

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A SUA REPRESENTAÇÃO CULTURAL NO MATERIAL DIDÁTICO “BRASIL INTERCULTURAL”

LINGUISTIC VARIATION AND ITS CULTURAL REPRESENTATION IN THE TEXTBOOK “BRASIL INTERCULTURAL”

Dener Martins de Oliveira¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar como são representadas as visões de língua e cultura no Material Didático (MD) de Português Língua Adicional (PLA) “Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros”, sob o ponto de vista da adequação discursiva, da variação linguística e da representação cultural no emprego da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo-interpretativista que se baseia em análise documental. A análise do MD se dá sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional, em contraste com a *Gramática Brasileira para hablantes de Español* (CARVALHO; BAGNO, 2015). Concluímos que o MD, no tópico analisado, não incita discussão sobre as potenciais expressões interculturais do tema, limitando-se ao exercício gramatical e sub-representando suas variações linguísticas e sua inscrição discursiva. Com isso, buscamos elucidar ao docente de PLA a necessidade de ser ele/ela um agente intercultural ao transcender os conteúdos do livro a partir de sua formação e de sua prática docente.

Palavras-chave: Material Didático. Sociolinguística Educacional. PLA.

Abstract: This article aims to investigate how the concepts of language and culture are represented in the textbook *Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros* (*Intercultural Brazil - Brazilian Language and Culture for Foreigners*). The analysis focuses on the appropriateness of discourse, linguistic variation, and cultural representation, particularly regarding the anaphoric resumption of the third-person direct object. Methodologically, the study adopts a qualitative-interpretative approach, based on document analysis. The textbook is examined through the lens of Educational Sociolinguistics and compared with *Gramática Brasileira para Falantes de Espanhol* (CARVALHO, BAGNO, 2015). The findings indicate that the textbook does not address the potential intercultural nuances in the use of the third-person direct object, limiting its treatment to grammatical exercises and under-representing linguistic variations and discursive contexts. This study seeks to emphasize to teachers of Portuguese as a Foreign Language the importance of acting as intercultural agents, transcending the textbook contents through their training and teaching practices.

Keywords: Textbook. Educational Sociolinguistics. Portuguese as a Foreign Language

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor de Língua Inglesa pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: dener.martins@uel.br

Introdução

A discussão acerca da concepção de língua e cultura manifestada em manuais ou livros didáticos de línguas constitui uma temática frequentemente suscitada pelo interesse de acadêmicos, pesquisadores e produtores de Material Didático (MD) em âmbito global. No que tange às representações de língua e cultura do Português Brasileiro (PB), em MDs de Português como Língua Adicional (PLA)², essa realidade não tem sido diferente.

Muitas são as críticas direcionadas a esses materiais, apontando para a prevalência de uma metodologia de ensino convencional, baseada em atividades voltadas para a forma sistêmica da língua, em detrimento de uma abordagem que considera a língua como prática social, que prezaria por propostas de atividades contextualizadas e significativas para o aprendiz estrangeiro. Mesmo os métodos didáticos que se autodenominam comunicativos ou culturalmente sensíveis frequentemente não apresentam em suas atividades insumos linguísticos verossímeis que representem, ao menos em parte, um uso cotidiano da língua. Sendo assim, cabe ao professor conferir sentido real às interações promovidas em sala de aula, ainda que contra a proposta do MD.

Destarte, ancorados pelos preceitos teóricos da Sociolinguística Educacional sob a égide da pedagogia culturalmente sensível, pretendemos, neste artigo, investigar como são representadas as visões de língua e cultura, no MD de PLA para hispanofalantes “Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros”, sob o ponto de vista da adequação discursiva, da variação linguística e da representação cultural no emprego da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa. Para tanto, este artigo trata, primeiramente, da Sociolinguística Educacional e dos conceitos de variação linguística, cultura e interculturalidade, a fim de compreender como esse arcabouço teórico se relaciona entre si e como isso pode ser materializado no MD. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos, seguidos da apresentação do MD “Brasil Intercultural” e de nossa análise. Por fim, finalizamos com nossas conclusões no que se refere às implicações para o ensino de PLA.

A Sociolinguística educacional e a Variação Linguística

Antes de 1960, a Linguística concentrava-se principalmente na compreensão das regras que delineavam os padrões de funcionamento da língua, descrevendo ou prescrevendo dogmas para regular o seu uso. No entanto, com o surgimento da Sociolinguística, sobretudo

² Entendemos aqui o conceito de Língua Adicional como um termo guarda-chuva que contempla, de forma geral, as línguas não-primeiras.

com as contribuições do linguista estadunidense Willian Labov, percebeu-se que a variação linguística é um fenômeno social. Isso abriu caminhos para diversas áreas, como a pragmática, a psicolinguística, a análise de discurso, a análise da conversação e a etnolinguística (MARCUSCHI, 2008). A Sociolinguística se ancora em três premissas fundamentais (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 115):

1. Relativismo cultural: trata da inexistência de línguas ou dialetos inferiores. Rejeitava-se, portanto, a ideia de que havia línguas e culturas subdesenvolvidas, postulando, assim, a equivalência funcional entre as línguas;
2. Heterogeneidade linguística: baseava-se na ideia de que a variação linguística era inerente à língua, passando a estudar os fenômenos linguísticos que não se davam sempre da mesma forma;
3. Relação dialética entre forma e função: passou-se a focar na função e no contexto de uso da língua, e não exclusivamente na forma.

Contudo, a falta de adesão a esses princípios no ensino de português como língua materna resultou em desempenhos baixos nas habilidades de produção e compreensão escrita e oral desses alunos. Isso se deve ao fato de a escola não reconhecer a validade do vernáculo de seus alunos, sugerindo que eles não sabem a gramática de sua língua materna. Dessa forma, além de se sentirem constrangidos e desmotivados, esses alunos apresentavam deficiências em suas práticas de letramento, incapazes de se expressar por meio de gêneros textuais mais formais ou complexos.

Nas últimas décadas, linguistas brasileiros têm trabalhado para dismantlar essa crença preconceituosa. Nesse contexto, surgiu a Sociolinguística Educacional, termo cunhado por Bortoni-Ricardo em sua obra "Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula" (BORTONI-RICARDO, 2004). A Sociolinguística Educacional propõe a introdução da discussão sobre variação linguística em sala de aula, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e a compreenderem que tais variações são comuns e legítimas, devendo ser adequadas contextualmente. Assim, o que antes era definido como "certo/errado" passa a ser caracterizado como "adequado/inadequado".

A partir dessa proposta, é possível ampliar a competência cultural do aluno por meio de uma pedagogia culturalmente sensível, que objetiva “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Em seus trabalhos, Bortoni-Ricardo destaca a importância da Sociolinguística Educacional não apenas para o entendimento dos fenômenos linguísticos, mas também para compreender os

fenômenos sociais associados a eles. Portanto, a Sociolinguística Educacional deve promover estratégias de ensino em sala de aula por meio de uma abordagem social e culturalmente sensível da língua e de seus fenômenos, indo além da descrição da variação e da divulgação de seus resultados.

Com isso, o objetivo é desfazer preconceitos e promover um ensino em que a diversidade linguística seja reconhecida como reflexo da diversidade social. Para tanto, pretende-se conscientizar o aluno de que, para cada situação comunicativa, deve-se empregar uma variedade de língua adequada, sobretudo em contextos mais formais, em que o monitoramento formal da língua é exigido (OLIVEIRA; CYRANKA, 2013).

Sendo assim, a Sociolinguística propõe seis princípios fundamentais para a implementação da Sociolinguística Educacional que possam contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças linguísticas e culturais dos alunos:

1. Dialeto vernáculo e estilos formais: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes em seu estilo mais coloquial, mas em seus estilos formais e mais bem monitorados.

2. Caráter sociossimbólico: a existência de um caráter sociossimbólico das regras variáveis, regras essas que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade e que não são objeto de correção na escola e, portanto, não influirão nos estilos monitorados.

3. Variação sociolinguística na matriz social: a autora enfatiza a importância de compreender que a variação do PB está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. Dessa forma, o principal fator de variação linguística é a má distribuição de bens materiais e o acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

4. Letramento e oralidade: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade, consideram-se estilos mais casuais. Dessa forma, em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, institui-se uma dicotomia entre letramento e oralidade.

5. Análise do significado interacional: a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da Sociolinguística Educacional não é a descrição da variação *per se*, mas a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

6. Conscientização crítica de professores e alunos: a autora salienta a necessidade de se conscientizar criticamente docentes e discentes quanto à variação e à desigualdade social, não se limitando a transmitir informações técnicas, de caráter estritamente acadêmico.

Em síntese, a implementação dos seis princípios propostos pela sociolinguista torna-se crucial para uma abordagem sensível e inclusiva na educação linguística. Esses princípios contribuem para a conscientização de professores e alunos sobre a importância da variação linguística e as suas implicações sociais, promovendo uma prática pedagógica mais justa e respeitosa diante da diversidade

As variações linguísticas nos materiais didáticos de PLA

Recentes estudos acadêmicos têm se dedicado à análise da variação linguística em MDs de PLA, sob a perspectiva da Sociolinguística (MISTURINO, 2015; COUTINHO, 2016; VIRGULINO, 2020; RODRIGUES, 2021; SNICHELOTTO, REIS, 2021) e inspirados no trabalho de Carvalho (2002), intitulado "Variação linguística e ensino – uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua". Carvalho (2002) destaca a importância de considerar a variação linguística em MDs de PLA para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno por meio do uso real da língua.

Pode-se afirmar que na língua portuguesa coexistem duas normas de uso distintas: a norma normal, relacionada aos usos reais convencionados da língua em diversas comunidades de fala, e as normas normativas, concebidas como modelos construídos e idealizados, formados por valores e intenções subjetivas (REY, 2001). Esta última é prestigiada por diferentes segmentos sociais, políticos e econômicos, abrangendo os campos dos negócios, da política e da educação.

Em geral, as críticas a esses MDs geralmente se concentram na predominância da norma normativa, por meio de diálogos descontextualizados e inverossímeis, com situações inventadas e falas montadas, cuja finalidade é exclusivamente apresentar um tópico gramatical, tornando o texto um mero pretexto para o ensino de conteúdo gramatical. Além disso, as apresentações gramaticais baseiam-se apenas na GN (Gramática Normativa), revelando "o ensino de uma gramática que não corresponde à realidade em que o aprendiz está/será inserido" (MISTURINI, 2015, p. 34), o que evidencia uma contradição entre o que é ensinado e o que é usado em contextos formais, informais, escritos ou orais, independentemente do nível de escolaridade.

Portanto, apesar dos avanços nas pesquisas em Sociolinguística e da recente proposição de uma pedagogia culturalmente sensível, ainda se observa uma forte influência de abordagens estruturalistas na criação de MD de PLA, que “continuam sendo elaborados em modelos antiquados de ensino/aprendizagem e desconsideram a variação linguística como

parte constituinte deste processo” (MISTURINI, 2015, p. 79). Isso reflete a predominância de uma cultura de ensino de PLA que perpetua abordagens tradicionais do ensino de língua materna do século XX, cujo ideal é baseado em um modelo de língua prestigiado pelas elites.

Diante desse cenário, fica claro que é imprescindível uma análise aprofundada acerca das abordagens de ensino de idiomas, bem como da produção de MDs, com especial atenção à incorporação das diferentes variações linguísticas. Essa reflexão é crucial para uma abordagem crítica de situações que frequentemente mantêm e propagam o preconceito linguístico e a marginalização social.

Procedimentos Metodológicos

Este é um estudo qualitativo-interpretativista que se baseia na análise documental do MD para hispanofalantes “Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros” (Moreira; Barbosa; Castro, 2013), em contraste com a *Gramática Brasileña para hablantes de Español* (Carvalho; Bagno, 2015), sob o ponto de vista da adequação discursiva, da variação linguística e da representação cultural no emprego da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa (*Eu o vi / Eu vi ele*). Para realização da análise, a fim de cumprir os objetivos propostos, partimos, primeiramente, da leitura completa do MD, com o intuito de identificar e selecionar todos os trechos que fazem referência à retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, tanto no livro do aluno, quando no manual docente.

Uma vez encontradas no MD explicações, amostras de língua, bem como propostas de atividades, iniciamos a análise a partir da perspectiva da Sociolinguística Educacional sob a égide da pedagogia culturalmente sensível, com o fito de investigar, com o suporte do referencial teórico e da referida gramática, em que medida o MD, ao longo de todas as suas unidades, considera a adequação discursiva, a variação linguística e a representação cultural no que diz respeito à retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa.

Escolhemos o MD “Brasil Intercultural” por ser um dos poucos livros didáticos no mercado que se diz trabalhar com uma abordagem intercultural, sob uma visão de língua como lugar de interação, o que pressupõe que a forma estará a serviço do uso. Além disso, selecionamos a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa por se tratar de uma variação linguística que, embora ainda fortemente preconizada pela GN, já está enraizada na linguagem coloquial e formal no PB, como demonstraremos mais à frente, de modo que seu uso pela comunidade lusófona brasileira é inegável.

Por fim, nossa opção pela gramática para hispanofalantes é apenas uma escolha comparativa, sem a pretensão de sugerir que o referido MD deveria se alimentar de seus dados, até porque sua publicação se dá posteriormente à do MD. Além disso, tal como o MD, a gramática também é destinada a falantes de espanhol. Complementarmente, converge, em termos teóricos, à abordagem culturalmente sensível, à preocupação à adequação discursiva e à variação linguística. Vale ressaltar, por fim, que as amostras de língua presentes na gramática são retiradas de dados do Banco Brasileiro (LAEL/PUC-SP) e de textos coletados na internet ou de outros centros de investigação linguística, o que lhe confere certo grau de autenticidade.

O Material Didático “Brasil Intercultural”

“Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros” é uma coleção de livros didáticos voltados para o ensino de PLA para hispanofalantes. É composta por um conjunto de quatro volumes, cada qual destinado a um nível de proficiência, denominado de “ciclos”: Ciclo Básico, Ciclo Intermediário, Ciclo Avançado e Ciclo de Aperfeiçoamento. Cada volume conta com um livro do aluno e um livro de exercícios, além do manual docente.

Responsável pela edição da coleção, a Casa do Brasil em Buenos Aires, à época do lançamento do livro, já se transformava em uma escola de referência no ensino da língua portuguesa. Além de oferecer cursos de idiomas à comunidade, também participava de congressos, e, sobretudo, tornava-se, em 2008, um posto aplicador do exame Celpe-Bras, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Ministério da Educação (MEC).

Esse movimento fez com que, nas palavras de Fabrício Müller, um dos diretores da instituição, fosse necessário ajustar a concepção de língua e a metodologia de ensino da escola, a fim de se adequar às exigências e às características avaliativas do exame (GONZÁLEZ, 2015). Diante dessa necessidade, a instituição mobilizou seu corpo docente, constituído por Aline Moreira, Cibele Nascente Barbosa e Giselle Nunes de Castro, com vistas à idealização e à produção de um MD constituído pela abordagem pedagógica intercultural, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes, da Universidade Federal da Bahia, sumidade no que concerne aos estudos interculturais no ensino de línguas no Brasil.

Com relação à natureza de seus conteúdos, de acordo com a apresentação inicial do MD, a Coleção é organizada a partir de temas contemporâneos. As temáticas buscam

“desenvolver a formação não só linguística do(a) aluno(a), mas também a sua formação cultural e humana, visto que *abordam diferentes aspectos que revelam elementos sociais, históricos e políticos que caracterizam a diversidade cultural brasileira*” (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2013, S/P, destaque nosso).

Com relação à visão de língua, as autoras entendem que língua não significa apenas forma ou sistema, “*mas um conjunto de possibilidades de interação e vivência que inclui não só estruturas formais e suas regras, mas também todos os significados sociais, culturais, históricos e políticos que a constituem*” (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2013, S/P, grifos nossos). Nesse sentido, a “focalização dos aspectos formais da língua está sempre relacionada às situações da língua em uso que estão em foco, seja a partir dos textos e atividades propostas, seja a partir das necessidades, interesses, dúvidas e questionamentos apresentados pelo(a)(s) aluno(a)(s)” (MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2013, S/P, grifos nossos).

A princípio, com base no exposto, entende-se que os insumos de língua apresentados no decorrer do MD abordem aspectos linguísticos por meio de suas situações de uso relacionadas às suas necessidades da vida real, sob o prisma de seus significados sociais, históricos e políticos. Tal entendimento pressupõe, em última instância, que é a partir das situações de uso que serão abordados os tópicos linguísticos, situações essas que perpassam por uma discussão sócio-historicamente problematizada.

Ainda segundo a apresentação do MD,

o material é destinado ao(a) aluno(a) que quer aprender *o português do Brasil tal como ele é*, rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela. Nesse sentido, aprender o português através da Coleção Brasil Intercultural significa *conhecer e viver a língua-cultura brasileira, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas* que, conjuntamente, conformam a(s) identidade(s) latino-americana(s). (*Ibidem*, grifos nossos).

Na nossa visão, ao afirmarem que o(a) aluno(a) aprenderá o português do Brasil “tal como ele é”, as autoras presumem se tratar de uma língua estática e unificada, um imaginário nacional homogêneo de língua e de cultura “que contradiz a ‘riqueza’ e a ‘diversidade’ pretendidas, constituindo um nó cujos fios, segundo nossa hipótese, se emaranham entre um posicionamento conservador predominante e um posicionamento progressista” (SALGADO; BOSCHI, 2016, p. 100). Nesse sentido, conhecer e viver a língua-cultura brasileira torna-se ponto de indagação na medida em que desconhecemos o que as autoras entendem por língua-

cultura brasileira “tal como é” e até que ponto será abordada no MD essa relação com outras culturas e identidades latino-americanas.

Cultura e Interculturalidade no ensino de línguas

A fim de compreender o que se quer dizer com um “material intercultural”, é preciso investigar os conceitos de cultura e interculturalidade, sob a ótica de diferentes perspectivas. Embora seja comum associar cultura às formas de manifestação técnica ou artística, como criações arquitetônicas, literárias e musicais, provenientes de uma determinada comunidade ou sociedade, consideramos cultura aqui como algo mais abrangente e complexo, sem a pretensão de buscar uma definição única e fechada.

Numa perspectiva antropológica, Hofstede (1980, p. 24) definiu cultura como “um sistema de valores trazidos por um grupo social ou coletivo”, valores esses que refletem o comportamento humano. Já por uma perspectiva da psicologia social, Thomas (1993, p. 380) define cultura como um sistema de orientação universal, formado por símbolos tradicionais muito peculiares a uma dada sociedade ou grupo, de modo que a cultura influencia o pensamento, a valoração e a forma de agir desses indivíduos.

No que concerne à interculturalidade, Lopez (2009) demonstra que, em 1975, Mosonyi e Gonzalez foram os pioneiros a cunharem o conceito no âmbito da educação na América Latina. Para os autores, o conceito subjaz à esfera política, pois “reconhecia processos de resistência e a problemática da perda de cultura — produto da ação das sociedades hegemônicas nos Estados nacionais” (REPETTO, 2019, p. 73).

Sob uma perspectiva pedagógica, entendemos aqui não só se tratar apenas da relação entre duas culturas, mas do resultado que surge da interrelação ativa de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico (PARAQUETT, 2010). Nesse sentido, o trabalho intercultural busca contribuir com a superação de atitudes de intolerância perante o “outro”, de modo a prezar pelo “respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (FLEURI, 2004, p. 14).

Nos últimos anos, diversos estudos realizados no âmbito do ensino de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras, têm se concentrado na análise da relevância da cultura e das relações interculturais como elementos essenciais para o processo de aprendizagem. Certamente, a construção desses conceitos contribuiu, ao longo dos anos, para o ensino de línguas estrangeiras, que se deu sobretudo a partir do fim da década de 1980, em que o ensino

de inglês como língua estrangeira passava a incorporar características interculturais, em especial na definição de currículos e na produção de MD.

Apesar do recente aumento na elaboração de MD para o ensino de língua estrangeira, Mendes (2012) apontava que, no ensino de PLA, inexistiam materiais culturalmente sensíveis, e os que eram utilizados apresentam restrições, uma vez que, em geral, não criavam oportunidades para que o professor pudesse transcendê-los. Ainda segundo Mendes (2012), um material intercultural implica, necessariamente, revestir-se de humanidade, e, portanto, colocar-se de maneira sensível aos sujeitos que estão em interação. Além disso, deve fornecer a possibilidade de ser adaptado às necessidades de professores e alunos, promovendo o diálogo e levando em consideração as experiências construídas na própria interação.

Para tanto, Mendes (2012) pontua que a cultura não deve ser concebida como algo fixo, uma espécie de “lata de conservas” em que são preservados tradições, crenças, artefatos e estilos de vida. Em vez disso, as culturas são dinâmicas, passando por contínuas renovações e fluxos, constantemente mesclando-se e hibridizando-se em diversas dimensões da vida humana, incluindo as sociais, as políticas e as econômicas.

Dessa forma, o conceito de interculturalidade, para a autora, implica na ideia de que, dentro da complexidade das diferenças e dos conflitos culturais presentes no mundo contemporâneo, é possível “estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente” (MENDES, 2012, p. 360). Partindo dessa premissa, não basta

produzir MD com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim, como é comum nos contextos de ensino de LE/L2. Nem tampouco levar para a sala de aula exemplares de comportamentos politicamente corretos ou representações de grupos étnicos e minoritários, veiculados em textos e materiais elaborados com tal objetivo. Ser culturalmente sensível em prol da construção de um diálogo intercultural é algo muito mais abrangente do que isso. (MENDES, 2012, p. 360-361).

Mendes (2012) conclui que, para o professor ser um agente da interculturalidade, é imprescindível motivar os estudantes a identificar as características da língua não apenas em seus aspectos formais, mas principalmente em termos culturais e contextuais, adequando-a discursivamente. Fundamentalmente, é também necessário “reconhecerem-se nela, como sujeitos históricos e encaixados em experiências de ser e de agir através de sua própria língua e da outra em que estão em processo de aprendizagem” (MENDES, 2012, p. 361).

Fica evidente, portanto, que a visão de interculturalidade, para Mendes (2012), aproxima-se da perspectiva pedagógica apregoada pela Sociolinguística Educacional, sobretudo no que tange aos princípios terceiro, quinto e sexto, no sentido de prezar pelo desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem culturalmente sensíveis, provenientes da mudança de comportamento do docente perante os sujeitos aprendizes. Com isso, podemos perceber que a autora considera que, mais importante que criar um MD inspirado pela abordagem intercultural, é necessário que o professor de línguas manifeste os princípios de interculturalidade na sua prática pedagógica, haja vista que é o educador que imprime significado sociocultural encaixado na experiência única em sala de aula.

A retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa no MD “Brasil Intercultural”

À luz dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Educacional, esta análise está baseada nos insumos de língua presentes no decorrer do MD quando tratam do uso de pronomes oblíquos de 3ª pessoa. A partir disso, procedemos a uma comparação entre os exemplos de língua contidos em notas de explicação gramatical do MD e os exemplos de uso de língua retirados da *Gramática Brasileña para hablantes de Español* (CARVALHO; BAGNO, 2015), a fim de contrastar as normas normais e as normas normativas, encontradas tanto no MD como na referida gramática, destacando eventuais aproximações e distanciamentos sob a ótica da variação linguística e da perspectiva intercultural.

Sabe-se que a retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa no PB se manifesta de forma distinta da do Português Europeu (PE), a depender do seu contexto discursivo. A seguir tem-se o Quadro 1 com uma representação resumida das diversas possibilidades de uso, considerando não só a norma normal, como também a normativa:

Quadro 1 - Retomada Anafórica de Objeto Direto de 3ª Pessoa:

Retomada Anafórica de Objeto Direto de 3ª Pessoa		
Norma normativa	Clítico (pronome oblíquo)	Eu o(a) vi ontem.
Norma normal / normativa	Sintagma Nominal (SN)	Eu vi o(a) menino(a) ontem.
Norma normal / normativa	Anáfora Zero (AZ)	Eu vi ontem.
Norma normal	Pronome lexical	Eu vi ele/ela ontem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 apresenta as principais estratégias de retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa. Podemos destacar os clíticos, de sintagma nominal (SN), de anáfora zero (AZ) e pronome lexical (o “ele” acusativo).

De acordo com Castilho (2010), atualmente, observa-se um declínio da anáfora por meio do clítico no PB, sendo substituído frequentemente pelo pronome lexical, exceto em contextos monitorados. Nos casos em que se utilizam clíticos de 3ª pessoa para retomada anafórica, frequentemente a linguagem soa artificial, o que pode transmitir uma imagem de arrogância por parte do falante, revelando uma dinâmica de poder entre enunciador e interlocutor. Além disso, os clíticos de 3ª pessoa, no PB, estão “em via de desaparecimento porque [são] um arcaísmo, um fóssil na língua” (GALVES, 1998, p. 87).

Outrossim, Carvalho e Bagno (2015), em sua gramática para hispanofalantes, ponderam que os pronomes *o/a/os/as* já não mais pertencem a língua espontânea brasileira, sendo usados apenas pelas pessoas com acesso à educação formal em textos escritos formais³. A gramática se limita a essa descrição de uso e não avança com outros exemplos.

A gramática prossegue ao referir-se ao emprego da anáfora de 3ª pessoa por meio de duas possibilidades, seguidas de seus respectivos exemplos:

1. Pronomes lexicais *ele/ela/eles/elas*:

- Zé Coco do Riachão é um músico brasileiro importante. Conheci ele em Montes Claros.
- Eu comprei um terreno aqui no interior por três mil, mas já vendi ele pra um parente.

2. Ausência de pronomes (AZ):

- Trabalhei um teatrinho musical com os alunos de 1ª série e eles adoraram ø.
- Eu comprei um terreno aqui no interior por três mil, mas já vendi ø pra um parente.

A gramática também esclarece que, em casos de orações no modo imperativo, o emprego dos pronomes lexicais é categórico:

- O Pedro já chegou? Chama ele pra mim, por favor.
- Para de incomodar a Aninha! Deixa ela em paz!
- Não quero falar com esse rapaz! Mande ele embora!

Esses exemplos revelam, portanto, que a variação linguística no emprego de anáfora de objeto direto de 3ª pessoa está intrinsecamente associada ao contexto discursivo no qual se insere, observando-se as variações diamésicas (texto escrito ou oral), diafásicas (adequação de

³ Tradução livre de “Los pronombres *o/a/os/as* ya no pertenecen a la lengua espontánea brasileña y los usan únicamente las personas con acceso a la educación formal. Su empleo se restringe a los textos escritos formales (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 46).

registro formal e informal) e diastráticas (faixa etária, profissão, estrato social). Vale ressaltar, finalmente, que os autores evitam utilizar-se de nomenclaturas próprias do campo da Linguística, restringindo-se apenas às formas *o/a/os/as* e *ele/ela/eles/elas*.

Vejamos, na sequência, a Figura 1, retirada do MD “Brasil Intercultural - Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4”, Unidade 1: Carpe Diem, Livro do Aluno, que apresenta as normas de colocação pronominal dos pronomes oblíquos:

Figura 1 - Normas de colocação pronominal dos pronomes oblíquos no material “Brasil Intercultural - Ciclo Intermediário”, Livro do Aluno:

Os termos destacados nas frases anteriores denominam-se Pronomes Oblíquos e exercem a função de complemento. Observe a tabela a seguir:

Colocação Pronominal: Pronomes Oblíquos (*)

RETOS	OBLÍQUOS ÁTONOS (usados sem preposição)	OBLÍQUOS TÔNICOS (usados com preposição)
Eu	ME	MIM, COMIGO
Tu / Você	TE/ SE, LHE, O, A	TI, CONTIGO /COM VOCÊ
Ele / Ela	SE, LHE, O, A	SI, CONSIGO / COM ELE/ ELA
Nós	NOS	NÓS /CONOSCO
Vocês	SE, LHES, OS, AS	COM VOCÊS
Eles / Elas	SE, LHES, OS, AS	SI, CONSIGO / COM ELES/ELAS

O Pronome Oblíquo pode vir antes, no meio e depois do verbo. Há regras para sua colocação que, na linguagem escrita, devem ser seguidas de acordo com a norma padrão. De modo geral, especialmente na linguagem falada no português do Brasil, os pronomes são usados antes do verbo.

Os Pronomes Oblíquos são complementos de verbos:

“O”, “A”, “OS”, “AS” - completam verbos SEM preposição:
Exemplo: Vi **o menino**. = Vi-o.

“LHE”, “LHES” - completam verbos COM preposição:
Exemplo: A professora comprou livros **para seus alunos**. = A professora **comprou-lhes** livros.

Os demais podem ser diretos ou indiretos, dependendo do verbo:

Exemplos: Entreguei **o livro para o professor**.
Entreguei-o ao professor. (o = objeto direto)
Entreguei-lhe o livro. (lhe = objeto indireto)

Os Pronomes Oblíquos Tônicos vêm sempre depois de preposição:

Não há mais nada entre **mim e ti/você**.
Entreguei a revista para os **meninos**. = Entreguei a revista para **eles**.
Vocês viajarão com **todos nós**. = Vocês viajarão **conosco**.

* Você encontrará outras informações sobre Pronomes Oblíquos no Apêndice Gramatical.

Fonte: MOREIRA; BARBOSA; CASTRO, 2013, p. 10.

Na explanação, apresenta-se um quadro sobre colocação pronominal de pronomes oblíquos átonos e tônicos, seguido de uma nota que sugere que, na linguagem escrita, a colocação do pronome deve ocorrer depois do verbo, tal como prescreve a norma normativa. Para a língua falada, os pronomes são utilizados antes do verbo. No entanto, não são apresentados exemplos. A nota segue com exemplos e explicações do emprego de *o/a/os/as* (Vi o menino. > Vi-o.) e *lhe* (A professora comprou livros para seus alunos. > A professora lhes comprou os livros.).

Ao fim, em nota de rodapé, é esclarecido que outras informações sobre os pronomes oblíquos poderão ser observadas no Apêndice Gramatical do livro. Contudo, não foi encontrada nenhuma referência a essa questão no local indicado. Em contrapartida,

orientações pedagógicas sobre o tópico foram localizadas no manual docente, que também sugere, complementarmente ao livro do aluno, exercícios tradicionais de gramática:

Figura 2 - Exercícios de gramática e nota explicativa no material “Brasil Intercultural - Ciclo Intermediário”, Manual Docente:

1) Complete com pronomes oblíquos, fazendo modificações se necessário.

a) Quem _____ disse que amanhã não vamos trabalhar? (você)

b) Ninguém _____ explicou o problema. (eu)

c) Eu já _____ expliquei a situação. (eles)

d) Ele _____ contratou ontem. (ela)

e) Ele comprou este livro para oferecer _____ ao professor. (o livro)

f) José, você pode _____ dar o endereço novamente? (nós)

g) Veja que linda gravata! Acho que vou comprar _____. (a gravata)

h) Meus amigos _____ deram um presente. (eu)

i) Eu _____ (ele) escrevi, mas ela não _____ respondeu. (eu)

3) Substitua as palavras grifadas pelas pronomes correspondentes:

a) O pai censurou o filho.

b) Francisco deu um presente à Patrícia.

c) Luciana encontrou a carta.

d) É preciso trazer os cadernos diariamente.

e) Lauro enviou um cartão à mãe.

f) Paulo trouxe a caneta.

g) Ana escreveu uma carta ao professor.

h) É importante estudar os verbos.

i) Quero conhecer o Brasil.

2) Complete com os pronomes oblíquos adequados, observando as palavras sublinhadas:

a) - Quando você viu o Mauro?
- Eu _____ vi ontem.

b) - Onde você comprou esta camisa?
- Eu _____ comprei no shopping.

c) - Por que você não cumprimentou a secretária?
- Porque ainda não _____ conheço.

d) - O diretor mostrou o relatório aos funcionários?
- Ele _____ mostrou na reunião de ontem.

e) - Quando você vai entregar o trabalho ao professor?
- Vou entregar _____ na próxima aula.

Professor (a), lembre-se de que a tabela apresentada considera a linguagem culta e mais formal. Explique para os (as) alunos (as) que se considerarmos a língua em uso em situações do cotidiano, mais informais, é comum os brasileiros usarem os pronomes pessoais para fazer a mesma substituição que seria feita por um pronome oblíquo, por exemplo:

a) - Eu vi o menino.
b) - Eu o vi.
c) - Eu vi ele.

**O uso descrito em (c) é sempre mais coloquial e usado, sobretudo, na linguagem falada.*

Fonte: BARBOSA; SCHRÄGLE, 2015, p. 2-3.

Vale destacar que, para cada proposta de exercício gramatical, são reveladas como respostas corretas apenas aquelas de acordo com a norma normativa. No entanto, o guia sinaliza, timidamente, que é preciso que o docente explique o uso do pronome lexical ao considerar a linguagem coloquial.

Também destacamos que, ao longo da unidade, no livro do aluno, não são propostas atividades distintas daquelas tidas como estruturais no que diz respeito ao uso dos pronomes oblíquos ou à colocação pronominal. Embora saibamos que o contato com essas estruturas gramaticais se dá naturalmente, - nos textos da referida unidade ou até mesmo no ciclo anterior - é esperado haver propostas explícitas de atividades que desenvolvam a compreensão ou a produção desse tópico, seja na modalidade escrita ou oral, indo além de sua análise linguística.

Por fim, ressaltamos que, no decorrer de todo o livro do aluno, coleção 2, não são apresentadas, em nenhum momento, representações coloquiais escritas de língua no que se refere à anáfora de objeto direto de 3ª pessoa, por meio de pronomes lexicais. Tal fato indica haver um descolamento entre o uso real da língua e a sua norma prescritiva.

Análise dos dados

A partir do arcabouço teórico exposto, tanto no que diz respeito aos pressupostos da Sociolinguística Educacional, quanto ao que se refere à cultura e à interculturalidade, em contraste com as amostras da gramática para hispanofalantes e as amostras do referido MD, podemos observar que o livro “Brasil Intercultural”, no que concerne à representação da variedade linguística da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, não evidencia a diversidade e a riqueza linguística e cultural do PB a que ele mesmo se propõe. Essa constatação entra em choque com o que a própria coordenadora do MD acredita ser ideal para um material: fazer com que os aprendizes reconheçam “a língua em suas especificidades, não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais” (MENDES, 2012, p. 361).

Nesse sentido, o MD apresenta uma postura prescritivista e dogmática com relação ao mecanismo de uso da língua, com especial referência a termos e nomenclaturas gramaticais, em detrimento das especificidades discursivas e da variação linguística fruto da diversidade cultural. Por outro lado, não encontramos isso na gramática para hispanofalantes, que busca retratar as manifestações linguísticas a partir de um viés descritivo, constatando seus usos sob a ótica da adequação discursiva, sem menção às nomenclaturas da GN.

Cabe salientar, também, que o único momento, em todo o ciclo 1 e 2, tanto no livro do aluno, como no manual docente, em que se apresenta uma amostra de língua com pronome lexical, ou menciona esse tipo de variação linguística, é na nota explicativa no manual docente (Figura 2), com o seguinte exemplo: eu vi ele. Por se tratar de um material intercultural, espera-se que seja abordada a representação da diversidade da língua, evidenciando, sobretudo, as questões identitárias, de poder e de discriminação que envolvem o embate dessas diferentes realidades. Além disso, perde-se a oportunidade de se estabelecer uma discussão quanto ao principal fator de variação linguística no Brasil, segundo o terceiro princípio da Sociolinguística Educacional: a má distribuição de bens materiais e o consequente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

Finalmente, concordamos com Salgado e Boschi (2016, p. 101), que analisaram o MD sob o ponto de vista dos imaginários de língua e de cultura, quando afirmam que “muitas atividades tomam os usos da língua como neutros e transparentes, sem questionamentos acerca de seus ‘significados sociais, culturais, históricos e políticos’”. No caso da retomada anafórica de 3ª pessoa, as atividades acabam servindo tão somente ao exercício do tópico gramatical, cujas variações linguísticas são sub-representadas, desconsiderando sua inscrição discursiva e possíveis manifestações interculturais.

Considerações finais

Nossa intenção, com este trabalho, não foi a de desqualificar o referido MD, mas a de elucidar ao professor de PLA que, mesmo que um MD se considere intercultural, ou que em tese convirja com os princípios de uma pedagogia culturalmente sensível, tais características não são tacitamente materializadas nas propostas de atividades ou nas amostras de língua. Nesse sentido, advogamos a necessidade de o professor adotar uma postura crítica ao escolher um material, de modo a refletir e analisar em que medida seus pressupostos teóricos convergem com seus objetivos de ensino. Além disso, também entendemos ser necessário que esse professor assuma uma posição de agente da interculturalidade, tal como propõe Mendes (2012), ao transcender os conteúdos do livro sob o prisma da diversidade e da discursividade, ressignificando os pontos contraditórios presentes em qualquer MD. Para tanto, acreditamos ser imprescindível haver formação docente teórica e prática, preparando o educador não só para reconhecer tais contradições, mas sobretudo para agir interculturalmente, seja adaptando, produzindo ou expandindo a compreensão de MD.

Por fim, acreditamos que este artigo avança ao esclarecer ao professor de PLA a importância de se familiarizar com as práticas de ensino e aprendizagem de línguas por um viés culturalmente sensível, contribuindo para o reconhecimento das concepções de língua e cultura presentes em propostas de MD. Além disso, destacamos a importância de considerar os fatores externos da variação linguística na criação, adaptação e adoção de MD, sobretudo no que tange ao ensino da retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, evitando, assim, o risco de se ensinar uma língua artificial e discursivamente inadequada.

Referências

BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I. *Brasil Intercultural* - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros: Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4 - Manual do Professor. Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. Tem sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 127-146.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CARVALHO, O. L. S. Variação Linguística e ensino: Uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 267-289.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. *Gramática brasileira para hablantes de español*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

COUTINHO, V. A. *Variação linguística no ensino de português brasileiro como língua estrangeira: pronomes objeto direto de 3ª pessoa*. 2016. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FLEURI, R. M. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p. 13-18.

GALVES, C. A gramática do português brasileiro. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 79-96, 1998.

GONZÁLEZ, V. A. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HOFSTEDE, G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1980.

LÓPEZ, L. E. *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Background study for Education For All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186620>. Acesso em: 10 jan. 2024.

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

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MISTURINI, F. W. *O livro didático de português para estrangeiros: reflexões e análises a partir da sociolinguística*. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MOREIRA, A.; BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. *Brasil Intercultural - Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros: Ciclo Intermediário, níveis 3 e 4*. Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil, 2013.

MOSONYI, E.E; GONZÁLEZ, O. E. Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela). In: *XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lingüística e indigenismo moderno en América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975.

OLIVEIRA, L. C.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. In: *SOLETRAS*, n. 26, p. 75-90, 2013.

PARAQUETT, M. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros*. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 137-156.

REPETTO, M. O Conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. In: *Textos e Debates*, [S. l.], v. 2, n. 33, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/5986>. Acesso em: 6 jan. 2024.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 113-140.

RODRIGUES, C. S. *O português do Brasil em materiais didáticos para estrangeiros: Um estudo das variações linguísticas e socioculturais*. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2021.

SALGADO, L. S.; BOSCHI, H. *Língua, cultura e imaginários: singular e plural em conflito nos materiais didáticos de português para estrangeiros*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 93–111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8646156>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SNICHELOTTO, C. A. R., REIS, A. P. (2021). *A dimensão externa da variação linguística em um livro didático de português brasileiro como língua não materna*. Scripta, 25(53), 330-362. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p330-362>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

THOMAS, A. *Kulturvergleichende Psychologie*. Eine Einführung: Göttingen, 1993.

VIRGULINO, C. G. C. *Ponto de encontro? um estudo sobre a norma em um mecanismo de política linguística para a difusão do “português global”*. 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.