasil direcionadas a um aprendiz estrangeiro, possam contemplar as variações sociolinguísticas e culturais.

No processo de ensino-aprendizagem do Português como uma língua estrangeira é importante se ter em mente que envolve práticas de escuta, escrita, oralidade e análise linguística, portanto não se deve, necessariamente, apenas buscar pela aprendizagem das variantes e suas respectivas regras e/ou situacionalidades. Tem que se levar em conta a quantidade maciça de possibilidades que os materiais ou professores teriam que abarcar, porém é importante levar para a sala de aula uma reflexão sobre a composição linguística brasileira, que é permeada de processos identitários, sendo possível aliar o ensino da norma culta com as principais variantes que circulam dentre os meios no qual esses estudantes têm maior contato (ou pretendem ter). Com isso, é importante conscientizá-los das possíveis causas e discursos que essa linguagem em uso oferece, para que o aluno se torne um falante crítico da língua e, eventualmente, realize escolhas lexicais conscientes dos papéis que elas terão no círculo social no qual ele pretende se estabelecer.

No cenário de ensino de língua materna, entende-se que o aluno já detém o conhecimento linguístico, independente da escola, portanto o papel da escola não seria o de ensino da língua, “[...] mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo de trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.” (MARCUSCHI, 2008, p.55). No entanto, o que dizer do ensino de LE?

Carvalho (2004, p.270) aponta algumas proposições a incluir no processo de ensino/aprendizagem de LP do Brasil, para estudantes estrangeiros, considerando o uso real da língua: inclusão de uma contextualização autêntica e ter como base a concepção de língua como um sistema heterogêneo. É preciso atentar-se que tais fatores são essenciais para o processo de ensino, pois buscam antecipar a realidade que o estudante irá encontrar no país, portanto, a autora destaca:

num ato de comunicação, o aprendiz do PB contemporâneo precisará lidar com as diferentes variedades (sociais, geográficas, contextuais etc.) e modalidades (faladas e escritas) existentes, além de considerar as marcas individuais relativas à faixa etária, ao sexo e ao gênero textual. Essas variedades e modalidades da língua não devem ser tomadas como unidades discretas. Na realidade, elas se entrecruzam e compõem um contínuo, e as estruturas e itens lexicais da língua nem sempre se permitem ser separadas e alocadas dentro de uma única variedade e/ou modalidade. (CARVALHO, 2004, p. 271-272).

Logo, além das variedades existentes entre comunidades e dentro de uma mesma, dependendo ainda de sua modalidade de uso, há variações que competem a cada indivíduo e sofrem câmbios ao longo de sua vida: conforme sua aquisição de conhecimento, interações, faixa etária e, principalmente, a própria situação de uso que rege as escolhas estruturais e lexicais.

Segundo Carvalho (2004), para o ensino do Português Brasileiro como uma língua estrangeira, precisa-se considerar que o caráter heterogêneo da língua deve ser trabalhado nos MDs, mas sabendo balancear a complexidade de tal conteúdo com os limites de tempo e espaço. A pesquisadora não recomenda apresentar todas as realizações linguísticas, ou tentar mencioná-las nos materiais. Entende-se que tal tarefa, além de ser exaustiva para o processo de elaboração tal como em sua atuação, também se mostra impossível, pois a renovação das variações é um processo constante, sendo viável para esse processo de seleção “[...] a delimitação o mais

precisa possível do público-alvo e da situação de aprendizagem/aquisição em que esse público se encontra.” (CARVALHO, 2004, p. 271). A dificuldade para realizar essa delimitação é tal que, por exemplo, dentre os materiais selecionadas para o *corpus* da presente pesquisa, nem todos apresentam de forma clara um público-alvo e seus objetivos.

Ainda segundo a pesquisa de Carvalho (2004), a autora esclarece que, tendo em vista a dificuldade dessa inclusão total nos materiais, o professor deverá focar em “[...] conscientizar o aluno da natureza heterogênea da língua e de tentar adaptar a proposta do livro à realidade do grupo.” (CARVALHO, 2004, p. 271).

A seguir serão discutidas possibilidades a serem implementadas para que a elaboração de tais MDs estejam alinhadas às propostas de ensino sob uma perspectiva de língua heterogênea, que preza pela inclusão.

4.3 Materiais didáticos de PLE: concepções e reflexões

Integrando o planejamento de um curso para fins de aprendizagem de PLE, dentre outros componentes, destaca-se o preparo dos MDs

[...] Conceituam-se materiais instrucionais como o elemento de ligação entre o aluno e a meta, servindo ao processo de ensino-aprendizagem e à meta final de conscientização das complexidades da interação linguística. (CELIA et al., 1989, p. 91).

Portanto, para que se possa analisar criticamente e a título de identificação os MDs produzidos para as aulas de PLE que integram o *corpus* do trabalho, faz-se necessário realizar algumas reflexões e considerações acerca do processo de produção dos materiais utilizados para essa área de ensino. Em primeiro lugar é preciso definir material didático.

A pesquisadora González (2015) elaborou um quadro, com base em estudos de Almeida Filho (1993), do Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA), de Gotheim (2007) e de Tomlinson (1998), no qual define e diferencia material didático e livro didático. Extraindo as informações deste quadro (GONZÁLEZ, 2015, p.30), entende-se que o material didático se constitui em “Insumo codificado e codificações de ação

para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões.” e “É complementado pelas ações de professores e aprendizes na sala de aula e suas extensões”, enquanto que o livro didático é um “Material impresso composto sequencialmente por conteúdos de gramática, vocabulário, pronúncia, funções, leitura, escrita, áudios, exercícios. Pode trazer implícito vários materiais” e “Traz uma sequência preconcebida para ser seguida por professores e alunos.”

Isto é, considera-se a partir do exposto acima, que os MDs se constituem em uma série de ferramentas utilizadas pelos professores ao longo do processo de ensino, passíveis de mudanças, adaptações, ao longo do percurso, em que está inserido neste contexto não só o livro didático, como também a apostila e outros materiais:

Desta forma, consideramos, baseados em Maingueneau, que o LD assim como a apostila são gêneros no interior de um tipo de discurso “didático” que por sua vez faz parte de um conjunto maior, o tipo de discurso “educacional”, realizado em um lugar institucional escolar entre os parceiros específicos envolvidos no processo. (CÂMARA, 2012, p.4).

Para diferenciarmos estes dois citados, parte-se, primeiramente, da definição do dicionário (HOUAISS; VILLAR, 2009) em que consta a apostila como uma coletânea de aulas disponibilizadas através de cópias aos estudantes, enquanto o livro didático seria “[...] aquele adotado em estabelecimentos de ensino, cujo texto se enquadra nas exigências do programa escolar [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1109). Essas definições estão em sintonia com os estudos de Câmara (2012, p. 6), o qual aponta que no livro didático há um: “[...] distanciamento maior com o interlocutor (professor ou aluno).”, enquanto que no caso da apostila esse distanciamento é menor.

A partir da análise desses aspectos, acredita-se que a apostila está mais apta a adaptações e interferências dos professores que a utilizam, sendo muitas vezes produzidas pelos mesmos que a utilizarão em dado curso, enquanto que o livro didático é, em geral, menos adaptável. Ainda a partir do quadro elaborado por González (2015, p.30) ressalta-se que o livro: “Pode inibir a iniciativa e criatividade do professor quando suas abordagens estão em discordância.”

Por fim, “[...] ao compararmos o LD e a apostila, observamos uma das mais significativas diferenças entre ambos: a relação entre a profundidade e a superficialidade dos conteúdos temáticos.” (CÂMARA, 2012, p. 4), entendendo-se o livro didático como de maior profundidade nas discussões dos conteúdos do que a apostila.

Assim, adiante, na seção de análise desta dissertação serão distinguidos os materiais selecionados dentre livros e apostilas.

4.3.1 O conteúdo dos materiais e o processo de elaboração

Segundo os estudos de Schlatter (2009)

É papel da escola criar oportunidades de leitura (e escrita) que tratem de diferentes gêneros discursivos, com graus diferentes de planejamento e formalidade (envolvendo diferentes interlocutores), com sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, etc.). Para cada uso de linguagem é importante planejar atividades que visem a reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc.) e que focalizem atividades de compreensão e reação ao texto, coerentes com o gênero discursivo em pauta. (SCHLATTER, 2009, p. 14).

Deste modo, entende-se que parte destas atividades planejadas que integram a prática de ensino serão disponibilizadas aos estudantes através de MDs escolhidos ou elaborados pelo corpo docente. É necessário, primeiramente, definir uma concepção e traçar objetivos que irão nortear o ensino, de forma que facilite esta escolha ou produção de um material que melhor se adeque ao que o curso se predispõe.

Assim, tomando as proposições de Schlatter (2009, p.14-15), a pesquisadora trata de uma proposta de elaboração de MD baseada em “[...] uma perspectiva de leitura como prática social [...]” (SCHLATTER, 2009, p.14), no qual o material deve partir de temas norteadores contextualizados ao aluno (situações de comunicação, faixa etária etc.), seguir uma seleção de textos coerentes aos temas e que envolvam diferentes usos da língua em situações reais, integrando atividades de compreensão e produção, além da reflexão sobre os aspectos culturais.

A despeito dos conteúdos, Celia et al. (1989) também destacam a necessidade de que o MD seja “[...] sempre autêntico e usado da maneira mais genuína possível; por exemplo, somente será trabalhado oralmente o texto que tiver essa finalidade na vida real.” (CELIA et al., 1989, p. 107). Os assuntos a serem discutidos, segundo as autoras, devem ser atuais e de acordo com os interesses dos estudantes – assim como destacado por Schlatter (2009).

Em essência, Celia et al. (1989, p. 108) destacam a importância de que o material tenha enfoque em situações autênticas de língua real em uso e da importância do envolvimento do aluno em todo o processo – adaptando as suas necessidades e integrando-o na realização e na correção de atividades.

Ambas as propostas de ensino são similares em diversos pontos, apesar da diferença de vinte anos entre as publicações. Em suma,

Articular o fazer pedagógico da aula de LE com um Projeto Político Pedagógico que vise a formar cidadãos mais participativos na sociedade é o ponto de partida para um ensino comprometido com a reflexão e a participação crítica. (SCHLATTER, 2009, p.20).

Segundo Almeida Filho (2015) “Uma visão de ensinar (ou de aprender) língua precisa, portanto, converter conhecimentos (implícitos ou explícitos) numa capacidade real de ação/de ensino ou aprendizagem da nova língua.” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 12-13). Ou seja, possibilitar que o aluno alcance estes conhecimentos da língua para situações reais de interação, deve envolver todo o processo de ensino/aprendizagem tendo-se em mente que

[...] Todo ensino equivale a produzir ação efetiva nas quatro concretudes de que vai participar o aprendente de alguma maneira: (1) o planejamento do curso, incluindo a reflexão; (2) a seleção ou produção de materiais que codificam a ação posterior das experiências; (3) a construção das aulas e de suas extensões (o método propriamente dito) e; (4) a avaliação de rendimento ou proficiência dos alunos ao avançar nas etapas. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 17).

Segundo Carvalho (2004, p.271-272), como os materiais instrucionais, em geral, não conseguem incluir todas as situações reais de uso da língua, além de

considerar todas as possibilidades de língua materna dos estudantes, cabe ao professor o papel de mediador entre materiais e alunos, de forma a:

[...] trazer para a sala de aula situações reais e temas adequados às necessidades dos aprendizes, complementando e adaptando o material sempre que se fizer necessário. (CARVALHO, 2004, p. 272).

A preparação de MD para a área de ensino de PLE mostra-se uma tarefa complexa e diferente do mesmo processo que se dá em língua materna, posto que nesta primeira perspectiva, o aluno não tem a vivência na língua e na cultura, além das necessárias adaptações de forma a: contemplarem o ensino da língua em situação real de uso, adequar-se às diversas necessidades dos alunos – visto que nem sempre o material é elaborado pensando em um grupo específico, o que dificulta a pré-seleção de conteúdos e abordagens para os MDs. Retomando ao exposto ao longo da seção dois deste trabalho, estas adaptações visam a tornar possível que:

O professor de PLE deve ser um mediador não apenas entre uma língua e outra (a LM e a LE), mas também entre uma cultura e outra, compreendendo as especificidades de guiar alguém que provém de uma cultura completamente diferente, dentro do espaço cultural da língua portuguesa. Dessa forma, o espaço da sala de aula deve ser seguro e propício ao desenvolvimento das habilidades linguísticas por meio de interações sociais entre alunos e professores, que favoreçam ao aluno integrar-se na língua e cultura, sem deixar de lado a sua própria. (STRUKOSKI; STUTZ, 2018, p. 544).

Tendo em vista suprir a demanda de elaboração de livros, apostilas e outros materiais especializados para classes de PLE, como visto anteriormente, é uma área um tanto quanto recente no país, que apesar do crescimento observado dentre a publicação de estudos acadêmicos, implementação de cursos de graduação específicos, do compartilhamento de experiências de professores da área (em congressos, publicações, grupos em redes sociais) segue necessitando de uma contínua ampliação, acompanhando a demanda de estudantes.

No entanto, de forma a nortear esta atividade, os professores encontram pouco suporte advindo dos documentos oficiais, visto que, estes fornecem diretrizes para o ensino do Português como língua materna e, dentre as instruções para o ensino de

línguas estrangeiras, os textos priorizam a língua inglesa. Com base nas pesquisas de Schoffen e Martins (2016), não há, no Brasil, documentos oficiais que orientem as especificidades para o ensino do Português como língua adicional, dificultando o caminho dos profissionais da área que necessitam “[...] orientações oficiais para o balizamento do ensino, o desenvolvimento de material didático e o estabelecimento de progressão curricular.” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 272).

No entanto, os autores apontam que uma das saídas para suprir essa carência encontrada por esses profissionais é, por exemplo, se orientar a partir do Exame de proficiência da língua, o Celpe-Bras. Ademais, inclui-se o próprio PCN de Língua Portuguesa, apesar de este centrar-se no ensino de língua materna, porém ambos seguem a mesma concepção de língua e aproximam-se teórica-metodologicamente, como aponta pesquisa:

[...] o Celpe-Bras busca que o examinando demonstre desempenho que possibilite reconhecer a prática social mediada pelo uso integrado da língua em situações de interação fomentadas por tarefas, enquanto os PCN indicam que a prática social concretiza-se no fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, por meio de gêneros do discurso. (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p.297).

Esse exclusivo exame, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi instituído para aplicação em 1994, sendo:

[...] único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. É aceito internacionalmente, em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. O Celpe-Bras é requisito para inscrição profissional em algumas entidades de classe, a exemplo do Conselho Regional de Medicina (CRM). (BRASIL, 2012, p. 4).

Como forma de avaliação, o exame se propõe a avaliar a competência no “[...] desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real.” (BRASIL, 2012, p. 4). O manual informa ainda que o exame é de natureza comunicativa, no qual “[...] não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua,

por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*.” (BRASIL, 2012, p. 4, grifo do autor).

Segundo as informações divulgadas pelo Celpe-Bras, entende-se que sua visão de linguagem está em consonância com as propostas da Sociolinguística sobre língua, sociedade e cultura, tal como vimos nas discussões anteriores. De acordo com o manual,

com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. (BRASIL, 2012, p. 4, grifo do autor).

É importante frisar que o manual esclarece ainda que, na concepção dos elaboradores do exame “[...] Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade.” (BRASIL, 2012, p. 5). Logo, ressalta-se a importância das práticas sociais para a constituição da cultura, tal como da língua nas diversas comunidades, portanto, se o exame levanta tais temáticas é esperado que o ensino, pautado nas diretrizes dessa certificação, priorize desenvolver as capacidades comunicativas dos aprendizes da língua, envolvendo as práticas cotidianas, a língua em situação real de uso, além de uma noção básica sobre as diversidades culturais, sociais e linguísticas do país.

Ao utilizar esse exame como um dos suportes para a elaboração de aulas e materiais, o profissional acaba por se alinhar às propostas de ensino com foco na língua heterogênea, cotidiana, deixando de lado os instrumentos formais de ensino, que geralmente centram-se na gramática normativa. Esse exame e as propostas de ensino que priorizam ensinar habilidades comunicativas, que simulem prováveis situações e diálogos correntes, mostram-se em consonância com os objetivos mais comuns daqueles que procuraram, nos últimos anos, se regularizarem através do Certificado de Proficiência: “[...] essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário.” (BRASIL, 2012, p. 4).

Dentre um dos maiores exemplos de fluxos migratórios que estimularam a procura pela realização desse exame nos últimos anos no Brasil foi a larga entrada de médicos cubanos no país através do Programa Mais Médicos do Governo Federal (2013-2019). Eles precisaram prestar o exame para oficializar sua situação profissional, assim como houve a procura por cursos que auxiliassem a aprendizagem da língua direcionada para a prática profissional, como veremos dentre um dos materiais presentes no *corpus* da presente pesquisa.

Deste modo, o exame de proficiência da língua portuguesa falada no Brasil mostra-se de grande importância para a área de ensino-aprendizagem de PLE (ou outras denominações). Ela certifica os estrangeiros, documentando-os para fins diversos, em geral acadêmicos ou profissionais, mas também servindo como um norte ou ponto de apoio para aqueles profissionais que buscam elaborar MDs ou planos de aulas.

Não por acaso as políticas públicas, a globalização, a ampliação do ensino, o maior número de pesquisas acadêmicas e outros fatores resultam no aumento significativo da procura pelos estudos do idioma e pela realização do exame, contribuindo para fortalecer e dar credibilidade para o exame e, conseqüentemente todos os preparativos, pesquisas, publicações e outros processos que giram em torno:

A busca por oportunidades de estudo e trabalho no Brasil implica, também, muitas vezes, a necessidade e o interesse de comprovar certificação de proficiência em língua portuguesa. O crescimento do número de examinandos inscritos no Exame Celpe-Bras é um bom índice do crescimento da área de PLA no Brasil e no mundo. No ano de 2015, somadas as duas edições, o Celpe-Bras contou com 10.343 examinandos inscritos. (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p.287).

Elencando diversos fatores como: a crescente demanda no Brasil para este ensino e sua posterior certificação, as dificuldades na produção de materiais que contemplem um ensino de língua heterogênea, de forma a suprir as diversas necessidades dos alunos, aliados à falta de orientação oficial para suporte – mostra-se que é preciso pensar em como concretizar as discussões linguísticas nos MDs, de forma a atingir os objetivos de ensino.

Retomando os apontamentos de Celia et al. (1989, p. 91), as autoras apresentam uma proposta de curso no qual a preparação de materiais, planejamento e eventos de sala de aula ocorreram ao longo do processo do curso, de forma a incluir as questões que surgem ao longo da situação imediata. Em concordância, considerando um contexto ideal, Almeida Filho (2015, p. 60) defende que a produção dos MDs deveria partir de planos de cursos sensíveis às condições da turma, verificando previamente seus interesses e objetivos, tal como apontado anteriormente através de Schlatter (2009). Ainda de acordo com os estudos sobre MD, Almeida Filho (2015, p. 58) aponta que:

[...] os materiais didáticos possuem uma presencialidade vital na produção dos processos de ensinar e de aprender revelada por sua ubiquidade nas aulas e nas extensões das aulas como os deveres de casa ou o estudo em casa quase sempre mediados pelo material didático (MD) que nem sempre é o LD [livro didático].

Todos estes pesquisadores apresentados ao longo deste tópico vertem para o mesmo ponto: um ensino pautado em situações de uso real da língua, através de uma visão de planejamento de curso e de suas ferramentas contextualizados às necessidades dos alunos, elaborados de forma prévia e contínua, tal a melhor atender as carências de seus participantes.

Na prática, para as classes de PLE, alguns docentes optam por elaborar seus próprios MDs (livros, apostilas, atividades), enquanto outros cursos adotam livros didáticos que se aproximam da proposta de ensino/aprendizagem, de forma que cada caso tem suas implicações para o método de ensino.

Os materiais prontos exigem do professor um maior “jogo de cintura”, para fazer as adaptações necessárias de forma a contemplar diversos fatores e problemáticas que podem advir de uma classe heterogênea, como diferentes: faixa-etárias, países de origem, idiomas falados, objetivos, graus de escolaridade. Ainda assim podem surgir outros problemas com relação ao conteúdo do material, tanto por tratar de forma superficial (ou nem apresentar) uma dada temática cara àquela turma, ou até mesmo o contrário – necessitar complementação ou revisão do conteúdo, assim como ter uma visão de língua e gramática que diverge da proposta do curso e do contexto de ensino.

Em contrapartida, para um curso oferecer materiais elaborados por seus professores, estes necessitam, em primeiro lugar, de formação e experiência suficientes, assim como de disponibilização de tempo para que consigam produzir materiais que deem o suporte para ministrar os conteúdos que aquela turma necessite para o seu cotidiano, certificação etc. Aliás, é preciso ter em mente pelo menos um vislumbre do perfil de alunos esperados, para que se possa produzir algo que siga estas adaptações mencionadas, tendo em vista que será ainda necessário seguir uma produção continuada ao longo do curso, como mencionado pelos pesquisadores acima. Este processo, apesar de trabalhoso, pode-se dizer que se aproxima da intencionalidade e contexto do curso, visto que é feito de modo personalizado às necessidades de dada classe de PLE. Uma vez produzidos, estes ainda precisariam passar por revisões e adequações para serem reutilizados em novas turmas.

Cabe aos responsáveis pelo curso selecionar, sejam eles um corpo docente, coordenação ou direção, a melhor forma para o seu contexto de ensino, medindo os prós e contras de cada situação. A escolha dos materiais a serem investigados no presente trabalho envolveu livros que contemplam as duas perspectivas, de forma que, dos quatro materiais que compõe o presente *corpus*, dois foram elaborados para o público geral e dois para cursos específicos, como será visto na penúltima seção desta pesquisa.

Finalmente, é importante destacar que apesar de sua reconhecida importância no processo de ensino/aprendizagem, o estudo de um processo de ensino não se resume apenas aos seus MDs:

[...] as condições nas quais os materiais são utilizados correspondem muito pouco às previsões originais: ausência de suporte oral como DVDs, duração do curso, possibilidade real de reutilização, ambiente social e cultural do aprendiz, motivação, utilização paralela de outros meios etc. Seria muita ingenuidade nossa julgar práticas pedagógicas em seu conjunto apenas pelo exame dos materiais em circulação. (MARTINEZ, 2009, p.48).

O autor refere-se à diferença entre o previsto no momento de elaboração de todos os materiais a serem utilizados e como eles serão aplicados na prática. Assim, tornando impossível julgar as práticas apenas por tomar como medida o material disposto, sem ainda considerar o contexto e o próprio professor. Ajuda a diminuir esta

distancia, no entanto, quando falamos dos materiais elaborados pelos professores ao longo da prática pedagógica, tal como discutido anteriormente neste tópico.

Em suma, o trabalho aqui não intenciona julgar as práticas e/ou os materiais utilizados, mas checar os avanços obtidos dos materiais produzidos nos últimos anos, alinhadas às discussões levantadas ao longo do referencial teórico do presente estudo. Assim, as observações serão, principalmente, com relação aos pressupostos da sociolinguística, da perspectiva da língua em interação e da abordagem de aspectos culturais.

As discussões desenvolvidas no decorrer deste tópico mostram-se em sintonia com os estudos sociolinguísticos e os de língua e cultura desenvolvidos ao longo da presente dissertação, portanto pretende-se verificar se o mesmo ocorre aos materiais escolhidos para análise – se adequam-se à perspectiva de ensino apontada pelos estudiosos para o ensino de língua estrangeira.

5 METODOLOGIA

A presente seção trata dos procedimentos metodológicos científicos que delineiam os estudos teóricos e investigativos realizados. Em um primeiro momento descrevendo as teorias pelas quais se fundamentam, seguido pelos métodos e procedimentos utilizados, incluindo os modelos de quadros, critérios de escolha dos MDs e dos conteúdos para análise. Assim, os tópicos a seguir tratam, na seguinte ordem, quanto aos procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados, na organização do *corpus* e na análise dos materiais recolhidos.

Desta forma, entende-se esta pesquisa como de cunho bibliográfica, que parte de uma análise qualitativa interpretacionista. Sobre o processo que envolve a pesquisa aqui realizada como um todo, a construção de sua primeira parte ocorreu em vista da problemática e da justificativa expostas anteriormente, para então cumprir o objetivo específico proposto na introdução. Destarte foi realizada uma pesquisa teórica disposta nas seções anteriores, constituindo-se assim, no aporte teórico do trabalho. Tal estudo fundamentou-se principalmente a partir de discussões da área da Linguística Aplicada e Sociolinguística, com destaque para a elaboração de MDs que prezem pelo fenômeno da variação linguística. Foi realizada, para tanto, uma pesquisa bibliográfica cujo procedimento passou por seleção, leitura e resenha, de diversos artigos, livros e pesquisas acadêmicas que tratassem das temáticas centrais para as discussões aqui dispostas: Língua Heterogênea, Sociedade, Cultura, Variações Linguísticas, Ensino Gramatical e Ensino de PLE.

No entanto, após o estudo teórico, a pesquisa necessitava analisar na prática a construção dos conceitos de elaboração de MDs discutidos, para tanto fez-se indispensável selecionar materiais para investigar nestes o tratamento da variação. Os procedimentos metodológicos escolhidos para tratar dos dados recolhidos, detalhados a seguir, foram selecionados tendo em mente que as informações coletadas envolvem: conteúdos didáticos, temáticas, exposição de vocabulário, aspectos gramaticais, contextos de produção, objetivos, ilustrações e diversos outros componentes que integram os MDs – informações essas, em sua maioria, subjetivas e necessárias de interpretação.

5.1 Método e Natureza da pesquisa

Em primeiro lugar a pesquisa parte de um objetivo exploratório, tal como classificado por Gil (2002, p.41) em que se intenciona familiarizar com o problema, constituir hipóteses, aprimorar ideias ou descobrir intuições – como neste caso, em que se parte de algumas hipóteses investigadas em materiais publicados na área de PLE.

Para a coleta de dados utilizou-se o procedimento das pesquisas bibliográficas “Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.” (GIL, 2002, p.44). Entende-se sobre este método que se deve buscar “[...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (FONSECA, 2002, p. 31-32). Para tal fim, “A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas.” (FONSECA, 2002, p.32). Assim, a pesquisa bibliográfica, por tratar-se de uma natureza teórica, figura-se apropriada para o estudo dos MDs necessários para este estudo.

Em continuidade, para a análise das informações recolhidas foi preciso uma abordagem de cunho qualitativo, pois esta “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Ademais, tal como necessitado neste trabalho, “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p.21-22). Por fim, é importante destacar que “[...] A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34), tal como compreendido pela presente pesquisa, que se detém no estudo de materiais partindo de seu contexto de produção e de suas intencionalidades.

Entende-se, a partir de Flick (2004), que durante a pesquisa qualitativa, do conjunto de materiais recolhidos para análise, surge a necessidade de compreender de forma interpretativa esses textos. Para o pesquisador “A interpretação de dados é

o cerne da pesquisa qualitativa [...]” (FLICK, 2004, p.188). Para uma definição sobre o método interpretacionista, recorreremos aos seguintes apontamentos:

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa [...]. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (ERICKSON, 1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34, grifo do autor).

A autora destaca ainda que, “Segundo o paradigma interpretativista, [...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), o que, segundo ela, implica que o próprio observador é um agente ativo na compreensão dos significados dos fenômenos observados. No entanto, este não seria um fator para prejudicar a imparcialidade da pesquisa e os resultados encontrados, pois segundo Schwandt (2007, p. 198), o pesquisador objetiva o que será interpretado, não sendo afetado pelo processo e mantendo uma postura externa a este. Atitude esta que pode ser exemplificada através do trabalho de extração das informações do texto ao longo do processo de análise de forma a comprovar a interpretação realizada, além da adoção de métodos, como apontado por Schwandt (2007, p. 197):

[...] os interpretativistas afirmam que é possível compreender o significado original da ação (entender as crenças do ator, seus desejos, etc.), porém, de uma maneira objetiva. O significado que o intérprete reproduz ou reconstrói é considerado o significado original da ação. Para não interpretar equivocadamente o significado original, os intérpretes devem empregar algum tipo de método que lhes possibilite um afastamento de seus referenciais históricos.

Dessa forma, entende-se que para o estudo dos materiais selecionados houve a necessidade de um ou mais métodos interpretativista que possibilitassem a análise dos dados recolhidos de forma ampla, realizando um filtro sobre a quantidade de dados levantadas, com base nos objetivos da pesquisa e tendo em vista a compreensão dos sentidos dos textos.

A abordagem selecionada para o presente trabalho parte dos apontamentos de Flick (2004) sobre o modelo da análise global de Legewie (1994), no qual “[...] o

objetivo é obter a visão geral do espectro temático do texto a ser analisado” (FLICK, 2004, p.205). Em resumo, esta análise ocorre da seguinte forma:

[...] Na leitura através do texto, anotam-se palavras-chave ao longo da transcrição e estruturam-se os trechos extensos do texto. A etapa seguinte aprimora essa estrutura marcando conceitos ou enunciados centrais, e nela são identificadas as informações sobre a situação comunicativa na geração de cada texto. Durante a leitura do texto, anotam-se idéias. A essa etapa, segue-se a produção de uma tabela de conteúdos para o texto, que inclui as palavras-chave estruturadoras anotadas anteriormente, juntamente com os números das linhas as quais estas se referem. Os temas (novamente com os números de linha) são postos em ordem alfabética, e, finalmente, as idéias anotadas nas diversas etapas são coletadas em uma lista. A etapa final da análise global ocupa-se em resumir o texto e julgar por sua inclusão ou não na interpretação efetiva. [...] Para completar essa etapa, anotam-se palavras-chave para o texto inteiro e formulam-se as consequências do trabalho com o material ou da seleção ou integração de novos textos, casos e informações de acordo com a amostragem teórica. (FLICK, 2004, p.205).

Uma versão adaptada do método de análise global foi utilizada no presente trabalho e os procedimentos adotados serão descritos em detalhes, no tópico a seguir.

5.2 Universo e Procedimentos da análise

Partindo a análise segundo a visão organizacional de Bardin (2016), o procedimento metodológico divide-se em três momentos: “1. a pré-análise; 2. a exploração do material e 3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (BARDIN, 2016, p. 95). Entende-se, a partir dos apontamentos do autor, que na fase de pré-análise foi escolhida a metodologia a ser aplicada, a seleção do *corpus* e formulação dos objetivos da pesquisa, em seguida, durante a fase de exploração, foram aplicadas as técnicas selecionadas, para, por fim, na fase de tratamento, realizou-se a síntese dos dados objetivos e a interpretação deles.

5.2.1 Pré-análise

Para o estudo foi necessário escolher, em um grupo de MDs de ensino de Português, seguindo os critérios pré-definidos e listados da seguinte forma:

- I. Deveriam ser voltados ao ensino de Português brasileiro ao público estrangeiro;
- II. Produzidos no Brasil;
- III. Diferentes fins: os materiais poderiam atender ou não diretamente um curso. Prezou-se por mesclar materiais elaborados ao público geral e outros para cursos definidos;
- IV. Que atendessem faixa-etárias e nacionalidades abrangentes;
- V. Grau de atualização: livros produzidos no máximo dentre os últimos 20 anos. Incluindo a necessidade de incluir MDs dos últimos cinco anos (maior grau de atualização).

Atendendo a esses pré-requisitos foram reunidos quatro MDs, dos anos de 2005, 2008, 2015 e 2017 estando os dois últimos disponíveis para *download* gratuito. Assim, o *corpus* da pesquisa é integrado pelos seguintes materiais:

1. *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005);
2. *Nova Avenida Brasil – Vol. 1* (LIMA et al., 2008);
3. *Pode Entrar* (OLIVEIRA, 2015);
4. *Diga trinta e três... em português!* (BRASIL, 2017).

Tais materiais poderão ser conferidos nos anexos A, B e C do presente trabalho.

Como disposto anteriormente, para finalizar esta primeira etapa foi necessária a formulação de questionamentos que direcionassem a análise dos dados recolhidos. Segundo (MINAYO, 1994, p.26) o ciclo de pesquisa seria “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. Portanto, o trabalho investigativo realizado nos materiais selecionados para o *corpus*, pauta-se em responder a três perguntas-chave que movem e delineiam o estudo, sendo elas:

- I. Qual a concepção de linguagem que motiva a produção desses materiais?
- II. Como o conteúdo gramatical está disposto?
- III. Em que medida os MDs direcionam o ensino a partir da concepção da Língua Portuguesa como uma língua heterogênea?

A escolha dessas perguntas motivadoras foi feita na medida em que, após os estudos teóricos realizados, se verificou a importância da elaboração de MDs sob a perspectiva de língua heterogênea, buscou-se perceber se tais teorias encontram-se na prática, ou seja, se dentre os materiais selecionados, percebe-se os conceitos discutidos aqui anteriormente, possibilitando uma reflexão dos avanços e em que pontos precisam de aprimoramento, na elaboração de MDs de PLE.

5.2.2 Exploração do material

Esta segunda etapa aprofunda-se na análise do material, administrando as técnicas selecionadas para tal trabalho. Para estudo dos quatro MDs selecionados foi necessário realizar uma leitura cuidadosa de cada um deles. Segundo Gil (2002, p.77):

[...] A leitura que se faz na pesquisa bibliográfica deve servir aos seguintes objetivos: a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Ainda segundo o pesquisador (GIL, 2002), as leituras podem ser classificadas em: as iniciais Exploratória e Seletiva, seguidas pela Analítica e a última é a Interpretativa, na qual recolhe-se tudo que foi explorado, selecionado, investigado anteriormente para então relacionar com os objetivos da pesquisa. Esta última leitura, “[...] tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução.” (GIL, 2002, p.79).

Assim, nesta fase da pesquisa, foram lidos os quatro materiais buscando: identificar se há a presença de variações linguísticas e da diversidade cultural do Brasil; verificar como se dá o ensino de gramática; observar a seleção de temas, os gêneros textuais, como se dividem por capítulos/unidades/seções e a presença de ilustrações, imagens etc.; analisar os exercícios propostos e o nível de dificuldade para a resolução dos mesmos; e, por fim, averiguar se o conteúdo está de acordo com a proposta do material.

5.2.3 Tratamento da análise

Após as leituras, o tratamento dos dados recolhidos se configurou na última etapa do estudo, no qual procurou-se realizar uma síntese e uma interpretação de todas as informações recolhidas. Em resumo, esta etapa se subdivide em três momentos que estarão dispostos ao longo da próxima seção da dissertação.

5.2.3.1 Primeiro momento

O estudo partiu da contextualização e apresentação dos materiais. Para tal, as ferramentas para análise do contexto se deram através dos seguintes questionamentos: quem produziu; local; público-alvo; os principais objetivos; divisão e número de páginas. Foi identificado se o MD se trata de livro didático ou apostila e, finalmente, realizado um breve resumo do material, incluindo a exposição de sua temática. Nesta etapa cada material foi tratado separadamente e encontra-se disposto, no anexo A, figuras que apresentam total ou parcialmente os sumários e o índice de cada um.

5.2.3.2 Segundo momento

Esta etapa inclui uma análise mais detalhada dos materiais. Diferentemente da primeira, aqui o estudo foi feito de forma comparativa através de exposição e análise dos dados, primeiro entre os dois primeiros materiais – *Português Via Brasil* e *Nova Avenida Brasil*, cujo fins se assemelham (público geral), seguidos pelos outros dois – *Pode Entrar* e *Diga trinta e três... em português!*, que foram planejados para cursos específicos (ainda que diferentes). Por fim, os quatro materiais foram analisados comparativamente juntos. Os recortes dos materiais correspondentes a esta etapa encontram-se no anexo B.

De forma a manter uma padronização na análise de dados, possibilitando a comparação entre eles, optou-se por verificar como se inicia o ensino de cada material, uma vez que os padrões dos livros tendem a se repetirem ao longo das suas seções subsequentes. Após observada a escolha dos gêneros textuais, divisões de

cada seção, quantidade de questões, estilo de apresentação do conteúdo e das perguntas, pode-se ter uma melhor ideia de como o MD segue sua exposição e distribuição do conteúdo. Também foi preciso observar como este inicia o seu diálogo com o seu leitor – ou seja, se o momento de apresentação do material faz alguma referência ao país, a língua que vai ensinar ou qualquer direcionamento ao aluno.

Em suma, a padronização ficou da seguinte forma: a investigação dos materiais irá partir das informações dispostas na sua **abertura** (apresentação ou páginas iniciais, conforme nomenclatura utilizada pelo material), seguida pela análise completa dos **dois primeiros capítulos** (unidade ou lição) e, por fim, das **demais ocorrências** ao longo dos materiais.

A investigação da abertura dos materiais foi feita da seguinte forma: recolheu-se o destaque que faça referência ao país, a língua portuguesa etc., assim como de que forma os autores apresentam o material e os resultados encontrados foram apontados de forma conjunta entre os dois MDs selecionados.

Em seguida, foram analisados os dois primeiros capítulos dos dois materiais, verificando: os tópicos gramaticais e o resumo dos conteúdos. Os dados estão expostos em quadros criados conforme modelo a seguir:

Quadro 5 - Modelo de quadro criado para análise

	M1 – Unidade 1	M2 – Lição 1
Tópicos gramaticais		
Conteúdos (resumidos)		
	M1 – Unidade 2	M2 – Lição 2
Tópicos gramaticais		
Conteúdos (resumidos)		

Fonte: Da autora.

Os dados expostos no quadro auxiliam na análise comparativa e objetivam observar como se estrutura cada material, assim, após a exposição do quadro, encontram-se os comentários e reflexões referentes aos dados. Nesta análise dos momentos iniciais de cada livro, as informações do quadro que se alinham às temáticas aqui estudadas – as variações linguísticas e as diversidades culturais do Brasil – foram destacadas em negrito e discutidas em seguida. Percebe-se ainda que os materiais apresentam referências a tais temáticas distribuídas ao longo de seus

conteúdos, portanto, após a análise padronizada dos capítulos iniciais, abriu-se para o estudo das demais partes dos materiais que indicam a presença das variações. Deste modo foram destacadas as seguintes seções dos MDs:

- a. Livro M1 – as unidades 1 e 2, por padrão. Nas demais unidades foram identificadas as seções com recorrência do tópico variacionista: Cotidiano brasileiro, Linguagem Coloquial e Pausa, dentre outras que apresentam exemplos excepcionais;
- b. Livro M2 – as lições 1, 2 e 6, além de breves menções ao longo dos textos e exercícios, relacionadas a temática aqui investigada;
- c. Apostila M3 – os capítulos 1, 2, 7, 9, 10 e 11;
- d. Livro M4 – apenas as unidades 1 e 2.

Ao final do processo realizado com os dois primeiros materiais – exposição e sintetização dos dados de forma comparativa, serão realizados os mesmos procedimentos com os outros dois MDs. Em seguida, a análise final comparativa entre os quatro MDs será realizada através de dois quadros, sendo o primeiro, apresentado abaixo, referente as variações encontradas neles: descrevendo onde aparecem no texto e de que tipo são, segundo classificação de Bagno (2007).

Quadro 6 - Segundo modelo de quadro criado para análise.

Fonético-fonológica			
M1	M2	M3	M4
Morfológica			
M1	M2	M3	M4
Sintática			
M1	M2	M3	M4
Semântica			
M1	M2	M3	M4
Lexical			
M1	M2	M3	M4
Estilístico-pragmática			
M1	M2	M3	M4

Fonte: Da autora.

O segundo quadro trata de quais aspectos da diversidade cultural brasileira, adaptados de Bosi (1996), estão presentes nos MDs, no que se referem-se ao:

alimento, vestimentas, habitação, festas tradicionais, hábitos, crenças (incluindo religiosas), arte (inclui cantos, ritmos musicais e danças) e provérbios (inclui expressões, dizeres populares etc.). Vide modelo abaixo:

Quadro 7 - Terceiro modelo de quadro criado para análise.

Alimento			
M1	M2	M3	M4
Vestimentas			
M1	M2	M3	M4
Habitação			
M1	M2	M3	M4
Festas			
M1	M2	M3	M4
Hábitos			
M1	M2	M3	M4
Crenças			
M1	M2	M3	M4
Arte			
M1	M2	M3	M4
Provérbios			
M1	M2	M3	M4

Fonte: Da autora.

5.2.3.3 Terceiro momento

O último momento da análise dedica-se a responder as perguntas-chave apresentadas acima e realizar um panorama geral dos livros analisados, com base nos dados observados ao longo dos quatro MDs e de acordo com a fundamentação teórica das seções anteriores. No anexo C encontram-se os recortes dos MDs referentes a esta etapa.

A elaboração do panorama teve como recurso as seguintes perguntas, de forma a sintetizar os pontos principais da análise textual dos materiais e verificar sua conformidade com os estudos de PLE: a) Com relação aos preconceitos culturais e linguísticos, eles são evocados ao longo dos textos? b) As atividades de leitura, escrita e oralidade que estão presentes nos MDs envolvem a linguagem em uso?

Os procedimentos descritos ao longo desta seção tratam-se das ferramentas que possibilitaram a investigação dos MDs de forma a cumprir os objetivos da pesquisa, responder os questionamentos levantados e refletir sobre os resultados encontrados, que estão dispostos na seção a seguir.

6 ESTUDO DO *CORPUS*

As seções anteriores do presente trabalho abordaram reflexões teóricas acerca da língua e da sociedade, o que incluiu discussões do campo da sociolinguística e, finalmente, destacou-se a área de ensino/aprendizagem do PLE, ressaltando a produção de materiais para a competência de ensino desta área.

No que concernem aos estudos sociolinguísticos de variação linguística e o ensino de língua e cultura, a presente seção objetiva realizar um estudo da existência (ou não) de tais tópicos no conteúdo do *corpus* da presente dissertação. Verificar-se-á como se dá na prática as discussões abordadas anteriormente, através dos materiais para as práticas de ensino de PLE aqui reunidos.

Com esta finalidade a seção se divide em três partes maiores (que inclui subdivisões) – sendo que a primeira apresenta os materiais, seguida pela análise dos mesmos e, por último, responde às perguntas-chaves da pesquisa de forma a investigar, com base nos estudos sociolinguísticos realizados anteriormente, se há uma ruptura com a tradição de ensino homogêneo da língua, através do estudo das variações linguísticas e culturais presentes nos materiais, atentando-se às suas abordagens temáticas, atividades, seleção de conteúdos e outros.

6.1 Apresentação dos materiais

De modo a melhor visualizar os materiais selecionados para estudo, estes serão apresentados por ordem cronológica de publicação e cada um receberá uma sigla a ser utilizada ao longo de toda a análise (vide Lista de Abreviaturas e Siglas). Os sumários e o índice de cada material foram incluídos no anexo A, ao final deste trabalho.

A apresentação consiste em três momentos: 1. Responder aos seguintes questionamentos: quem produziu?; onde?; qual o público-alvo?; quais os principais objetivos a serem alcançados?; como se divide e o número de páginas? 2. Verificar se cada um se trata de livro didático ou apostila, retomando os conceitos trabalhados

na seção quatro e 3. Realizar um breve resumo do material, incluindo a exposição de sua temática.

6.1.1 *Português Via Brasil*

O material didático “Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros” (LIMA; IUNES, 2005), que será classificado como M1 ao longo deste trabalho, foi escrito por duas autoras, conforme informações que constam na obra e resumidas a seguir:

- I) Emma Eberlein O. F. Lima, Mestre em Letras, professora de Português para estrangeiros em São Paulo, coautora de diversos livros publicados na área.
- II) Samira Abirad Iunes, Doutora em língua e literatura francesa, professora do Departamento de Letras Modernas da USP, coautora de diversos livros publicados na área.

O M1 foi publicado na cidade de São Paulo – SP, no ano de 2005, e conta com um público-alvo de alunos estrangeiros com um conhecimento prévio na língua, como apontado em seu subtítulo: “um curso avançado para estrangeiros”. No prefácio, as autoras indicam como objetivo:

[...] levar o aluno pré-avançado a um alto nível de proficiência linguística, dando-lhe, ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes regionais. (LIMA; IUNES, 2005, p. VII).

O material se divide em dez unidades, subdivididas em tópicos, chegando ao todo em 219 páginas e classificado como um livro didático, como disposto nos Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), disponível na página II do mesmo. Uma visão parcial deste índice pode ser conferida através da figura 1, no anexo A. Neste livro, escrito em língua portuguesa, as autoras propõem um trabalho com

[...] vários níveis de linguagem, desde o bem coloquial até o formal, com textos das mais diversas fontes e formas de redação, inclusive textos

literários de autores consagrados. A gramática, inteiramente revista e reorganizada, retoma, em cada unidade, primeiramente estruturas já estudadas, ampliando-as e consolidando-as através de exercícios os mais variados. Em seguida, introduz estruturas novas, apoiadas em um conjunto de atividades diversas, quer orientadas, quer criativas, cobrindo um leque de vocabulário dos mais abrangentes. (LIMA; IUNES, 2005, p. VII).

Cada unidade é subdividida nas seguintes seções:

- I. Texto Inicial – a seção apresenta um texto de um gênero textual diverso, com questões de interpretação e gramática relacionadas a este;
- II. Gramática em Revisão – textos curtos motivadores com questões relacionadas a tópicos gramaticais;
- III. Cotidiano brasileiro – seção curta em que é selecionada uma cena (ex. Cena Paulistana, Cena Pernambucana, Cena brasileira etc.) cujo texto aborda um aspecto característico da região do país em destaque, seguido de questões interpretativas;
- IV. Linguagem Coloquial – apresenta um texto com predomínio de linguagem informal, com exercícios inclusos;
- V. Gramática Nova (I) – breve explicação gramatical e exercícios relacionados a estes tópicos;
- VI. Pausa – seção que, na maioria das unidades, trata de temáticas que envolvam expressões idiomáticas, frases, significados etc. Em uma unidade apresenta obras de artes brasileiras;
- VII. Gramática Nova (II) – mesma estrutura da parte um, com novos tópicos;
- VIII. Ponto de Vista – seção com um tema polêmico motivador de debate em sala de aula, acrescido de questões e uma proposta de produção textual;
- IX. Linguagem Formal – contêm textos que variam entre poesias, crônicas, e trechos de clássicos da literatura nacional, seguidos de questões interpretativas e estudo de expressões da variante formal da língua.

As seções, em geral, são breves, ilustradas, trabalhando com temáticas diversas.

6.1.2 *Nova Avenida Brasil – Vol.1*

O “Nova Avenida Brasil, 1: curso básico de português para estrangeiros”, que será chamado de M2 é um material produzido por cinco autores, cujas informações disponibilizadas em Lima et al. (2008) serão resumidas a seguir:

- I) Emma Eberlein O. F. Lima, Mestre em Letras, professora de Português para estrangeiros em São Paulo, coautora de vários livros didáticos da área de PLE.
- II) Lutz Rohrmann, coordenador de projetos de livros didáticos, coautor de livros didáticos de português e alemão como LE.
- III) Tokiko Ishihara, Pós-Doutora em linguística, professora do Departamento de Letras Modernas da USP.
- IV) Samira Abirad lunes, Doutora em língua e literatura francesa, professora do Departamento de Letras Modernas da USP, coautora de vários livros didáticos da área de PLE.
- V) Cristián González Bergweiler, professor de português e alemão como LE.

Publicado em São Paulo – SP, no ano de 2008, o M2 indica Lima como a autoria principal e os demais autores são classificados como “outros autores” na ficha catalográfica. A partir das informações presentes na apresentação do MD, o público-alvo esperado é o de estudantes estrangeiros adolescentes e adultos “[...] que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana.” (LIMA et al., 2008, p. II). Dividido em duas partes, totalizando 138 páginas, sendo elas compostas pelo Livro-Texto e o Livro de Exercícios – a primeira se subdivide em seis lições a serem trabalhadas em sala de aula e a segunda contém os exercícios para o estudante.

Segundo os autores (LIMA et al., 2008), este material é a versão atualizada do “Avenida Brasil – Curso básico de Português para estrangeiros” (1986), dividido em três volumes que objetivam possibilitar o aluno compreender e falar a língua e desenvolver a competência escrita. Ademais,

O Nova Avenida Brasil não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre

o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural.

Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros. (LIMA et al., 2008, p. II, grifo do autor).

Tal como o M1, o M2 também pode ser entendido como um livro didático, por sua divisão estrutural, aprofundamento temático e dados de catalogação. Escrito em língua portuguesa, cada lição do livro didático se subdivide em cinco partes: de A a E, em geral sendo a B reservada para questões relacionadas à gramática. O conteúdo das lições consiste em textos curtos, diálogos, exercícios, jogos e muitas ilustrações, além desse material incluir conteúdos gravados em áudio. As temáticas trabalhadas, como podem ser observadas na figura 2 publicada no anexo A desta pesquisa, relacionam-se ao vocabulário de situações comunicativas cotidianas, como: moradias, profissões, comidas, horas, trânsito e outras palavras e expressões comuns ao dia-a-dia no país.

Após a sexta lição, o livro apresenta uma revisão dos conteúdos das lições, subdividido de R1 a R3, em seguida, encontra-se a parte dedicada aos exercícios complementares para cada lição, seguido de nova revisão. Por fim, a parte final do livro inclui: exercícios de fonética, um apêndice gramatical, os textos gravados, as soluções do livro e o seu vocabulário em ordem alfabética.

6.1.3 *Pode entrar*

Sob o título de “Pode entrar - Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados”, o material que será classificado como M3 tem em sua autoria seis autoras de áreas diversas. Segundo informações extraídas do próprio material (OLIVEIRA, 2015, p. 2), são elas, de forma resumida:

- I) Jaqueline Feitosa de Oliveira – Advogada, graduada em Direito, com experiência no ensino de Inglês para refugiados;

- II) Juliana de Almeida Reis Marra – graduada e mestranda em Relações Internacionais, com certificação pela Universidade de Cambridge em Ensino de Inglês;
- III) Karina Fasson – bacharel e licenciada em Ciências Sociais, especialista em Gestão Pública, mestranda em Sociologia;
- IV) Nayara Moreira Santos – graduada e licenciada em Letras, mestranda em Linguística Aplicada;
- V) Renata Cristina Pereira – graduada e licenciada em Letras e graduanda de Filosofia, coordenadora de Linguagens e educadora de Literatura no Curso Mafalda e arte-educadora;
- VI) Talita Amaro de Oliveira – graduanda em Medicina, coordenadora do Projeto Mafalda em São Paulo.

Destaca-se que esta última autora é também a editora responsável pelo material. Ainda sobre sua realização, o M3 foi produzido pelo e para o Curso Popular Mafalda (São Paulo - SP), em parceria com a Caritas Arquidiocesana de São Paulo e o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), na cidade de São Paulo - SP, no ano de 2015. O público-alvo esperado são os alunos refugiados do Curso Português para Refugiados, no Curso Mafalda. Dentre os objetivos esperados, o material foi produzido para o curso popular e segundo a apresentação do M3 espera-se que o MD: “[...] auxiliasse você e outras pessoas refugiadas a darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país.” (OLIVEIRA, 2015, p. 3).

A divisão do M3 é feita através de doze capítulos, incluindo glossário em Português, Espanhol, Francês, Inglês, Árabe e complementação pedagógica para suporte do professor, totalizando 137 páginas. Conforme publicado em nota oficial de seu lançamento, o M3 configura-se em uma apostila, no entanto, é importante destacar a fala da editora do projeto citada na mesma notícia

O material foi produzido essencialmente por mulheres e exigiu um amplo trabalho de pesquisa para irmos além de uma mera apostila, tornando-a uma ferramenta de empoderamento. Ela foi feita por profissionais de várias formações que conseguiram adaptar o conteúdo didático às diferentes realidades das refugiadas e refugiados. (OLIVEIRA apud PACHIONI, 2015).

A apostila foi escrita em língua portuguesa, trabalhando diversas temáticas que buscam auxiliar o refugiado, perpassando pela chegada ao país – direitos e deveres, emprego, saúde, transporte, história e outros temas importantes para uma melhor adaptação do estrangeiro. A apostila se subdivide em dez tópicos para cada unidade, numerados de 1.1 a 1.10 para o capítulo um, 2.1 a 2.10 para o capítulo dois e assim suscetivelmente. Sobre estes tópicos é importante ressaltar que o primeiro se trata de um trabalho que parte de um diálogo, o segundo chama-se “Vocabulário”, o sétimo e o oitavo guardam o conteúdo gramatical, o nono é para a aplicação da gramática e o décimo é para a produção textual; enquanto que o terceiro, quarto, quinto e sexto tópicos são variáveis. Essa organização é levemente alterada no último capítulo, que encerra no tópico de número nove. A imagem deste sumário encontra-se no anexo A, figura 3.

O material é ilustrado, contendo ainda textos curtos, em sua maioria diálogos, com exercícios inseridos em todos os capítulos, que incluem estudo de vocabulário, interpretação de texto, gramática e uma pequena produção escrita que relaciona a vivência do aluno e a temática abordada. Segundo as autoras:

[...] O material foi pensado de acordo com as principais demandas que surgiram no diálogo com refugiadas e refugiados e que também foram trazidas pelas instituições que trabalham com ensino de português. Em cada unidade você encontrará uma proposta de atividade final que faz uma ligação com sua própria história, de seu país de origem e seu povo. (OLIVEIRA, 2015, p. 3).

6.1.4 *Diga trinta e três... em português!*

O M4 é o material “Diga trinta e três... em português!: curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil”. Segundo o site do Programa Mais Médicos, este módulo de acolhimento é uma etapa obrigatória, que pode provocar o desligamento do programa do médico com registro no exterior e, para tanto, inclui uma avaliação “[...] para testar os conhecimentos do participante em Língua Portuguesa nas situações cotidianas da prática médica no Brasil e durante a execução do módulo.” (BRASIL, 20[?]), que atesta a qualificação do profissional e permitirá o seu registro no Ministério da Saúde.

Segundo as informações de autoria retiradas do material, os coordenadores e autores do M4 são: Ana Cecília Cossi Bizon, Fernanda Castelano Rodrigues e Leandro Rodrigues Alves Diniz, além de Ivan Rodrigues Martin, Jorge Hernán Yerro e Wilson Alves-Bezerra incluídos como autores. O M4 não forneceu quaisquer resumos sobre os autores.

A produção é do Ministério da Saúde, juntamente com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde e o Departamento de Planejamento e Regulação da Provisão de Profissionais de Saúde, na cidade de Brasília – DF, ano de 2017. Segundo o próprio material (BRASIL, 2017, p. 5), o público-alvo esperado são os médicos estrangeiros, alunos do Curso de Português como Língua Estrangeira elaborado para a etapa de avaliação do Programa Mais Médicos para o Brasil. Dentre seus objetivos, o M4 mostra-se alinhado com as propostas avaliativas do programa do governo citadas anteriormente, pois “[...] foi especialmente elaborado para dar suporte às aulas de Português como Língua Estrangeira.” (BRASIL, 2017, p. 5), portanto, este curso, o seu material e assim como os critérios seletivos do programa do governo, esperam que o profissional aprovado esteja apto para exercer a medicina na saúde pública do país, como disposto a seguir:

O curso de Língua Portuguesa tem como objetivo contribuir para que o médico intercambista 1) acompanhe e se desenvolva no Módulo de Acolhimento e Avaliação, e 2) se familiarize com o uso da língua portuguesa em algumas situações cotidianas da prática médica da Atenção Básica no Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS). (BRASIL, 2017, p. 5).

Segundo notícia publicada por Prado (2019), os módulos foram ofertados em algumas cidades do Brasil e em Cuba, assim como parte da equipe que produziu o M4 também integrou a coordenação do eixo de Português como Língua Estrangeira do Mais Médicos. Ainda segundo Prado (2019), relacionados a este programa foram publicadas a apostila “Saúde!” (2013), assim como mais recentemente o livro “Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em português como língua estrangeira para a área médica” (2019), dentre outros. Por fim, destaca-se sobre o M4 aqui estudado, que: “[...] Leandro [Diniz] conta que esse foi o principal material usado no curso de Língua Portuguesa das diferentes edições do MAAV [Módulos de Acolhimento e Avaliação], que aconteceram entre 2014 e 2018.” (PRADO, 2019).

O M4 trata-se de um livro didático, como é possível recuperar pela ficha catalográfica, disposto em nove unidades, que inclui uma seção extra com conteúdo gramatical, tabelas contrastivas entre Português e Espanhol e o alfabeto, totalizando 186 páginas. A figura 4, no anexo A, apresenta o sumário deste MD.

Segundo os autores,

[...] o material é composto de atividades que apresentam e promovem a prática dos gêneros textuais orais e escritos mais frequentes no dia-a-dia do médico no contexto do SUS, além de sistematizações linguísticas que colaboram para a compreensão e produção de textos desses gêneros. (BRASIL, 2017, p. 5)

A temática principal que permeia todo o material é a saúde humana, abordando-a de diferentes formas ao longo de seu conteúdo, através de situações prováveis que os médicos poderiam enfrentar no cotidiano da prática da medicina no Brasil. Assim, inclui legislações, informações sobre o sistema público de saúde do país, como se dirigir aos pacientes, dentre outras especificidades da área.

Escrito em língua portuguesa, este livro conta com unidades sem uma divisão bem delimitada como a dos materiais anteriores, mas que dispõe de diversos textos de diferentes gêneros textuais em uma mesma unidade, além das questões correspondentes, incluindo várias músicas e recursos midiáticos diversos como áudios e vídeos, sendo que este último não se configura em material complementar, e sim está inserido no conteúdo, com respectivos exercícios ligados a eles. Contém poucas ilustrações, suas imagens são, em sua maioria, compostas por fotografias, tabelas ou textos com recursos visuais.

6.2 As análises das seções

Dividida em dois momentos, esta análise ocorrerá primeiro entre pares – M1 e M2, M3 e M4 – depois seguirá para o estudo geral entre os quatro. Tendo em vista as discussões levantadas nas seções anteriores, pretende-se, neste momento, observar se os autores conseguiram alinhar a diversidade linguística e cultural aos objetivos dos cursos, às estruturas das atividades e à composição temática dos materiais.

Para realização desta etapa do trabalho foram selecionados, de forma padronizada, primeiramente, os dois primeiros capítulos, lições ou unidades para um estudo inicial, incluindo as aberturas de cada material, em seguida, seguem os estudos das demais partes que indicaram a presença das variações linguísticas e socioculturais, como explicitado na metodologia.

6.2.1 Investigação do M1 e M2

6.2.1.1 Páginas iniciais

O livro didático M1, após o índice geral, inicia com o prefácio das autoras, descrevendo brevemente o material e apresentando seu objetivo, seguido pelo índice da primeira unidade, sem acréscimo de imagens ou qualquer referência ao Brasil.

O livro M2 tem uma seção inicial composta por uma apresentação, mais longa que a do M1, detalhando as modificações deste livro com relação a coleção anterior (“Avenida Brasil”), destacando a metodologia e os objetivos deste novo livro. Em seguida encontra-se o sumário completo do livro-texto e o de exercícios pospostos pela primeira lição. Assim como ocorre no M1, não há imagem, mapas, ou alguma referência visual ao Brasil, diferentemente de como será observado em M3 e M4.

6.2.1.2 Unidades e lições

Para esta etapa da análise comparativa dos livros foram coletados dados que apontam como cada um opta por iniciar a sua prática de ensino, a partir das primeiras lições e unidades, depois tais informações foram inseridas no quadro a seguir, divididas em tópicos. Na sequência encontra-se o estudo das demais partes dos materiais.

Deste modo, o quadro aponta os tópicos gramaticais apresentados, além de um resumo dos conteúdos trabalhados na seção, com destaque àqueles que estejam em consonância com a temática trabalhada na presente dissertação: no que concerne às variações linguísticas e culturais brasileiras.

Quadro 8 – Dados das duas primeiras partes do M1 e M2

	M1 – Unidade 1	M2 – Lição 1
Tópicos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Imperfeito do Indicativo; • Pronomes pessoais oblíquos; • Verbos ser, estar, ficar; • Formação de palavras: com prefixos, com sufixos; • Substantivos Compostos; • Plural; • Acentuação; • Regência verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos ser e terminados em -ar; • Substantivos; • Pronomes pessoais e possessivos; • Preposições.
Conteúdos (resumidos)	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de Textos (textos sobre situações cotidianas); • Arborização em São Paulo; • Compreensão de expressões idiomáticas, vocabulário; • Debate sobre transplante de órgãos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato: Pedir e dar informações pessoais (Nome, Nacionalidade, Endereço, Profissão), Despedida; • Números; • Soletreção.
	M1 – Unidade 2	M2 – Lição 2
Tópicos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Presente - Imperfeito do Subjuntivo; • Colocação Pronominal; • Concordância Nominal; • Adjetivos; • Formação de palavras: formando verbos; • Adjetivos: Superlativo; • Pronúncia de palavras com "X"; • Regência verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos: ir, poder, ter; • Futuro; • Pronomes demonstrativos.
Conteúdos (resumidos)	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de Textos (textos sobre situações cotidianas); • Preconceito Racial no país; • Compreensão de expressões populares, vocabulário dos textos; • Debate sobre gostar ou não de viajar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos; • Encontros com pessoas, atividades de lazer; • Horas, dias da semana, períodos do dia; • Convidar, propor alguma coisa; • Diálogos em sala de aula.

Fonte: Da autora.

Sobre o M1:

Em primeiro lugar, quanto aos destaques do quadro, tanto na unidade um quanto na dois pertencem às seções específicas do livro: Texto Inicial, Cotidiano Brasileiro, Linguagem Coloquial e Pausa. Sendo assim, em “Texto Inicial” e “Linguagem Coloquial”, percebe-se a recorrência da temática das situações cotidianas através de textos curtos, acompanhados de questões que testam a compreensão do aluno com relação à ideia do texto e ao significado de dadas palavras e expressões. Vide figura 5, no anexo B, com exemplo retirado de uma das seções que ilustra uma abordagem de expressões do livro.

Outro exemplo ocorre na unidade um, como destacado no quadro 8, na seção “Linguagem Coloquial”, cuja proposta inclui a leitura do texto “Blitz” de Fernando Sabino, que através do humor, retrata uma situação absurda de abuso da autoridade e esperteza durante uma operação policial, mas que tem fundamento em histórias similares que ocorrem no cotidiano do país. Na sequência, o trabalho envolve duas perguntas: a primeira para o aluno recontar a história utilizando suas palavras e a segunda utilizar determinadas expressões retiradas do texto para criar novas frases. Essa atividade pretende trabalhar a compreensão do aluno da linguagem utilizada no texto, que segundo a proposta predomina na linguagem coloquial. Apesar do destaque à língua informal e às situações cotidianas, não há um trabalho específico com as variações regionais ao longo do livro, simplificando as variações presentes no país em uma classificação formal *versus* coloquial – assunto este que será retomado mais à frente.

Por sua vez, a seção “Cotidiano Brasileiro” traz textos com um olhar sobre determinada característica, costume, hábito ou cultura de uma cidade, região ou que procura representar o Brasil como um todo. Nas duas primeiras unidades tratam as temáticas da arborização da cidade de São Paulo e do preconceito racial existente no país, respectivamente. O primeiro texto mostra esta grande cidade sob uma nova ótica, destacando a natureza de um lugar que é geralmente reconhecido por seu centro comercial, financeiro e a imensidão de prédios. Enquanto o segundo trata de um comportamento social muito comum no cotidiano do povo brasileiro, que é o preconceito racial, que apesar de constituir-se em um crime, ocorre das formas mais diversas, prejudicando a vida de milhões de habitantes do país.

Apesar de ser um comportamento muitas vezes negado, o preconceito racial está enraizado em boa parte do poder político e elite econômica do país, historicamente contribuindo para a construção das desigualdades sociais presentes no Brasil, além da exploração, perseguição, morte e uma série de transtornos a parte que compõem a maioria da população do país. Segundo reportagem do Carta Capital:

A população negra é a mais afetada pela desigualdade e pela violência no Brasil. É o que alerta a Organização das Nações Unidas (ONU). No mercado de trabalho, pretos e pardos enfrentam mais dificuldades na progressão da carreira, na igualdade salarial e são mais vulneráveis ao assédio moral, afirma o Ministério Público do Trabalho. [...] De acordo com o Atlas da Violência 2017, a população negra também corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. (MARTINS; MARTINS, 2017).

Abordar este tópico em sala de aula é uma forma de conscientizar os estudantes sobre a realidade social do país, dos direitos e deveres como cidadãos do Brasil. O texto dirige-se especificamente ao caso da população negra, mas poderia ainda ser estendido aos indígenas, que no passado histórico do Brasil teve a maioria de sua população morta pela política de extermínio oficial, além de perseguição por sua religião, cultura e costumes. Apesar de terem seus direitos assegurados hoje em dia, esses povos ainda sofrem por preconceito racial, segregação e são assassinados em conflitos no campo que “[...] em 2019 foi o maior [número de mortes em conflitos] em pelo menos 11 anos, segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) [...]” (FIGUEIREDO, 2019).

Nas demais unidades, essa seção apresenta parte da diversidade cultural do país e da história através de cenas que retratam diferentes estados, como Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas; bioma do Pantanal; festas populares como Ano Novo e Festa Junina e a cidade de Brasília. Os textos curtos, caracterizam o lugar destacado assim como o tema escolhido, o que possibilita uma ampliação da temática em sala de aula, assim como inserção de outros temas similares e o trabalho com as diversidades regionais, como por exemplo: falar sobre a festa do carnaval, o Festival de Parintins, outros biomas etc.

Na unidade dez por exemplo, o texto “Cena de verão”, apesar de curto, dá destaque às academias de musculação, relata como funcionam, para falar sobre o hábito de parte da população brasileira que se dedica a preparar o corpo para exibi-

lo, especialmente no verão. Costume que pode causar estranheza ao estudante estrangeiro cuja cultura e vestuários se diferenciam do predominante no Brasil e abre espaço para o trabalho com algumas das características, história e diversidade do país.

A seção “Pausa”, por sua vez, localizada entre duas seções de gramática, nem sempre acompanhada por questões, visa trabalhar com um vocabulário mais próximo da variante não-padrão da língua, como as expressões idiomáticas na unidade um; “deu zebra”; “por baixo do pano” comuns no uso coloquial do Português do Brasil; a atividade não contém questões, apenas as expressões espalhadas em um quadro. Na unidade dois, a seção é composta de imagens ilustrativas e uma questão que apresenta 20 expressões populares que o aluno deverá explicar o que querem dizer como em: “Esse mecânico tem um parafuso a menos”. O mesmo ocorre em outras unidades, trabalhando com sentido figurado, por exemplo, no qual o aluno também deve compreender e explicar o sentido que entendeu das frases.

Logo, é possível perceber que esta seção se utiliza de uma temática livre para mostrar, através de diferentes gêneros, traços que identifiquem o país ou alguma característica do seu povo, ao longo de diferentes unidades. Assim irá mostrar desde a arte de caminhão, tradição popular em todo o país, até uma exposição de uma série de quadros, xilogravura, esculturas de diversos artistas brasileiros e períodos. Há ainda um anúncio de cruzeiro pelo Nordeste brasileiro (vide figura 6, no anexo B), famoso internacionalmente pelas praias e clima quente, ou ainda quando o livro trata de um costume brasileiro, que o texto chama de “diálogo oculto”, no qual o brasileiro muitas vezes fala algo, mas com uma intencionalidade diferente, por exemplo, quando querem dizer “não”, mas só o fazem através de palavras com sentido evasivo.

Finalmente, é importante comentar sobre a seção “Linguagem Formal” que reúne a maior seleção do livro de textos de autores considerados célebres da literatura nacional, como: Aluísio Azevedo, Euclides da Cunha, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado, Lima Barreto, Machado de Assis e Monteiro Lobato. Desses textos o livro apresenta apenas um recorte da obra original, como por exemplo, “Do Sol & da Chuva com Pequeno Milagre” é apenas parte do capítulo um do romance *Gabriela, Cravo e Canela*: crônica de uma cidade do interior, de Jorge Amado (1958), no entanto, também conta com textos integrais, como as poesias de Raimundo Correia e

Vicente de Carvalho. Note-se aqui que não usam autores consagrados do momento atual, o que reforça uma visão de língua considerada culta/padrão, sobretudo baseada em autores que usam uma norma que, certamente, em muitos aspectos, pode não ser mais usual na atualidade. Portanto, isso permite inferir que se trata de uma visão de língua como um fenômeno estático.

As atividades que acompanham os textos desta seção são de análise da compreensão do conteúdo assim como de determinadas expressões presentes no texto. Com relação aos estudos literários, a seção é sucinta, pois não aborda as escolas literárias nem faz referência aos autores, na maioria das vezes, cabendo ao professor ampliar (ou não) estes aspectos em sala de aula.

Em *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (1955), apresentado na unidade nove, o livro faz uma breve introdução sobre a obra e o autor – ao contrário das outras unidades. Assim a seção contextualiza brevemente a realidade social, que será tratada na obra, de sofrimento daqueles que padecem pela seca, especialmente na época de publicação desta peça. Acrescenta-se ainda, após o texto, um vocabulário que o livro classifica como de: “Expressões típicas do falar nordestino, guardando uma tradição do português colonial.” (LIMA; IUNES, 2005, p.199) fazendo uma referência, ainda que breve, à presença da diversidade linguística do país.

Finalizando esta primeira análise do M1 é válido retomar ao quadro elaborado, pois percebe-se o destaque dado à gramática pelo livro, por ofertar um alto número de conteúdo gramatical com relação aos seus demais tópicos, por seção, ainda mais em comparação ao M2, assim como aos livros seguintes. Compara-se ainda que a seleção de conteúdo gramatical diferente entre os dois, como a inserção de *pretérito imperfeito do indicativo* como primeiro conteúdo do M1, enquanto que o M2 trabalha o verbo *ser*, justifica-se pela diferença de nível de ensino – sendo M1 um curso avançado e o M2, básico.

Sobre o M2:

Primeiro, quanto aos destaques do quadro, na lição um, ao trabalhar com o verbo *ser* o livro acrescenta uma nota (LIMA et al., 2008, p. 3) indicando que o pronome *tu* “É usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil” e o *vós* “Não é usado em português moderno”.

Tal comentário dá indícios da variação pronominal ocorrida no país para o estudante, da diferenciação com o português europeu e, ainda distingue para o aluno falante de espanhol, como no caso dos argentinos, que utilizam o *vós* enquanto que no Brasil caiu em desuso. Esta variação não é trabalhada ao longo dos exercícios que o seguem.

Os pronomes de tratamento são ainda retomados no caderno de exercício, em uma explicação detalhada com exemplos e imagens de como se diferencia no Brasil o uso de *você*, *senhor* e *senhora*, mas sem retomar o *tu*.

Na lição dois, no tópico que apresenta como perguntar as horas (vide figura 7, anexo B), aponta-se duas expressões comuns na língua “o tempo voa” e “tempo é dinheiro”, que lembra o trabalho do M1 em apresentar expressões idiomáticas, no entanto em quantidade inferior. Outro destaque refere-se às atividades de lazer expostas através de diversos anúncios de bar, restaurantes, peça teatral, musical, boate. A lista diversa mostra algumas das opções de diversões comuns, principalmente, em cidades grandes do país, para o aluno conhecer este vocabulário através da leitura deste gênero textual. A atividade apenas apresenta anúncios referentes à cidade de São Paulo–SP, dentre os seis apresentados, enquanto que a realidade cultural do país inclui diferentes formas de entretenimento ao longo das diversas regiões, inclusive com muitas diferenças entre metrópoles e cidades interioranas.

Também é necessário ressaltar a lição seis, cuja temática centra-se nas atividades de lazer e rotina e traz destaques quanto a realidade do Brasil. Posto isto, salientam-se cinco pontos desta lição, a seguir.

O primeiro refere-se aos diálogos e relatos de rotinas de uma professora e de uma empregada doméstica, sendo esta última uma profissão que difere bastante em outras culturas. Os textos que apresentam este conteúdo foram dispostos também em gravação (transcritas ao final do livro). O segundo ponto amplia essa atividade ao apresentar seis brasileiros diferentes que contam suas rotinas de forma a representar as realidades sociais heterogêneas do cotidiano do país, pois estes são: estudante, vendedor ambulante, empresário, guia turístico, atriz e trabalhador de fábrica. Cada profissão indica uma rotina totalmente diferente, que perpassa na fala de cada um, pistas da desigualdade social e econômica do país, como em: “Sou vendedor

ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. [...] Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas” (LIMA et al., 2008, p.50). Acrescenta-se ainda que cada um representa uma cidade: Brasília, Natal, São Bernardo, Manaus, Rio de Janeiro, Porto Alegre – inclusive o livro brinca ao acrescentar um jacaré do Pantanal para também contar sua rotina, o que inclui o bioma e abre espaço para discussões sobre a geografia brasileira.

Em seguida, o terceiro ponto da lição é o Calendário Brasileiro, o qual marca alguns dos principais feriados, datas comemorativas e marcos do ano, que vão desde o Dia da Padroeira, até quando são as férias escolares (que pode mudar em outros países), ademais, em um dos exercícios que acompanham a atividade é pedido para os alunos discutirem entre eles as datas de seu país. Dessa forma, o calendário configura-se em uma oportunidade para diversas discussões em sala de aula, inclusive complementando o calendário com atividades importantes para o município onde ocorrem essas aulas. Logo, a atividade inclui debates que remetem à diversidade cultural do país, analisando diferentes celebrações típicas de regiões diferentes do Brasil.

O quarto ponto refere-se à música “Sinal Fechado” de Paulinho da Viola, que os alunos irão ouvir e interpretar, entrando em contato com um diálogo coloquial que se refere ao que eles vinham estudando (a rotina), incluindo um diálogo em que há um convite para sair, marcado pela informalidade “nos ver por aí”. O livro M1, apesar de conter um número maior de textos, inclusive de maior extensão, não trabalha com o gênero letra de música, mas ainda assim apresenta uma maior diversidade de gêneros que o M2. Tal atividade que apresenta a letra e a possibilidade de ouvi-la, oferece uma oportunidade simultânea de trabalho de prática de escuta, leitura e, ainda, possibilita o acesso do aluno a obras pertencentes a diferentes estilos que compõem a cultura nacional.

Finalmente, o ponto cinco é um realce do livro a dois escritores e um pintor brasileiro, respectivamente, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Cândido Portinari. Diferentemente da abordagem de M1 que fez referência a grandes artistas através de textos e imagens de quadros, o M2 optou por expor a biografia destes três famosos artistas brasileiros. Apenas ao final da atividade apresenta um quadro do Portinari, coincidentemente, dos três artistas, apenas ele também foi referenciado em M1.

O M2 detém ainda algumas passagens que se relacionam a esta pesquisa investigativa, nas lições três, cinco e no caderno de exercícios. A lição três trabalha com a temática das comidas e bebidas, citando desde prato típico (feijoada), como bebidas (caipirinha, pinga) e chega a tratar de como é praticada a refeição do almoço no país, hábito que varia em diversos países, através de diálogos, anúncios e diversas imagens ilustrativas. Um tópico que possibilita o aluno a comparar com seus próprios costumes e ensina um vocabulário importante para o cotidiano do aprendiz.

A lição cinco, por sua vez, adota a temática das moradias, que são apresentadas ao longo de todas as suas atividades, mas é na página 40 que se aprofunda ao tratar da situação habitacional no Brasil, com gráficos e estatísticas que apresentam a realidade desigual do país, incluindo duas imagens para os alunos descreverem, cada uma contendo a fachada de uma casa e a mesma legenda, “casa própria” (vide figura 8, anexo B). No entanto, o impacto de tais fotos está no fato de que uma mostra uma casa de alvenaria aparentemente grande, com a fachada pintada, garagem, jardim, muro baixo de grades (o que aponta para um bairro possivelmente seguro), conectada a um poste – enquanto que a outra é uma casa de adobe, pequena, sem pintura, com um poste improvisado defronte, localizada ao que parece, em uma zona rural.

Ambas as fotos abrem um leque de discussões que podem tomar forma em sala de aula, incluindo relações sociais, econômicas que abrangem a geografia e a história do país. Na parte do caderno de exercícios dedicado à esta lição continua essa importante temática que ilustra a diversidade do país, acrescentando um texto que descreve mais algumas moradias brasileiras, acompanhado de imagens, sendo elas: oca, palafita, casa de fazenda, cortiço e barraco.

O caderno de exercícios amplia as discussões de todo o livro, com destaque para as citações de diversas cidades do Brasil como Curitiba, Manaus, Rio de Janeiro, os estados da Bahia, o bioma do Pantanal e dentre outros, figurando como destino turístico – o que representa uma amostra da diversidade na paisagem e na cultura do país. Há ainda uma questão com áudio transcrito, em que apresenta um mapa do país e um diálogo sobre as dimensões, caráter heterogêneo da população, sua distribuição pelo território nacional e algumas informações sobre parte da economia brasileira, desde a produção cafeeira. A atividade propõe praticar os números e a compreensão do diálogo, mas também amplia a compreensão do aluno sobre o país.

O M2 trata-se de um livro curto em comparação com o M1, mas conta com o auxílio de volumes extras que ajudam a complementar e fixar o conteúdo, através de uma proposta de lições com temáticas cotidianas para o aluno que inicia seus estudos na língua, além de imagens que oferecem suporte e áudios que contribuem para este processo de aprendizado. Permeado por diálogos e, em geral, textos curtos (como anúncios, notícias etc.), o M2 oferece uma proposta diferente do M1, que optou por textos maiores exercitando bastante a prática de leitura, de modo que, ambos pertencem a um nível proposto pré-estabelecido, diferentemente do M3 e M4 que visualizam um contexto de ensino (refugiados e médicos intercambistas), mas não demarcam um nível de aprendizagem específico (básico, intermediário ou avançado).

A seguir o trabalho retoma os mesmos passos de investigação, agora para os dois materiais subsequentes.

6.2.2 Investigação do M3 e M4

6.2.2.1 Páginas iniciais

Na seção chamada “Apresentação”, as autoras do M3, através de um curto texto, em primeira pessoa, iniciam a apostila expressando-se de forma simples, direta e marcada por afetividade, como pode ser percebido no trecho a seguir: “[...] Suas experiências somam muito ao nosso aprendizado.” (OLIVEIRA, 2015, p.3). Em seguida, falam sobre a situação dos refugiados, a lei que lhes assegura a acolhida no Brasil e como está alinhada as propostas do curso e do presente material a este público-alvo, inclusive acrescentam ainda quais as motivações para a elaboração do M3 e mostram-se abertas às críticas para futuras edições.

Complementando o que foi exposto sobre os refugiados na apresentação, as autoras adicionaram na página seguinte dois gráficos da ACNUR sobre a situação no Brasil: um trata das solicitações de refúgio por ano e o outro das principais nacionalidades que solicitam o refúgio no país (de 2010 a 2014).

Através do título de “Palavras Iniciais”, o M4, assim como o M3, destaca o seu público-alvo e as motivações para elaboração deste material, que estão diretamente

ligadas ao programa do governo – diferentemente das intenções mais amplas dos M1 e M2. Bem como o M3, esta introdução do M4 foi escrita em linguagem simples e afetuosa, acolhendo os médicos para o programa de intercâmbio, como um todo: “Seja bem-vindo ao Programa [...]. Esperamos que estes passos iniciais no [...] sejam o início de um intercâmbio produtivo e enriquecedor.” (BRASIL, 2017, p. 5).

Em suma, por terem em mente um público específico (e mais restrito), as introduções dos M3 e M4 mostram-se voltados diretamente ao seu público, através de uma linguagem mais pessoal e utilizando-se da 1ª pessoa, intencionando o acolhimento dos alunos; enquanto que os M1 e M2, livros didáticos para um público geral, são objetivos em sua fala inicial, através do uso da 3ª pessoa, detendo-se à breve descrição de sua proposta didática.

Retomando a análise das páginas iniciais do M3 e M4, observa-se uma semelhança entre ambos os materiais, que optaram por apresentar uma imagem do mapa do Brasil na página que antecede o primeiro capítulo.

No M3 há um mapa em branco com cinco imagens ao lado (vide figura 9, no anexo B), que se ligam aos estados da Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, cada uma mostrando um cartão-postal de uma cidade dos referidos estados. Sobre essa representação do país, destaca-se que não há nenhuma imagem que se refere ao Norte ou Centro-Oeste, assim como não identifica o nome dos estados ou a capital federal – apesar de apresentar uma demarcação não-identificada da mesma. Considerando que o país é composto por 27 unidades políticas, sendo elas 26 Estados e um distrito federal, dividindo-se em cinco regiões, observa-se, quais foram representados (ou não) no mapa do M3:

Quadro 9 – Apresentação do Brasil no mapa do M3

Região	Total de Estados por região	Estados representados
Norte	7	0
Nordeste	9	1
Centro-Oeste	3 + DF	0
Sudeste	4	3

Sul	3	1
------------	---	---

Fonte: Da autora.

É importante lembrar que, como discutido anteriormente, o M3 foi um material produzido na cidade de São Paulo – SP, logo, observa-se que ele se volta à prática de ensino nesta região e por isso, naturalmente, dá maior destaque a essa localidade, como poderá ser percebido em atividades discutidas adiante.

Em contrapartida, o M4 apresenta um mapa do Brasil (vide figura 10, no anexo B) identificado com os nomes de todos os Estados e de suas respectivas capitais, incluindo a Capital Federal, além de apresentar cores diferentes para cada região. Abaixo do mapa há um quadro no qual as colunas são as regiões e as linhas contêm o nome de cada estado e seus respectivos gentílicos.

Este material produzido por incentivo do Governo Federal, o M4, reflete neste mapa uma uniformidade em sua representação, o qual optou por não privilegiar nenhum estado, região ou cidade, além de não acrescentar nenhuma imagem adicional, bandeira, cartão-postal etc. Com exceção das informações contidas no quadro e a visão do mapa, essa parte cumpre o que se propõe – ser apenas uma apresentação introdutória e geral sobre o Brasil.

Em síntese, ambos os materiais apresentam um mapa do país em sua introdução, no entanto, o M4 alcança uma maior abrangência ao citar todos, de forma simples, para que o estudante tenha um conhecimento mínimo do país e da região em que se encontra. Apesar da exclusão de grande parte do país e de apresentar um mapa sem nenhuma identificação além das divisões geográficas, o M3 apresenta fotografias que caracterizam os lugares representados. As fotos mostram um pouco da paisagem, arquitetura, pessoas, comida, hábitos dos lugares, o que pode auxiliar o leitor a identificar melhor aquele ponto do país.

6.2.2.2 Capítulos e unidades

Tal como realizado durante a análise do M1 e M2, os tópicos gramaticais e os conteúdos trabalhados pelos livros M3 e M4 foram reunidos em um quadro, seguindo

as seções pré-selecionadas anteriormente e a temática variacionista discutida na presente seção da dissertação.

Quadro 10 – Dados das duas primeiras partes do M3 e M4

	M3 – Capítulo 1	M4 – Unidade 1
Tópicos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto; • Pronomes pessoais; • Adjetivos possessivos; • Verbos no presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos definidos; possessivos; • Verbos regulares e irregulares.
Conteúdos (resumidos)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal; • Números; • Saudações e expressões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal; • Números; • Dias da semana, meses e estações do ano; • Descrições físicas.
	M2 – Capítulo 2	M3 – Unidade 2
Tópicos gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes interrogativos; • Gerúndio; • Verbos regulares e irregulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sufixo –ão e seu plural; • Advérbio; • Alfabeto e Pronúncia; • Acentos e diacríticos
Conteúdos (resumidos)	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalidades; • Sentimentos e características físicas; • Números; • Informações sobre o Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partes do corpo (anatomia); • Anatomia Popular.

Fonte: Da autora.

Partindo da análise do M3, destaca-se três pontos: no primeiro capítulo, no tópico reservado ao ensino dos pronomes pessoais, o material trata separadamente do uso do “a gente”:

E “a gente”? No português brasileiro existe uma pessoa que aparece com muita frequência na fala cotidiana: o “a gente”, utilizado para expressar a mesma ideia que “nós”, porém sua conjugação acontece no singular. (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

Adicionado a essa informação, o M3 apresenta exemplos de uso desse pronome e passa a integrá-lo nos quadros de pronomes e adjetivos possessivos nas explicações que se seguem, assim como efetua-se como parte das conjugações nos quadros de verbos do capítulo seguinte.

A inclusão do “a gente”, predominante da fala ou escrita coloquial, cuja presença não é comum em gramáticas normativas, apesar de seu largo uso nas situações cotidianas, representa uma pequena inclusão da variação não-padrão no ensino das normas para o estrangeiro. Diversas pesquisas variacionistas destacam o uso do “a gente” na fala em várias regiões do país, dentre elas: Seara (2000), Souza e Botassini (2009), Franceschini (2011), Vitória (2017), Pacheco (2018), dentre outras.

O segundo ponto, ainda no mesmo capítulo, refere-se ao fato de que, dentre o ensino de saudações, as autoras incluíram desde os formais “boa noite!, olá!, desculpe-me”, até alguns dos mais comuns da fala corriqueira, como “e aí?, beleza?”.

Por fim, o capítulo dois expõe um texto contendo informações sobre o Brasil, com dados geográficos e estatística habitacional, a língua oficial, a moeda. No último parágrafo do dado texto, apresenta-se a seguinte informação:

no Brasil há pessoas de diferentes culturas e etnias, pois o país recebeu e recebe imigrantes de diferentes nacionalidades. Até o ano de 1888, o Brasil tinha mão de obra escrava vinda de países africanos. Hoje, o trabalho escravo é proibido no Brasil. (OLIVEIRA, 2015, p.20).

Essa breve menção à diversidade nacional possibilita que o docente possa introduzir o tópico em sala de aula, com as devidas inclusões, de forma a ampliar a discussão, explicando a formação cultural e linguística que se deu a partir desse processo migratório, incluindo exemplos, principalmente as ocorridas no contexto próximo a comunidade na qual se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Além dos dois capítulos iniciais pré-selecionados para estudo, o M3 apresenta ainda a ocorrência de conteúdos afins ao estudo variacionista aqui realizado em outros capítulos, sendo eles o sete, nove, dez e onze.

O capítulo sete trata, dentre outras temáticas, da alimentação. O destaque está para a atividade inserida na complementação pedagógica, pois enquanto que o

capítulo trabalha um vocabulário comum e sobre alimentação saudável, é na atividade extra que a apostila sugere ao professor a apresentação de uma reportagem que trata da relação entre alimentação e cultura, mostrando os pratos típicos, a história e a religião envolvida nas comidas típicas da Bahia. A reportagem escrita foi disponibilizada através de um *hiperlink*, enquanto que o vídeo, hoje em dia não pode ser encontrado no mesmo endereço, no entanto está presente na plataforma de *streaming* da Globoplay. Se for possível para o professor apresentar este vídeo em sala, a atividade irá ganhar outros aprimoramentos, pois este oferece acesso para que o aluno visualize não só as vestimentas, como a localidade, os pratos e possa escutar diferentes sotaques. Ainda ao final da reportagem, a matéria fala de outros exemplos de diversidade na alimentação e hábitos alimentares de outras regiões do Brasil, além de mencionar a existência de diferenças lexicais nos nomes das comidas. Uma atividade que pode ser bastante explorada pelo professor.

No capítulo nove, ao trabalhar a temática do transporte público, as autoras deram grande destaque ao metrô, no entanto, sabe-se que este meio de transporte está restrito a algumas cidades brasileiras, pois somente está presente em sete, considerando apenas metrô, sem o VLT (Veículo leve sobre trilhos) ou trens metropolitanos (CNT, 2016, p. 95), sendo elas: Fortaleza-CE (NE), Salvador-BA (NE), Recife-PE (NE), Brasília (DF), Belo Horizonte-MG (SE), Rio de Janeiro-RJ (SE) e São Paulo-SP (SE). Acrescenta-se ainda que o ônibus, transporte coletivo que predomina no país, aparece em uma breve atividade, que objetiva a conscientização sobre as más atitudes dos usuários desse tipo de transporte, destacando o que deve ser evitado, mas sem informações extras sobre o seu funcionamento.

Compondo as atividades, o livro apresenta o mapa do metrô da cidade de São Paulo–SP, com exercícios de interpretação e outros que envolvessem o uso da moeda nacional. Nesse ponto, nota-se que o livro priorizou a necessidade do estudante que se encontra em cidades que detenham este tipo de transporte, ou mais precisamente na própria cidade retratada, o que apesar de ser uma informação útil, tem um caráter pontual e não inclui a realidade do país, nem destaca os diversos meios de transportes que são utilizados nas demais regiões.

O capítulo dez, dentre suas temáticas, trata da liberdade de crença através de um breve percurso histórico do Brasil, desde 1832 quando havia uma religião oficial e que era obrigatória sua conversão, até a Constituição de 1988 que tornou a liberdade

de credo possível. O texto cita ainda as religiões de matrizes africanas, que podem ser abordadas em sala de aula, como exemplo de fator integrante da diversidade cultural e linguística do país – assim como possibilita o educador ampliar essa reflexão para outras influências ocorridas na história do Brasil.

O mesmo capítulo apresenta ainda depoimentos de crianças de diferentes religiões: candomblé, muçulmano, budista, espírita e rastafári. O assunto é abordado de forma a esclarecer ao aluno, que esse país, que preza a liberdade, resulta em uma nação com religiões plurais, sendo ilustrada esta pluralidade religiosa e cultural através das crianças. O capítulo aborda os conflitos religiosos na história do país e a Constituição que assegura a liberdade de credo, no entanto, o material não esclarece que tais problemas ocorrem até hoje no Brasil, cabendo ao professor alertar os estudantes e propor reflexões sobre.

Por fim, o capítulo onze faz um resumo da história do Brasil. Realizar esse breve panorama histórico significa visitar um pouco da formação sociopolítica do país, o que resulta nas características de seu povo atual. Por conseguinte, logo em seguida, o livro apresenta algumas manifestações culturais e ditados populares.

As manifestações apresentadas, em dois textos curtos e ilustrados, foram sobre o Bumba-meu-boi, uma festa folclórica típica das regiões Norte e Nordeste; e o Frevo, uma dança característica do Estado de Pernambuco, também no Nordeste. Ambos os textos apresentam *hiperlinks* com a fonte de informação, no qual o que dispõe sobre a festa, encontra-se funcionando e inclui uma notícia e o vídeo de um documentário da TV Brasil, o que contribui para a compreensão da tradição cultural do Bumba-meu-boi, estabelecendo um contato (ainda que virtual) com as músicas, vestimentas, sotaques, vocabulários e outros. No momento de acesso, o *hiperlink* sobre a festa do Frevo não funcionou, cabendo ao professor ou ao próprio aluno realizar uma pesquisa de forma a complementar os estudos, pois apenas o texto está aquém de conseguir dimensionar corretamente a importância e a tradição histórica deste ritmo musical.

A atividade consiste na seguinte proposição: “Circule os verbos no PASSADO, sublinhe os verbos no PRESENTE nos textos abaixo, sobre duas manifestações da cultura brasileira, o ‘Bumba-meu-boi’ e o ‘Frevo’.” (OLIVEIRA, 2015, p.93), portanto não explora as temáticas mencionadas, apesar de abrir o pressuposto para o trabalho

de outras manifestações culturais brasileiras e até mesmo a comparação com festas e ritmos do país de origem do aprendiz.

Na atividade seguinte, no tópico de gramática, o material insere ditados populares, sem exercício e seguido pelo ensino de conteúdos gramaticais não relacionados a estes. Entretanto, o complemento pedagógico da apostila recomenda a leitura e o debate para compreensão do significado dos ditados, ação que amplia este conteúdo no que toca a sabedoria e tradição popular.

Mediante o exposto, o M3 apresenta uma ampliação no trabalho com as diversidades, em comparação aos livros anteriores, tendo em vista a própria intencionalidade do material, que busca a integração e acolhimento de seus estudantes, portanto não poderia ser diferente ao expor seu conteúdo de forma a incluir e propor a diversidade cultural, étnica, religiosa como é possível perceber desde a lista de temas apresentado em seu sumário. O livro a ser analisado a seguir, parte do mesmo princípio de inclusão, no qual aborda a diversidade para o preparo dos profissionais que irão atuar em qualquer parte do país, especialmente nos interiores, não sendo possível focar em apenas uma variedade linguística ou cultural e informações localizadas, ignorando a existência das demais, sem correr o risco de prejudicar o ensino.

Com relação ao M4, pode-se dizer o seguinte:

Na primeira unidade, no tocante ao ensino dos verbos, ao apresentar o verbo gostar, os autores dispõem sua conjugação em um quadro incluindo não só os pronomes pessoais “Eu, Tu, Vocês, Ele/Ela, Nós, Vocês, Eles/Elas”, como também adiciona o “a gente”, típico da variação coloquial da língua, tal como o M3 fez e, ainda introduz os pronomes de tratamento “o senhor, a senhora, os senhores e as senhoras”, visto que serão muito utilizados no dia-a-dia dos estudantes deste curso, pois são termos usados pelos profissionais que realizam atendimento ao público, tal como os da área da medicina. Esses pronomes serão retomados ao longo das unidades seguintes.

A seguir, ressaltam-se dois pontos da unidade dois, sendo o primeiro deles que, após apresentar inicialmente o alfabeto, os autores acrescentam a seguinte informação:

Os nomes das letras E e O podem ser pronunciados de maneira aberta ou fechada, conforme a região do Brasil. É importante que você saiba produzir esses sons abertos, pois em diversas palavras do português, eles estão presentes. (BRASIL, 2017, p.30).

Essa pequena nota apresenta ao estudante – assim como cabe ao próprio professor observar esta necessidade para outros casos – a presença de variações de pronúncias na língua e de outras que ele possa vir a entrar em contato, dependendo de qual localidade ele irá se instalar. Deste modo é importante que o professor apresente alguns exemplos práticos, de formas mais próximas ao cotidiano do estudante, como também de outras regiões do país.

Finalmente, o segundo destaque desta unidade figura-se como o exemplo mais claro de abordagem das variações linguísticas (dentre os materiais aqui analisados): a seção em que os autores descrevem a anatomia popular, ou seja, o “jeito” de falar do povo sobre as partes do corpo. Inicia-se com o seguinte trecho:

Toda e qualquer língua varia. É isso o que permite que, por exemplo, possamos traçar hipóteses, muitas vezes corretas, sobre a origem geográfica da pessoa quando a escutamos falar. Que outros fatores produzem variações linguísticas, além de diferenças geográficas? (BRASIL, 2017, p.30).

Durante essa passagem, os autores direcionam a atenção do leitor à conscientização do fenômeno das variações linguísticas, explicando-o brevemente, assim como despertando o pensamento crítico com relação à sua causa e efeitos. Acrescentando à discussão os autores inserem o cordel “Manual de anatomia cearense para médicos cubanos”, de Arievaldo Viana e Pedro Paulo Paulino (2013), que inclui uma ilustração, assim como o texto integral, introduzindo o aluno ao gênero textual característico da literatura regional nordestina, assim abordando uma variação cultural e linguística pertencente ao país, no conteúdo do livro.

O texto publicado ensina o vocabulário do corpo humano para os novos médicos (os cubanos que chegaram ao país), de acordo com o falar popular do Ceará, um estado do Nordeste brasileiro. Através desse texto, o leitor toma conhecimento não só das expressões típicas daquela região, mas também exemplifica a grande variedade que possa existir e ainda lhes é desconhecida, assim como estimula a uma reflexão dentre a distância do saber normativo – o vocabulário comum aos livros

teóricos que o estudante comumente tem acesso – e o que é utilizado na prática. Tendo em vista que o aluno que faria uso deste material, em sua maioria iria trabalhar em comunidades do interior do país, segundo proposta do programa do Governo Federal, este é um exemplo claro de que o profissional deverá atentar-se para o estudo das variações linguísticas no jargão médico, de acordo com a região em que irá atuar profissionalmente.

No encerramento da unidade, o material retoma essa discussão, novamente centrando-se nas variações geográficas:

[...] O português falado no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, na Bahia, no Amazonas e em Goiás, por exemplo, têm, cada um, suas particularidades, o que explica, em certa medida, a diversidade do português do Brasil. (BRASIL, 2017, p. 39).

Em seguida, o aluno fará ainda uma atividade final, com base em um vídeo de uma reportagem que explica as origens, preconceitos, diferenças e, sobretudo, mostra exemplos do falar denominado pela reportagem como “caipira”, seus sotaques e vocabulários, presente em diversos estados, principalmente da região Centro-Oeste e Sudeste. É interessante notar que esta é uma variedade bem distinta da apresentada sobre o Nordeste, fator que amplia os conhecimentos e as percepções sobre o português brasileiro, além de abrir uma oportunidade para que o aluno dê seguimento aos estudos das outras variações, que possa vir a entrar em contato durante sua estadia no país. No total, além da inserção da variação linguística nos tópicos gramaticais, este livro direciona parte da unidade, com cinco exercícios para explicitar o fenômeno, como consiste e sua importância na própria prática médica.

O tópico abaixo reúne, de forma simplificada, as reflexões discutidas ao longo dos anteriores, tendo em vista poder visualizar com mais clareza como a heterogeneidade linguística e cultural do Brasil foram dispostas nos MDs.

6.2.3 Estudo comparativo dos quatro MDs

Para a análise final dos conteúdos dos materiais, optou-se por estudá-los em conjunto, através de quadros que auxiliassem a visualização de como se dispõem os conteúdos didáticos que remetem às diversidades culturais e linguísticas.

A primeira investigação refere-se as variações encontradas, com base na classificação de Bagno (2007), de forma a apontar se ocorrem, onde e de que tipo:

Quadro 11 - Diversidade linguística nos MDs.

Fonético-fonológica			
M1	M2	M3	M4
Não menciona	Não menciona	Não menciona	U1, U2 e seção "Para continuar aprendendo": variação de pronúncia; U2: vídeo com o falar caipira.
Morfológica			
M1	M2	M3	M4
U2: superlativo	Não destaca	Não destaca	Não destaca
Sintática			
M1	M2	M3	M4
U2: Conjunções de Presente e Imperfeito do Subjuntivo para dizer de outro modo; U3: Pronomes oblíquos substituindo os possessivos.	L4: pronomes possessivos (dele, dela).	Não destaca	U5: cumprimentos; U8: como se dirigir a alguém de maneira mais formal.
Semântica			
M1	M2	M3	M4
U5: texto envolvendo a gíria barbeiro; U6: linguagem coloquial (abacaxi, pepino, coco).	Não destaca	Não destaca	Não destaca
Lexical			
M1	M2	M3	M4
U8: pronomes pessoais (tu, você).	L1: pronomes pessoais (tu, vocês, vós).	C1: pronomes pessoais (nós, a gente).	U2: anatomia cearense; U8: novas terminologias.
Estilístico-pragmática			
M1	M2	M3	M4
U2: linguagem coloquial; U3: interpretação de expressões.	L4: formas diferentes de concordar e oferecer.	C1: saudações e expressões. C4: formas de dizer as horas.	U2: expressões coloquiais; U5: tornar frases (de comandos) menos imperativas. U8: transmitir a mensagem do cartaz para a paciente.

Legenda – C: capítulo; L: lição e U: unidade.

Fonte: Da autora.

O quadro acima revela as variações encontradas em textos, quadros de observações e atividades que a elas dão destaque nos MDs, como nos exercícios de M1 que diversas vezes apresentam uma expressão coloquial e pede para escrevê-la de outra forma ou apresentar o que compreendeu, deixando explícita a diversidade estilístico-pragmática, por exemplo. Inclusive é neste material que provêm a maior ocorrência de quadros que reúnem expressões idiomáticas e populares.

Os áudios presentes em M2, apesar dos benefícios para as práticas de compreensão da língua, foram produzidos para o próprio material e acabam por não variar em sotaque e há ainda um apagamento das marcas da oralidade, lembrando mais um texto escrito sendo detidamente lido do que um diálogo natural. Enquanto que M4, principalmente, insere diversos vídeos retirados de seus contextos reais de uso, em sua maioria reportagens, assim consegue fornecer um material mais rico em diversidade. Na unidade dois, destaca-se a variação fonética-fonológica (através do exemplo sobre a pronúncia mencionado anteriormente na página 112), mas também podem ser percebidas as lexicais, estilístico-pragmáticas (vide figuras 11 e 12, respectivamente, em anexo B). Destaca-se ainda em outras unidades reportagens realizadas em diferentes localidades, o que proporciona uma nova gama de variações, principalmente fonética-fonológica, como nos vídeos sobre: a UBS Fluvial no Amazonas, outro sobre a ética médica (ambiente formal) e um com a narração de um professor paranaense.

Ainda no M4 é possível perceber que as formas de tratamento (tu, você, senhor, senhora, dona, seu, doutor, doutora) no livro se apresentam de diversas maneiras, que podemos entender que, de acordo com a situação, sejam de cunho semântico (pela intencionalidade), lexical (alguns lugares usam como formas equivalentes), sintática (organização frasal).

A seguir, realizado da mesma forma que a análise anterior, o próximo quadro trata dos aspectos da diversidade cultural brasileira presentes nos MDs, adaptado a partir dos apontamentos de Bosi (1996), indicando se, onde e quais dos seguintes elementos os MDs destacam: alimento, vestimentas, habitação, festas tradicionais, hábitos, crenças (incluindo religiosas), arte (inclui cantos, ritmos musicais e danças) e provérbios (inclui expressões, dizeres populares etc.).

Quadro 12 - Diversidade cultural nos MDs.

Alimento			
M1	M2	M3	M4
Não menciona	L3: comidas e bebidas.	C7: vocabulário de comida, reportagem em atividades complementares sobre as comidas típicas da Bahia.	Não menciona
Vestimentas			
M1	M2	M3	M4
Não menciona	Não menciona	C5: vocabulário de vestuário.	Não menciona
Habitação			
M1	M2	M3	M4
Não menciona	L5: diferentes moradias.	Não menciona	Não menciona
Festas			
M1	M2	M3	M4
U3: festas juninas; U9: festa de Ano-Novo	L6: calendário; Livro de Exercícios L4: foto do carnaval em Olinda-PE.	C11: Festa do bumba-meu-boi.	Não menciona
Hábitos			
M1	M2	M3	M4
U3: Ir à praia; U5: diálogo oculto; U7: hábitos da personagem de romance; U9: mudança de hábitos; U10: Academias.	L2: opções de lazer; L6: diferentes rotinas de brasileiros.	C11: vocabulário relacionado às atividades de lazer.	Não menciona
Crenças			
M1	M2	M3	M4
U3: simpatias; U3: procissão (na passagem do romance).	Não menciona	C10: liberdade de crença.	Não menciona
Arte			
M1	M2	M3	M4
U7: pintura; U8: arte de caminhão. Poesias, crônicas e trechos de obras literárias ao longo do livro.	L6: referência à artistas brasileiros; música de Paulinho da Viola.	C5: música de Caetano Veloso; C6: música de Mara Maravilha; C11: ritmo do frevo.	U2: literatura de Cordel, música de Chico Buarque que cita diversos artistas brasileiros; U5: poesia e conto; U8: biografia de aleijadinho; Várias músicas ao longo das unidades.
Provérbios			
M1	M2	M3	M4

U1: Expressões idiomáticas; U3: sentido figurado; U9: provérbios.	L2: breve menção a expressões populares com o termo “tempo”.	C11: ditos populares.	U2: expressões que designam partes do corpo; U5: expressões de tempo.
---	--	-----------------------	--

Legenda – C: capítulo; L: lição e U: unidade.

Fonte: Da autora.

Através dos textos em M1, temáticas e imagens em M2, assim como também as temáticas e textos em M3, os autores ressaltam vários exemplos de diversidade cultural presentes no Brasil. O M4, apesar de seu caráter diverso quanto a linguística, não se apresenta da mesma forma com relação a variedade cultural por se dedicar, em sua maior parte, ao seu fim específico, que é a instrução dos médicos intercambistas – o que explica todas as suas temáticas direcionarem-se a tal tema. Assim, os hábitos a que se referem o texto estão vinculados à prática médica e ao seu cotidiano, tal como as moradias do país não são citadas, mas há uma planta de um modelo de unidade de saúde do país, logo, não abrindo espaço para manifestações culturais, costumes e características próprias do povo brasileiro, mas indicando possíveis situações médicas encontradas aqui, ações do governo, campanhas etc.

Após as devidas análises, em pares e geral, o trabalho agora passa para sua etapa final, respondendo aos questionamentos levantados e tomando uma perspectiva geral dos MDs.

6.3 Perguntas-chave e panorama geral

A presente etapa da pesquisa visa proporcionar um resumo dos resultados encontrados de forma a verificar a proximidade aos estudos teóricos realizados anteriormente e de uma adequação dos materiais a uma compreensão de língua como heterogênea, rompendo com modelos tradicionais de ensino, que desconsideram as variações e seguem um modelo normativo de gramática que limita o processo de ensino-aprendizagem.

Para compor uma visão geral dos materiais, a seguir, serão respondidas as perguntas-chave elaboradas e dispostas na metodologia, seguidas pela construção do panorama geral quanto ao trabalho da temática variacionista aqui destacada e adequação às diretrizes de PLE.

I. Qual a concepção de linguagem que motiva a produção desses materiais?

Dentre as três concepções de linguagem descritas por Geraldi (2011, p.41), destaca-se aqui a linguagem como instrumento de comunicação (2ª concepção) “[...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código [...] capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.” e como forma de interação (3ª concepção) em que “[...] a linguagem é vista como um lugar de interação humana.”.

É possível perceber que M1 e M2 se aproximam desta segunda concepção na medida em que seus exercícios seguem em sua maioria o modelo estruturalista tal qual descrito por Brakling (20[?], p.2):

Uma prática orientada por esta concepção é baseada na realização de muitos exercícios estruturais, que requerem que o aluno amplie a frase utilizando adjetivos, ou advérbios, por exemplo; ou transformando um período simples em um composto; ou ampliando o sujeito, transformando-o de simples em composto, ou fazendo exercícios de substituição de substantivos que são sujeito por pronomes, por exemplo. Aqueles “clássicos” exercícios cuja instrução diz “siga o modelo”.

Na pesquisa de Coutinho (2016, p.36), destacada anteriormente na revisão da literatura do presente trabalho, também é mencionado este aspecto do livro M2:

A abordagem predominante é a estruturalista, com poucos espaços para interação entre os alunos e um foco praticamente exclusivo na forma. Os exercícios de lacunas são os mais adotados ao longo da obra, sendo possível respondê-los sem ter que observar todo o contexto.

Consta, em anexo C, questões de M1 e M2 que ilustram esse caráter estruturalista das atividades presentes em cada livro.

No caso de M3 e M4, alguns exercícios gramaticais seguem os modelos mencionados acima, no entanto pode-se dizer que a composição do livro se aproxima mais da terceira concepção de linguagem, visto que pressupõe uma proposta mais interativa, aberta, em que o aluno precisa interpretar e construir significados. Logo, nessa concepção, “[...] o interlocutor é sujeito ativo no processo de construção dos sentidos do texto, o que diferencia fundamentalmente esta concepção das anteriores.” (BRAKLING, 20[?], p. 4). Os exercícios expostos no anexo C, figuras 15 e 16, exemplificam atividades desses MDs que se mostram mais abertas à interação.

II. Como o conteúdo gramatical está disposto?

O livro M1, apesar da marcante presença de textos de diversos gêneros textuais, é centrado em seu conteúdo gramatical. Dos nove tópicos, três são exclusivos gramaticais (dois novos e um de revisão), além dos “Linguagem Coloquial” e “Linguagem Formal” que contêm atividades que relacionam o texto a algum tópico gramatical ou interpretação de expressões. Ao longo dos demais é possível encontrar atividades que também contemplam a temática, com exercícios que utilizam o texto principal do tópico como suporte, outras nem mesmo relacionam-se a este.

Por exemplo, na seção “Linguagem Formal”, unidade seis, o livro insere um trecho de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, seguido de quatro questões. Enquanto que a primeira, terceira e quarta são de interpretação do texto, a segunda pede flexão verbal de algumas palavras encontradas no mesmo, sem maiores explicações, nem associação deste conteúdo com o assunto anterior. Vide figura 17, em anexo C.

Em geral, o conteúdo gramatical é descrito com uma breve explicação, exemplos ou modelos, acompanhado por exercícios estruturais, como mencionados acima. O livro faz várias referências às diversidades culturais, às diferentes regiões do país e admite a existência de um falar formal e outro coloquial, no entanto quando um texto apresenta alguma variação regional em seu conteúdo, por exemplo, não há um trabalho que a destaque e explique o fenômeno como o faz o M4, assim como os exercícios não praticam as variantes não-padrão – por vezes é pedido para explicar o que foi dito, dizer de outro modo etc. A falta do áudio também deixa a desejar ao aprendizado das marcas típicas da oralidade, tanto da própria língua formal, quanto da informal. Assim, o tratamento da linguagem coloquial, principalmente, poderia ser mais explorado, visto que ela é composta por diversos tipos de variações, que incluem as diferenças entre o regional, urbano, de gênero, etária e outras; enquanto que o tratamento sem esse detalhamento passa uma impressão de homogeneização da linguagem coloquial e da formal, como se formassem um bloco único, sem variações internas.

O trabalho de Rodrigues (2017), como também verificado na revisão da literatura, estudou M1 e M2. Com relação ao primeiro livro, a autora destaca “[...] a presença de textos autênticos” (RODRIGUES, 2017, p. 80) como ponto positivo do livro, que a presença de seções tais como “Linguagem Coloquial” e “Linguagem

Formal” indicam “[...] que as autoras assumem a variação linguística como inerente às línguas.” (RODRIGUES, 2017, p. 80) e, por fim:

[...] as autoras trabalham com variação linguística e gêneros textuais, característica que julgamos fundamental na produção de material didático para o ensino de línguas. Vale ressaltar também que entre os objetivos apontados na contracapa está o ensino da cultura, o que é indispensável no ensino de um idioma estrangeiro [...]. (RODRIGUES, 2017, p. 79).

O M2 se assemelha em alguns aspectos ao livro anterior, principalmente no que diz respeito às questões estruturais, no entanto aqui o destaque é para as temáticas selecionadas para cada lição, com diálogos e ilustrações que reduzem o espaço que os textos e conteúdos gramaticais ocuparam em M1.

Apesar do espaço menor, a gramática segue sob o mesmo esquema do anterior: breve explicação mais exercício, não possibilita diferentes respostas e apesar da presença dos áudios, nem estes nem as questões escritas tratam das diversidades presentes na linguagem coloquial ou as praticam. Por muitas vezes utilizam expressões e diálogos que tentam simular uma situação real, no entanto não variam em sotaques e as falas não apresentam marcas da oralidade, o que poderia ter uma observação quanto a essas diferenças que integram a comunicação real. Em suma, pode-se dizer que ambos os livros, M1 e M2, a gramática afasta-se da linguagem cotidiana e torna-se essencialmente normativa.

Coutinho (2016, p. 38) em sua avaliação deste material, aponta que há “[...] um foco extremamente centrado na gramática normativa [...]”, que ocasiona problemas no ensino de tratamento pronominal, no caso pesquisado pelo autor, em que a complementação pedagógica por parte do professor torna-se mais necessária do que o habitual. Ainda, a partir dos resultados encontrados na sua pesquisa, o autor critica o ensino que ainda diverge da língua em situações reais de uso:

Mesmo considerando o ensino da variedade brasileira, em momento algum fica registrado, apesar dos vários ambientes de ocorrência, [...] a possibilidade de se omitir o pronome em prol de um objeto nulo, o que deixa não só o aprendizado, mas também a fala do aprendiz bem mecânica e artificial para os falantes nativos. (COUTINHO, 2016, p. 39).

Em tabela produzida por Rodrigues (2017, p.91), na qual aborda as contribuições linguísticas nas produções dos MDs, é possível fazer o seguinte recorte com relação às perguntas e respostas direcionadas ao M1 e M2: 1. “Propõe ensinar a língua falada”, a resposta é “sim” para M1 e M2; 2. “Registro de variantes não-padrão”, resposta “sim” para M1 e “não” para M2; por fim, 3. “Exercícios para a prática do uso de variantes não-padrão”, no qual para ambos os MDs a resposta foi “não”. Tais resultados convergem com os encontrados na presente pesquisa.

Assim como em M2, cada capítulo do M3 apresenta o trabalho com um tema específico, no entanto aqui o conteúdo gramatical encontra-se mais separado dos outros e sem figurar como ponto principal, visto que dentre os dez tópicos presentes no capítulo, três tratam da explicação e aplicação da gramática normativa, sem estar nos outros tópicos como o faz os livros M1 e M2. Os exercícios mesclam entre tradicionais (estruturais) e outros mais interativos, em que o aluno escolhe como irá responder e envolve suas opiniões e experiências pessoais, vide exemplo de exercício aberto na figura 18, em anexo C.

Este material não destaca as diferentes variações regionais, apesar de inserir vídeos que apresentam exemplos claros: o material opta por destacar a festa do Bumba-meu-boi e não as diferenças presentes no falar da região maranhense representada no vídeo, assim como ao recomendar o vídeo sobre as comidas, a atividade não propõe reflexão sobre a variação linguística na Bahia e sim sobre os pratos. O diferencial deste livro, com relação aos anteriores, está na inserção das variações nos exercícios, como por exemplo: quando apresenta a existência do *nós* e *a gente*, este último também está no exercício para praticar; em outro momento quando ensina as formas de dizer as horas, o exercício explica, mostra exemplos e permite que o aluno escolha de que forma irá responder.

Ao optar por retirar vídeos de contextos reais (reportagens, documentário) e inseri-los como material complementar, o M3 contribui com o acesso de seus estudantes a contextos autênticos em que a temática é trabalhada, proporcionando diferentes perspectivas, que exploram som e imagem, tomando um maior alcance que a tecnologia hoje proporciona do que apenas os áudios dos MDs mais antigos.

Por fim, o M4 dá continuidade aos avanços realizados pelos anteriores, na medida em que apresenta temáticas bem definidas por unidade (tal como M2 e M3),

substitui os áudios por vídeos produzidos em contextos reais e mescla atividades interativas com as estruturais (tal como o M3).

Quanto ao conteúdo gramatical, este é acompanhado de explicação e atividades de fixação, pode ser encontrado acompanhando a análise textual, não há tópicos específicos para o trabalho com a gramática, como nos outros MDs e, por fim, este conteúdo mostra-se como uma parte coadjuvante do livro, pois este protagoniza as situações previstas ao futuro cotidiano médico dos estudantes no Brasil. Inclusive, apesar de ensinar padrões normativos, o livro empenha-se em relacioná-los à futura necessidade, como por exemplo, com relação ao trabalho dos pronomes de tratamento, ou formas diferentes de dirigir-se à alguém, de utilizar o imperativo em comandos, visto que são conhecimentos necessários para a relação médico-paciente (vide exemplo na figura 19, em anexo C).

Os vídeos apresentam um pouco da diversidade linguística presente no Brasil e de forma aprimorada, com relação aos outros MDs, algumas das atividades destacam esse fenômeno, trazendo à luz discussões e exercícios sobre variações linguísticas partindo diretamente do material e não de adaptações dos docentes. As linguagens formal e coloquial também são trabalhadas nos textos e diálogos, mesclando de acordo com o contexto a norma padrão e exemplos de não-padrão.

III. Em que medida os MDs direcionam o ensino a partir da concepção da Língua Portuguesa como uma língua heterogênea?

Esta pergunta pode ser respondida em continuidade a anterior, tendo em vista que os quatro MDs admitem a existência da heterogeneidade linguística que vão desde a escolha dos textos com linguagem coloquial, como também formal; notas com observações que alertam para ocorrência de diversidade e até mesmo quanto aos títulos da seção/atividade/tópico, como em: M1 – “Linguagem Coloquial”, M2 – “É perto?”, M3 – “Cadê?”, M4 – “Dando uma mãozinha”.

Em geral, os quatro MDs apresentam a gramática normativa que se relaciona com a língua padrão e balanceia o seu conteúdo em torno da linguagem coloquial, contando com ocasionais, principalmente nos dois últimos materiais, referências a outros tipos de variações linguísticas. Mesmo que haja uma necessidade de maior desenvolvimento das questões relacionadas a estas e à própria gramática normativa, além de uma maior presença de variações de diferentes tipos com exercícios, os

materiais apresentam uma escala de progresso que pode ser associado a suas datas de publicação que proporcionam um amadurecimento dos pontos que deram certo e outros que não dentre os materiais publicados, assim como partindo das reflexões de estudos acadêmicos realizados neste período entre lançamentos.

Relacionado a esta última pergunta-chave do trabalho, é possível realizar um **panorama geral** dos materiais, inicialmente através de questões elaboradas ainda na fase que antecedeu a leitura dos MDs, para ampliar a observação quanto ao tratamento do fenômeno variacionista. Os questionamentos (também expostos na metodologia), são:

a) Com relação aos preconceitos culturais e linguísticos, eles são discutidos ao longo dos textos?

Nenhum dos quatro materiais apresentam qualquer manifestação cultural ou diversidade linguística tomando-a como superior ou correta com relação a outra. Posto isto, os livros poderiam se dedicar a expandir os pontos levantados ao longo desta análise, focando na riqueza cultural e linguística do país, com um trabalho mais aberto com relação a gramática normativa, pois o fato de pouco trabalhar estas temáticas também contribui para o preconceito linguístico, uma vez que o aprendiz possa tomar a impressão de que o português brasileiro aparenta ser menos diverso do que é na realidade e supor a ocorrência de erros quando se deparar com algo desconhecido.

Também é importante tratar da existência do preconceito linguístico e cultural para estes estudantes, que ainda está muito enraizado na sociedade brasileira, contextualizando-o historicamente, como ocorre e consequências de forma a conscientizá-los do problema até para coibir sua propagação.

No contexto de ensino de um estrangeiro essa ação é fundamental, pois o aluno pode não ser familiarizado com tais situações comuns no país, além da possibilidade do próprio já ter algumas imagens e até mesmo preconceitos com relação ao Brasil. Esse tipo de diálogo oportuniza a classe a romper com algumas imagens equivocadas, conhecer mais detalhadamente particularidades do país, além de discutir temáticas sensíveis que possa ser um problema dependendo da cultura, e ideologias que este aluno carrega. Tanto M3, quanto M4 realizam este cuidado em levantar debates como este ao longo de seu conteúdo, mas sobre outros tipos de preconceitos, direitos e deveres e problemáticas do país.

Assim, espera-se que, a maior inserção de diferentes variações linguísticas e culturais possam quebrar alguns preconceitos e imagens equivocadas do Brasil frente ao olhar estrangeiro, se não o transformar, mas pelo menos visa possibilitar a interrupção do ciclo vicioso de repercussão de ideias errôneas com relação à essa temática.

b) As atividades de leitura, escrita e oralidade que estão presentes nos MDs envolvem a linguagem em uso?

Parcialmente, sim. Vimos ao longo das análises anteriores que materiais como M3 e M4 obtiveram mais sucesso em trabalhar tanto a linguagem coloquial quanto a padrão, de acordo com as situacionalidades abordadas em consonância com o tema da unidade/capítulo. Assim seguem tanto com relação aos textos dispostos, propostas de escrita e recursos audiovisuais.

M1 particularmente apresenta atividades de leitura e escrita (redação de textos opinativos) que se relacionam com esta linguagem. Por outro lado, M2 apresenta ainda laços muito fortes com a variante padrão, uma vez que suas atividades orais e de leitura tratam de situações cotidianas, mas através de uma linguagem que diversas vezes ainda se mostra predominantemente normativa, e que pode soar artificial em um diálogo, como em: “Vamos ao supermercado? A que horas? Às dez. Às dez eu não posso. Vamos às nove. Tudo bem.” (LIMA et al., 2008, p.8).

Tendo em vista encerrar o panorama geral, verifica-se como estes materiais estão em conformidade com os estudos de PLE dispostos na seção quatro. Retomando o exposto, para a elaboração de MD de PLE é preciso estar atento em suprir às necessidades dos alunos; assim como apresentar, dentre o possível para o contexto da classe, a diversidade do país – tanto em termos culturais quanto, especialmente, a heterogeneidade linguística. Para tanto, as atividades e conteúdos dispostos necessitam aproximar-se da língua em seu contexto real de uso.

Em primeiro lugar é importante destacar que M1 e M2 podem ser associados ao contexto de ensino de Português Língua Estrangeira, por seu caráter mais amplo; enquanto que em M3 é possível perceber uma maior afinidade com o contexto de ensino-aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento, por fim, M4 estaria mais próximo do Português para fins Específicos, ambos pelas escolhas temáticas e objetivos definidos. Logo, todos esses contextos de ensino requerem escolhas de atividades e conteúdos necessários para compor o plano de aula destas classes.

Em segundo lugar é preciso apontar que se têm a consciência de que seria impossível qualquer material abarcar todas as variações linguísticas e culturais de um país, visto a quantidade e a velocidade de transformação das mesmas. Os dois primeiros materiais por terem um público-alvo muito amplo, acabam por tornar-se mais limitados, exatamente para não se especializarem muito e se encaixarem em diferentes situações de ensino – deixando as adaptações necessárias a cada docente que vier a utilizá-los, enquanto que os outros dois podem fazer uma maior delimitação.

Com relação aos avanços e aos pontos que precisam de aprimoramento, conforme as diretrizes para elaboração de MD de PLE, pontua-se: **i.** materiais adaptados às necessidades dos alunos, conforme indicado pelos autores de M2, M3 e M4, esses materiais foram desenvolvidos e alguns reformulados conforme demandas e/ou experiências anteriores, o que mostra a preocupação dos elaboradores em manter-se atualizados de forma a cumprirem com o necessário para os aprendizes da língua, em um trabalho contínuo de atualização; **ii.** diversidade cultural e linguística, língua heterogênea e em contexto real de uso, de acordo com o exposto nos quadros e nas análises anteriores, apesar dos esforços dos MDs e o reconhecimento do caráter diverso da língua portuguesa falada no Brasil e da cultura do país, é preciso expandir o espaço para as discussões das variações regionais e exercícios de fixação que vão além da norma padrão, com exposição do conteúdo de forma a envolver a leitura, a escrita e o trabalho com a oralidade.

Destarte, o estudo de cada um destes materiais mostra que há avanços progressivos a cada publicação, resultante dos avanços nos estudos linguísticos, *feedback* dos estudantes, lançamento de novos materiais, eventos e publicações de pesquisas acadêmicas (artigos, capítulos, dissertações e teses) que possivelmente auxiliaram os professores pesquisadores a especializarem cada vez mais seus materiais às demandas de sala de aula, de forma a facilitarem e ampliarem o processo de ensino-aprendizagem.

Através deste estudo foi possível perceber o papel da tecnologia atuando como um facilitador e que proporciona mais recursos aos educadores, como também é nítida a crescente preocupação dos professores de PLE e áreas afins em capacitarem seus alunos a se comunicarem em diversas situações de uso da língua – quando possível prevendo ou tendo acesso as situações de necessidade imediata dos alunos. Ademais, verificou-se como na prática os escritores dispõem dos conteúdos, tendo

em vista a problemática discutida ao longo dos estudos teóricos em torno da necessidade de pensar na seleção de temas e sua disposição de forma a contornar as dificuldades enfrentadas pelo professor em classe, por questões de tempo, recursos, sala heterogênea (idade, cultura, nível de proficiência, escolaridade), grande diversidade presente no Brasil e impossibilidade de ser compartilhada sem seleção prévia, dentre outros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado na presente dissertação discutiu, através de três seções teóricas e uma de análise, diversos conceitos e realizou reflexões que permeiam o campo do ensino-aprendizagem de PLE na contemporaneidade.

Inicialmente reflete sobre os conceitos modernos de língua, linguagem e sociedade, que implica ainda em uma breve análise sobre as relações entre indivíduo, identidade e cultura. Nota-se que muitos destes conceitos fazem parte do cotidiano das pessoas, como as duas últimas, o que pode ocasionar de passarem despercebidos durante as práticas de ensino, elaborações de materiais didáticos e outros, possibilitando cair no senso comum e gerar sérios problemas, como o desprestígio de uma cultura por outra, o apagamento de identidade, a dificuldade da seleção dos tópicos culturais e variações linguísticas a serem abordadas e outras problemáticas.

Em seguida, o trabalho estabeleceu reflexões quanto ao ensino de gramática no país e ao fenômeno das variações linguísticas, temática esta complexa ao considerarmos um país de dimensões continentais e com tantas variações linguísticas, sociais e culturais, como é a situação do Brasil. Assim, o ensino do português brasileiro para um aprendiz estrangeiro mostra-se desafiador, na medida em que se deve buscar alternativas para ajudá-lo, levando em consideração diversos fatores desde a elaboração de material até as práticas de ensino, tais como: a intencionalidade inicial do aluno (trabalho, exame de proficiência, estudo, turismo, outros), as diretrizes de ensino gramatical, a conscientização sobre a riqueza linguística que existe no país – o que culmina na pesquisa e recorte destas, entre outros. Na prática, especializar de tal forma um material didático é uma tarefa árdua, pois irá depender do tamanho da turma, de sua pluralidade, se o material é produzido pelo próprio professor, ou se deverá ser adaptado de um livro feito a um público mais abrangente.

Quanto aos estudos que contemplam a área de ensino/aprendizagem de PLE e afins, pode-se dizer que seguem em crescimento no Brasil, ganhando cada vez mais espaço em cursos, publicações, reportagens, que incluem ambientes acadêmicos e externos a ela, assim acompanhando a crescente demanda de estudantes que

procuram a aprendizagem do idioma para diferentes contextos – de acolhimento, trabalho, estudo, dentre outras motivações.

A análise realizada aqui foi elaborada tendo em vista trazer à luz a importância do tratamento da diversidade linguística em livros de PLE, pois uma vez que, apesar de tal inserção nos materiais mais recentes de língua materna e estrangeira na escola, ainda permeia no imaginário de muitos brasileiros os mitos e preconceitos envolvendo acertos e erros na língua, sotaques melhores/superiores que outros, dentre outros. Tão complexo pode ser o mesmo trabalho de ensino de variações, por sua vez ao aprendiz estrangeiro, pois não é sabido quais imagens pré-concebidas este tenha do Brasil, que podem ser desde o total desconhecimento quanto a existência de diferentes sotaques, vocabulário etc., até mesmo a própria reprodução de muito dos preconceitos que circulam aqui.

Ademais foi visto que se configura valiosa a abordagem de ensino através de situações reais de interação na língua portuguesa, que visa auxiliar o estudante a ser capaz de se comunicar nesta língua em diferentes contextos: resolvendo problemas, interagindo, se constituindo como cidadão brasileiro e profissional, além de compreender o falar cotidiano, expressões populares, a norma padrão, gêneros textuais diversos, dentre outros.

Em tempo, é importante ressaltar que

As palavras não são neutras, a língua não é neutra [...]. Não tenho como me desenredar da teia das palavras, e de seus sentidos, e de suas implicações. Não tenho como falar delas senão usando elas, e dentro dos espaços em que elas, circulando, têm significação.” (BRITTO, 2004, p. 135).

Tal como o discurso não é neutro e remete a outros já ditos, a escolha das palavras revela uma intencionalidade do indivíduo, até mesmo uma afirmação ou reconhecimento identitário. Quando os materiais estudados apresentam vocabulário típico de uma região, do falar popular, ou de uma manifestação cultural, literária, indicam a intencionalidade de traçar um pouco da identidade cultural e linguística do Brasil e assim dar voz àquela(s) variação(ões) destacadas, desse modo, apresentam aspectos da sociedade brasileira que o aluno precisa entrar em contato e compreender. Apesar dos ajustes necessários, os MDs realizam seu trabalho a partir do reconhecimento da língua como heterogênea, o que facilita para o tratamento tanto

das diversidades quanto de temáticas que se relacionam a diferentes situações cotidianas de uso da língua que favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa e das interações sociais dos aprendizes da língua.

Em tempo, retomando a citação de Minayo (1994, p.26), que indica que ao final do processo de pesquisa o produto resultante é capaz de gerar novas interrogações, desta forma, é possível refletir em que medida os MDs de ensino de PLE possam ser aprimorados, destacando-se, pelo menos, dois aspectos: a diversidade cultural e linguística integrada ao seu conteúdo e a ampliação do espaço dedicado à literatura. Com relação ao primeiro, como se dá a representatividade nos materiais: estes são diversos ou apresentam visões estereotipadas que não condizem com o cotidiano das pessoas? Como são trabalhadas as imagens do Brasil dispostas no material? Regiões, culturas, sotaques, expressões e tantos outros aspectos são favorecidos em detrimento de outros? A diversidade é tratada livre de preconceitos?. Quanto ao segundo aspecto, com relação à inserção da Literatura Brasileira nestes materiais, eles estão abertos para as literaturas populares, ainda não-institucionalizadas, cânones? Como ampliar a presença de textos literários nos livros e apostilas didáticos?

Concluindo, dentre os materiais escolhidos, tendo estes sido publicados em 2005, 2008, 2015 e 2017, o avanço pode ser percebido gradualmente, esperando-se, assim, que haja um contínuo para que os MDs futuros tenham cuidado em tratar de situações reais de língua em uso (o que inclui seu caráter heterogêneo), o que pode ser atribuído em razão de diversos fatores, dentre eles: dos estudos teóricos da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, dentre outras áreas, principalmente, pertencentes as Ciências Humanas e Sociais, que trazem à luz discussões pertinentes aos aprimoramento do ensino e da crescente ampliação de recursos/suporte para a área de Português como Língua Estrangeira, especialmente com relação aos cursos nas universidades, pesquisas e eventos – fundamentais para as trocas de conhecimentos dentre os professores da área, possibilitando reflexões, que resultam em novos materiais e planos de ensino cada vez mais preparados para suprirem as demandas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa**. São Paulo, 2005. [Versão Digital]. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- ALMEIDA FILHO, José C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- ANTUNES, Irandé C. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé C. No meio do caminho tinha um equívoco. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 127-134.
- ARCTICO, Leonardo S. **A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Araraquara), Araraquara - SP, 2016.
- BAGNO, Marcos. Língua, História e Sociedade. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 179-199.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Izeth. **Educação inter/multicultural**: um estudo sobre as práticas pedagógicas dos professores da rede pública em Grajaú-MA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa - PT, 2016.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 52ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRAKLING, Kátia. **Concepções de Linguagem e Suas implicações para a prática pedagógica**. 20[?]. Disponível em: https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_Linguagem_e_Suas_Implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando 2012**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. Médico Intercambista. **Programa Mais Médicos Governo Federal**, Brasília, DF: MS, 20[?]. Disponível em: <http://maismedicos.gov.br/medico-intercambista>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRITTO, Luiz P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

BRITTO, Luiz P. L. Língua e ideologia - A reprodução do preconceito. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 135-154.

BYRAM, Michael. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1989.

CAMACHO, Roberto G. Sociolinguística - parte II. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteira**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 49-75.

CÂMARA, Naiá S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. **Anais do SIELP**. Uberlândia, MG: EDUFU, v.2, n. 1, p.1-7, 2012.

CAMPOS, Fernanda R. **A variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2016.

CARVALHO, Orlene. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segundo língua. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 267-289.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELIA, Maria H. et al. Preparação de materiais: adequação à realidade. *In*: ALMEIDA FILHO, José; LOMBELLO, Leonor (org.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1989. p. 91-121.

CEZARIO, Maria; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p.141-155.

COUTINHO, Victor A. **Variação Linguística no ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: pronomes objeto direto de 3ª pessoa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016.

CNT. **Transporte metroferroviário de passageiros**. Brasília: CNT: 2016.

FARACO, Carlos A. Norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. 2ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 37-61.

FARACO, Carlos A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. *In*: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.p. 259-275.

FARACO, Carlos A.; VIEIRA, Francisco E. Gramáticas em perspectivas. *In*: FARACO, Carlos A.; VIEIRA, Francisco E. (org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 293-318.

FIGUEIREDO, Patrícia. Número de mortes de lideranças indígenas em 2019 é o maior em pelo menos 11 anos, diz Pastoral da Terra. **G1**, versão *online*, dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/12/10/mortes-de-liderancas-indigenas-batem-recorde-em-2019-diz-pastoral-da-terra.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, João. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, Clécia et al. Língua-Sociedade-Cultura: uma relação indissociável. **Principia**, João Pessoa, v. 14, p. 92-96, 2006.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Verónica A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAYAKAWA, Samuel I. **A linguagem no pensamento e na ação**. São Paulo: Pioneira, 1977.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO UNIBANCO. **Aprendizagem em foco**, n. 38. fev. 2018. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38>. Acesso em 27 mai. 2020.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MARCUSCHI, Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário E. Conceitos de Gramática. *In*: MARTELOTTA, Mário E. (org.). **Manual de Linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p.45-70.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Rodrigo; MARTINS, Miguel. Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil. **Carta Capital**, versão *online*, nov. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/>. Acesso em: 13 set. 2020.

MILANI, Sebastião E. Historiografia Lingüística: língua e linguagem. **Revista UFG**, v. 10, n. 5, p. 123-129, dez. 2008.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.9-29.

NEVES, Maria H. de M. Gramática: reflexões sobre um percurso de elaboração de manuais. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 33-51, 1ª parte 2011.

NEVES, Maria H. de M. **Que gramática estudar na escola?**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PACHIONI, Miguel. Cartilha ensina português a refugiados sob a perspectiva dos direitos humanos. **ACNUR**, São Paulo, SP, dez. 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/12/02/cartilha-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PAIVA, Vera L. M. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p.71-86. [Versão digital]. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PRADO, Carol. "Sou todo ouvidos!": livro utiliza Saúde com Ciência para ensinar português*. **Faculdade de Medicina UFMG**, Belo Horizonte, 06 fev. 2019. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/sou-todo-ouvidos-livro-utiliza-saude-com-ciencia-para-ensinar-portugues/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ROCHA, Nildicéia A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

RODRIGUES, Thais L. **Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes**: a representação do complemento verbal. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2017.

SARMENTO, Simone. **O ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**. vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHOFFEN, Juliana R.; MARTINS, Alexandre F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revista virtual de estudos da linguagem - ReVEL**. Novo Hamburgo, RS, v. 14, n. 26, p. 271-306, mar. 2016.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.193-217.

SEITENFUS, Ricardo A. S. **A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SENE, Lígia S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2017.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. IN: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

STRUKOSKI, Eleticia; STUTZ, Lidia. Reflexões sobre livro didático em contexto de português como língua estrangeira (PLE). **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista-BA, v. 10, n. 1, p.535-560, jan./jun. 2018.

TRAVAGLIA, Luiz C. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002.

VENTURINI, Maria C. Gramática e ensino: uma discussão na perspectiva do texto e do discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.19, n.30, p.74 a 93, jan./jun. 2012.

VIEIRA, Francisco E. Gramatização brasileira contemporânea do Português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos A.; VIEIRA, Francisco E. (org.). **Gramáticas brasileiras**: com a palavra, os leitores. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.

VIOTTI, E. Mudança linguística. *In*: José Luiz Fiorin (org.) **Linguística. O que é isto?** São Paulo: Contexto, 2013. [Versão digital]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318860863_Mudanca_linguistica. Acesso em: 20 jun. 2020.

REFERÊNCIAS CORPUS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Planejamento e Regulação da Provisão de Profissionais de Saúde. **Diga trinta e três... em português!**: curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

LIMA, Emma et al. **Nova Avenida Brasil, 1**: curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios. São Paulo: E.P.U., 2008.

LIMA, Emma; IUNES, Samira. **Português Via Brasil**: um curso avançado para estrangeiros. São Paulo: E.P.U., 2005.

OLIVEIRA, Talita. (ed.). **Pode Entrar**. São Paulo, 2015.

ANEXO A – Sumários e Índice dos materiais

Figura 1 – Visão parcial do Índice.

Índice	
Unidade 1	
Texto Inicial	2
Verso & Reverso	
Prérito Imperfeito do Indicativo/ Pronomes pessoais oblíquos (o, -lo, -no, -lhe)/ Ser, estar, ficar	
Cotidiano Brasileiro	8
Cena paulistana: Árvores Paulistanas	
Linguagem Coloquial	8
Blitz - Fernando Sabino	
Gramática Nova (I)	9
Formação de palavras (1) Com prefixos/ Com sufixos/ Substantivos Compostos/ Formação/ Plural	
Pausa	12
Expressões Idiomáticas	
Gramática Nova (II)	12
Acentuação: A sílaba tônica/ Regras de acentuação/ Regência verbal (1)/ Verbos e suas preposições	
Ponto de Vista	16
Objetivo do item/ Uma opinião contra os transplantes	
Linguagem Formal	17
Em Minas, sinal aberto aos ladrões – Reinaldo de Andrade	
Unidade 2	
Cotidiano Brasileiro	27
Cena brasileira: O negro - O Preconceito racial	
Linguagem Coloquial	28
Vamos acabar com esta folga - Stanislaw Ponte Preta	
Gramática Nova (I)	29
Formação de palavras (2) - Formando verbos	
Pausa	31
Como é que é?!	
Gramática Nova (II)	32
Adjetivos: Superlativo/ Pronúncia de palavras com "X"/ Regência verbal (2)/ Verbos e suas preposições	
Ponto de Vista	36
Viajar para quê?	
Linguagem Formal	37
Os sinais do tempo – Fernando Pedreira	
Unidade 3	
Texto Inicial	40
Criança ontem e hoje - Otto Lara Resende	
Gramática em Revisão	44
Futuro do Subjuntivo - Conjunções de Futuro do Subjuntivo/ Futuro do Subjuntivo com orações relativas/ Expressão típica da língua: Venha quem vier/ Verbo ver/ Verbo poder/ Contrações/ Todo –	

Fonte: Lima e Lunes (2005, p. III).

Figura 2 – Visão parcial do Sumário

Sumário				
Temas	Comunicação	Gramática	Livro-Texto	Livro de Exercícios
Lição 1	Conhecer pessoas		1	61
Primeiro contato, nomes, nacionalidade, endereço, profissão, números até cem.	Cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; soletrar; despedir-se; comunicar-se em sala de aula.	Verbos: ser, -ar; substantivos: masculino-feminino; pronomes pessoais e possessivos (seu/sua); preposições: em + artigo.		
Lição 2	Encontros		7	67
Encontros com outras pessoas, atividades de lazer, horários.	propor alguma coisa; convidar; perguntar as horas; comunicar-se em sala de aula.	Verbos: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos.		
Lição 3	Comer e beber		15	73
Restaurante, bar, convites, alimentação, à mesa.	Pedir informações; pedir alguma coisa; agradecer.	Verbos: -er, gostar de, estar, querer, ser/estar; preposições: de + artigo.		
Lição 4	Hotel e cidade		23	79
Reserva no hotel, problemas com o serviço, orientação na cidade, placas de trânsito, números até um bilhão.	Expressar desejos, preferências; dúvida; pedir informação (localização, direção); confirmar algo, reclamar.	Verbos: -ir, fazer, preferir, ficar, está funcionando, imperativo; pronomes possessivos: dele, dela; comparação: mais.		
Lição 5	Moradia		33	85
Casas e apartamentos, imobiliária, decoração, a sala de aula, casas populares.	Descrever, identificar coisas; expressar contentamento, descontentamento; comparar; localizar.	Verbos: pretérito perfeito -ar, -er, -ir; comparação: mais, menos, tão, irregulares; preposições de lugar.		
Lição 6	O dia-a-dia		43	91
O dia-a-dia de brasileiros, calendário brasileiro, poesia e arte.	Relatar atividades no passado; falar sobre atividades do dia-a-dia.	Verbos: pretérito perfeito (irregulares); ser, ir, estar, ter, fazer, querer, poder, dar (presente e pretérito perfeito), pronomes pessoais: o, a, -lo, -la; locuções adverbiais de tempo.		

Fonte: Lima et al. (2008, p. IV).

Figura 3 – Imagem do Sumário.

SUMÁRIO	
Capítulo 1: Cheguei ao Brasil!	8
• Apresentação pessoal	
• Alfabeto e números	
• Pronomes pessoais	
• Adjetivos possessivos	
Como preencher um formulário com seus dados pessoais?	
Capítulo 2: Raça e Etnia	16
• Nacionalidades	
• Adjetivos pessoais	
• Pronomes interrogativos	
Como é o seu país de origem e as pessoas que vivem lá?	
Capítulo 3: Sociedade e Educação	24
• Artigos	
• Objetos comuns na escola	
• Posições e localizações	
Como é a educação no seu país de origem?	
Capítulo 4: Direitos das Crianças	32
• Dias e meses	
• Família	
• Horários e rotina	
Como são os dias de descanso em seu país de origem?	
Capítulo 5: Igualdade de Gênero	40
• Cores e roupas	
• Artigos domésticos e móveis	
• Conjunções	
Como são as estações do ano em seu país de origem?	
Capítulo 6: Eu quero trabalhar	48
• Profissões	
• Meios de transportes	
• Contrações	
Como montar meu próprio currículo?	
Capítulo 7: Respeitar os diferentes	56
• Alimentos in natura	
• Alimentos processados	
• Advérbios de lugar	
Como são os alimentos e bebidas em seu país de origem?	
Capítulo 8: Saúde e o SUS	64
• Partes do corpo	
• Saúde	
• Advérbios de tempo	
Como é o atendimento médico em seu país de origem?	
Capítulo 9: Transportes públicos	72
• Notas e moedas brasileiras	
• Verbos no futuro	
• Advérbios de intensidade	
Como é o transporte público em seu país de origem?	
Capítulo 10: Liberdade de crença	80
• Modalidades esportivas	
• Advérbios inclusão/exclusão	
• Números ordinais	
Como é o divino e o sagrado para você?	
Capítulo 11: História do Brasil	88
• Animais	
• Ditados populares	
• Futuro do pretérito	
Como são as manifestações culturais em seu país de origem?	
Capítulo 12: Todos(as) por um(a)	96
• Direitos humanos	
• Montar convites	
• Diversas formas de família	
Qual sua avaliação final do curso?	
Glossário: Português, Espanhol, Francês, Inglês e Árabe	104
Complementação pedagógica	133

Fonte: Oliveira (2015, p. 4-5).

Figura 4 – Imagem do Sumário.

Sumário

Palavras iniciais	5
Unidade 1 – Muito prazer!	7
Unidade 2 – Um pouco de anatomia	17
Unidade 3 – Atenção Básica e Saúde da Família	40
Unidade 4 – Legislação e Ética em Saúde	64
Unidade 5 – Anamnese e exame físico	79
Unidade 6 – Diagnóstico	96
Unidade 7 – Prescrição	119
Unidade 8 – Tabus e preconceito em Saúde	134
Unidade 9 – Saúde da gestante e da criança	159
Para continuar aprendendo	173

Fonte: Brasil (2017, p. 4).

ANEXO B – Exercícios e recortes dos MDs para o segundo momento da análise

Figura 5 – Fotocópia da seção Linguagem Coloquial.

 **Linguagem Coloquial**

Expressões familiares

A. Explique o que quer dizer cada uma das expressões.

B. Agora redija o texto por extenso, em linguagem formal.

Quem não gosta de

não quer

e usa o

aplica na

é 

Fonte: Lima e lunes (2005, p. 120).

Figura 6 – Fotocópia da seção Pausa.

Pausa

Miami, Caribe, Nordeste. A bordo do Bohème

Fazer um cruzeiro pelo Caribe e Nordeste brasileiro com o Bohème é um privilégio do qual você não pode abrir mão.

Ele agora está de volta disposto a tirar você do lugar-comum. Dezesseis dias a bordo de um navio altamente sofisticado, equipado com toda infraestrutura necessária para seu conforto e comodidade.

Você sai por via aérea no dia 5 de julho, fica 4 dias em Miami, hospedado em hotéis de primeira e depois pega o Bohème para a viagem dos seus sonhos. Miami, Freeport (Bahamas), Puerto Plata (Rep. Dominicana),

San Juan (Porto Rico), St. Thomas (Ilhas Virgens), Fort-de-France (Martinique), Pointe à Pitre (Guadeloupe), Bridgetown (Barbados), Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador e Rio de Janeiro.

Ou então você faz tudo ao contrário. Embarca dia 25/7 no Rio de Janeiro e volta de avião. Aproveite esta chance para fazer um cruzeiro pelo Caribe e Nordeste brasileiro.

Uma coisa é ver os navios do porto. Outra é ver os portos do navio.

Não fique a ver navios! Decida-se logo!



Fonte: Lima e lunes (2005, p. 122).

Figura 7 – Exercício retirado do livro

A3 Que horas são?

- Que horas são?
- Oito e quinze.
- Já? Estou atrasado!

Estou atrasado. Estou adiantado.

em ponto

para e

O tempo voa.

Tempo é dinheiro.

Fonte: Lima et al. (2008, p. 9).

Figura 8 – Exercício retirado do livro

3. Fale sobre as casas das fotos.



Fonte: Lima et al. (2008, p. 40).

Figura 9 – Mapa do M3.

Um pouco do BRASIL e seu povo em fotografias...

Tikalenses - Ilhaon Gerês (MG)
Gabriela Lima

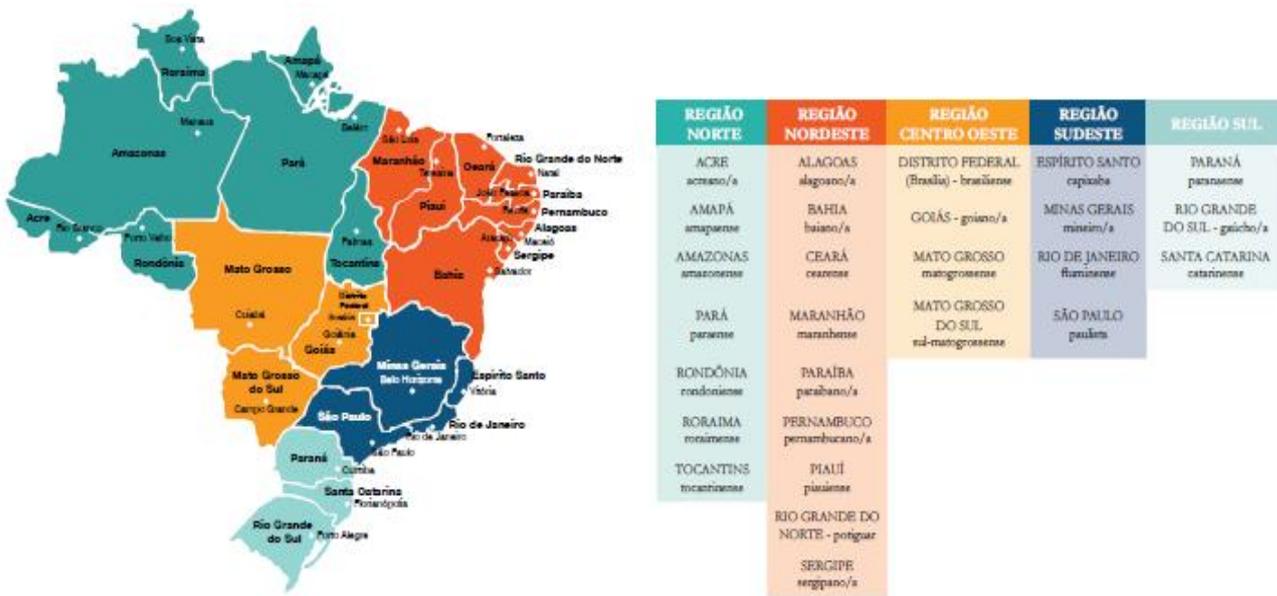
Salvador - Bahia (BA)
Gabriela Lima

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro (RJ)
Gabriela Lima

São Paulo - São Paulo (SP)
Gabriela Lima

Fonte: Oliveira (2015, p.7).

Figura 10 – Mapa retirado de M4 e adaptado para melhor visualização.



Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p.6).

Figura 11 – Exemplo de variação lexical.



Fonte: Brasil (2017, p.6).

Figura 12 – Exemplo de variação estilístico-pragmática.

5. Relacione as seguintes expressões utilizadas no texto às suas definições:

- a. não ter saco () *aceitar casar-se*
- b. dar a mão () *estar indeciso / com muitos melindres*
- c. estar cheio de dedos () *não ter paciência, disposição*

Fonte: Brasil (2017, p.24).

ANEXO C – Exercícios e recortes dos MDs para o terceiro momento da análise

Figura 13- Exercício estruturalista em M1.

H. Desenvolva a oração. Observe o exemplo.

Ele não aceitou o convite **por estar cansado**.
Ele não aceitou o convite **porque estava cansado**.

1. Depois de levar anos trabalhando duro, resolvi pedir demissão.
2. Ninguém me impede **de fazer** o que quero.
3. Ele induziu o amigo **a cometer** o crime.
4. Eu vou chamar o mecânico **para resolver o problema**.
5. Ele abriu a porta **para eu entrar**.
6. Ele convidou os amigos **a irem à festa**.
7. Dizer a eles que não leiam esses livros só os induzirá **a procurarem** esses livros em todas as livrarias da cidade.
8. É bem melhor **você ficar quietinho**.

Fonte: Lima e Lunes (2005, p.4).

Figura 14 – Exercício estruturalista em M2.

B1 Verbo **ficar**

1. Leia o exemplo e faça o mesmo.

- Vou à Bahia na semana que vem.
- Quanto tempo você vai ficar lá?
- Vou ficar 5 dias.
- Ele vai para Paris.
- Quanto
- Ele
- Nas férias, vamos ficar com nossos pais.
- Quanto
- Nós

2. Leia o exemplo e faça o mesmo.

Exemplo: Eu/estar no Rio/ficar em Ipanema.

Quando eu estou no Rio, eu fico em Ipanema

Eu/estar em férias/ficar na praia.

.....
Nós/ir ao clube/ficar na piscina.

.....
Eles/visitar Belém/ficar com amigos.

.....
Ela/viajar para o Brasil/ficar na Amazônia.

.....
Eu/ir à casa na fazenda/ficar longe do barulho da cidade.

Fonte: Lima et al. (2008, p.26)

Figura 15 - Recorte de exercício em M3.

1.6 ESCREVER E FALAR

Observe as figuras abaixo. Elas apresentam algumas situações de saudação.

Escreva duas formas de cumprimentar alguém:



Fonte: Oliveira (2015, p.11)

Figura 16 - Exercício em M4.

1. Você vai ouvir uma música intitulada *O Pulso*. Qual você imagina ser seu assunto?

Música disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/48989/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

Fonte: Brasil (2017, p.17)

Figura 17- Exercício em M1.

A. "Um acordar alegre"

Por que o começo do dia no cortiço era alegre?

B. Complete.

as xícaras tilintam
 os marrecos _____
 os galos _____
 as galinhas _____

C. No texto, os moradores do cortiço produzem vários tipos de barulho. Indique quais.

D. O barulho, após algumas horas, torna-se diferente do barulho que se ouvia logo cedo. Explique.

Fonte: Lima e Lunes (2005, p.127).

Figura 18 - Recorte de exercício em M3.

3.10 MEMÓRIA

Escreva um pequeno texto falando sobre a educação no seu país. Em seu país todos podem estudar (meninos e meninas, crianças e adultos)? A educação é pública ou particular?

Fonte: Oliveira (2015, p.31)

Figura 19 – Quadro de pronomes em M4.

FORMAS DE TRATAMENTO

TIPO DE TRATAMENTO	PORTUGUÊS	ESPAÑHOL
Informalidade Solidariedade Familiaridade Proximidade	<i>o senhor a senhora os senhores as senhoras</i>	<i>usted ustedes</i>
Formalidade Cortesia Poder Distanciamento	<i>tu você vocês</i>	<i>tú vos vosotros(as) ustedes</i>

Fonte: Brasil (2017, p.181)