

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ

**Mercado de línguas: a instrumentalização
brasileira do português como língua estrangeira**

2008

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ

**MERCADO DE LÍNGUAS:
A INSTRUMENTALIZAÇÃO BRASILEIRA DO PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mónica Graciela Zoppi-Fontana

Campinas

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

| | |
|-------|---|
| D615m | <p>Diniz, Leandro Rodrigues Alves. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira / Leandro Rodrigues Alves Diniz. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p align="center">Orientador : Mónica Graciela Zoppi-Fontana. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p align="center">1. Políticas lingüísticas. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Livros didáticos. 4. Exame Celpe-Bras. 5. Mercosul. I. Zoppi-Fontana, Mónica Graciela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p align="right">oe/iel</p> |
|-------|---|

Título em inglês: Market of languages: the Brazilian instrumentalisation of Portuguese as a foreign language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Language policies; Portuguese Language - Study and teaching - Foreign speakers; Textbooks; Celpe-Bras proficiency exam; Mercosur.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Profa. Dra. Mónica Graciela Zoppi-Fontana (orientadora), Profa. Dra. Maria Onice Payer e Profa. Dra. María Teresa Celada. Suplentes: Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer e Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Data da defesa: 25/03/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

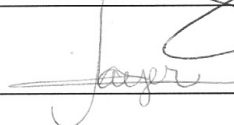
Mónica Graciela Zoppi-Fontana

Maria Teresa Celada

Maria Onice Payer

Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer

Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci



IEL/UNICAMP

2008

*Dedico este trabalho à minha mãe,
minha grande incentivadora, sem a
qual esta e outras conquistas não
teriam sido possíveis.*

AGRADECIMENTOS

À FAPESP, pela bolsa concedida, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a MÓNICA GRACIELA ZOPPI-FONTANA, com quem tenho o privilégio de aprender desde o primeiro semestre de minha graduação, pelos percursos teóricos e analíticos por que me conduziu ao longo destes anos, pelo respeito e pela confiança em meu trabalho.

À MINHA MÃE, pelo apoio incondicional, pela coragem e persistência incomparáveis com que, a cada dia, supera uma nova etapa.

Ao MEU PAI, que sempre me encorajou a dar mais um passo, acreditando em meu potencial.

À MAHAYANA, que, em pouco tempo, se tornou uma pessoa tão especial, pela alegria que me traz no dia-a-dia e pela paciência e incentivo nos momentos de dificuldade.

Ao MEU AVÔ, pela preocupação constante, revelada a cada retorno meu a Franca. Aos meus irmãos, LEONARDO, pela indispensável ajuda durante todo o meu percurso em Campinas, e LUCAS, pela amizade e companhia. A todos PARENTES E AMIGOS de Franca que compreenderam minhas escolhas e me incentivaram a atingir meus objetivos.

À Prof.^a Dr.^a MARIA ONICE PAYER e à Prof.^a Dr.^a MARÍA TERESA CELADA, cujas aulas e pesquisas foram essenciais para este trabalho, agradeço pela consideração, bem como pelos instigantes comentários durante a banca de qualificação.

À Prof.^a Dr.^a CLÁUDIA REGINA CASTELLANOS PFEIFFER, que, desde o primeiro contato, se mostrou tão receptiva e solícita.

À Prof.^a Dr.^a MATILDE VIRGINIA RICARDI SCARAMUCCI, pela generosidade e pelas preciosas contribuições a este trabalho.

Ao PARECERISTA DA FAPESP que acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa, pela competência e seriedade demonstradas em seus pareceres.

Aos PROFESSORES do Instituto de Estudos da Linguagem, em especial, à Prof.^a Dr.^a MARIA FAUSTA PEREIRA DE CASTRO e à Prof.^a Dr.^a MARIA FILOMENA SPATTI SANDALO, e à Prof.^a Dr.^a ZELMA REGINA BOSCO, pelos ensinamentos e orientações.

Aos FUNCIONÁRIOS do Instituto de Estudos da Linguagem, pela eficiência no trabalho.

Aos AMIGOS DA TURMA DE LETRAS E LINGÜÍSTICA 02 e aos demais amigos que fiz em Campinas, pela harmoniosa e agradável convivência ao longo de todos estes anos.

Aos meus amigos VITOR TAKESHI SUGITA e RAQUEL NORONHA, pela valiosa interlocução.

À ANA CECÍLIA COSSI BIZON, MARIA VICTÓRIA GUINLE VIVACQUA e à Prof.^a Dr.^a CRISTINA VAZ DUARTE, pela gentileza com que me emprestaram importantes materiais para a realização deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa-sanduíche concedida no mês de setembro de 2006, que me trouxe uma experiência tão enriquecedora. À Prof.^a Dr.^a ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX, ao Prof. Dr. CARLOS RAFAEL LUÍS e à Prof.^a SILVIA PRATI, pela recepção tão calorosa em Buenos Aires. Às professoras OLGA REGUEIRA e IVONNE ROLAND, por toda prontidão em me ajudar. A ADILSON VENTURA DA SILVA, a quem tive o prazer de conhecer nessa oportunidade

Que todo saber seja um produto histórico significa que ele resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto. Não há nenhuma razão para que saberes situados diferentemente no espaço-tempo sejam organizados do mesmo modo, selecionem os mesmos tipos de fenômenos ou os mesmos traços dos fenômenos, assim como línguas diferentes, inseridas em práticas sociais diferentes, não são os mesmos fenômenos.

S. Auroux, *A revolução tecnológica da gramatização*

RESUMO

Filiando-nos à História das Idéias Lingüísticas, na sua articulação com a Análise do Discurso de perspectiva materialista, estudamos a construção discursiva do português do Brasil como língua estrangeira (PLE), a partir da ampliação de seu “espaço de enunciação” (GUIMARÃES, 2002). Para tanto, investigamos duas instâncias da gramatização (AUROUX, 1992) brasileira do português – os livros didáticos (LDs) de ensino de PLE e o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras) –, aqui concebidos como instrumentos lingüísticos, que se encontram no cerne do que Orlandi (2007a) denomina “política de línguas”. Após um mapeamento da produção editorial brasileira de LDs de PLE desde a primeira publicação na área – que nos permitiu observar interessantes mudanças diacrônicas –, constituímos nosso *corpus* para o estudo desses materiais. Para a investigação do Celpe-Bras, concentramo-nos nos manuais do exame e em uma entrevista com um ex-membro da comissão técnica do Celpe-Bras. Nosso estudo indica que a configuração do Mercado Comum do Sul (Mercosul), em 1991, pode ser vista como o marco de um novo período no processo de gramatização brasileira (ZOPPI-FONTANA, 2007). Tal período é caracterizado por um gesto político do Estado brasileiro em relação à inclusão do português do Brasil em um espaço geopolítico transnacional, que se reverbera em diferentes iniciativas da sociedade civil. Constitui-se, assim, uma posição de autoria para o Estado/cidadão brasileiro. Percebemos, ainda, que o português é freqüentemente significado como uma língua “do mundo da comunicação”, de “troca comercial”, que “está em toda parte”. Assim, ele é antes representado como uma *língua veicular* (GOBARD, 1976) do que como uma língua de integração regional. Trata-se, porém, de uma representação específica de língua veicular, ligada ao avanço do “capitalismo mundial integrado”, nas palavras de Guattari (1987). “Dominar” o português aparece, por exemplo, relacionado ao *sucesso*, recompensa prometida àqueles que obedecem às “leis do Mercado”, em tempos contemporâneos (PAYER, 2005). Além disso, não se representa o português como uma língua “neutra, objetiva, despojada de suas especificidades étnicas” (GOBARD, *op. cit.*, p. 36). Ao contrário, observamos o funcionamento de um “discurso de brasilidade”, através do qual, de uma maneira ou de outra, faz-se sempre alusão ao Brasil –e não a Portugal –, o que evidencia o trabalho de uma *política do silêncio* (ORLANDI, 2002b). Em termos de Mercado, esse discurso permite “vender” a língua portuguesa, enquanto instrumento para se atingir um objetivo outro, e, por conseguinte, “vender” os “produtos” em questão: os LDs e o Celpe-Bras. Em relação ao Estado, percebemos que o Brasil, marcado por políticas lingüísticas portuguesas, passa a disputar com Portugal espaços políticos, simbólicos e econômicos. Concebemos, assim, o português do Brasil não como uma língua globalizada, mas como uma língua transnacional, na medida em que ele se “exporta” como metonímia do Estado brasileiro. Concluimos, ainda, que a gramatização brasileira do PLE se configura a partir da relação entre as duas meta-instituições que, segundo Payer (*op. cit.*), desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito contemporâneo: o Estado e o Mercado.

Palavras-chave: gramatização – português como língua estrangeira – livros didáticos – exame Celpe-Bras – Mercosul

ABSTRACT

Based on the History of Linguistic Ideas in its relation to the Discourse Analysis from a materialistic perspective, we study the discursive construction of Brazilian Portuguese as a foreign language (PFL), which starts from the broadening of its “space of enunciation” (GUIMARÃES, 2002). To undertake such research, we investigate two instances of the Brazilian grammatisation of Portuguese – PFL coursebooks and the *Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language* (Celpe-Bras) –, conceived of as linguistic instruments, which are at the core of what Orlandi (2007a) designates the “politics of languages”. After mapping the Brazilian editorial production of PFL coursebooks since the publication of the first material – which enabled us to observe interesting diachronic changes –, we composed our corpus for the study of the coursebooks. For the investigation of Celpe-Bras, we concentrated on the exam booklets and on an interview with an ex-member of the technical commission of Celpe-Bras. Our study indicates that the creation of the Southern Common Market (MERCOSUR), in 1991, may be considered the turning point for a new period in the Brazilian grammatisation process (ZOPPI-FONTANA, 2007). This period is characterised by a gesture of the Brazilian State for the inclusion of Brazilian Portuguese in a transnational space of enunciation, which reverberates through different initiatives taken by civil society. A new position of authorship for the Brazilian State / citizen is thereby established. In addition, we have observed that Portuguese is frequently signified as a language “of the world of communication”, of “commercial trade”, which “is everywhere”. Therefore, it is represented as a *vehicular language* (GOBARD, 1976) rather than as a language of regional integration. However, that is a specific representation of a vehicular language, related to the advance of “worldwide integrated capitalism”, in the words of Guattari (1987). For instance, “mastering” the Portuguese language is related to *sucess*, as a reward for those who obey Market laws, in contemporaneity (PAYER, 2005). Besides, Portuguese is not represented as a “neutral and objective” language, “dispossessed of its ethnic specificities” (GOBARD, *op. cit.*, p. 36). On the contrary, we observe the functioning of a “discourse of Brazilianity”, through which an allusion to Brazil – and not to Portugal – is, one way or the other, always made, revealing the work of the politics of silence (ORLANDI, 2002b). In terms of Market, this discourse enables the “sale” of the Portuguese language, as an instrument for achieving another objective, and, consequently, the “sale” of the “products” in question: the coursebooks and Celpe-Bras. With reference to the State, it is noticeable that Brazil, defined by linguistic policies pursued by Portugal, begins to challenge Portugal regarding political, symbolic and economic spaces. We conceive, therefore, Brazilian Portuguese not as a globalised language, but as a transnational one, since it “exports” itself as a metonymy of the Brazilian State. We also conclude that the Brazilian grammatisation of PFL is outlined by two meta-institutions which, according to Payer (*op. cit.*), play a leading role in the constitution of the contemporary subject: the State and the Market.

Key-words: grammatisation – Portuguese as a foreign language – coursebooks - Celpe-Bras exam – Mercosur

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Número de inscritos no Celpe-Bras no período de 1998 a 2005 | 63 |
| Figura 2 | Porcentagem do total de LDs brasileiros de PLE publicados entre 1950 e 2007 | 74 |
| Figura 3 | Capa da primeira versão do manual do Celpe-Bras | 95 |
| Figura 4 | Quarta-capa da primeira versão do manual do Celpe-Bras | 95 |
| Figura 5 | Capa da terceira versão do manual do Celpe-Bras | 96 |
| Figura 6 | Quarta-capa da terceira versão do manual do Celpe-Bras | 96 |
| Figura 7 | Capa do livro “Português para estrangeiros” (1954) | 106 |
| Figura 8 | Capa do livro “Português para estrangeiros infanto-juvenil” (1994) | 107 |
| Figura 9 | Capa do livro “Português para estrangeiros nível avançado” (1994) | 107 |
| Figura 10 | Logotipo atual do Celpe-Bras | 115 |
| Figura 11 | Primeiro logotipo do Celpe-Bras | 116 |
| Figura 12 | Tarefa do exame Celpe-Bras | 120 |
| Figura 13 | Capa do livro “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” (2003) | 122 |
| Figura 14 | Capa do livro “Português para estrangeiros” (1954) | 139 |
| Figura 15 | Capa do livro “Português: conversação e gramática” (1969) | 139 |
| Figura 16 | Capa do livro “Português básico para estrangeiros” (1976) | 139 |
| Figura 17 | Capa do livro “Avenida Brasil 1” – vol. 1 (1986) | 141 |
| Figura 18 | Capa do livro “Aprendendo Português do Brasil” (1991) | 141 |
| Figura 19 | Capa do livro “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (1999) | 141 |
| Figura 20 | Capa do livro “Estação Brasil: português para estrangeiros” (2005) | 141 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|------------|--|
| AD | Análise do Discurso |
| Celpe-Bras | Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros |
| DePES | Departamento de Política do Ensino Superior |
| Funcceb | Fundação Centro de Estudos Brasileiros |
| HIL | História das Idéias Lingüísticas |
| LD | livro didático |
| MEC | Ministério da Educação |
| Mercosul | Mercado Comum do Sul |
| PLE | português língua estrangeira |
| SIPLE | Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 22 |
| Estrutura do trabalho | 26 |
| Capítulo 1 – Percursos teórico-metodológicos | 29 |
| 1. A História das Idéias Lingüísticas | 30 |
| 2. Metodologia e definição do <i>corpus</i> | 34 |
| 3. Alguns conceitos-chave | 40 |
| 3.1. Hipelíngua e espaço de enunciação | 41 |
| 3.2. Língua materna, nacional e oficial | 46 |
| 4. Mutações nas formas de poder da Contemporaneidade | 50 |
| Capítulo 2 – A constituição de uma nova posição de autoria | 57 |
| 1. A gramatização brasileira do português como língua nacional | 58 |
| 2. A gramatização brasileira do português como língua estrangeira | 61 |
| 3. A configuração de uma nova posição de autoria | 64 |
| 3.1. O exame de proficiência Celpe-Bras | 65 |
| 3.2. A produção editorial brasileira de livros didáticos de PLE | 72 |
| 4. A fragmentação da língua nacional | 76 |
| Conclusões parciais | 83 |
| Capítulo 3 – Processos parafrástico-polissêmicos na representação do português: construções imaginárias | 86 |
| 1. O modelo tetralingüístico | 88 |
| 2. A construção de um imaginário específico de língua veicular | 94 |
| 2.1. Uma representação obliterada: o português como língua de integração regional | 94 |
| 2.2. “Uma língua presente em toda parte” | 101 |
| 2.3. “Um instrumento para o sucesso” | 107 |
| 3. Uma representação enraizada no Brasil: a não-universalização do português | 116 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 4 – O português do Brasil em um espaço de enunciação ampliado: novas disputas políticas, simbólicas e econômicas | 125 |
| 1. Formas de designação da língua | 126 |
| 2. Processos de determinação discursiva nos LDs: a constituição de um mercado editorial | 138 |
| 3. Uma língua com “valor de Mercado”: o crescimento na procura pelo português do Brasil | 143 |
| 4. O “discurso de brasilidade” no Celpe-Bras: o Brasil no centro da “lusofonia” | 149 |
| 5. A instauração de um litígio entre Portugal e Brasil | 153 |
| Conclusões parciais | 159 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 171 |
| | |
| ANEXOS | 185 |

APRESENTAÇÃO

A configuração do Mercado Comum do Sul (Mercosul) como novo espaço geopolítico transnacional – oficialmente, a partir da assinatura dos Tratados de Assunção (1991), – representou, como observa Zoppi-Fontana (2004, 2007), um marco no processo de instrumentalização e institucionalização do português como língua estrangeira (PLE). Esse processo envolveu diferentes políticas lingüísticas, implementadas em diferentes âmbitos.

Conforme destaca a autora (*ibidem*), o próprio Estado brasileiro tomou medidas em relação à produção de instrumentos lingüísticos específicos e próprios, como o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), cujo processo de implementação teve início em 1993. Em meados da década de 90, também apareceram iniciativas para a formação de professores em PLE, destacando-se a criação do primeiro curso de *Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua*, na Universidade de Brasília (UnB), em 1997. No âmbito da academia, fortaleceram-se disciplinas já existentes nos cursos de Letras, e criaram-se novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, multiplicaram-se as publicações e os eventos científicos centralizados nessa temática, tendo ocorrido, inclusive, a criação de comunidades como a *Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira* (SIPLE), fundada em 1991. Por fim, multiplicaram-se, no âmbito privado, os projetos editoriais de reedição e elaboração de materiais didáticos brasileiros de PLE.

Objetivando estudar este novo momento na história da constituição de um saber metalingüístico sobre o português, Zoppi-Fontana (*ibidem*) propôs o projeto “A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional brasileira em espaços de enunciação ampliados”¹. Dentro desse programa de pesquisa, investigamos, na presente dissertação, duas instâncias do processo de

¹ Bolsa PQ nível 2, concedida pelo CNPq (processo n.º 302969/2004-7).

gramatização brasileira do português: o exame de proficiência Celpe-Bras e os livros didáticos (LDs) de ensino de PLE².

Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil, o Celpe-Bras é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Trata-se do único certificado desta natureza reconhecido oficialmente no Brasil. Atualmente, é exigido pelas universidades brasileiras para o ingresso de alunos não-brasileiros em cursos de graduação e pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. A aprovação no exame é pré-requisito para inscrição profissional em algumas entidades de classe, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para a efetivação dos seus registros nos Conselhos Regionais de Medicina (cf. BRASIL, 2006). Atualmente, a Embaixada da Argentina também exige que seus diplomatas prestem o exame.

Em relação aos LDs, vale lembrar que, como mostram diversas pesquisas no campo da Lingüística Aplicada (cf. CORACINI, 1999, dentre outros), o processo de ensino-aprendizagem de línguas – aí compreendidas as estrangeiras – tem sido, de uma maneira ou de outra, influenciado pelo LD. Com efeito, em alguns casos, ele passa do lugar de mediação do saber para o próprio saber (ORLANDI, 1983). Esse funcionamento quase metonímico também se revela presente em diversas práticas de ensino de língua estrangeira: mais do que concebido como uma tentativa de descrição da língua, o LD passa a ser visto como “a língua em partes” ou, no limite, como a própria língua. Assim, os efeitos de sentido produzidos nos materiais são considerados verdadeiros, inquestionáveis, evidentes, na medida em que, conforme afirma D. Souza (2002), esses materiais são, comumente, concebidos como um “documento”, no sentido

² Esta dissertação apresenta os resultados finais do projeto de mestrado “A didatização da língua nacional brasileira como língua estrangeira: efeitos imaginários, política lingüística e processos de subjetivação” (FAPESP, processo nº. 05/57352-0), que dá continuidade ao projeto de iniciação científica “Para uma análise discursiva do processo de gramatização do português como língua estrangeira”, também financiado pela FAPESP (processo nº. 04/13518-9). Agradeço à FAPESP pelas bolsas concedidas.

de Foucault (2006). No caso específico do ensino de PLE, o LD tende a assumir um papel de ainda maior importância. Isso se deve ao fato de que, a despeito do significativo desenvolvimento por que passou a área nos últimos anos, muitos cursos – seja no Brasil, seja no exterior – são ministrados por professores com pouca ou nenhuma formação específica na área (cf. CUNHA & SANTOS, 2002) Nesses casos, o livro funciona como principal ou único guia para o professor.

Questões dessa natureza não serão, todavia, o foco de nosso trabalho, embora sejam importantes para compreendermos o processo de naturalização dos instrumentos lingüísticos. O conceito central desta dissertação, a partir do qual se delinearão nossos objetivos de pesquisa, é o de *gramatização*, tal como formulado por Auroux (1992). Filiamo-nos, assim, aos estudos no campo da História das Idéias Lingüísticas, na sua articulação com a Análise do Discurso de perspectiva materialista. Tendo em vista uma vasta produção bibliográfica que tematiza a relação entre o processo de gramatização brasileira do português e a constituição do Estado e da identidade nacionais³, propomos, nesta pesquisa de mestrado, **investigar a construção discursiva do português do Brasil como língua estrangeira**⁴ a partir da sua inscrição em “espaços de enunciação ampliados” (ZOPPI-FONTANA, 2004, 2007).

Enquanto instâncias do processo de instrumentalização brasileira do PLE, o Celpe-Bras e os LDs não são, na nossa perspectiva, indiferentes à política lingüística. Cabe esclarecer, então, o sentido que atribuímos ao conceito de “política lingüística”⁵, dada a sua polissemia, para a qual Orlandi (1998, p. 9) chama a atenção:

³ Alguns estudos que tematizam essas questões serão retomados no capítulo 2.

⁴ Ressaltamos que o foco do nosso trabalho é a gramatização do português *do Brasil* como língua estrangeira. Dentre os estudos referentes à instrumentalização do português de Portugal, estão os desenvolvidos por Mariani (2004), que investiga a colonização lingüística portuguesa e seus efeitos sobre a formação da nação brasileira. Mais recentemente, em seu projeto “Por uma história da política lingüística portuguesa. Línguas e formação de Estados nacionais do passado ao presente” (CNPq, processo 2005-200207), Mariani (2006) tem se dedicado ao mapeamento dos processos de colonização lingüística portuguesa em outras ex-colônias, e, ainda, à análise do impacto que essa política sofre a partir da criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

⁵ Na Sociolingüística, o conceito de *política lingüística* aparece, em geral, relacionado ao de *planejamento/planificação lingüística*. Calvet (2002, p. 145) define aquele como “um conjunto de escolhas conscientes

Haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é a política lingüística, indo-se da tematização formal de uma política lingüística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas.

Em nosso trabalho, consideraremos, por um lado, um instrumento lingüístico⁶ que se desenvolveu e consolidou a partir de políticas lingüísticas explícitas do Estado brasileiro: o exame de proficiência Celpe-Bras. De fato, como destaca Oliveira (2004, p. 165), os exames de proficiência são

instrumentos político-lingüísticos de primeira grandeza, que demonstram uma forma contemporânea de apropriação das línguas pelos estados nacionais que, através deles, tomam em suas mãos o comando da circulação da língua em questão no chamado 'Marché aux Langues' (Calvet, 2002), no mercado internacional de línguas, seja no campo da *planificação do corpus*, na medida em que selecionam determinadas variedades e não outras para serem 'testadas', seja no campo de uma *planificação do status*, na medida em que asseguram, através de acordos internacionais, por exemplo, o monopólio da presença oficial de uma língua em determinados países estrangeiros.

Por outro lado, nosso objeto de estudo compreende, ainda, processos institucionais que, embora menos evidentes, também se encontram no cerne do que Orlandi (2007a) denomina "políticas das línguas". Referimo-nos, especificamente, à constituição de um saber metalingüístico através dos LDs de PLE, que, assim como o Celpe-Bras, produzem efeitos na relação que o sujeito não-brasileiro estabelece com a língua portuguesa.

A relevância deste trabalho se justifica, em primeiro lugar, pela falta de estudos sobre a instrumentalização brasileira do português no fim do século XX e início do século XXI, destacada por Zoppi-Fontana (2004, 2007). Embora haja

referentes às relações entre língua(s) e vida social" e este como "a implementação prática de uma política lingüística, em suma, a passagem ao ato".

⁶ O conceito de "instrumento lingüístico" será discutido no capítulo 1.

uma produção acadêmica considerável dedicada ao estudo de diferentes aspectos da gramatização brasileira do português, poucos são os trabalhos que investigam os instrumentos lingüísticos produzidos no século XX e no século XXI. Em geral, os estudos centrados nesse século trabalham, essencialmente, a institucionalização da Lingüística nas estruturas formais de ensino. Além disso, a relevância do nosso estudo está relacionada à importância dos processos de integração desencadeados pelo Mercosul.

Estrutura do trabalho

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos, que, embora intrinsecamente relacionados entre si, foram divididos visando a uma maior clareza do texto e fluidez na leitura.

No **primeiro** deles, apresentaremos o quadro teórico-metodológico de referência, bem como nosso *corpus* de pesquisa. Alguns conceitos centrais em nossa pesquisa – tais como o de *gramatização* (AUROUX, 1992) e *espaço de enunciação* (GUIMARÃES, 2002) – já serão definidos neste momento, enquanto outros serão discutidos nos demais capítulos, conforme o desenvolvimento das análises. Ao fim deste capítulo, faremos uma discussão teórica sobre as mutações nas formas de poder na Contemporaneidade – tendo em vista, sobretudo, as reflexões de Payer (2005) –, já que esse será um ponto basilar de nosso trabalho.

O **segundo capítulo**, por sua vez, objetiva discutir o processo de gramatização brasileira do português, focalizando, em primeiro lugar, a construção de um saber metalingüístico e sua relação com a constituição de uma língua nacional. Retomaremos a proposta de periodização da gramatização brasileira do português feita por Guimarães (1996, 2004), levando em consideração os gestos de autoria que marcam esse processo, analisados por Orlandi (2002c). Passaremos, subseqüentemente, à discussão da instrumentalização do PLE,

concentrando-nos em *discursos sobre*⁷ o Celpe-Bras e em mudanças na produção editorial brasileira de LDs de PLE.

Defenderemos, neste momento, a hipótese de que há um gesto político do Estado brasileiro em relação à inclusão do português do Brasil em um espaço geopolítico transnacional, que se reverbera em diferentes iniciativas da sociedade civil. Constitui-se, assim, uma posição de autoria para o Estado / cidadão brasileiro, que parece definir um quinto período no processo de gramatização brasileira do português (ZOPPI-FONTANA, 2004, 2007). Buscando caracterizar essa nova posição de autoria, analisaremos, ainda neste segundo capítulo, uma caução teórica que entra em jogo nessa instrumentalização: a do lingüista aplicado. Além disso, apresentaremos os primeiros elementos que nos levam a uma conjectura central de nosso trabalho: a de que este novo período se dá em novas condições de produção, marcadas pelo crescimento do poder do Mercado (PAYER, 2005). Por fim, partindo dos estudos de Zoppi-Fontana (no prelo), evidenciaremos que a instrumentalização brasileira do PLE produz divisões na língua portuguesa, em um movimento contraditório em relação àquele que caracteriza a construção da língua nacional. Tais divisões parecem estar relacionadas, por um lado, à caução do lingüista aplicado e, por outro, à instância do Mercado.

Objetivando melhor compreender a construção discursiva do PLE, investigaremos, no **terceiro capítulo**, o imaginário de língua portuguesa observado nos LDs e no Celpe-Bras. Para tanto, tendo em vista o trabalho de Celada (2002), apresentaremos a análise tetraglóssica de Gobard (1976) – reinterpretada por Deleuze e Guattari (1977) como *modelo tetralingüístico* –, que será uma importante ferramenta analítica para nossa pesquisa, na medida em que nos permitirá investigar as divisões no espaço de enunciação do português do Brasil, bem como as modificações por que esse espaço passa a partir de mudanças nas condições de produção. Argumentaremos que o português é, em

⁷ O conceito de “discurso sobre” será definido na seção “Metodologia e definição do corpus” do primeiro capítulo, com base nos estudos de Mariani (1998).

certa medida, significado, tanto no Celpe-Bras quanto nos LDs mais recentes, como uma “língua veicular” (GOBARD, *op. cit.*), em detrimento, inclusive, da imagem de uma língua de integração regional. Destacaremos, porém, que se trata de uma representação específica de língua veicular, ligada ao avanço da chamada “globalização” e ao conseqüente fortalecimento do Mercado, discutido por Payer (2005). Por fim, chegaremos à conclusão de que não é possível falar de um imaginário de língua veicular em um sentido forte, já que o português, invariavelmente, é representado nos instrumentos lingüísticos em questão a partir do Brasil, não se universalizando.

É sobre o funcionamento desse “discurso de brasilidade” que nos concentraremos no **quarto capítulo**. Mostraremos que tal discurso se materializa nos LDs e no Celpe-Bras, produzindo seus efeitos tanto do ponto de vista do Mercado quanto do ponto de vista do Estado brasileiro. Ao analisarmos as formas de designação da língua, evidenciaremos que, nos instrumentos lingüísticos analisados, raras são denominações como “português do Brasil” ou “português brasileiro”. Isso não significa, entretanto, que a relação com Portugal não esteja em jogo neste novo momento da gramatização brasileira do português. Ao contrário, mostraremos que ela sempre o está, pelo funcionamento de uma política do silêncio (ORLANDI, 2002b). Concluiremos, então, que o “discurso de brasilidade” observado pode ser compreendido na sua relação com duas instâncias de interpelação simbólica e ideológica, que estabelecem entre si uma relação de tensão na Contemporaneidade: o Estado e o Mercado (PAYER, *op. cit.*).

Por fim, no **último capítulo**, dedicado a nossas considerações finais, retomaremos as principais hipóteses defendidas ao longo deste trabalho, a fim de colocar em relevo algumas das principais características do processo discursivo em questão: a construção do português do Brasil como língua estrangeira.

CAPÍTULO 1

Percursos teórico-metodológicos

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais referências teórico-metodológicas que norteiam nosso trabalho. Primeiramente, teceremos algumas considerações sobre uma disciplina recentemente desenvolvida no campo das ciências da linguagem – a *História das Idéias Lingüísticas* –, centrando-nos em alguns aspectos referentes à forte relação que, no Brasil, essa mantém com a *Análise do Discurso* de perspectiva materialista. Ao longo dessa discussão, abordaremos o conceito de *instrumento lingüístico* (AUROUX, 1992), que ocupa um lugar central em nossa pesquisa. Passaremos, em seguida, a uma discussão mais detalhada sobre alguns procedimentos metodológicos característicos da História das Idéias Lingüísticas e da Análise do Discurso que se encontram na base de nossa pesquisa. Apresentaremos, ainda, o nosso *corpus* de pesquisa, descrevendo, com algum detalhamento, as diversas etapas de sua constituição.

Feito isso, discutiremos alguns conceitos-chave de nosso trabalho. Inicialmente, argumentaremos por que optamos por não adotar o conceito de *hiperlíngua* (AUROUX, 1997, 1998a), mostrando que, apesar de manter um interessante diálogo com o de gramatização, ele nos parece inadequado em função de nossa pesquisa e de nossos objetivos. Definiremos, então, o conceito de *espaço de enunciação*, proposto por Guimarães (2002, 2005) no quadro da Semântica do Acontecimento. Além disso, focaremos o conceito de *língua nacional*, contrapondo-o a conceitos que com ele se sobrepõem, em especial, o de *língua materna*.

Por fim, traremos alguns estudos que se detêm nas mutações das formas de poder na Contemporaneidade, em especial, o de Payer (2005). Apresentaremos, assim, os pressupostos teóricos que nos permitirão, nos

próximos capítulos, sustentar, a partir de nosso percurso analítico, a hipótese de que duas meta-instituições estão na base da produção do saber metalingüístico sobre o PLE: o Estado e o Mercado.

1. A História das Idéias Lingüísticas

Nosso estudo tem como referencial teórico-metodológico um novo campo de conhecimento, fundado na França (AUROUX, 1989, 1995) na década de 80 — a *História das Ciências da Linguagem* — e que se consolidou no Brasil sob o nome de *História das Idéias Lingüísticas* (HIL). Inscrevemo-nos no espaço teórico e institucional aberto no Brasil pelos projetos integrados de pesquisa “*História das Idéias Lingüísticas no Brasil: a construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional*”⁸, “*História das Idéias Lingüísticas: ética e política das Línguas*”⁹, “*O Controle Político da Representação. História das Idéias*”¹⁰ e, especificamente, no campo de pesquisa aberto por Zoppi-Fontana (2004), mencionado na apresentação deste trabalho.

A HIL visa compreender o aparecimento, em diversas sociedades e épocas, de um saber metalingüístico, que não se limita ao domínio da Lingüística moderna. Nas palavras de Auroux (1992, p. 13): “Seja a linguagem humana, tal como ela se realizou na diversidade das línguas; saberes se constituíram a seu respeito; este é nosso objeto”. Procura-se pensar, nessa perspectiva, o domínio dos fenômenos da linguagem como um espaço de produção de tecnologias que

⁸ Esse projeto, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Eni Puccinelli Orlandi (Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas) e pelo Prof. Dr. Sylvain Auroux (École Normale Supérieure – Lyon), recebeu apoio do acordo CAPES/COFECUB com a Universidade de Paris VII, tendo sido desenvolvido entre 1993 e 1998.

⁹ Projeto desenvolvido entre 1998 e 2004, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Eni P. Orlandi e pela Prof^a. Dr^a. Diana Luz Pessoa de Barros (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo), no Brasil, e pelo Prof. Dr. Sylvain Auroux, na França.

¹⁰ Projeto CAPES/COFECUB, que dá continuidade às linhas de pesquisa iniciadas pelos projetos anteriores, coordenado no Brasil pelo Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães (Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas) e na França pelo Prof. Dr. Jean-Claude Zancarini (École Normale Supérieure - Lyon).

mudam a relação do homem com os objetos simbólicos e com as formas de organização social. Há, assim, uma forte crítica ao mito da cientificidade expandido pela historiografia das ciências da linguagem, considerado pernicioso para a compreensão do papel desempenhado por essas disciplinas (*ibidem*). Os comparatistas, por exemplo, julgavam que sua disciplina era uma ciência, e, enquanto tal, perseguia, sem nenhum outro interesse, um objeto de conhecimento. Seus estudos seriam uma representação objetiva dos fenômenos lingüísticos e não exerciam – e nem deveriam exercer – qualquer ação sobre esses fenômenos.

Indo de encontro a tal visão positivista, Auroux (*ibidem*) analisa duas revoluções no campo da linguagem que mudam radicalmente a relação do homem com suas condições materiais de existência. A primeira corresponde ao surgimento da escrita, que, segundo o autor, é um dos fatores necessários para o aparecimento das ciências da linguagem – e não o contrário, como propõem alguns estudiosos.

A segunda diz respeito ao massivo processo de **gramatização** ocorrido a partir do Renascimento europeu. Por “gramatização”, Auroux (*ibidem*, p. 65) entende “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. Longe de ser uma mera descrição metalingüística, esse processo confere ao Ocidente um meio de conhecimento e dominação sobre outras culturas do planeta, de tal forma que o autor (1998b, p. 3) concebe a gramática e o dicionário como verdadeiros **instrumentos lingüísticos**, que mudam a ecologia de comunicação:

Les apports récents des historiens des sciences du langage ont pu montrer comment, sur le long terme, la création d'outillages linguistiques (depuis l'écriture, jusqu'aux grammaires et aux dictionnaires) ou grammatisation a considérablement changé l'écologie de la communication. Les grandes langues de culture sont en quelque sorte des artefacts, des produits de l'outillage dans un contexte particulier, celui du monolingüisme des États-Nations.

O processo de gramatização levado a cabo a partir do Renascimento europeu, por exemplo, levou à produção de dicionários e gramáticas de inúmeras línguas, conferindo ao Ocidente um meio de conhecimento e dominação sobre outras culturas do planeta. Esse processo é visto por Auroux como a segunda revolução técnico-lingüística (a primeira corresponde ao advento da escrita no terceiro milênio a. C.), e, ainda, como a primeira revolução científica do mundo moderno. É fato que as ciências da natureza chegaram antes à primeira grande síntese teórica, através de Newton, modificando a concepção aristotélica da ciência. Houve, inclusive, uma tentativa de se impor esse novo modelo de cientificidade às ciências humanas. Todavia, estas últimas são anteriores em sua constituição teórica e realizações tecnológicas. Mais do que isso, as ciências da natureza não teriam sido possíveis sem a segunda revolução técnico-lingüística.

No Brasil, o campo da HIL se caracteriza fortemente por pensar a história do saber metalingüístico no país em relação à constituição da língua nacional. Numerosas pesquisas trabalham a hipótese de que a gramatização, além de implicar a constituição de um saber metalingüístico, resulta na construção de **espaços imaginários de identificação**, tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades. Nas palavras de Orlandi (2001a, p. 9),

enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da **constituição dos sujeitos, da sociedade e da história** [grifo nosso].

Destacamos, na citação acima, uma formulação que nos permite atentar para uma importante especificidade do programa HIL tal como desenvolvido no Brasil: procura-se pensar a relação entre os processos de instrumentalização de uma língua e a constituição da identidade nacional. A relação língua/Estado/Nação ocupa, desse modo, um lugar central nas pesquisas brasileiras.

Pensar tal relação implica ampliar os *corpora* trabalhados. O conceito de *gramatização* é, então, ressignificado, passando a se referir às diversas instâncias de instrumentalização de uma língua, o que inclui não apenas gramáticas e dicionários, mas também vocabulários, currículos, programas de ensino, acordos ortográficos, nomenclaturas oficiais, textos didáticos, textos científicos, periódicos, entre outros (*ibidem*). Além disso, os instrumentos lingüísticos passam a ser pensados na sua relação com os aparelhos institucionais a partir dos quais são produzidos. Daí os diversos estudos brasileiros que investigam academias, associações científicas, centros de pesquisa, colégios, universidades, imprensa etc. Nesta dissertação, conforme já destacamos, procuramos pensar os livros didáticos de PLE e o exame Celpe-Bras como instrumentos lingüísticos.

Trabalhar a “constituição do sujeito, da sociedade e da história” e pensar as políticas lingüísticas implicadas nos processos de instrumentalização de uma língua implicam, ainda, adotar um aparelho teórico-metodológico adequado para tanto. Daí o grande número de pesquisas brasileiras no campo da HIL que mantêm uma forte relação com a Análise do Discurso de perspectiva materialista (AD). Retomando Indursky e Leandro Ferreira (1999), Celada (2002) lembra que a AD se desenvolve na França a partir do final da década de 1960, essencialmente, com os trabalhos de Michel Pêcheux, e se (des/re)territorializa no Brasil a partir do fim da década de 80 – inicialmente, por meio dos trabalhos de Orlandi e dos pesquisadores dos projetos por ela coordenados –, encontrando-se hoje amplamente difundida e institucionalizada no país. Em nosso projeto, também adotaremos essa perspectiva discursiva. Cabe lembrar, a esse respeito, que a HIL se diferencia de uma perspectiva historiográfica, trabalhando a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem, conforme afirma Orlandi (*op. cit.*, p. 16):

Não se trata de uma história da Lingüística, externa, o que poderia ser feito por um historiador da ciência simplesmente. Trata-se de uma história feita por especialistas da área e portanto capazes de avaliar teoricamente as diferentes filiações teóricas e suas

conseqüências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua.

Uma vez apresentada, em linhas gerais, nossa perspectiva teórica, passemos à descrição dos procedimentos metodológicos a partir dos quais desenvolvemos nossa pesquisa.

2. Metodologia e definição do *corpus*

Ao descrever os procedimentos metodológicos que norteiam os trabalhos no campo da História das Idéias Lingüísticas, Guimarães (2004, p. 11) afirma:

Segundo o modelo de abordagem histórica apresentado por Auroux (1985, 1989) e Chevalier e Delesalle (1986), é preciso que uma história das idéias considere uma análise das obras específicas pertinentes, as instituições em que este saber se constitui e os acontecimentos que, nestas instituições, catalisam aspectos específicos da produção deste saber. A posição expressa por Auroux (1989, 1992) coloca como elementos fundamentais da análise o que ele chama de horizonte de retrospectão e de projeção. Ou seja, se consideramos um certo momento na história, sua compreensão envolve a constituição de um passado e ao mesmo tempo de um futuro que dele se desdobra.

O autor afirma que cada um destes três elementos – obras, instituições e acontecimentos – pode ser objeto de análises específicas, destacando a necessidade de que, para cada caso, se estabeleça um método específico de trabalho, condizente com a concepção de história adotada – no nosso caso, uma concepção discursiva. Guimarães também chama a atenção para o risco de se considerarem esses três elementos a partir de uma metodologia modular, isto é, que os considere como objetos contíguos e correlacionáveis. Tal metodologia levaria à necessidade de se produzir uma história das instituições – bem como dos acontecimentos decisivos em seu interior – *a priori*, a fim de que se pudesse produzir uma história das idéias.

Ora, a adoção deste procedimento acabaria por obliterar o fato de que “a relação das instituições com a produção do conhecimento está materialmente determinada por condições históricas particulares” (*ibidem*, p. 15). O engano que aí se comete é semelhante àquele criticado por Orlandi (2002c). Para esta autora, a constituição da subjetividade se faz a partir de um duplo movimento. O primeiro diz respeito à interpelação do indivíduo – chamado de indivíduo em primeiro grau (I_1) – em sujeito pela ideologia, em um processo simbólico. O segundo “corresponde ao estabelecimento (e à transformação) das formas de individua(liz)ação do sujeito em relação ao Estado” (*ibidem*, p. 71). Dessa forma, o Estado, com suas instituições, individualiza a forma-sujeito histórica, resultante do primeiro movimento, segundo condições históricas específicas. Como efeito, temos o indivíduo de segundo grau (I_2).

A metodologia modular criticada por Guimarães (*op. cit.*) reduz a história das idéias ao segundo movimento de que fala Orlandi (*op. cit.*) – correspondente à identificação do sujeito em indivíduos específicos pelo Estado –, não levando em conta o histórico, o simbólico e o ideológico. Na perspectiva da HIL, por outro lado, todo saber é um produto histórico, o que caracteriza uma “posição resolutamente historicista” (AUROUX, 1992, p. 14). O estudo das instituições não se faz, portanto, como um pré-requisito para análise interna das obras em questão, já que, conforme destaca Guimarães (*op. cit.*), a própria análise dessas últimas colocará em cena sua relação com os acontecimentos institucionais e suas condições históricas. No caso de nossa pesquisa, essas “obras” serão duas instâncias da gramatização brasileira do português: os LDs de PLE e o exame Celpe-Bras. Cabe explicitar, então, os procedimentos que guiaram a construção do *corpus* de pesquisa para a análise desses instrumentos.

O *corpus* que permitiu a investigação do Celpe-Bras compreende, por um lado, materiais de arquivo – a saber, alguns manuais do exame, especificamente, os manuais destinados ao candidato (BRASIL, 2002, 2003a, 2003b, 2006) –, e, por outro, um material de natureza experimental, produzido a partir de uma entrevista com a Prof.^a Dr.^a Matilde Virginia Ricardi Scaramucci,

membro da comissão responsável pelo desenvolvimento do exame entre 1993 e 2006. Para a realização dessa entrevista, elaboramos um questionário inicial com cerca de dez perguntas, que visavam a estimular o sujeito enunciativo a desenvolver uma reflexão que nos permitisse analisar os seguintes pontos, dentre outros: (a) as condições em que foi implementado o Celpe-Bras; (b) a relação do exame de proficiência com políticas lingüísticas do Estado brasileiro; (c) as imagens de língua e cultura sobre as quais ele se fundamenta.

Feita a entrevista, dedicamo-nos à sua transcrição. Dada a natureza de nossa pesquisa, o interessante é que a entrevista realizada fosse de fato *transcrita*, e não *retextualizada*. A diferença entre *transcrição* e *retextualização* que aqui utilizamos pode ser encontrada em Marcuschi (1991, p. 48):

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

Embora toda transcrição já seja uma primeira interpretação a partir da escrita – e, por isso, sempre é uma espécie de *adaptação* (basta lembrar os vários elementos que se perdem, como a entoação, os aspectos gestuais e mímicos etc.) –, procuramos realizá-la de modo a minimizar as interferências no texto da entrevistada, mantendo, por exemplo, as hesitações, truncamentos e pausas. As normas que seguimos para a realização da transcrição podem ser encontradas no Anexo 1, e a entrevista transcrita, no Anexo 2.

O *corpus* para estudo dos LDs, por sua vez, é de natureza de arquivo. Julgamos produtivo, como uma das primeiras etapas de nosso trabalho, realizar um mapeamento da produção brasileira dos materiais didáticos de PLE. Para tanto, consultamos os acervos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – mais especificamente, os das bibliotecas do Centro de Estudos de Línguas

(CEL), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e Biblioteca Central (BC) – e da biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Porém, devido à carência quase absoluta destes materiais nas bibliotecas mencionadas – os poucos livros existentes nessa área são bastante antigos, datando, sobretudo, da década de 70 e 80 –, passamos a fazer consultas a *sites* de diversas editoras do país, assim como de livrarias e distribuidoras. Consultamos, ainda, listas de mensagens da Comunidade Virtual da Linguagem (CVL)¹¹ e artigos científicos e resenhas escritas no âmbito da Lingüística Aplicada ao PLE, a fim de complementarmos nosso mapeamento.

Elaboramos, então, uma tabela que, embora não se pretenda completa, permite uma visão panorâmica da produção editorial brasileira de LDs de PLE. Essa tabela, apresentada no Anexo 3, conta com seis colunas: ano de publicação, título, autor(es), editora, ISBN, componentes (fitas K7, CDs, livro do professor, livro de exercícios e glossários, dentre outros) e público alvo / nível. Vale ressaltar que o levantamento refere-se à produção *editorial*, não compreendendo, portanto, produções artesanais, utilizadas internamente (em universidades, por exemplo), ou materiais publicados por escolas particulares de idiomas, devido à dificuldade em se realizar esse mapeamento. Conforme evidenciaremos nos próximos capítulos, nosso levantamento foi importante não apenas para ter acesso aos LDs, mas também para visualizar algumas características da gramatização brasileira do PLE. Nesse sentido, o que seria um mero procedimento de acesso ao *corpus* tornou-se também parte dele.

O contato com a maioria dos LDs que consta em nosso levantamento se deu a partir de professores e pesquisadores de PLE, a exemplo da Prof^a. Dr^a. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci e da Prof^a. Ana Cecília Cossi Bizon. A missão de estudos¹² que cumprimos junto à *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires* (UBA), em setembro de 2006, foi especialmente produtiva nesse

¹¹ Cf. <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL>. Acesso em 15 de julho de 2007.

¹² Missão de estudos financiada pela CAPES (projeto Centros Associados / UBA / UNICAMP / USP nº 016/04).

sentido. Contando com o auxílio do Prof. Dr. Carlos Rafael Luis (UBA), entramos em contato com professores do *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández*, em especial, com as professoras Olga Regueira e Ivonne Roland. Pudemos, assim, reunir alguns materiais didáticos, ampliando, dessa forma, nosso *corpus* inicial de pesquisa. Realizamos, ainda, visitas à *Fundação Centro de Estudos Brasileiros* (FUNCEB) de Buenos Aires, através das quais conseguimos outros livros interessantes para a pesquisa. Este material foi inicialmente organizado através de fichamentos que visaram a uma familiarização com nosso *corpus* de pesquisa e à percepção de algumas regularidades lingüístico-discursivas.

Seguindo um procedimento analítico que já se revelou produtivo em trabalhos desenvolvidos a partir da perspectiva da História das Idéias Lingüísticas¹³, privilegiaremos, na investigação desses *corpora*, as diversas formas materiais dos *discursos sobre*, que, segundo Mariani (1998, p. 60),

são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* (“discurso-origem”), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Ao analisarmos os LDs, concentrar-nos-emos, dessa forma, em seus paratextos, como prefácios, introduções, apresentações, comentários, capas, quarta-capas, bem como em seus textos de divulgação, disponíveis nos *sites* das editoras. Em alguns momentos, porém, também analisaremos elementos das unidades dos livros. De maneira análoga, o estudo do Celpe-Bras se fará a partir de *discursos sobre* o exame, através da análise da entrevista de Scaramucci e dos manuais do exame, cujos elementos paratextuais também merecerão especial

¹³ Cf. Orlandi (1990, 2002c); Agustini (2004); Nunes (1996); Collinot & Mazière, 1994.

atenção. No capítulo 4, traremos, ainda, algumas matérias publicadas em revista de circulação nacional, a fim de melhor investigar o processo discursivo por que nos interessamos neste trabalho.

Interessamo-nos, assim, por materialidades discursivas de naturezas distintas (imagens, textos escritos, entrevista), buscando compreender como esses diferentes objetos simbólicos produzem sentidos, como eles estão investidos de significância por sujeitos e para sujeitos. Procuraremos, dessa forma, estabelecer redes de relações significantes através de materiais simbólicos diversos, que não se reduzem ao verbal. Isso é importante dada a “abertura do simbólico”, isto é, o fato de que o homem se significa através de diferentes materialidades significantes, já que o sentido não tem um único “canal” (HENRY, 1993). Vale lembrar, a esse respeito, que a AD restitui ao fato de linguagem sua complexidade e multiplicidade, aceitando a existência de diferentes linguagens (ORLANDI, 1995).

Destacamos, ainda, que, em razão dos objetivos desta dissertação, o *corpus* de nossa pesquisa – sobretudo no que diz respeito aos LDs – foi constituído de maneira a compreender seqüências discursivas produzidas em diferentes condições de produção. Conforme ressalta Courtine (1981), o conceito de “condições de produção”¹⁴ tem implicações fundamentais para a construção do *corpus*, definido pelo autor como um “conjunto de seqüências discursivas, estruturado segundo um plano definido em referência a um certo estado das condições de produção do discurso”. Courtine chama a atenção para o fato de que a constituição de *corpora* sincrônicos pode resultar num esquecimento do interdiscurso e, conseqüentemente, num encobrimento das condições propriamente históricas de produção do discurso. Isso favoreceria a redução do

¹⁴ Para Pêcheux (1997a, p. 78), “os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo, e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas do discurso e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos ‘condições de produção’ do discurso”.

conceito de condições de produção às características de uma situação de enunciação, concepção à qual Pêcheux (1997a) se opõe fortemente.

Filiando-nos à AD, concebemos o texto como parte de um arquivo, através do qual podemos encontrar pistas para compreender o funcionamento discursivo. Pensamos o “discurso” como “efeito de sentidos” entre locutores (PÊCHEUX, *ibidem*, p. 82), como um objeto integralmente lingüístico e integralmente histórico. Por não ser um objeto dado, o discurso deve passar por um processo de de-superficialização ao longo do trabalho analítico (PÊCHEUX, FUCHS, 1997a, p. 180). Há vestígios no fio do discurso, que o pesquisador deve apreender, objetivando compreender como a “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2003) se materializa no texto. É a partir desses princípios metodológicos que analisaremos o *corpus* de nossa pesquisa.

Se, do ponto de vista da HIL, a análise de obras deve ser feita considerando a exterioridade que as constitui, cabe a seguinte pergunta: que condições de produção marcam o processo de gramatização brasileira do PLE? Nossa hipótese é a de que, além do Estado, o Mercado passa a funcionar como uma meta-instituição catalisadora desse processo. Nos próximos capítulos, apresentaremos elementos de nosso *corpus* que colocam em cena sua relação com acontecimentos que se dão em novas condições de produção – especificamente, a configuração do Mercosul –, marcadas por mutações nas formas de poder da Contemporaneidade (PAYER, 2005). Antes, porém, de darmos início a esse percurso analítico, torna-se essencial definir os principais conceitos que mobilizaremos em nosso trabalho.

3. Alguns conceitos-chave

Objetivamos, nesta seção, apresentar os conceitos-chave de nossa pesquisa. Primeiramente, apresentaremos as razões pelas quais optamos por não adotar aqui o conceito de *hiperlíngua* (AUROUX, 1997, 1998a), que, a princípio, poderia ser interessante, devido à sua relação com o conceito de gramatização, já

definido anteriormente. Considerando nossos pressupostos teóricos e nossos objetivos de pesquisa, adotaremos, em seu lugar, o conceito de *espaço de enunciação*, proposto por Guimarães (2002, 2005). Em seguida, definiremos o conceito de *língua nacional*, contrapondo-o a conceitos que, no senso comum, estão submetidos a um efeito de indistinção, em especial, ao de *língua materna*.

3.1. Hiperlíngua e espaço de enunciação

Trabalhar no campo da HIL a partir de uma perspectiva discursiva implica avaliar as conseqüências teórico-metodológicas dos conceitos utilizados naquele campo, adotá-los, ressignificá-los ou abandoná-los, em função do objeto de estudo, das perguntas de pesquisa e dos *corpora* investigados.

Discutimos, anteriormente, como o conceito de gramatização é ressignificado nas pesquisas brasileiras no campo da HIL, tanto porque passa a se referir às diferentes instâncias de instrumentalização da língua – que vão além da elaboração de gramáticas e dicionários –, quanto porque passa a ser concebido em relação a uma aparelhagem institucional. É a partir desse ponto de vista – enfatizamos novamente – que empregamos o conceito de gramatização em nosso trabalho.

Nos estudos de Auroux (*op. cit.*), tal conceito guarda uma forte relação com o de hiperlíngua. É sobre esse último que iremos nos concentrar neste momento. Para o autor (1998a, p. 19), a hiperlíngua designa um espaço/tempo estruturado pelos seguintes elementos: (i) diferentes indivíduos estabelecem entre si relações de comunicação; (ii) tais relações se efetuem sobre a base de competências lingüísticas, isto é, de aptidões atestadas por sua realização; (iii) as competências lingüísticas individuais não são as mesmas; (iv) os indivíduos podem ter acesso (direto ou indireto) a instrumentos lingüísticos, com os quais têm uma relação imaginária; (v) esses indivíduos mantêm atividades sociais; (vi) as relações de comunicação têm lugar em ambientes determinados.

À primeira vista, o conceito de hiperlíngua poderia parecer interessante para nossos objetivos de pesquisa, particularmente devido à sua relação com o conceito de gramatização, explicitada acima, especificamente, em (iv). Sem dúvida, a afirmação de Auroux de que a estrutura da hiperlíngua é modificada a partir da introdução de instrumentos lingüísticos (*ibidem*, p. 21) representa um avanço teórico importante. Além disso, pensar a relação imaginária que os sujeitos mantêm com os instrumentos lingüísticos é bastante produtivo para nosso estudo. Todavia, conforme discutiremos a seguir, esse conceito implica uma concepção de sujeito, história e língua bastante diferentes – por vezes, opostas – daquelas da AD, e que serão fundamentais para o percurso que aqui faremos¹⁵.

Destacamos, em primeiro lugar, que a noção de comunicação, presente nos itens (i) e (ii) da definição, já é problemática para aqueles que se filiam à AD. Segundo Pêcheux (1997a), a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. Conforme lembra Mariani (2004), toda significação é, por definição, passível de equívoco, de mal-entendido, de forma que esses não são fenômenos secundários, que, eventualmente, comprometeriam uma suposta clareza na comunicação. O equívoco sempre é possível pelo fato de os sentidos não existirem *per se*, nem estarem predeterminados por propriedades da língua. As mesmas palavras podem significar diferentemente, conforme sejam ditas ou interpretadas a partir de uma ou outra posição, isto é, conforme elas se inscrevam em uma ou outra formação discursiva¹⁶. É isso o que faz com que sujeitos signifiquem diferentemente, ainda que usem a mesma língua (PÊCHEUX, *op. cit.*; ORLANDI, 1999).

Observemos, ainda, que o conceito de hiperlíngua se sustenta em uma noção de indivíduo dado *a priori*, cujo somatório constituiria a sociedade, não considerando, portanto, a língua como espaço de subjetivação. Tal perspectiva se

¹⁵ Retomamos aqui discussões feitas em Zoppi-Fontana e Diniz (no prelo).

¹⁶ O conceito de *formação discursiva* (PÊCHEUX, 1997b) se define como aquilo que pode e deve ser dito numa formação ideológica dada. As formações discursivas representam regiões de estabilização da memória discursiva, organizando-se por processos parafrásticos. É preciso pensá-las, entretanto, não como espaços estruturais fechados em si próprios, mas sim como regiões de fronteiras fluidas, que se configuram e se reconfiguram continuamente em suas relações (cf. ORLANDI, 1999).

opõe à da AD, para a qual os sujeitos são constituídos nos/pelos processos discursivos. Para que se produza o dizer, é necessário que o indivíduo seja interpelado em sujeito pela ideologia. A AD afasta-se, portanto, de uma concepção de indivíduo como origem, ponto de partida: o sujeito retoma sentidos preexistentes, apesar de ter a ilusão de que é a origem do que diz¹⁷. Não se pensa, portanto, em um indivíduo constituído antes do funcionamento da linguagem – tal como aparece em Auroux –, mas sim em um *sujeito*, concebido como efeito do acontecimento da linguagem na história¹⁸.

Além disso, o processo histórico não tem um peso na formulação do conceito de hiperlíngua, conforme podemos observar em (vi): “as relações de comunicação entre esses indivíduos **têm lugar** em certos ambientes” (1998a, p. 19) [grifo nosso]. Tal perspectiva aproxima-se da fenomenologia ou de um materialismo historicista, distanciando-se bastante da AD, de cujo quadro teórico faz parte o conceito de *condições de produção* (PÊCHEUX, 1997a, p. 79-87). Embora tanto esse conceito quanto o de hiperlíngua levem em consideração fatores extralingüísticos, a natureza de tais fatores é bastante distinta.

A hiperlíngua “leva em conta, na determinação da atividade lingüística, de um lado, os sujeitos falantes e suas diferenças de competência, de outro, o ambiente cultural e a realidade não-lingüística” (AUROUX, *op. cit.*, p. 20). O conceito de condições de produção, por sua vez, designa não os indivíduos falantes, mas a *representação imaginária*¹⁹ dos lugares que ocupam na estrutura social. O que entra em questão não são suas “competências lingüísticas”, mas as *formações discursivas* a partir das quais enunciam. Além disso, se, para Auroux, a “realidade não-lingüística” participa do sentido (*ibidem*, p. 23), na perspectiva da AD, o que está em jogo é antes a *imagem* do referente, configurada como

¹⁷ Trata-se, na terminologia de Pêcheux (1997c), do “esquecimento número um”, também chamado de esquecimento ideológico.

¹⁸ Embora apareça nos textos de Auroux, a palavra “sujeito” é empregada num sentido bastante próximo do de “indivíduo”.

¹⁹ É importante evitar uma interpretação psicossociológica do conceito de condições de produção, conforme alerta Courtine (1981). As imagens não resultam, pois, de uma relação específica entre os sujeitos, mas sim de processos histórico-ideológicos.

condições de produção de um discurso. Por fim, enquanto para Auroux, “as relações de comunicação *têm lugar* em certos ambientes”, para a AD, o contexto imediato, assim como o contexto social, histórico e ideológico, são *constitutivos* das práticas discursivas²⁰.

A partir do conceito de hiperlíngua, Auroux afirma:

A língua em si não existe. Não existem, em certas porções de espaço-tempo, senão sujeitos, dotados de certas capacidades lingüísticas ou ainda de “gramáticas” (não necessariamente idênticas), envolvidos por um mundo e artefatos técnicos, entre os quais figuram (por vezes) gramáticas e dicionários. Dito de outro modo, o espaço-tempo, em relação à intercomunicação humana, não é vazio, ele dispõe de uma certa estrutura que os objetos e os sujeitos que o ocupam lhe conferem (*ibidem*, p. 19).

A afirmação de que “a língua em si não existe” pode ser compreendida no sentido materialista clássico, segundo o qual “não temos necessidades de supor que a composição última do universo (segundo a expressão de Russel) seja formada de outras entidades elementares cuja existência a teoria física nos leva a supor” (*idem*, 1997, p. 246). Filiando-se a um individualismo metodológico, Auroux trabalha a partir da premissa de que o que existe são indivíduos e seus comportamentos lingüísticos. Observamos, portanto, uma concepção contrária à daqueles que se filiam à AD, em que temos, por exemplo, a noção de *forma material*, caracterizada por Orlandi (1996, p. 49) como “lingüístico-histórica, discursiva”. “É pela consideração da forma material – em que o simbólico e o histórico se articulam, os sentidos se produzindo com ou sem o controle do sujeito – que se pode atingir a ordem do discurso”, afirma a autora (*ibidem*, p. 51).

Dessa forma, o conceito de hiperlíngua nos parece inapropriado em razão de nossa filiação discursiva e de nossos objetivos de pesquisa. Optaremos pelo conceito de “espaço de enunciação”, proposto no quadro da Semântica do

²⁰ Segundo Orlandi (1999), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Em sentido estrito, são as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato; em sentido amplo, incluem o contexto social, histórico e ideológico.

Acontecimento, que nos parece mais coerente em relação ao nosso quadro teórico-metodológico. Segundo Guimarães (2002, p. 18)

os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.

Trata-se, portanto, de um espaço político, constitutivamente marcado por disputas pelas palavras e pelas línguas. Por “político”, Guimarães entende o “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (*ibidem*, p. 16). O político não é, dessa maneira, algo exterior à língua, que lhe é acrescido por razões sociais; ao contrário, ele é parte do seu funcionamento. Por ser necessariamente atravessada pelo político, a língua é marcada por uma divisão, pela qual os falantes se identificam. O falante é, então, concebido como uma “figura política constituída pelos espaços de enunciação” (*ibidem*, p. 18), e não como indivíduo – tal como observamos no conceito de hiperlíngua. Nessa perspectiva, não é o conjunto de indivíduos que constitui o espaço-tempo, como propõe Auroux, mas o espaço de enunciação que constitui o sujeito.

Para Guimarães (*ibidem*), esse conflito de direitos e modos de dizer, que divide os falantes no espaço de enunciação, encontra-se presente na língua como uma deontologia que regula as relações entre falantes. Zoppi-Fontana (no prelo), por sua vez, concebe essa deontologia como “efeito do interdiscurso²¹ no acontecimento da língua em funcionamento”. A fim de estabelecer sua delimitação territorial e temporal, a autora procura situar o espaço de enunciação materialmente no espaço e no tempo históricos, recortando-o não em termos geográficos ou geopolíticos, mas discursivos. Para tanto, retoma sua definição de

²¹ O interdiscurso designa, segundo Pêcheux (1997b, p. 314), “o ‘exterior específico’ de uma FD [formação discursiva] enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva”. Podemos defini-lo, ainda, como um “todo complexo com dominante” das FDs, “submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação” (*idem*, 1997c, p. 162).

espaço – elaborada a partir de De Certeau (1980) –, segundo a qual esse é “um lugar atravessado pela memória, isto é, um determinado local (físico) constituído em sítio de significância (ORLANDI, 1996), onde cruzam diversos gestos de interpretação” (ZOPPI-FONTANA, 1998, p. 52). A autora conclui, assim, que

Pensar a identidade das línguas e dos sujeitos dessas línguas em relação a um **espaço de enunciação** determinado é pensar uma determinada configuração territorial como espaço metaforizado pelo jogo contraditório de diversas memórias da língua (Payer, 2006), a partir das quais se produzem os processos de identificação simbólica e imaginária que constituem o sujeito do discurso na relação material entre línguas co-existentes. (*idem*, no prelo).

Guimarães (2001b) define a globalização como a “ampliação do espaço enunciativo de línguas não-só-nacionais”. Em nossa pesquisa, pensaremos a ampliação do espaço de enunciação da língua nacional brasileira, desencadeada pela assinatura dos Tratados do Mercosul. Para tanto, será fundamental uma articulação entre os conceitos de *espaços de enunciação* e de *gramatização*. Por um lado, pensaremos, no capítulo 2, as conseqüências que a mudança no espaço de enunciação brasileiro – ou seja, sua passagem de língua nacional para uma língua “não-só-nacional”, na qual a configuração do Mercosul desempenhou um papel basilar – tem sobre seu processo de gramatização, especificamente, no que tange o Celpe-Bras e a produção de LDs de PLE. Por outro lado, investigaremos, a partir do capítulo 3, a maneira como esses instrumentos lingüísticos figuram no espaço de enunciação brasileiro, produzindo sentidos para a relação que o sujeito (estrangeiro/brasileiro) estabelece com o português.

3.2. Línguas materna, nacional e oficial

O espaço de enunciação, tal como definido anteriormente, é o “lugar da atribuição das línguas para seus falantes” (*idem*, 2005, p. 10), segundo uma regulação histórica específica, através da qual se produzem sentidos que, a

despeito de se constituírem ideologicamente, se nos apresentam como evidentes. Configuram-se, assim, sobreposições e hierarquizações, tomadas pelos falantes como naturais; dentre elas, a que se dá entre *língua nacional* e *língua oficial*, e entre estas últimas e *língua materna*. Embora os conceitos de *língua oficial* e *materna* não sejam operacionais para nossa pesquisa, procuraremos defini-los aqui, a fim de distingui-los do de *língua nacional*, que atravessa todo o nosso trabalho.

Destaquemos, em primeiro lugar, que a **língua nacional** é um elemento decisivo na construção do ideal de unidade do Estado Nacional e da identidade de um povo. Nas palavras de Guimarães (s/d), ela corresponde à “língua do povo de uma nação enquanto relacionada com um Estado politicamente constituído”, aparecendo como uma “unidade imaginária que funciona como a garantia de que todos, o povo, têm a mesma língua”. Todavia, as línguas são, constitutivamente, heterogêneas, não-unas ou – para usar as palavras de Guimarães (2005) – *divididas*, vertical e horizontalmente. A divisão vertical, segundo o autor (*ibidem*), produz uma distinção entre registros formais e coloquiais, colocando aqueles em uma posição hierarquicamente superior a estes. A horizontal, por sua vez, produz uma distinção entre as variedades de uma língua – também politicamente hierarquizada –, conferindo um *status* de prestígio a determinados dialetos, e estigmatizando outros. Essas duas dimensões se cruzam, de forma que as divisões horizontais são afetadas pelas verticais. Determinados dialetos passam, assim, a ser vistos como errados, coloquiais, falados por pessoas não-escolarizadas.

Dessa forma, é por um processo histórico-ideológico – em que a gramatização e institucionalização desempenham um papel fundamental –, que se opera a sobreposição entre língua materna e língua nacional (PFEIFFER, 2005). Se tomarmos, especificamente, o Brasil, observamos que, embora diferentes línguas maternas sejam praticadas nesse espaço de enunciação – dentre elas, línguas indígenas, africanas, de imigração e de fronteira, bem como as diferentes divisões internas do português brasileiro –, é vigente o imaginário de

monolingüismo, a despeito do fortalecimento do discurso do multilingüismo, observado nos últimos anos²². O português é, assim, significado não apenas como a língua nacional do Brasil, mas também como a língua materna de todos os brasileiros, de forma que dialetos não prestigiados do português são identificados como errados, e outras línguas como exóticas, primitivas, ou, ainda, como línguas de identidades locais – e não como línguas da nação, do povo brasileiro (GUIMARÃES, *op. cit.*).

Torna-se necessário, então, contrapor o conceito de *língua nacional* ao de *língua materna*, submetidos, em geral, a um efeito de indistinção. Para tanto, retomaremos algumas das conclusões a que Payer (1999, 2006, 2007) chega ao investigar, a partir da perspectiva da Análise do Discurso e da HIL, o silenciamento da língua italiana na Segunda República, e seus efeitos sobre a constituição discursiva do sujeito brasileiro. Uma das principais conclusões da autora (*ibidem*) é a de que a língua materna e a nacional têm estatutos – lugares e funcionamentos – distintos. A fim de sustentar essa tese, Payer (2007, p. 17) lembra, com base em considerações de Gadet e Pêcheux (2004), que a língua nacional é

um elemento central através do qual o Estado Nacional realiza seu ideal de unidade jurídica, propagando a unidade lingüística e realizando a homogeneização da língua e do sujeito, ao instalar a forma de convivência social da cidadania, que tem a propriedade de se apresentar nas formas da *universalidade* (igualdade).

Por outro lado, a **língua materna** é aquela que introduz o sujeito no simbólico, funcionando como “instrumento e matéria da estruturação psíquica” (REVUZ, 1998, p. 217). Nas palavras de Pereira de Castro (2000), trata-se de uma “experiência inaugural e definitiva”, que diz respeito à “passagem do *infans* ao ser de linguagem”. Nesse sentido, como afirma Milner (1978, p. 16), a língua materna não pode “fazer número com outras línguas”:

²² Sobre o funcionamento do discurso do multilingüismo, cf. Orlandi (2007b).

Qui ne voit que la classe des langues peut être dite inconsistante, puisque toujours un de ses éléments est tel qu'il ne peut être posé sans se révéler incommensurable à tous les autres? Cette langue, qu'on dit usuellement maternelle, on peut toujours la prendre par un côté qui l'empêche de faire nombre avec d'autres langues, de s'ajouter à elles, de leur être comparée.

Tendo em vista esses seus diferentes estatutos, Payer (*op. cit.*) enfatiza a importância de se distinguirem, teórica e empiricamente, a língua materna e a nacional, não apenas porque essas podem se referir a materialidades distintas (por exemplo, nas situações de imigração), mas principalmente porque constituem “dimensões de linguagem em relação às quais funcionam diferentes memórias discursivas, distintas discursividades” (2006, p. 135). Com efeito, temos, de um lado, imagens e valores ligados ao “familiar, à maternalidade, ao comunitário, ao cultural e ao doméstico” e, de outro, aqueles ligados à “lei jurídica, ao Estado, à escola e à norma” (*idem*, 2007, p. 118) – o que evidencia que essas línguas funcionam diferentemente também no que diz respeito aos processos de identificação dos sujeitos. Payer (1999, 2006, 2007) destaca, ainda, que essas línguas não são independentes; ao contrário, elas estabelecem entre si uma forte relação de tensão, sendo impossível ao sujeito transitar do estatuto de língua materna ao de nacional sem mudar de materialidade lingüística.

Além dessa importante distinção, ressaltemos, neste momento, que o conceito de língua nacional deve ser diferenciado do de **língua oficial**, que corresponde à língua obrigatória tanto na relação dos cidadãos com o Estado quanto na relação deste com aqueles (GUIMARÃES, s/d). Embora, no caso do português do Brasil, haja uma coincidência entre a língua nacional e a oficial, essas línguas não necessariamente se sobrepõem. Basta lembrar que o português só se constitui como língua nacional do Brasil no fim do século XIX,

embora já aparecesse, desde o início da colonização efetiva, como língua oficial²³.

Uma vez apresentados esses conceitos, colocamo-nos a seguinte questão: como caracterizar o novo estatuto do português do Brasil, que ganha força em espaços de enunciação ampliados? Ao longo deste trabalho, através do estudo da instrumentalização brasileira do PLE, analisaremos os sentidos que se projetam em relação ao português, propondo, já ao fim desta dissertação, pensar seu novo estatuto a partir da noção de *língua transnacional*.

Façamos, então, algumas considerações sobre o movimento conhecido como “globalização”, chamando a atenção para as mutações nas formas de poder que o acompanham (PAYER, 2005).

4. Mutações nas formas de poder da Contemporaneidade

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que, como destaca G. Souza (2007), a designação “globalização” é, em determinadas formações discursivas, associada a imagens idealizadas – tais como as de integração, desenvolvimento e comunicação –, apagando-se os processos de exclusão que engendra. Preferimos, por esse motivo, pensar o movimento hoje conhecido como “globalização” sob a óptica do que Guattari (1987) denomina “Capitalismo Mundial Integrado”. Nas palavras do autor (*ibidem*, p. 211),

O capitalismo contemporâneo é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, porque atualmente vive em simbiose com países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora do seu controle²⁴.

²³ A sobreposição entre língua nacional e oficial acaba, ainda, por apagar o fato de que há diversas nações indígenas, cujas identidades se constituem, dentre outros elementos, a partir das diferentes línguas por elas praticadas.

²⁴ Nos próximos capítulos, mobilizaremos argumentos que nos permitem sustentar a hipótese de que as próprias línguas – especificamente, a língua portuguesa – passam a ser significadas diferentemente nessas novas condições de produção, marcadas pelo avanço do Capitalismo Mundial Integrado.

Diferentes estudiosos têm se dedicado a refletir sobre essas mudanças que vêm se esboçando na Contemporaneidade, em que temos um certo apagamento das fronteiras nacionais e um declínio do poder do Estado, por exemplo, através da formação de espaços transnacionais, a exemplo do Mercosul. Dentre eles, encontra-se Habermas (1999, p. 48), que afirma:

The trends that are today attracting general attention under the catch-all rubric 'globalization' are transforming a historical constellation characterized by the fact that state, society, and economy are, as it were, co-extensive within the same national boundaries. The *international* economic system, in which states draw the borderline between the domestic economy and foreign trade relations, is being metamorphosed into a *transnational* economy in the wake of the globalization of markets. Especially relevant here are the acceleration of world-wide capital flows and the imperative assessment of national economic conditions by globally interlinked capital markets. These factors explain why states no longer constitute nodes endowing the worldwide network of commercial relations with the structure of inter-state or international relations. **Today, it is rather states which are embedded within markets than national economies which are embedded within the boundaries of states** [grifo nosso].

Habermas destaca que a erosão dos limites nacionais diz respeito não apenas à economia, mas também à cultura e à sociedade. Para o autor, as tendências resumidas pela palavra 'globalização' não ameaçam somente a unidade nacional, através da imigração e da estratificação cultural. Mais do que isso, o Estado Nacional está, cada vez mais, emaranhado nas interdependências entre a economia global e a sociedade global, tendo sua autonomia e capacidade para ação enfraquecidas. Para sustentar essa hipótese, o sociólogo analisa três aspectos principais: (i) o declínio da autonomia do Estado, o que significa, dentre outras coisas, que esse não mais pode, pelo uso de suas próprias forças, proteger seus cidadãos de efeitos externos derivados de decisões tomadas por outros atores, ou de efeitos-dominó; (ii) os crescentes déficits na legitimação democrática, que vêm à tona sempre que o conjunto dos que tomam as decisões

não coincide com o conjunto dos afetados por essas; (iii) a restrição das capacidades de intervenção do Estado para legitimar suas políticas sociais.

Lewkowicz *et al.* (no prelo), por sua vez, argumentam que estamos em meio a uma crise, que consiste na “destituição do Estado como prática dominante, como modalidade espontânea de organização dos povos, como pan-instituição doadora de sentido, como entidade autônoma e soberana com capacidade de organizar uma população em um território” (*ibidem*, p. 4). Segundo os autores, o Estado Nacional funcionou, na Idade Moderna, como uma “meta-instituição doadora de sentido”, ou seja, como a “condição de existência institucional, princípio geral de consistência e articulador simbólico” ²⁵ (*ibidem*, p. 8). As diversas instituições – tais como família, escola, prisão e fábrica – se apóiam nesta meta-instituição reguladora, sendo esse apoio que lhes “fornece sentido e consistência integral” (*ibidem*, p. 13). Não há, dessa forma, existência socialmente instituída fora desse universo meta-institucional.

Esse Estado-Nação seria, segundo os autores, substituído pelo Estado técnico-administrativo na Contemporaneidade, enquanto a dinâmica do Mercado se instauraria como prática dominante. Não ocorre, entretanto, a recomposição de uma outra lógica que substitua o Estado-Nação em sua função totalizadora, de forma que não passamos de uma configuração a outra, mas sim “de uma totalidade articulada a um devir não-regrado” (*ibidem*, p. 14). Resultam desse processo mutações na subjetividade dominante, que não é mais a institucional, mas a *massmediática*: “não se trata de norma e saber, mas de imagem e opinião pessoal” (*ibidem*, p. 27).

Os autores refletem, assim, sobre o esgotamento de uma lógica estatal e nacional, o que não implica, todavia, “o desaparecimento dos termos de uma

²⁵ Embora os autores não entrem nesse ponto, lembremos que, conforme destacamos anteriormente – sobretudo a partir dos trabalhos de Guimarães (2005, 2006) e Payer (1999, 2006, 2007) – a articulação simbólica do Estado Nação também se faz através da *língua nacional*, que funciona como um elemento essencial para a constituição da identidade política e cultural de um povo. “Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem portanto *se liberar* dos particularismos históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus “preconceitos” ... **e sua língua materna.**” (GADET E PÊCHEUX, 2004, p. 37) [grifo nosso].

lógica em questão, mas o enfraquecimento de sua consistência integral” (*ibidem*, p. 22). É possível, então, verificar situações em que práticas próprias da lógica nacional continuam operando; o que não mais se observa, como contexto geral, é a reprodução da correlação entre subjetividade cidadã, dispositivos normatizadores e Estado-Nação. É nesse sentido que os autores retomam “Assim falava Zarathustra”, em que Nietzsche *postula* a morte de Deus. “Não se trata da descrição de objetividades, trata-se de uma declaração que sanciona a morte de Deus em certas condições específicas” ²⁶ (*ibidem*, p. 16). A partir dessa declaração, assinalam os autores, será necessário conviver com os fantasmas do morto. Lewkowicz *et al.* falam, então, da “morte do Estado-Nação”, que consistiria na sua destituição como prática dominante, e não – enfatizamos novamente – na extenuação de todo tipo de forma estatal (*ibidem*, p. 18-19).

Morto o Estado, suas sombras não param de produzir os seus efeitos nessa fluidez chamada mercado. A sobreposição entre termos e mecanismos de Estado e de mercado não pode ser pensada sob o esquema estrutural, ela necessita de outros recursos. A formulação nietzscheana sobre a morte de Deus e a vigência de suas sombras possivelmente nos oriente na tarefa de pensar o esgotamento do Estado-Nação e a natureza de suas sombras em tempo de mercado.

A argumentação dos autores parece apontar, dessa forma, para um processo de **sobredeterminação**, no sentido althusseriano do termo²⁷. Esse será um ponto fundamental para o percurso que realizaremos em nossa dissertação, em que defenderemos a hipótese de que duas meta-instituições estão em jogo na

²⁶ É importante lembrar que os autores são enfáticos ao afirmarem que não estão realizando uma descrição sociológica, que busque provar o esgotamento *objetivo* do Estado-Nação, mas procurando pensar as consequências na subjetividade desse hipotético desfalecimento (*ibidem*, p. 9).

²⁷ Através do conceito de *sobredeterminação*, tomado emprestado de Freud, Althusser (1967) exclui a possibilidade de que haja uma relação direta, de causa e efeito, entre um determinado aspecto – por exemplo, o econômico – e uma dada estruturação social. Embora, estruturalmente, uma contradição específica possa ser dominante em relação a outras, isso não significa que seja ela, *per se*, a que produz o efeito em questão. Um processo social é, pois, sobredeterminado pela interação de todos outros processos, aí compreendidos os fatores sociais não-dominantes (cf. FREEDMAN, 1990).

gramatização brasileira do PLE: o Estado e o Mercado (cf. ZOPPI-FONTANA, no prelo; ZOPPI-FONTANA, DINIZ, no prelo). A fim de sustentar essa conjectura, teremos em vista, sobretudo, as reflexões de Payer (2005), para quem o Estado e o Mercado estabelecem entre si uma relação de **tensão** na Contemporaneidade. Dado o papel central desse último trabalho para nosso percurso teórico-analítico, finalizaremos este primeiro capítulo retomando algumas de suas principais linhas de argumentação.

A partir da perspectiva da AD, Payer (*ibidem*) analisa os processos de constituição do sujeito contemporâneo, contrastando os diferentes modos de subjetivação que estiveram em jogo ao longo da história social. Retomando Haroche (1984), a autora lembra a transformação histórica ocorrida na passagem da Idade Média para a Modernidade: o predomínio do poder transfere-se, então, da Religião para o Estado Nacional, de forma que a sociedade moderna passa a se organizar não mais pelas leis divinas, mas pelas jurídicas. Payer argumenta que, na Contemporaneidade, vem se delineando uma nova transformação nas formas de poder, devido ao fortalecimento do Mercado em face do Estado, para o qual chamamos atenção anteriormente. Na sua perspectiva, o Mercado funciona como o novo grande Sujeito da sociedade contemporânea, a nos interpelar ideologicamente.

Essas novas condições de produção são acompanhadas, ainda segundo Payer (*ibidem*), por novas práticas discursivas. Partindo do princípio de que tais práticas “se sustentam em um ou mais textos específicos que lhes são também fundamentais, enquanto textos que guardam e fazem circular os seus enunciados-máxima” (*ibidem*, p. 15), a autora discute as mutações progressivas nos textos e enunciados-máxima que acompanham as transformações no poder das instituições sociais. O declínio do poder da Igreja Católica, em favor do Estado Nacional, resultou em uma mudança do texto fundamental: a prática discursiva religiosa, predominante na Idade Média, se sustentava a partir da Bíblia, enquanto a Constituição passa a funcionar como o Texto fundamental do Estado Moderno.

Conseqüentemente, o enunciado-máxima desloca-se de “obediência à lei divina” para “obediência às leis jurídicas”. Resulta desse processo uma nova forma-sujeito: os indivíduos não mais têm o estatuto de súditos, de propriedade alheia, mas sim de cidadãos.

Payer considera que, na Contemporaneidade, um novo Texto fundamental entra em cena: a Mídia, em um sentido amplo. Diferentemente da Igreja e de seus aparelhos, ou do Estado e de seus aparelhos – que têm, respectivamente, o templo e o tribunal como lugares privilegiados de circulação dos seus enunciados –, a Mídia se caracteriza pela sua dispersão e onipresença. Nessa nova ordem, o enunciado que funciona como lugar máximo de interpelação pode, segundo a autora, ser resumido em uma palavra: “sucesso”.

O sucesso está diretamente relacionado à “visibilidade” – recompensa prometida àqueles que obedecem às leis do Mercado –, assim como a submissão às leis divinas, na Idade Média, servira como promessa de salvação da alma, e à lei jurídica, na Idade Moderna, como promessa de liberdade (de circulação e de dizer). Por outro lado, a pena para o descumprimento dessas novas leis seria a invisibilidade, da mesma forma que a desobediência às leis divinas seria castigada com a “perdição da alma”, na ordem religiosa, e a não-submissão às leis jurídicas resulta, na ordem do Estado, com a interdição/prisão.

Face a essas considerações, colocamo-nos as seguintes questões: as mudanças nas condições de produção acima discutidas produziram efeitos sobre o processo de gramatização brasileiro? Seria possível observar a presença de sentidos da “globalização” no discurso sobre o português do Brasil? Se a ordem do Estado Nacional é marcada pelo funcionamento da língua nacional, como pensar o estatuto do português do Brasil em tempos contemporâneos? Buscando respostas para essas perguntas, iniciaremos, no próximo capítulo, nosso percurso analítico, à luz das considerações teórico-metodológicas feitas até este momento. Colocaremos em pauta a gramatização brasileira do português em diferentes espaços de enunciação, tanto como língua nacional, quanto como língua

estrangeira. Algumas hipóteses já se apresentarão com força neste próximo momento; outras serão apenas delineadas, e sustentadas mais firmemente através de argumentos mobilizados ao longo dos demais capítulos da dissertação.

CAPÍTULO 2

A constituição de uma nova posição de autoria

Daremos início, neste capítulo, à investigação do processo de gramatização brasileira do português. Retomaremos, em primeiro lugar, sua instrumentalização como língua nacional, tendo em vista a periodização proposta por Guimarães (1996, 2004), que nos permite observar a relação entre a constituição de um saber metalingüístico brasileiro sobre a língua portuguesa e as formas de organização da sociedade. Ao longo desse trajeto, a partir das reflexões de Orlandi (2000, 2002c), colocaremos em relevo a construção histórica de uma posição de autoria, que define o lugar do gramático brasileiro.

Concentrar-nos-emos, em seguida, na gramatização brasileira do PLE, investigando, especificamente, a produção editorial de LDs e a criação do Celpe-Bras. A partir do levantamento dos materiais publicados desde a década de 1950 (Anexo 3), chamaremos a atenção para algumas mudanças diacrônicas nessa produção. Nossas análises vão ao encontro da hipótese de Zoppi-Fontana (2004, 2007), segundo a qual se configuraria uma nova modalidade da posição de autoria do cidadão brasileiro em relação à língua nacional, que definiria um novo período na gramatização brasileira do português. A discussão que faremos também nos trará os primeiros elementos que indicam que uma nova instância está em jogo na gramatização brasileira do português em espaços de enunciação ampliados: o Mercado, em sua forma “globalizada”.

Por fim, tendo em vista reflexões de Zoppi-Fontana (no prelo), mostraremos que a gramatização do PLE traz à tona divisões internas do português, silenciadas em sua construção como língua nacional. Sustentaremos que o aparecimento de tais divisões está relacionado, por um lado, a uma nova caução teórica que entra em jogo nesse processo de instrumentalização – a do lingüista aplicado – e, por outro, à instância do Mercado.

1. A gramatização brasileira do português como língua nacional

Ao refletir sobre o processo de gramatização brasileiro, Guimarães (*op. cit.*) propõe que esse seja dividido em quatro períodos. O primeiro deles vai da “descoberta” do Brasil, em 1500, até a primeira metade do século XIX e se caracteriza, basicamente, por ainda não ter estudos sobre a língua portuguesa feitos no Brasil. Nos anos finais desse período, iniciam-se debates entre brasileiros e portugueses sobre construções consideradas inadequadas por escritores ou gramáticos portugueses.

O segundo período vai da segunda metade do século XIX – marcada por debates puristas como a polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas, pela publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro (1881) e pela fundação da Academia Brasileira de Letras (1897) – até fins dos anos de 1930, ano em que ocorre a criação dos primeiros cursos de Letras no Brasil. Conforme argumentam Orlandi e Guimarães (2001), o processo de gramatização observado no segundo período esteve diretamente relacionado com o estabelecimento do Estado brasileiro, após a independência do Brasil. Como os debates em relação à constituição da língua nacional adquirem uma posição de destaque, torna-se fundamental que o Brasil tenha seus próprios instrumentos lingüísticos, diferentes dos de Portugal. Essa gramatização é marcada por duas características principais: o distanciamento em relação à tradição gramatical portuguesa e a ênfase nas diferenças entre a língua do Brasil e a língua de Portugal. Segundo os autores (*ibidem*, p. 24),

O que está em questão não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. E é neste sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em

Portugal. [...] Com relação à língua não se trata somente de saber a língua que se fala, mas de construir um aparelho institucional (tecnologia científica e instituições) para que o Brasil saiba que ele sabe sua língua. É neste sentido que o processo de gramatização brasileira do português faz parte de um novo espaço de produção lingüística.

Um marco no processo de gramatização brasileiro, também ocorrido nesse segundo período, foi a alteração do *Programa de Português para os Exames Preparatórios*, solicitada por Emidio Vitorio, diretor geral da Instrução Pública, em 1887. Coube a Fausto Barreto efetuar tal mudança, uma vez que sua posição de professor no Colégio Pedro II²⁸ certamente favorecia a propagação de novas idéias. A mudança no programa, segundo Maximino Maciel (1894 / 1926, p. 502) *apud* Orlandi e Guimarães (2001, p. 26), “marca uma nova época no ensino das línguas e emancipou o vernáculo das doutrinas retrógradas dos autores portugueses que eram adotados”. Como conseqüência dos novos critérios para a entrada nos cursos universitários, aparecem várias gramáticas procurando atender às exigências do programa. Dentre elas, estão a “Grammatica Portugueza”, de João Ribeiro, a “Grammática da Língua Portugueza”, de Pacheco Silva e Lameira de Andrade, e a “Grammatica Analytica”, de Maximino Maciel, todas de 1887.

Constitui-se, dessa maneira, uma posição de autoria para o gramático brasileiro, cujas produções legitimam as singularidades do nosso português, isto é, demonstram a apropriação da língua portuguesa como língua *do* Brasil. Escrever uma gramática no século XIX significava, portanto, ocupar uma função-autor peculiar: colocando-se como origem do dizer de que o Brasil possui uma língua própria e assumindo uma posição de *autoridade* em relação às singularidades do português brasileiro, o *autor* de gramática do século XIX tem um papel decisivo na constituição de um imaginário de língua nacional para o Brasil, e, assim, da nacionalidade brasileira. Nas palavras de Orlandi (2002c, p. 28),

²⁸ Primeiro colégio público brasileiro, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, e renomado por seu ensino laico.

O gesto do gramático, que é um gesto de interpretação em relação à língua que falamos, tem como projeção o sujeito e a língua nacional referidos ao Estado. A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social.

O terceiro período do processo de gramatização brasileiro, proposto por Guimarães (1996, 2004), inicia-se com a fundação das Faculdades de Letras na década de 1930, estendendo-se até meados da década de 1960, quando o Conselho Federal de Educação torna a Lingüística disciplina obrigatória para os cursos de Letras do Brasil. As condições de produção que o caracterizam são bastante distintas daquelas que marcam o segundo período. O Estado brasileiro já está, pois, legitimado, assim como sua língua. Não há mais necessidade de enfatizar que a língua portuguesa é *do* Brasil, como no período anterior, de forma que as gramáticas não mais precisam colaborar na constituição da identidade nacional; basta mantê-la. Multiplica-se, então, o número de gramáticas, que se diferenciam umas das outras não pelas suas filiações (histórica, filosófica, etc.), como outrora, mas por peculiaridades descritivas pouco significativas. Por esse motivo, surge, em 1959, um regulador de segundo nível, que delimita a gramática: a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), elaborada pelo Ministério da Educação. A partir daí, o novo cenário se instala definitivamente. Segundo Orlandi (2000, p. 30),

Tendo já a garantia de um nosso Estado, o exercício da produção de gramáticas tem outra forma e sentido no século XX. Com a NGB (1959) esse estado de coisas muda sensivelmente, quando é uma comissão que, a partir de um decreto, estabelece a homogeneidade de uma terminologia que des-autoriza as variadas posições (gramática geral, gramática histórica, gramática analítica, gramática descritiva etc) dos gramáticos que traziam para si a responsabilidade de um saber sobre a língua.

Ao limitar a profusão de terminologias e nomenclaturas, a NGB “esvazia” o lugar de autor do gramático, apagando-lhe o espaço para reflexão. Agora, cabe ao lingüista a autoria do saber sobre a língua, visto que ele – e não o gramático – tem o conhecimento científico da língua. Logo, há uma mudança de uma posição política e intelectual – observada nos gramáticos do século XIX – para uma posição científica nos estudos da linguagem. A relação nesse momento é entre teorias científicas, e não entre portugueses e brasileiros (*ibidem*).

Por fim, Guimarães (*op. cit.*) propõe um quarto período, que vai de meados dos anos 60 até hoje, marcado pela introdução da Lingüística no currículo mínimo dos cursos de graduação em Letras e pela criação de cursos de pós-graduação em Lingüística no Brasil. Poderíamos falar, portanto, que esse é o período em que a Lingüística se institucionaliza no Brasil.

A partir dessa periodização proposta por Guimarães, Zoppi-Fontana (2004, 2007) levanta a hipótese de que as mudanças no estatuto do espaço de enunciação brasileiro, desencadeadas, dentre outros fatores, pela assinatura dos Tratados do Mercosul, sinalizam um novo momento na gramatização do português. Na próxima seção, levantaremos uma série de argumentos que permitem sustentar tal conjectura.

2. A gramatização brasileira do português como língua estrangeira

Conforme ressalta Zoppi-Fontana (*ibidem*), a construção de um saber metalingüístico brasileiro sobre o PLE envolveu mecanismos de institucionalização e a produção de diferentes instrumentos lingüísticos, seja a partir do Estado, da Academia ou da iniciativa privada.

A autora destaca, em primeiro lugar, as diferentes iniciativas de ensino formal para formação de professores de PLE a partir de meados da década de 90, chamando especial atenção para a criação do primeiro curso de *Licenciatura em*

Português do Brasil como segunda língua, na UnB, em 1997. Como mostra Almeida Filho (no prelo), em diversas universidades, houve o fortalecimento de disciplinas já existentes nos cursos de Letras e a criação de novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação *stricto-sensu*. Esse é o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade de Brasília (UnB), dentre outras.

O número de pesquisas acadêmicas em PLE cresceu, dessa forma, substancialmente. Entre 1993 e 2003, apenas na Unicamp, foram publicadas, segundo Almeida Filho (*ibidem*), 16 teses sobre PLE, sendo que instituições como USP, UFRJ, UFRGS, PUC-SP, UFPE, UFMG e UnB, entre outras, também têm apresentado periodicamente trabalhos nessa área. Publicações especializadas nesta área são cada vez mais regulares, bem como eventos científicos; dentre esses, os organizados pela *Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira* (SIPLE), fundada em 1991. Além disso, lembra Almeida Filho (*ibidem*), várias universidades – a exemplo da USP, UFRGS, UFMG, UFRJ, Unicamp, UFF e UnB – contam hoje com cursos de PLE.

Também merece destaque o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), já apresentado anteriormente. Esse exame, cujo processo de implementação teve início em 1993 e cuja primeira aplicação data de 1998, encontra-se em franco processo de crescimento, sendo atualmente aplicado em cerca de 20 centros no Brasil e 40 no exterior, espalhados por mais de 25 países. O gráfico²⁹ abaixo evidencia o crescimento no número de inscritos no exame.

²⁹ O gráfico foi elaborado a partir de dados disponíveis no documento “Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – Celpe-Bras”, referentes à apresentação do diretor do Departamento de Política

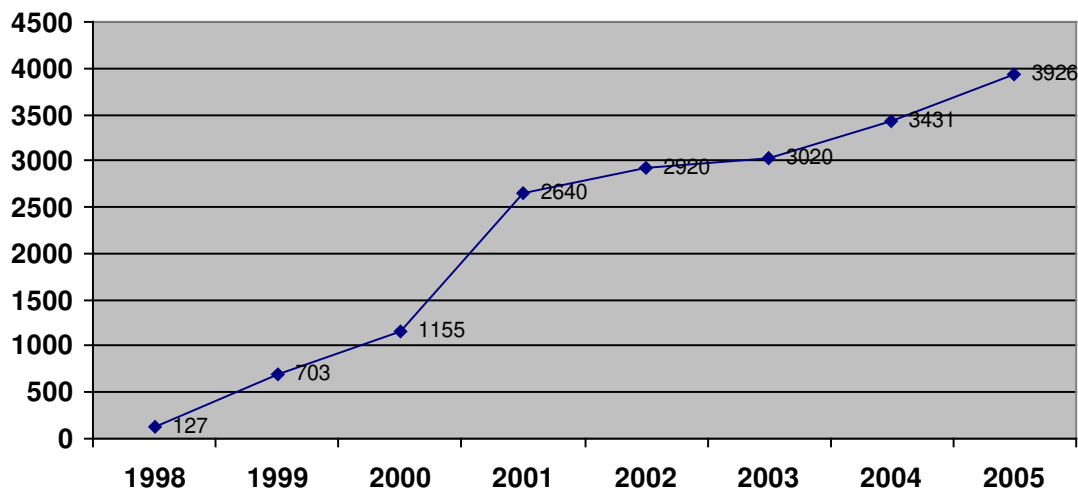


Figura 1 – Número de inscritos no Celpe-Bras no período de 1998 a 2005

A gramatização do PLE no fim do século XX e início do XXI comportou, ainda, vários projetos editoriais de reedição e elaboração de materiais didáticos. Conforme descrito anteriormente, buscando mapear esse processo, fizemos um levantamento dos principais LDs brasileiros de ensino de PLE, apresentado no Anexo 3. Além dos livros de publicação mais recente, incluímos os mais antigos, publicados nas décadas de 50 e 60, o que nos possibilitará identificar algumas mudanças no processo de gramatização do PLE ao longo dos anos.

Nas próximas seções, daremos início a análises mais específicas do exame de proficiência Celpe-Bras e dos livros didáticos brasileiros de PLE, a fim de sustentar a hipótese de que a gramatização brasileira do PLE é marcada por uma assunção de autoria do cidadão brasileiro em relação à língua portuguesa e em relação à produção do saber metalingüístico, conforme propõe Zoppi-Fontana (2004, 2007). Antes, porém, de apresentarmos os elementos que nos permitem

da Educação Superior (DePES), da Secretaria de Educação Superior do MEC, Godofredo de Oliveira Neto, no colóquio internacional “La Langue Portugaise, le Brésil, la Lusophonie, la Mondialisation Linguistique: un nouveau regard”, realizado em Paris, entre 16 e 18 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.arara.fr/Godofredo-CELPEBRAS.doc>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

defender essa conjectura, discutiremos o conceito de autoria em que nos baseamos.

3. A configuração de uma nova posição de autoria

Uma importante distinção na AD é aquela entre *discurso* e *texto*. Para Orlandi (1999, p. 70), o texto é uma unidade complexa de significação, o lugar da representação da linguagem. Como objeto teórico, é uma unidade incompleta, dada sua natureza intervalar, já que o sentido se constrói no espaço discursivo dos interlocutores. Empiricamente, porém, podemos representar o texto como tendo começo, meio e fim, ou seja, como uma unidade lingüística fechada em si própria. Por outro lado, o discurso, por princípio, não se fecha, mas é um processo em curso. Retomando Maingueneau (1997), Orlandi (*op. cit.*, p. 71) afirma que “o discurso é uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas, diríamos enunciativo-discursivas”. Nessa perspectiva, o discurso é uma dispersão de textos, enquanto o texto é uma dispersão do sujeito.

Esta distinção entre *discurso* e *texto* tem sua contraparte na diferença entre *autor* e *sujeito*. O sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto. Conforme já expusemos anteriormente, definimos o discurso como o “efeito de sentidos” entre locutores (PÊCHEUX, 1997a, p. 82) e consideramos, na sua contrapartida, o texto, que podemos representar como uma unidade lingüística fechada nela mesma (ORLANDI, *op. cit.*). Da mesma forma, o sujeito resulta da interpelação do indivíduo pela ideologia, enquanto o autor é a representação da unidade, delimitando-se na prática social como uma função específica do sujeito. Em outras palavras, a relação do sujeito com o texto é de dispersão; a autoria, porém, implica disciplina, organização e unidade. Segundo Orlandi (*ibidem*, p. 73),

Há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a

unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.

Destacamos, por fim, que o autor é a função discursiva em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções, estando mais submetido às regras das instituições (*ibidem*). Que regras marcariam essa posição de autoria que se configura na instrumentalização brasileira do PLE, se essa, conforme argumentaremos, se dá na tensão entre o Estado e o Mercado, enquanto meta-instituições da Contemporaneidade?

3.1. O exame de proficiência Celpe-Bras

A fim de darmos início às nossas análises, observemos a folha de rosto da terceira versão do manual do candidato do exame Celpe-Bras, reproduzida no Anexo 4 (BRASIL, 2003b). Em seu centro, temos, além do logotipo do Celpe-Bras, o da Secretaria de Educação Superior (MEC) e o do Governo Federal (“Brasil, um país de todos”) – também presentes na quarta-capa do manual –, o que produz um efeito de oficialidade para o exame: os órgãos oficiais não apenas reconhecem o exame, mas são responsáveis por ele. Tal efeito também é produzido na descrição do expediente, em que constam cargos oficiais do governo, a começar pelo Presidente da República, que ganha destaque, no centro, acima dos demais “membros” do expediente. Vale atentar, nesse sentido, para a maneira como o cargo de Presidente é nomeado: “Presidente da República Federativa do Brasil” (ao invés, por exemplo, de “Presidente da República” ou “Presidente do Brasil”). Remete-se, assim, ao nome oficial do Brasil, que consta em sua constituição.

Na descrição dos responsáveis pela elaboração do exame – agrupados sob a denominação “Comissão Técnica” –, são apagadas as instituições específicas a que cada membro dessa comissão está vinculado. O nome de cada um deles poderia, por exemplo, ser seguido pelo nome da universidade onde eles atuam, o que não acontece. O mesmo acontece na listagem dos responsáveis

pelo texto do manual. Tal apagamento produz um efeito maior de unidade, reforçando o caráter oficial do exame: todos estão diretamente ligados ao Estado brasileiro.

Se contrastarmos o funcionamento dessa folha de rosto com alguns elementos da entrevista dada por Scaramucci, observamos algumas diferenças interessantes. Observemos sua resposta à primeira pergunta de nossa entrevista (Anexo 2):

em primeiro lugar... o exame foi criado em... por uma portaria do Ministério da Educação mais especificamente da Secretaria de Ensino Superior do... Ministério da Educação... tinha um um um secretário que se cham/ não era bem secretário... era ele era o diretor do DePES... DePES é o Departamento de Política do Ensino Superior... do MEC... tem o DePES e tem um outro departamento que chama DAI... Divisão de Assuntos Internacionais... é nessa divisão que fica o Celpe-Bras... e esse diretor desse DePES... era... o Luiz Cassemiro dos Santos... já se tinha tentado fazer isso há algum um tempo atrás... no final dos anos oit/ setenta... mas... enfim... não se tinha conseguido... aí... em noventa e três... foi criada essa portaria pra produzir um exame de proficiência... ele deveria estar pronto em três meses... esse exame era uma uma aspiração... assim... um desejo antigo de professores da área de português para estrangeiros... que... exatamente viam no exame a possibilidade de um... de um... instrumento direcionador... do ensino de português... né?... tanto no Brasil quanto no exterior... (linhas 6-20)

O caráter oficial do Celpe-Bras – de maneira semelhante ao que ocorre no manual – é destacado na resposta da entrevistada, que ressalta, já no início da resposta, que foi a portaria da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, de 1993, que tornou possível sua criação. Observemos, ainda, que, embora houvesse uma “aspiração antiga” entre professores e pesquisadores da área de PLE, é o gesto do Estado que dá visibilidade a essa prática profissional.

Entretanto, na entrevista, também se coloca em destaque o papel do diretor do DePES e de professores e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. Além disso, ao falar sobre os integrantes da comissão que criou o

exame, Scaramucci comenta que o Celpe-Bras foi elaborado a partir de um exame de uso interno na Unicamp:

aí montaram uma comissão... composta por representantes dos principais programas de português língua estrangeira do Brasil... a professora Percília Santos... da UnB... que por sinal... era esposa do Cassemiro... o professor Francisco Gomes de Matos... da... Pernambuco... a professora Raquel Ramallete...da UFRJ... a professora Jandyra Cunha ... da UnB... a professora Margarete Schlatter... da UFRGS... e o professor José Carlos aqui da Unicamp... então essa comissão... depois da portaria... eles se reuniram uma vez ou duas ... pra delinear o exame... e nessa reunião... o José Carlos éh informou a essa comissão que nós tínhamos aqui na Unicamp um exame que estávamos começando a fazer... que era um exame ... um exame pra uso interno... tinha...par/ participou da elaboração além de mim.. a professora Itacira... a professora Leonor Lombello que faleceu... e o professor José Carlos... né... e eu... não me lembro bem mais quem... mas a gente tinha feito umas discussões e fizemos um piloto ... vinham pessoas aqui... queriam certificados ... né... e esse exame... a gente queria um exame contemporâneo... um exame comunicativo... e esse exame... e eu fiz as tarefas de leitura e escrita... eu que bolei... eu pensei em tarefas... eu que fiz o primeiro exemplo de tarefa... integrando habilidades e... e aí José Carlos pediu se podia levar esse exame pro MEC pra ser o embrião do Celpe-Bras... nós autorizamos desde que nos fosse dado o crédito ...e ele acabou levando... e a partir daí... foi o embrião do Celpe-Bras... né? então ele começou aqui na Unicamp... (linhas 20-40)

Posto isso, gostaríamos de chamar a atenção para uma diferença entre o discurso da entrevistada com os “discursos oficiais” sobre o Celpe-Bras – dentre eles, o do manual do candidato, cuja folha de rosto analisamos anteriormente. Naquele, destaca-se o trabalho de pessoas como os professores José Cassimiro, Percília Santos, Francisco Gomes de Matos, Raquel Ramallete, Margarete Schlatter, José Carlos Paes de Almeida Filho e Matilde V. R. Sacaramucci para a criação do exame. Em contrapartida, nos últimos, os nomes dessas pessoas passam por um certo apagamento, bem como os das universidades em que cada uma delas trabalha, conforme analisamos anteriormente. Tampouco se menciona, em nenhum momento dos “discursos oficiais”, que o Celpe-Bras foi criado a partir

de um exame existente na Unicamp, nem mesmo na seção “histórico do exame”, disponível no *site* do Celpe-Bras³⁰. Esses apagamentos produzem um efeito maior de unidade, reforçando o caráter oficial do exame: todos estão subordinados ao Estado brasileiro. Essa forma de textualização nos permite perceber a configuração de uma posição de sujeito. Trata-se do **preenchimento da função-autor pelo Estado brasileiro**.

O fato de se ressaltar, na entrevista, o papel desses professores na criação do Celpe-Bras não impede, entretanto, que se enfatize seu caráter oficial. Observemos o recorte abaixo:

nessa época... já existia um exame... eu não sei bem se ele já existia ou se ele passou a existir logo depois do Celpe... eu não me lembro muito bem... eu não sei se em noventa e três já existia o que chama CILPE... ou ele foi feito... nesse intervalo de tempo... que ele começou a ser aplicado... é um exame da Universidade... de Caxias do Sul... é um exame que chama Certificado Internacional de Língua Portuguesa... eles fizeram uma divulgação muito grande... muita gente começou a confundir o CELPE com o CILPE e a achar que... ele era o certificado oficial... mas ele NÃO era oficial... eles usam esse certificado em alguns lugares... na Argentina eles aplicam... éh::... que eu saiba não existem outros exames de proficiência no Brasil... existe um exame que eu fiquei sabendo agora... elaborado por professores da UFRJ... é o Exame de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira... que se aplica... na Argentina... na Casa do Brasil... eles têm um convênio com... essa Casa do Brasil que é um centro de ensino de português... éh... o coordenador é brasileiro... ele se chama Fabrício Müller... muita gente não sabe e tá confundindo... tá achando que é o Celpe-Bras... **mas o Celpe-Bras... pelo que eu saiba... é único...** (linhas 57-73)

É interessante observar que, depois de apresentar brevemente dois exames de proficiência brasileiros – o da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal do Rio de Janeiro –, a entrevistada diz: “mas o Celpe-Bras... pelo que eu saiba... **é único...**”. À primeira vista, poderíamos pensar que estamos diante de uma contradição: como o Celpe-Bras poderia ser “único”, se há outros

³⁰ Cf. página do Celpe-Bras, no portal do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>> . Acesso em: 19 de novembro de 2007.

exames, tais como o da UFRJ e da Universidade de Pelotas? Lembramos aqui que, para a AD, as palavras não significam por si próprias, mas derivam seus sentidos a partir da formação discursiva em que se inscrevem. “Único” não é empregado aqui no sentido de que não existe outro exame de proficiência em PLE além do Celpe-Bras, mas sim no sentido de que ele é o único exame *oficial*. Diríamos, assim, que se coloca em causa o próprio ato de nomeação em relação aos outros exames de proficiência de PLE, produzindo o enfraquecimento do efeito de evidência que une um nome ao seu referente (cf. ZOPPI-FONTANA, 2003).

Atentemos, ainda, para um outro momento da entrevista, em que temos alguns elementos interessantes para analisar a constituição de uma posição de autoria neste novo momento da gramatização brasileira:

a gente está entrando na Europa... **entramos** em vários países na Europa... **entramos** na Alemanha... Berlim...na Suíça... no Instituto Cultural Brasileiro de Zürich... na Áustria... na Universidade de Salzburg.. na Polônia... Universidade de Lublin... ahn... Itália... Centro de Estudos Brasileiros de Roma... éh Espanha: **nós estamos** em Barcelona... Salamanca e Casa do Brasil em Madrid... então é isso... e Paris nós estamos tentando... né? (linhas 126-132)

Gostaríamos, neste momento, de fazer uma análise centrada na categoria de pessoa. Para isso, retomamos Benveniste (1991, p. 256), que afirma: “nos pronomes pessoais, a passagem do singular para o plural não implica apenas uma pluralização”. O autor discorre sobre a plasticidade do “nós”, isto é, o fato de que “‘nós’ não é a multiplicação de objetos idênticos, mas uma junção entre o ‘eu’ e o ‘não-eu’, **seja qual for o conteúdo desse ‘não-eu’**” (*loc. cit.*) [grifo nosso]³¹. Colocamo-nos então a seguinte questão: que “não-eu” é esse que se junta ao “eu” para formar os diversos “a gente” / “nós” no recorte acima?

³¹ Dado que, no português do Brasil, o pronome pessoal “nós” é frequentemente substituído por “a gente”, falamos aqui não apenas da “plasticidade do *nós*”, mas também da “plasticidade do *a gente*”.

Para respondermos a essa pergunta, poderíamos comparar a ocorrência dos pronomes no recorte acima com a de recortes como “o que a gente está tentando fazer na grade da parte oral – e também na escrita – é procurar entender melhor [...]” (linhas 177-178). Nesse último, o “a gente” é “exclusivo”, isto é, não inclui o interlocutor, denotando uma classe que compreende apenas a comissão técnica do Celpe-Bras.

Por outro lado, no penúltimo recorte transcrito (linhas 127-132), parece haver um deslocamento do “a gente” da comissão técnica do Celpe-Bras para um “a gente” que compreende os próprios cidadãos brasileiros. Chamamos atenção para o fato de que não se diz “a gente está aplicando o exame na Europa”, mas “a gente está **entrando** na Europa”, o que aponta para o fato de que o Celpe-Bras, mais do que um exame de proficiência, funciona como um instrumento lingüístico, que torna o Brasil, sua língua e seu povo visíveis para os demais países. O “nós” que aparece nesse recorte parece funcionar de modo a produzir efeitos de sentido semelhantes. É interessante atentar, ainda, para o emprego do verbo “estar” (em “nós estamos em Barcelona”), que reforça o efeito de sentido de que o Celpe-Bras funciona como um **prolongamento do Estado brasileiro**. Por fim, em “Paris nós estamos tentando... né?”, o “nós” parece voltar a se referir, exclusivamente, aos membros da comissão do Celpe-Bras e aos responsáveis pela expansão do exame.

Observamos, dessa forma, um **deslizamento metonímico entre o Estado brasileiro, a comissão técnica do Celpe-Bras e o próprio cidadão brasileiro** – este último concebido como sujeito individua(liz)ado em relação ao Estado³². Tal deslizamento caracteriza uma nova posição de autoria, que se delinea em novas condições de produção, marcadas pela criação do Mercosul. Com efeito, a assinatura dos Tratados de Assunção – que configuram institucionalmente o Mercosul – data de 1991, enquanto a primeira portaria para a criação do exame é de 1993, conforme apontado pela entrevistada (linha 15).

³² Retomamos aqui o processo de constituição da subjetividade (ORLANDI, 2002c), apresentado brevemente na seção “Metodologia e definição do corpus”, no capítulo 1.

Embora, num momento inicial da entrevista, não se fale sobre a possível relação entre a criação do Celpe-Bras e a consolidação do Mercosul, isso é observado pela professora posteriormente, a partir de uma das perguntas feitas:

L: éh... e a criação do Celpe-Bras... guarda alguma relação com... a consolidação do Mercosul?

M. sim... isso é uma coisa que eu esqueci de falar pra você que é importante... deveria ter dito no início... quer dizer... tinha a ver com a questão do Mercosul né? estavam no auge essas discussões sobre o Mercosul... sem sem dúvida alguma essa possibilidade de... receber mais alunos de intercâmbio... e tudo com o Mercosul... sem dúvida alguma foi **FUNdamental**... fundamental para a criação do exame... acho que foi a motivação principal... (linhas 134-142)

Percebemos, no recorte acima, que, ao longo da cadeia enunciativa, a relação entre consolidação do Mercosul e a criação do exame vai, por um processo de gradação, adquirindo um estatuto de cada vez mais importância, ainda que, em um momento inicial da entrevista, essa relação não tenha sido mencionada. A princípio, coloca-se “esqueci de falar para você que é **importante**” e “**tinha a ver com** a questão do Mercosul”. Em seguida, há um deslocamento para “estavam no **auge** essas discussões sobre o Mercosul”, “**sem sem dúvida alguma** essa possibilidade de... receber mais alunos de intercâmbio... e **tudo** com o Mercosul” e, por fim, para “foi **FUNdamental**... **fundamental**”. Vale destacar aqui que “fundamental” tem sua “força argumentativa” marcada não apenas semanticamente, uma vez que “importante” e “fundamental” não têm o mesmo papel em uma argumentação, mas pelo próprio acento entoacional que recebe: “**FUNdamental**”.

Na próxima seção, analisaremos mudanças na produção brasileira de LDs de PLE, que também nos permitem sustentar a hipótese de que as mudanças no espaço de enunciação da língua nacional brasileira parecem refletir sobre o processo de gramatização brasileira do português, marcado por um gesto de autoria do Estado/cidadão brasileiro (ZOPPI-FONTANA, 2004, 2007).

3.2. A produção editorial brasileira de livros didáticos de PLE

Em primeiro lugar, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que os primeiros LDs de PLE foram escritos por estrangeiros. A esse respeito, Gomes de Matos (1989, p. 11) afirma:

Talvez não seja exagero afirmar que, excetuando-se a PUC-RS (ali se usava *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchant), a quase totalidade dos (pouquíssimos, aliás) cursos de Português do Brasil oferecidos em nosso país na década de 50 dependiam de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos. Não é, portanto, de estranhar que o primeiro livro didático para ensino de nossa variedade brasileira da língua portuguesa – razoavelmente influenciado pela Lingüística de base estruturalista em vigor naquela época – fosse *Spoken Portuguese* de autoria de um ítalo-americano, Vicenzo Cioffari, edição do ‘American Council of Learned Societies’ para as Forças Armadas dos EEUU.³³

Para refletir sobre esse processo, parece-nos produtivo retomar os conceitos de “endogramatização” e “exogramatização” (Auroux, 1992, p. 74). Trata-se de uma distinção feita a partir da posição dos sujeitos que produzem o instrumento lingüístico em questão, correspondendo, respectivamente, aos casos em que estes sujeitos são falantes nativos ou não da língua gramatizada. O início da produção de LDs de português do Brasil para estrangeiros é marcado, então, por um processo de exogramatização.

Entre as décadas de 50 e 70, aparecem alguns LDs escritos por autores brasileiros; todavia, esses foram, em sua grande maioria, publicados por

³³ Conforme destacam Maia *et al.* (2000) e Boas *et al.* (2006), a eclosão da II Guerra Mundial representou um marco no ensino de línguas estrangeiras. Devido à iminente entrada dos EUA no conflito, era preciso que parte da tropa estadunidense adquirisse fluência em outras línguas em um curto espaço de tempo, tanto para entender os inimigos quanto para se comunicar com os aliados que não falavam inglês. Por motivos de inteligência militar, surge, assim, a partir do trabalho de um grupo de lingüistas (dentre eles, Bloomfield), o método que ficou conhecido como “The Army Specialized Training Program” (ASTP), ou, popularmente, “Método do Exército”, cuja principal característica era o foco no desenvolvimento das habilidades áudio-orais. Devido a uma publicidade bastante positiva do ASTP nos meios de comunicação, grande parte do público civil passou a se interessar pela aprendizagem de idiomas estrangeiros. Muitas instituições adotaram o método, que, para se adequar a essa nova demanda, passou por modificações, dando origem, no início da década de 50, ao conhecido Método Audiolingual.

editoras estrangeiras, em especial, dos EUA. Como exemplo, podemos citar os seguintes livros:

- “Português contemporâneo”, de Abreu et al., publicado pela Georgetown University Press (Washington, D. C.), em 1966;
- “Português: conversação e gramática”, de Magro e Paula, cuja primeira edição foi publicada pelo Brazilian American Cultural Institute, em 1969;
- “Modern Portuguese – A Project of the Modern Language Association of America”, de Ellison, Gomes de Matos *et al.*, publicado pela Knopf (Nova Iorque), em 1971.

Dessa forma, ao que nos consta, os únicos livros de PLE publicados no Brasil entre as décadas de 50 e 70 são “Português para estrangeiros” (1954) e “Português básico para estrangeiros” (1976), escritos, respectivamente, por Marchant e Monteiro³⁴.

A partir da década 80, o número de materiais publicados passa a aumentar gradativamente. Dentre os livros que apareceram nessa década, estão “Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros” (1981), “Tudo bem – Português para a nova geração” (1984) e “Fala Brasil” (1989), todos publicados por editoras brasileiras.

É, porém, a partir da década de 90, que o número de LDs brasileiros de PLE publicados aumenta substancialmente. Diversificam-se então os públicos-alvos dos livros, aparecendo materiais para hispano-falantes (“Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol” e “Um português bem brasileiro”), crianças (“Português para estrangeiros infanto-juvenil”), adolescentes (“Sempre amigos: Fala Brasil para jovens”, “Tudo bem: português para a nova geração”), funcionários de empresas (“Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios”, “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para

³⁴ As datas que constam entre parênteses dizem respeito aos anos de publicação das primeiras edições dos livros. Outras informações sobre os materiais mencionados podem ser obtidas através do Anexo 3.

estrangeiros) e candidatos ao exame Celpe-Bras (“Estação Brasil: português para estrangeiros”). Os níveis de proficiência contemplados pelos livros também se ampliam, passando a haver uma maior quantidade de livros para alunos de nível básico, intermediário e avançado. Além disso, os LDs passam, cada vez mais, a ser acompanhados por outros materiais, como livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, fitas cassetes/CDs, glossários etc.

Dessa forma, é inegável a mudança por que passou a produção dos materiais em questão. Para melhor analisá-la, recorreremos ao nosso levantamento dos LDs brasileiros de PLE (Anexo 3), em que constam os materiais produzidos desde a década de 1950, quando surgiu o primeiro livro na área. A partir desse levantamento, elaboramos o gráfico abaixo, no qual podemos observar a contribuição percentual de cada quinquênio em relação ao total de livros de PLE publicados entre 1950 e 2007. Podemos perceber que, conforme sinalizado anteriormente, há, a partir do fim da década de 80, um grande crescimento na produção desses materiais. O período compreendido entre 1950 e 1984 – que corresponde, portanto, a quase 62% de todo o espaço de tempo considerado – é responsável por somente 25% dos LDs publicados, enquanto o período entre 1985 e 2007 – que corresponde a apenas 38% do período em questão – responde por 75% dessa produção.

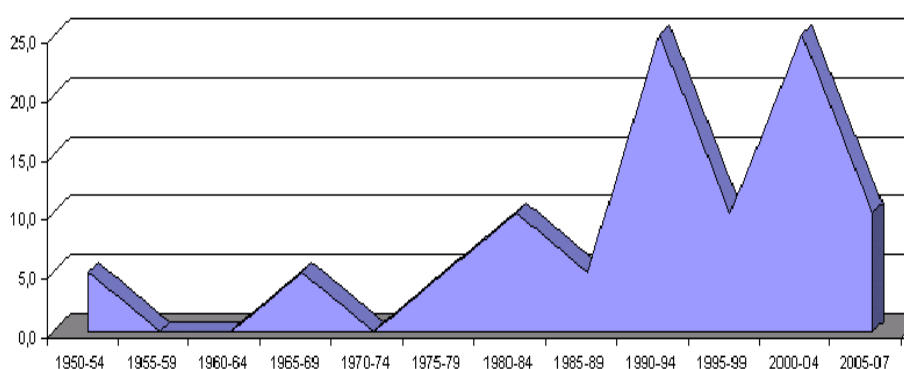


Figura 2 – Porcentagem do total de LDs brasileiros de PLE publicados entre 1950 e 2007

Vale ressaltar que, para a elaboração do gráfico acima, não incluímos os seguintes materiais: a) produções artesanais, utilizadas internamente em universidades, ou livros publicados por escolas particulares de idiomas, devido à dificuldade para mapearmos tal produção; b) diferentes volumes de uma mesma coleção (nesse caso, levamos em consideração apenas a data de publicação do primeiro livro). Dessa forma, a área compreendida pelo período de 1985 a 2007 seria ainda mais representativa caso o gráfico compreende tais materiais, dada a crescente implementação de cursos de PLEs em escolas particulares de idioma e em universidades, e dado o fato de que as publicações mais recentes contam, em geral, com diversos volumes, atendendo a diferentes níveis de proficiência (cf. Anexo 3). Por fim, é importante destacar que a referida área também seria mais significativa se o gráfico dissesse respeito não somente ao número de materiais publicados, mas ao número de materiais *vendidos*. Com efeito, vários livros apresentam diversas edições/reimpressões, o que é destacado em alguns discursos sobre os livros encontrados nos *sites* das editoras e distribuidoras:

As mesmas autoras de *Bem-Vindo!*, sucesso editorial com mais de **50 mil cópias** vendidas, hoje em sua **sétima edição** atualizada, lançam este livro voltado aos profissionais estrangeiros que vêm trabalhar no Brasil e precisam se comunicar em português.³⁵

Em sua sétima edição, seu primeiro livro, publicado pela Editora SBS, já vendeu mais de **50 mil cópias** e foi adotado em importantes instituições de ensino do mundo todo, mostrando o interesse que a Língua Portuguesa falada no Brasil tem despertado.³⁶

Português para Estrangeiros foi elaborado com a finalidade de proporcionar a estrangeiros de qualquer nacionalidade a oportunidade de aprender português como se fala no Brasil, de maneira simples e clara. O estudante é envolvido em situações

³⁵ Disponível em: < <http://www.editoragalpao.com.br/detalhe-panorama.html#downloads>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

³⁶ Disponível em: < <http://www.oqdesign.com.br/27/gal.html>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

objetivas que conduzem à aprendizagem pela reflexão, valendo-se do raciocínio lógico. Atualizado de dois em dois anos, **é livro que vem se impondo desde 1954**, tanto no Brasil quanto em diversos países dos cinco continentes.³⁷

[grifos nossos]

Essa mudança na produção editorial brasileira aponta, novamente, para a **constituição de uma posição de autoria do Estado/cidadão brasileiro**, o que marcaria, segundo Zoppi-Fontana (2004, 2007), um novo período no processo de gramatização brasileira do português. Tal hipótese também pode ser sustentada pelo crescente movimento de endogramatização discutido anteriormente, que se diferencia do início da produção de LDs de PLE. É importante destacar, ainda, que a **configuração do Mercosul** parece, de fato, representar um marco na produção dos LDs brasileiros de PLE, já que, como observamos, essa sofre um grande impulso a partir do fim da década de 1980, período que coincide, justamente, com o início da consolidação desse bloco econômico – que, institucionalmente, se dá em 1991, com a assinatura dos Tratados de Assunção.

Na próxima seção, mostraremos que, na gramatização do PLE, há uma certa “fragmentação da língua nacional”, o que se deve, por um lado, a essa nova posição de autoria – especificamente, pela caução do lingüista aplicado – e, por outro, à relação desse processo de instrumentalização com o Mercado “globalizado”.

4. A fragmentação da língua nacional

Ao analisar a criação da *Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira* (SIPLE) –especificamente, os resumos do Seminário Nacional 2006 –, Zoppi-Fontana (no prelo) destaca a dispersão e instabilidade das designações da área de PLE. A autora observa, através dessas denominações, a representação de divisões internas à língua portuguesa, que ficam ainda mais evidentes em sua

³⁷ Disponível em: <<http://mercedes-marchant.comprar-livro.com.br/livros/1858562721/>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

análise do curso de *Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua*, da Universidade de Brasília. Expõem-se, assim, as fronteiras historicamente silenciadas na construção da língua nacional, desfazendo a coincidência ideologicamente construída entre esta e a língua materna, discutida no primeiro capítulo.

Podemos observar processos semelhantes nos LDs brasileiros de PLE. Se analisarmos a tabela apresentada no Anexo 3, percebemos que grande parte dos títulos apresenta a estrutura “**Português Ø para X**”, em que X designa os sujeitos que passam a se relacionar com o português a partir da ampliação do seu espaço de enunciação. Em geral, a expressão mais genérica – “português para estrangeiros” – é a mais recorrente, embora outras mais específicas, como “para a nova geração”, “para falantes de espanhol” também se mostrem presentes. Como exemplos, podemos citar os seguintes títulos:

Avenida Brasil: curso básico de português **para estrangeiros** (1991)
 Diálogo Brasil: curso intensivo de português **para estrangeiros** (2003)
 Estação Brasil: português **para estrangeiros** (2005)
 Tudo bem? Português **para a nova geração** (1984)
 Conhecendo o Brasil – curso de português **para falantes de espanhol** (2000)
 Português **para estrangeiros infanto-juvenil** (1994)

Também aparecem em nosso *corpus* títulos com variações na primeira parte da estrutura mencionada, mas que mantêm, em sua segunda parte, a estrutura finalizada com a preposição “para”. Esse é o caso de “Sempre amigos: Fala Brasil **para jovens**” (2000). Em todos esses casos, produzem-se desdobramentos no português, que se tornam visíveis a partir da nomeação dos diferentes falantes não-nativos que com ele passam a conviver. Assim, falantes de espanhol não se relacionam com o português da mesma forma que outros sujeitos. Da mesma forma, adolescentes brasileiros não falam o mesmo português que sujeitos de outras faixas etárias, a tal ponto que, no momento em que a língua

se gramatiza como língua estrangeira, julga-se necessário criar um material específico para “jovens a partir de 11 anos”. No recorte abaixo, podemos perceber essa fragmentação, que se coloca em uma relação de tensão com a construção do ideal de unidade da língua nacional:

Tudo bem? Português para a nova geração é o mais novo material para jovens a partir de 11 anos, que desejam aprender o **português falado no Brasil pelo adolescente brasileiro, enfatizando a linguagem coloquial, com as necessárias referências à gramática normativa** (PONCE *et al.*, 1984/2002, apresentação)³⁸.

É interessante atentar, ainda, para os sintagmas dos títulos dos LDs que determinam o nome “português” / “língua portuguesa”, delineando divisões internas nesta língua. Este é o caso de “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios”, em que observamos, além da determinação feita pelo artigo “o”, a restrição produzida pelo sintagma preposicional “do mundo dos negócios”. Constrói-se, dessa forma, a imagem de que um dos domínios em que o português se encontra é o do comércio/ da economia, podendo-se falar de um português *específico* para “o mundo dos negócios”³⁹.

Essas diferentes divisões do português que aparecem nos LDs parecem vir à tona devido a diferentes motivos. O primeiro deles diz respeito ao fato de que, se, conforme discutimos no início deste capítulo, as cauções do gramático e do lingüista se mostram presentes em outros momentos da gramatização brasileira, uma nova caução entra em jogo neste quinto período da gramatização brasileira: a do lingüista aplicado. De fato, a gramatização brasileira do PLE coincide com importantes processos de institucionalização da Lingüística Aplicada, a exemplo da fundação da *Associação de Lingüística Aplicada* (ALAB),

³⁸ Quando analisarmos recortes dos LDs, apresentaremos, após o nome do(s) autor(es), a data de publicação da primeira edição e, nos casos em que essa não coincidir com aquela a que tivemos acesso, a da edição consultada.

³⁹ Sentidos semelhantes passam a significar a língua espanhola a partir de um dado momento em sua história no Brasil, como mostra Celada (2002).

em 1990⁴⁰. Nesse sentido, é importante destacar que, conforme aponta Zoppi-Fontana (no prelo), a institucionalização acadêmica do PLE nasce sob a caução da Lingüística Aplicada – especificamente, através da fundação da *Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira* (SIPLE), por ocasião do III Congresso da ALAB (1992) –, o que aparece explicitado no 6º artigo dos Estatutos da SIPLE:

Como uma Sociedade voltada também à pesquisa, a SIPLE está afiliada à ALAB (Associação de Lingüística Aplicada do Brasil) e à AILA (Associação Internacional de Lingüística Aplicada (*apud* ZOPPI-FONTANA, DINIZ, no prelo).

Nas palavras de Zoppi-Fontana (*op. cit.*):

A criação desta nova associação científica no espaço acadêmico brasileiro sinaliza um momento em que pesquisadores, docentes e professores de língua reunidos em um encontro científico nacional de Lingüística Aplicada (congresso organizado pela ALAB) manifestam, através de uma minuta de estatutos, a decisão coletiva de institucionalizar uma prática profissional como nova área de conhecimento científico.

Com efeito, o Celpe-Bras se mostra fortemente marcado pela caução do lingüista aplicado. Vejamos, como exemplo, o seguinte recorte, feito em uma das versões do manual do candidato (BRASIL, 2003b, p. 4):

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que 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*, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato.

Com base em uma visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e

⁴⁰ Cf. <<http://www.alab.org.br>>. Acesso em: 08 fev. 2008.

cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto [grifos do texto].

O recorte acima mostra a filiação do exame a paradigmas recentes na Lingüística Aplicada, especificamente, àqueles que se baseiam em uma abordagem comunicativa de língua. A rejeição a abordagens gramaticais é evidenciada no seguinte recorte, dentre outros:

Isso significa que **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*. [negrito nosso] (*loc. cit.*)

A cautela do lingüista aplicado também é perceptível ao longo da entrevista com Scaramucci. É ela que sustenta a afirmação de que o exame é “moderno” e “contemporâneo” (cf. linha 57), baseado em uma “outra concepção de linguagem” (linha 254-255), diferente de uma visão “estruturalista”.

então... o ensino de língua materna é muito pautado pelo ensino da norma... da gramática e nós... pelo contrário... a gente quer sinalizar uma outra concepção de linguagem... a gente quer mudar a visão de proficiência... do que seja domínio de uma língua no sentido de.. éh... de que a língua serve pra gente agir no mundo... a gente age no mundo através da linguagem... é uma visão mais sócio-interacionista do que é linguagem... né?... que você vê pelas tarefas do exame... como a gente operacionaliza isso no próprio exame... então não se tem um discurso assim dessa visão e depois na hora de fazer o exame... a gente... operacionaliza as questões de outra forma não... a gente tenta ser coerente com essa visão na elaboração do exame e nos critérios de correção também... todos os critérios... também não adianta ter uma prova alinhada com essas tendências... se depois na hora de corrigir... você volta para uma correção essencialmente estruturalista que só olha erros de ortografia... você vai ver pela grade que há uma coerência muito grande em todo o processo de correção... pra manter essa concepção de linguagem... então... a gente tá

trazendo essas noções de gênero... noções de tarefas... de tarefas que se assemelham às tarefas de vida real ... (linhas 253-268)

Em alguns LDs, sobretudo nos prefácios, essa caução aparece explicitamente, através da referência a pesquisadores e a conceitos da Lingüística Aplicada:

Para nós, aprendizagem se refere ao conhecimento formal da língua e aquisição, à prática, ao uso da língua para a comunicação, que Widdowson distingue como “usage” e “use”. Trata-se de dois processos diferenciados, quanto à sua natureza e seus objetivos; porém, convergentes. O ponto exato dessa convergência acontece no momento em que o aprendiz começa a usar a L2/LE em interações (dentro ou fora da sala de aula) (HENRIQUES, GRANNIER, 2001, p. x).

Ao longo dos módulos você vai encontrar, ainda, a seção **Orientese**, que explora expressões utilizadas nos diálogos e a seção **Flash**, que apresenta expressões idiomáticas em novas situações cotidianas.

Logo adiante vamos discutir mais detalhadamente cada um dos módulos. Antes, porém, é necessário esclarecer a terminologia que aí empregamos. Você vai poder observar a utilização dos termos “rotinização” e “sistematização”, termos esses que tomamos emprestados a Almeida Filho (1996) e que se referem às atividades estruturais que o autor inclui em sua proposta de ensino de bases comunicativas. Segundo Almeida Filho, o melhor momento para incluir tais atividades é aquele sinalizado pelos alunos em suas vivências comunicativas, isto é, as atividades de sistematização e rotinização de estruturas se concretizariam através de apelos apresentados pelos alunos durante o uso comunicativo da língua.

Não vamos aqui nos deter em teorias, mesmo porque as visões do que seja uma abordagem comunicativa são bastante diversificadas e polêmicas (FONTÃO DO PATROCÍNIO, COUDRY, 2000b, p. 8).

Por vezes, aparecem nos LDs textos de apresentação escritos por pesquisadores da Lingüística Aplicada, a exemplo do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, autor do texto da quarta-capa do livro “Estação Brasil: português

para estrangeiros”. Tais comentários⁴¹ contribuem para legitimar o “texto-primeiro”, isto é, o próprio material didático, através de uma argumentação por autoridade, que se faz, justamente, pela Lingüística Aplicada.

Mesmo nos casos em que essa caução não é explícita, podemos percebê-la funcionando, ainda que indiretamente. Exemplo disso é o fato de que muitos livros se representam como “comunicativos”⁴², sobretudo, nos prefácios e apresentações dos livros⁴³:

O DIÁLOGO apresentado a seguir tem um conteúdo funcional e lexical que permite um desempenho nas situações imediatas de comunicação. [...] Os exercícios buscam sempre colocar os alunos em contato com as situações reais com o objetivo de proporcionar uma ampla interação entre eles. (LAROCA *et al.*, 1991/1992, apresentação)

Cada unidade desenvolve o aspecto lingüístico, comunicativo, cultural e intercultural, abrindo-se, ao mesmo tempo, para a unidade seguinte. (LIMA *et al.*, 2003, p. ix)

A obra [...]

4. transmite as intenções mais necessárias da fala através de situações concretas do cotidiano, a partir de centros de interesse de ordem familiar, social e profissional; [...]

5. apresenta a seqüência gramatical sempre integrada ao contexto.

6. contém um grande número muito grande de exercícios estruturais de tipos variados, sempre ligados ao contexto. (FORST, 1989, p. 5)

Retomando nossa discussão em relação à “fragmentação da língua nacional’ observada nos títulos dos LDs, podemos afirmar que ela está

⁴¹ Utilizamos o termo “comentário” no sentido de Foucault (2003, p. 25): “Por ora gostaria de me limitar a indicar que no que se chama globalmente um comentário, o desnível entre texto primeiro e texto segundo, desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos: sua permanência, seu estatuto de discurso sempre realizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funde uma possibilidade aberta de falar. Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro”.

⁴² Não temos como objetivo discutir se esses materiais são de fato comunicativos ou não, mas mostrar que a posição de autoria do brasileiro na gramatização do PLE é sustentada pela caução do lingüista aplicado. Para um estudo da abordagem nos materiais didáticos de PLE, cf. L. C. Souza (2003).

⁴³ Nesse sentido, títulos como “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” funcionam pelo equívoco, uma vez que, além de significarem o português pelo mundo “globalizado”, representam sua filiação (real ou imaginária) à abordagem comunicativa, desenvolvida no âmbito da Lingüística Aplicada.

relacionada, em partes, a mudanças nos paradigmas de ensino de língua estrangeira, influenciados, direta ou indiretamente, pela caução teórica do lingüista aplicado. Conforme salientam Scaramucci *et al.* (no prelo), em uma visão de linguagem com foco na forma, segundo a qual ensinar a gramática significa ensinar a língua, não se levam em consideração as diferentes situações de comunicação e suas especificidades, e, tampouco, os diferentes públicos-alvos. O ensino tende a se tornar, assim, generalizado, mesmo para grupos de alunos bastante heterogêneos, já que, em semelhante perspectiva, não há necessidade de se elaborarem materiais didáticos diferentes, conforme os sujeitos aprendizes.

Um segundo motivo para essa fragmentação diz respeito à constituição de nichos editoriais específicos no mercado: elaborar um livro para um público-alvo X, e não Y, significa concebê-lo como um potencial consumidor, seja porque há um interesse (eventualmente, em crescimento) de sua parte em aprender o português do Brasil, seja porque não há no mercado editorial materiais que atendam às suas necessidades e aspirações próprias. Essa é, porém, uma hipótese que trabalharemos mais detalhadamente nos próximos capítulos.

Conclusões parciais

O processo de gramatização brasileira do PLE é marcado por um acontecimento que se dá não apenas no âmbito do Estado, mas também do Mercado: a criação do Mercosul. A configuração desse novo espaço geopolítico funcionou como elo desencadeador da instrumentalização do PLE, conforme pudemos observar através das mudanças diacrônicas na produção editorial de LDs, bem como através da entrevista com Scaramucci. Tal fato se contrasta com outros momentos da história da língua portuguesa no Brasil e da constituição de um saber metalingüístico, marcada por diferentes *acontecimentos lingüísticos*⁴⁴ unicamente relacionados à instância do Estado.

⁴⁴ Conforme lembra Zoppi-Fontana (2004, 2007), Guilhaumou (1997) objetiva, com o conceito de *acontecimento lingüístico*, sublinhar a importância de se considerarem na descrição dos processos de

Dentre esses, poderíamos destacar dois que intervieram diretamente na relação do cidadão brasileiro com a língua nacional: a promulgação do *Directorio dos Índios* (1757), através do qual o Marquês de Pombal torna oficialmente obrigatórios o ensino e o uso do português (a “língua do Príncipe”), proibindo aulas de/em língua geral nas missões jesuíticas e o seu uso pela população (cf. MARIANI, 2001, 2004), ou as medidas de interdição de línguas estrangeiras durante o governo Vargas (cf. PAYER, 1999, 2006). Lembremos ainda que, conforme discutimos anteriormente, o Estado brasileiro ocupa uma posição central em diferentes momentos do processo de gramatização do português, por exemplo, em 1959, com a publicação da “Nomenclatura Gramatical Brasileira” (cf. BALDINI, 1999). O próprio início desse processo, no século XIX, esteve diretamente relacionado com o estabelecimento do Estado Nacional.

Evidentemente, diferentes políticas lingüísticas foram implementadas pelo Estado brasileiro ao longo da última década do século XX e da primeira do XXI. Destacam-se aí a produção e aplicação do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras) e a criação do primeiro curso de *Licenciatura em Português do Brasil como segunda Língua*, na UnB, consideradas por Zoppi-Fontana (2004, 2007) como acontecimentos lingüísticos. É importante, porém, ter em vista que esses acontecimentos se inscrevem em novas condições de produção, marcadas pelo movimento da “globalização” econômica. Não se trata, portanto, de desconsiderar o papel do Estado na gramatização do português como língua estrangeira, mas de reconhecer que o Mercado passa a estabelecer com ele uma relação de tensão (PAYER, 2005).

Se, de fato, os instrumentos lingüísticos analisados se inscrevem nessas novas *condições de produção*, marcadas pelo crescimento do poder do Mercado, esperamos observar diferentes práticas discursivas nos LDs mais recentes, bem como no Celpe-Bras. É

gramatização os espaços intersubjetivos propícios à inovação lingüística. É imprescindível valorizar o aspecto inovador da consciência lingüística dos sujeitos falantes em relação à própria língua, bem como o funcionamento dos instrumentos lingüísticos na produção de re-configurações criativas do processo de gramatização. O conceito de *acontecimento lingüístico* relaciona-se com a noção de *acontecimento discursivo* (ORLANDI, 2002c), o qual é pensado como o momento de emergência de formas singulares de subjetivação.

essa a hipótese principal que perscrutaremos no próximo capítulo, em que investigaremos continuidades e rupturas no imaginário construído em relação ao português do Brasil.

CAPÍTULO 3

Processos parafrástico-polissêmicos na representação do português: construções imaginárias

O principal objetivo deste capítulo é o de analisar mais detalhadamente o imaginário de língua portuguesa que se constrói nos LDs de PLE e no Celp-Bras, atentando para o jogo entre os dois processos que, segundo Orlandi (1999), regem o funcionamento da linguagem: o parafrástico e o polissêmico. Lembremos, inicialmente, que aquele está ao lado da estabilização, produzindo, através de formulações diferentes, o retorno aos mesmos sítios de significação; este, por sua vez, joga com o equívoco, estando relacionado ao deslocamento, à ruptura dos processos de significação. Nas palavras da autora (*ibidem*, p. 36):

Essas são as duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Também julgamos produtivo retomar, neste momento, os conceitos de *língua imaginária* e *língua fluida* (*idem*, 2002c), como faz Zoppi-Fontana (no prelo) ao investigar o funcionamento das imagens do português na SIPLE e no curso de *Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua* da Universidade de Brasília. A *língua imaginária* é definida como um sistema fechado, “que os analistas fixam com suas sistematizações” (ORLANDI, *op. cit.*, p. 22), cuja unidade é construída a partir de processos de institucionalização e gramatização. Por outro

lado, a *língua fluida* “não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas” (*loc. cit.*), remetendo ao seu funcionamento real, em condições de produção específicas, em um determinado espaço de enunciação.

Neste capítulo, ao explorarmos, a partir da análise de alguns instrumentos lingüísticos, as imagens constituídas em relação ao português, estaremos na dimensão da língua imaginária, como observa Zoppi-Fontana (*op. cit.*). Porém, compreendemos, como a autora (*ibidem*), que

essas imagens são produzidas como efeito do movimento real das práticas de linguagem na sociedade, em condições históricas concretas, e, portanto, fornecem um observatório privilegiado para o conhecimento da língua fluida nas suas múltiplas determinações históricas.

Ao longo deste percurso, teremos como referência a análise tetraglóssica proposta por Gobard (1976) – interpretada por Deleuze e Guatarri (1977) como “modelo tetralingüístico” –, a ser apresentada na próxima seção. Optamos por trazer tal estudo aqui porque ele nos parece interessante para investigar a série de imagens que se constituem em relação às línguas em uma determinada formação social, bem como os deslocamentos que essa série pode sofrer. Em outras palavras, o modelo tetralingüístico será para nós uma importante *ferramenta de análise* para estudar as funções simbólicas que ocupa o português do Brasil a partir do momento em que ele se inscreve em um espaço de enunciação ampliado. Alguma das funções propostas por Gobard poderia caracterizar a representação do português do Brasil em sua gramatização como língua estrangeira? Em caso positivo, qual delas?

Uma vez apresentado esse modelo, analisaremos alguns sentidos que aparecem, parafrasticamente, em diferentes materialidades simbólicas dos LDs e do Celpe-Bras. Primeiramente, mostraremos que, embora a instrumentalização brasileira do PLE tenha sido impulsionada pela assinatura dos Tratados do Mercosul – conforme discutimos no último capítulo –, a representação do

português como uma língua de integração regional é, em geral, obliterada nos instrumentos lingüísticos em questão, salvo em dois únicos livros de nosso *corpus*, publicados pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funcab) de Buenos Aires⁴⁵, sobre os quais nos deteremos. O português é, assim, antes representado como uma *língua veicular* (GOBARD, *op. cit.*), inserida em um mundo “globalizado”, do que como uma língua de integração. Com efeito, os LDs – sobretudo os mais recentes – e o Celpe-Bras constroem para o português um imaginário de língua “do mundo da comunicação”, de “troca comercial”, que “está em toda parte”, e cuja aprendizagem funciona, em um mundo “globalizado”, como uma promessa de “sucesso”. O português deixa, então, de ser visto como o objetivo último da aprendizagem, para se tornar um *instrumento*.

Por fim, mostraremos que, a despeito de processos discursivos que significam o português como uma língua veicular, não há, de fato, uma construção dessa imagem em um sentido forte. O português não se exporta, pois, por um processo de universalização – como o inglês, que, nas condições de produção atuais, é, por excelência, a língua veicular. Ao contrário, ele se exporta porque não se universaliza, mas se sustenta na memória do Brasil no mundo.

1. O modelo tetralingüístico

Segundo Pêcheux (1997a, p. 82), há, na relação discursiva, “uma série de **formações imaginárias** que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. Nessa perspectiva, não são os interlocutores A e B enquanto sujeitos físicos – e

⁴⁵ Os Centros de Estudos Brasileiros são instituições que integram a Rede Brasileira de Ensino no Exterior, subordinada ao Itamaraty, razão pela qual os incluímos em nosso levantamento. Suas atividades estão relacionadas ao “ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil; à difusão da Literatura Brasileira; à distribuição de material informativo sobre o Brasil; à organização de exposições de artes visuais e espetáculos teatrais; à co-edição e distribuição de textos de autores nacionais; à difusão de nossa música erudita e popular; à divulgação da cinematografia brasileira; além de outras formas de expressão cultural brasileira, como palestras, seminários e outros”. Alguns, como o de Buenos Aires, se tornaram fundações, contando com recursos provenientes também de outras fontes. Cf.: <<http://www.dc.mre.gov.br/brasil/page3.asp>>. Acesso em: 20 de agosto de 2007.

nem seus lugares empíricos, que poderiam ser descritos pela sociologia –, que funcionam no discurso, mas sim suas imagens, resultantes de projeções. Este mecanismo imaginário está relacionado às condições de produção, significando em relação ao contexto sócio-histórico e à memória discursiva. Temos, assim, a imagem do lugar do locutor A, do lugar do interlocutor B e do objeto do discurso para o sujeito colocado em A. Estas três imagens podem ser subentendidas, respectivamente, pelas “respostas” às seguintes questões: “quem sou eu para lhe falar assim?”, “quem é ele para que eu lhe fale assim?” e “de que lhe falo assim?”. Da mesma forma, temos a imagem do lugar de B, do lugar de A e do objeto do discurso para o sujeito colocado em B. As perguntas implícitas cujas “respostas” subentenderiam essas três formações imaginárias seriam, respectivamente: “quem sou eu para que ele me fale assim?”, “quem é ele para me falar assim?” e “do que ele me fala assim?”

Payer (2006) propõe inserir nesse quadro as imagens que os sujeitos fazem da língua em que se dá a “comunicação”. De fato, conforme afirma Orlandi (1996, p. 64), “A interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido”. As línguas, objetos simbólicos por excelência, não escapam a esse fato. Submetemo-las a nossos *gestos de interpretação*⁴⁶, que, na nossa perspectiva, estão materialmente ligados à produção de um saber metalingüístico. Retomando Celada (2002, p. 23-24), destacamos que as línguas aparecem vinculadas a filiações de memória:

No imaginário social certa língua se associa à ilusão de que aquele que conseguir conhecê-la e dominá-la terá acesso garantido ao sucesso profissional, enquanto outra terá de transformá-lo em pessoa culta e refinada. Já, em certos casos, uma ou outra língua poderá vincular-se à idéia de que ela possibilitará o acesso a um saber científico e rigoroso, ou, então, ao atributo de ser doce e ter

⁴⁶ A partir das reflexões de Pêcheux (1969), para quem gestos como assobios, vaias, aplausos, atirar uma bomba em uma assembléia etc. são gestos no nível do simbólico, que intervêm no real do mundo, Orlandi (1996) define o conceito de **gestos de interpretação**, para pensar a interpretação como um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção. Nesta perspectiva, o gesto de interpretação é uma prática discursiva, lingüístico-histórica, ideológica, com suas conseqüências. “Com efeito”, afirma a autora (*ibidem*, p. 84), “pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido”.

uma musicalidade repousante.

Propomos, dessa forma, investigar, em nosso trabalho, a imagem que os LDs e o Celpe-Bras fazem da língua portuguesa. Para isso, teremos como referência o trabalho de Celada (*ibidem*), que, buscando mostrar os lugares que a língua espanhola ocupou no quadro de línguas estrangeiras do Brasil – bem como as mudanças a que seu estatuto esteve submetido –, recorre, em um momento inicial de sua tese de doutorado, à análise tetraglósica proposta por Gobard (1976). Tal análise, que se apóia na pesquisa sociolingüística de Ferguson e Gumperz, foi, conforme já destacado, interpretada por Deleuze e Guatarri (1977) como “modelo tetralingüístico”. Inspirados nessa tese, também propomos nos valer desse modelo para melhor compreender novas práticas discursivas observadas nos instrumentos lingüísticos de PLE, que produzem rupturas na representação da língua nacional brasileira.

Segundo Gobard (*op. cit.*), o aparecimento da linguagem pode ser compreendido a partir da análise de quatro de seus componentes: afetivo, cognitivo, tecno-lúdico e mágico. Lembrando que a relação verbal não se reduz, de maneira alguma, à troca de informações, o autor considera como condição *sine qua non* para todo desenvolvimento humano a relação afetiva, na qual a linguagem humana serve para a *comunhão*, e não para a *comunicação* (*ibidem*, p. 23). O segundo componente é o cognitivo, em que a linguagem serve para comunicar uma informação, um desejo, uma ordem etc. A linguagem pode, ainda, ser tomada nela própria, em um jogo tecno-lúdico, como nas lalações infantis, ou nas assonâncias, aliteraões e rimas encontradas em provérbios, canções, poesias ou slogans. Por fim, o último componente é aquele em que “le langage ne sert ni à communier, ni à communiquer, ni à jouer, mais à déjouer, c’est-à-dire à maîtriser le sort, la nature” (*ibidem*, p. 26). Trata-se da linguagem mágica, que se exprime por um significante absoluto, presente em rituais religiosos ou na publicidade.

A análise tetragenética de Gobard guarda uma relação direta com sua

análise tetraglóssica, e procura se basear em um critério holístico que permita “circonscire clairement non seulement les diverses fonctions du langage, mais leurs rapports réciproques ainsi que leur genèse” (*ibidem*, p. 31). Sua tipologia, feita a partir de uma perspectiva “macro-sociolingüística” (*ibidem*, p. 34) – que procura levar em consideração aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, históricos, étnicos e culturais –, define quatro tipos de linguagem em uma determinada realidade cultural: vernácula, veicular, referencial e mítica.

A linguagem **vernácula** – local, falada espontaneamente – é aquela ligada ao componente afetivo, que pode ser considerada a língua materna ou natal. A linguagem **veicular**, por sua vez, busca a universalidade, tendendo a destruir as linguagens vernáculas, quaisquer que sejam seus parentescos genéticos ou suas proximidades sociolingüísticas. Ela está ligada à comunicação, apresentando-se como “objetiva”, “neutra” e “pertencente a todos”, diferentemente da vernacular, que exprime as especificidades de uma determinada comunidade (*ibidem*, p. 36). A terceira linguagem – a **referencial** – é aquela que funciona como referência cultural oral ou escrita: provérbios, ditados, literatura, retórica etc. Em comunidades não deslocadas, o referencial é o bem comum de todos; em sociedades em via de deslocamento, ele pode

servir un temps de ciment comme ersatz de cohésion ethnique ou nationale qui transforme leur chaos ostissique en cosmos culturel jusqu’au moment où ce château de textes ne tient plus que par l’opération du Saint-Esprit référentiaire et qu’il suffit d’un bâillement pour engloutir les Lettres (*ibidem*, p. 37).

Por fim, a linguagem **mítica**, tal como a referencial, está em uma relação direta com a temporalidade; todavia, trata-se de uma temporalidade fora do século, ligada à eternidade. Especialmente, a linguagem mítica se encontra em um lugar além da compreensão.

Gobard (*ibidem*, p. 37-39) estabelece uma repartição espaço-temporal da tetraglossia, para a qual Celada (2002, p. 27) chama a atenção. Especialmente, a linguagem vernácula está *aqui*; a veicular, *em toda parte*; a referencial, *lá*; a

mítica, *além*. As duas primeiras relacionam-se, respectivamente, à dimensão espaço-sincrônica da aldeia/vila (“village”) e da cidade; as duas últimas, à dimensão tempo-diacrônica do cosmos e do céu, respectivamente. Temporalmente, a linguagem vernácula se associa ao *agora*; a veicular, ao *mais tarde*; a referencial, ao *outrora*; a mítica, ao *sempre*. Ainda de acordo com o autor (1972), a vernácula se associa à figura de “l’instituteur”⁴⁷; a veicular, à do professor; a referencial, à do acadêmico; e a mítica, à do poeta.

Se retomarmos os conceitos apresentados no capítulo 1, poderíamos, em certo sentido, afirmar que as funções vernacular, veicular e referencial da linguagem são desempenhadas, respectivamente, pelas línguas materna, oficial e nacional; a função mítica, por sua vez, seria desempenhada por uma língua sagrada. A esse respeito, é importante destacar que a análise de Gobard se funda sobre quatro *linguagens*, qualquer que seja a *língua* utilizada (*ibidem*, p. 34). Esse é um ponto para o qual Deleuze (1976, p. 9), em seu prefácio à obra de Gobard, chama a atenção:

Il se peut que certaines de ces langues [vernaculaire, véhiculaire, référentielle, mythique] soient simplement des patois, des dialectes ou même de jargons. C’est que Gobard ne procède pas du tout comme un comparatiste. Il procède comme un polémiste ou une sorte de stratège, lui-même pris dans une situation. Il s’installe dans une situation réelle où les langues s’affrontent effectivement. Il ne considère pas des structures, mais des **fonctions de langage qui councourent à travers des langues diverses, ou dans une même langue, ou dans des dérivés ou résidus de langues**” [grifo nosso].

Tal consideração será bastante importante para nossas análises, através das quais pretendemos mostrar movimentos de tensão nas funções simbólicas ocupadas por uma “mesma” língua: o português. Empregamos aqui as aspas não só porque a unidade de uma língua é sempre imaginária – e, conforme

⁴⁷ Conforme aponta Celada (*op. cit.*, p. 27), vários aspectos da análise tetralingüística remetem à cultura européia, especialmente, à francesa. Entretanto, não nos deteremos nesse ponto, uma vez que, como a autora, nos interessamos pelo valor simbólico atribuído às línguas, sobre o qual o estudo de Gobard permite refletir.

discutimos no último capítulo, ela se desfaz em diversos momentos de sua gramatização como língua estrangeira –, mas também porque, do ponto de vista discursivo, o português que se instrumentaliza como língua estrangeira não é, como veremos, o mesmo que se gramatiza como língua nacional.

Como destaca Celada (2002), a interpretação que Deleuze e Guattari (1977, p. 31) fazem da análise de Gobard (1976) coloca em relevo uma metáfora de deslocamento fortemente relacionada à idéia de território e sentido. Para os autores, “uma linguagem qualquer implica sempre em uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes”, cuja territorialidade primitiva estaria nos alimentos. Nessa perspectiva, a boca, a língua e os dentes se desterritorializam quando consagrados à articulação dos sons. Via de regra, a língua compensa essa desterritorialização através de uma reterritorialização no sentido: “deixando de ser órgão de um sentido, torna-se instrumento do Sentido” (*op. cit.*, p. 31).

Para Deleuze e Guattari (*op. cit.*, p. 36-37), a língua⁴⁸ **vernácula** – de comunidade ou origem rural – é, assim, a língua *territorial*. A **veicular** – urbana, estatal ou mesmo mundial, aprendida por necessidade e destinada à comunicação entre as cidades – é a língua da *primeira desterritorialização*. Trata-se da língua da sociedade, de transmissão burocrática, de troca comercial, de ação. A língua **referencial**, por sua vez, opera uma *reterritorialização cultural*, uma reconstrução do passado, correspondendo, assim, à língua do sentido, da cultura. Por fim, a língua **mítica**, por representar o horizonte das culturas, é uma língua de *reterritorialização espiritual ou religiosa*.

Um ponto fundamental no funcionamento do modelo tetralingüístico diz respeito ao fato de que “a distribuição dessas línguas varia de um grupo para outro, e, para um mesmo grupo, de uma época para outra” (DELEUZE, GUATTARI, p. 37). Os autores lembram, nesse sentido, que o latim foi, por muito tempo, uma língua veicular na Europa, antes de se tornar uma língua referencial, e, posteriormente, mítica. Daí a afirmação de Deleuze (1976, p. 9): “Il va de soi

⁴⁸ Ressaltemos que Deleuze e Guattari (*ibidem*) falam, aqui, de *línguas*, porque se baseiam nos estudos de Gobard para investigarem a relação de Kafka com diferentes línguas, em especial, o tcheco, o alemão de Praga, o alemão de Goethe, o iídiche e o hebreu.

que la carte des quatre langues se modifie dans l'histoire, et suivant les milieux. Il va de soi qu'elle se modifie aussi à un moment et dans un même milieu, suivant l'échelle ou le point de vue considéré". Conforme destaca Celada (*op. cit.*), é possível afirmar, a partir de uma perspectiva discursiva, que mudanças nas *condições de produção* podem acarretar uma re-distribuição dessas línguas em uma determinada formação social. Tal consideração será essencial para nossa pesquisa, em que analisaremos mudanças nos lugares simbólicos ocupados pelo português do Brasil.

2. A construção de um imaginário específico de língua veicular

Uma vez apresentado o modelo tetralingüístico, passemos à análise das imagens que o Celpe-Bras e os LDs, enquanto instrumentos lingüísticos, constroem em relação ao português.

2.1. Uma representação obliterada: o português como língua de integração regional

O fato de que a gramatização brasileira do PLE tenha sido desencadeada pela assinatura dos Tratados do Mercosul, conforme discutimos no capítulo anterior, nos levou, inicialmente, à hipótese de que os instrumentos lingüísticos significariam o português como uma língua de integração regional. Entretanto, nossas análises nos mostraram que, se tivermos em vista o modelo tetralingüístico, a representação predominante no Celpe-Bras e nos LDs se aproxima da do português como uma *língua veicular*.

Para dar início a essa discussão, retomemos, inicialmente, uma mudança entre as duas primeiras versões dos manuais do Celpe-Bras e a terceira.

Observemos, através das figuras abaixo, que a primeira versão do manual do exame (BRASIL, 2002) representava, na capa e quarta-capa, respectivamente, dois espaços de enunciação do português: o primeiro, que se configura pela relação do Brasil com os demais países do continente americano, e com parte da África e da Europa; o segundo, que se dá pela relação do Brasil com outros países, de uma maneira geral.

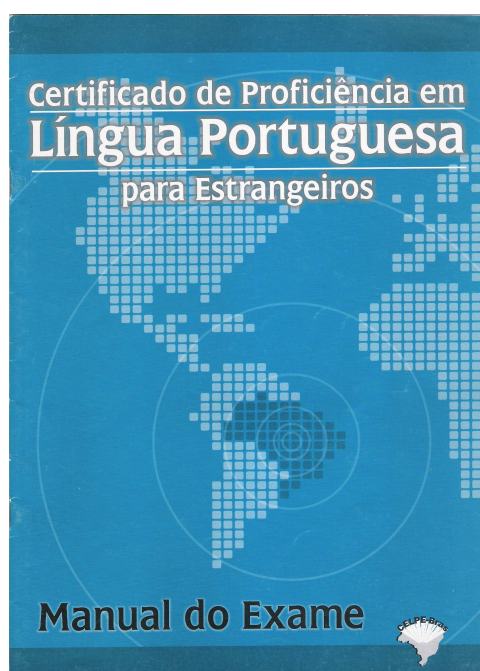


Figura 3 – Capa da primeira versão do manual do Celpe-Bras

Fonte: Brasil, 2002

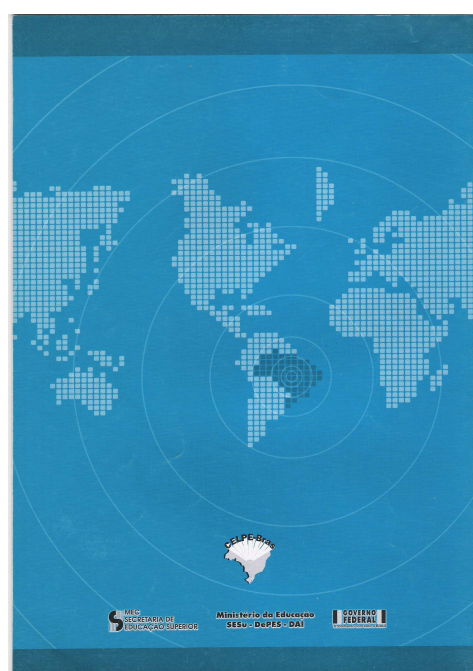


Figura 4 – Quarta-capa da primeira versão do manual do Celpe-Bras

Fonte: Brasil, 2002

Na terceira versão do manual (*ibidem*, 2003b)⁴⁹, o mapa que antes se encontrava na capa passa a aparecer na quarta-capa, e vice-versa. Tais mudanças produzem para o exame – e, metonimicamente, para o Brasil, o português e sua cultura – um efeito de maior destaque no mundo, e não apenas em âmbito regional, no Cone Sul. Privilegia-se, dessa forma, a construção de uma imagem de uma língua veicular, presente em todo o mundo, à de uma língua de integração regional.

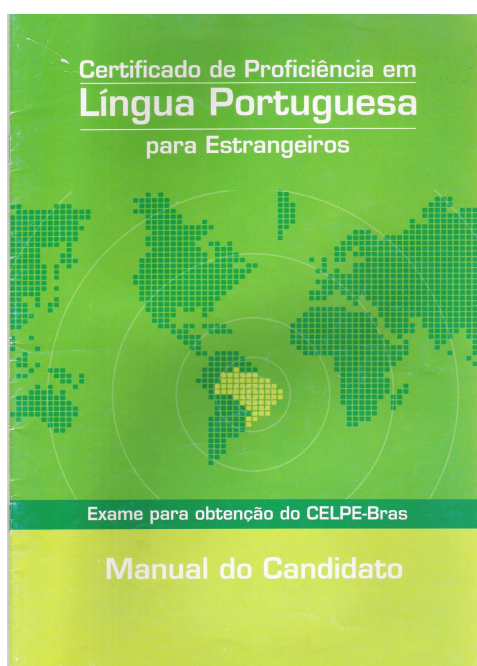


Figura 5 – Capa da terceira versão do manual do Celpe-Bras
Fonte: Brasil, 2003b

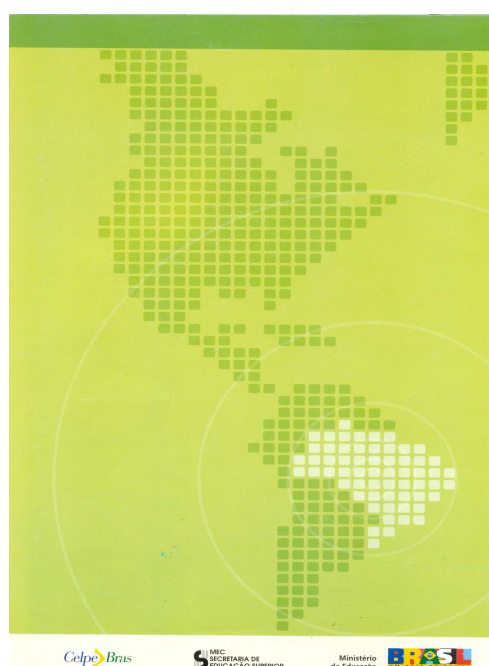


Figura 6 – Quarta-capa da terceira versão do manual do Celpe-Bras
Fonte: Brasil, 2003b

⁴⁹ A capa e quarta-capa da segunda versão do manual do Celpe-Bras (BRASIL, 2003a) são praticamente iguais às da primeira versão (*ibidem*, 2002), salvo pelo fato de que a tonalidade do azul é um pouco mais forte.

Em relação aos LDs, é bastante significativo o fato de que o mercado editorial brasileiro seja carente em relação a materiais específicos para o ensino de português para falantes de espanhol (cf. Anexo 3). Com efeito, é principalmente no exterior que esses são publicados⁵⁰. Os materiais específicos para esse público que constam em nosso levantamento – a saber, “Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol” e “Um português bem brasileiro” foram publicados pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB, 1997, 2000), sendo de uso local. O livro “Sempre amigos: fala Brasil para jovens” (FONTÃO DO PATROCÍNIO, COUDRY, 2000a), por sua vez, aborda separadamente pontos relacionados ao ensino de português a hispano-falantes, de forma que, dos seis módulos de que é composto, apenas o último é dedicado especificamente a falantes de espanhol. Essa carência no mercado editorial brasileiro parece ir ao encontro da hipótese de que o português é antes significado como uma língua veicular do que como uma língua de integração regional, no Cone Sul⁵¹.

De fato, apenas nesses dois LDs publicados pela Funceb, observamos os sentidos de integração regional de maneira mais forte. Analisemos, a esse respeito, três textos de apresentação desses materiais. Dois deles foram publicados no início de “Um português bem brasileiro”: o primeiro, assinado pelo

⁵⁰ Cabe destacar a edição experimental de “Português para falantes de espanhol”, de Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro, publicada em 1983 pela Unicamp/Funcamp/MEC, que não chegou, entretanto, a circular no mercado editorial. Dentre os livros estrangeiros para hispano-falantes, estão: “Português para crianças de fala hispânica” (volumes 1 e 2), “Português para jovens de fala hispânica” (volumes 3 e 4), ambos escritos por Zilda Volpe Ortiz e Jorge Fernandes de Oliveira e publicados pela Imprensa Salesiana (Paraguai); “Com licença. Brazilian Portuguese for Spanish speakers”, de Antônio R. M. Simões, publicado pela Universidade de Texas (EUA); “Português do Brasil para hispano-americanos” (volumes 1 e 2), escrito por Lúcia Velloso da Silveira e publicado pela Editorial Hozlo (Peru).

⁵¹ A falta de materiais brasileiros para o ensino de português para falantes de espanhol também revela uma grande defasagem em relação aos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, como apontam Scaramucci *et al.* (no prelo). Já no início da década de 1980, Lombello *et al.* (1983, p. 127) afirmavam que “um curso de português para falantes de espanhol deve realmente ser diferente dos cursos para outros estrangeiros”. Hoje, uma área específica no ensino de PLE, que já se consolidou no âmbito da Linguística Aplicada, é a do *ensino de português para falantes de espanhol*. Cf., por exemplo, os livros organizados por Almeida Filho (1995) e Simões *et al.* (2004) que abordam especificamente o ensino de português para hispano-falantes.

ex-Ministro da Educação e do Desporto do Brasil, Paulo Renato de Souza; o segundo, por Marcos Castrioto de Azambuja, Embaixador do Brasil na Argentina à época da publicação do livro (1997). O terceiro aparece no prefácio e na quarta-capa de “Conhecendo o Brasil”, e é assinado por Mônica Hirst e Mauro Garcia, que, quando da publicação do livro, eram, respectivamente, diretora da Funceb e presidente da *Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto* (ACERP) – TVE.

Todos os três textos argumentam que a difusão do português na comunidade hispânica, sobretudo no âmbito do Mercosul, é um elemento essencial para uma integração efetiva entre os países desse bloco econômico, como podemos observar pelos seguintes recortes:

É interessante lembrar que os diversos instrumentos ordenam as atividades do setor educacional do Mercosul expressam a intenção de avançar no ensino do Português e do Espanhol enquanto línguas estrangeiras, **com a finalidade de facilitar a comunicação regional** (FUNCEB, 1997, p. 4).

Além de corresponder a uma maneira viva e dinâmica de disseminação da cultura brasileira, este trabalho representa um **instrumento inestimável para o aprofundamento das relações com os nossos vizinhos** (*ibidem*, p. 5).

Nossa expectativa é de que este curso constitua simultaneamente um meio de aproximação ao nosso idioma e uma **oportunidade de melhor conhecimento de nossa realidade** (*idem*, 2000, p. 3).

Em todos eles – conforme podemos observar pelas expressões “com a finalidade de”, “instrumento” e “oportunidade” –, o português é concebido como um instrumento, nesse caso, para se atingir um outro objetivo: a integração regional. O fato de que a língua nacional brasileira seja diferente da dos demais países é visto, assim, como um obstáculo a essa integração, especialmente no seguinte recorte:

O Mercosul requer que se não pudermos metaforicamente falar a mesma língua pelo menos possamos entender e falar com fluência a língua do outro (*idem*, 1997, p. 5).

O operador argumentativo “pelo menos” estabelece uma hierarquia de argumentos em uma determinada escala, sinalizando um argumento que, ainda que mais fraco, permite chegar, minimamente, a uma mesma conclusão. Assim, considerando que dificilmente o enunciado com maior valor argumentativo pode se tornar verdadeiro (falar a mesma língua no Mercosul é, antes de tudo, uma metáfora), o argumento mais fraco – a saber, conhecer a língua do outro, isto é, o espanhol por parte da comunidade luso-falante, e o português, pela hispano-falante – também aponta para o mesmo objetivo: integrar econômica e socialmente os países do Mercosul.

Diferentemente do que ocorre, em geral, em outros LDs, esses dois materiais publicados pela Funceb significam o português como uma língua referencial, sinalizando que elementos de referência cultural brasileira serão abordados nos LDs:

Conhecerão também aspectos dos costumes, da história, da geografia, da música, do folclore, enfim do cotidiano da vida brasileira em sua diversidade (*ibidem*, p. 4).

São utilizados materiais televisivos, educativos e culturais, que informam sobre os aspectos mais relevantes de nossa história, literatura, música, cinema, teatro e artes plásticas. (*idem*, 2000, p. 5)

Por vezes, argumenta-se que será possível construir uma comunidade coesa no espaço de enunciação sul-americano *na medida em que* os hispano-falantes conheçam “o bem comum aos brasileiros” – e que esses, por sua vez, conheçam a(s) realidade(s) dos demais países do Mercosul. Analisemos, especificamente, o seguinte recorte do texto do ex-ministro Paulo Renato de

Souza:

É interessante lembrar que os diversos instrumentos ordenam as atividades do setor educacional do Mercosul expressam a intenção de avançar no ensino do Português e do Espanhol enquanto línguas estrangeiras, **com a finalidade de facilitar a comunicação regional**. [...] Ao possibilitar, ainda, a maior divulgação da cultura brasileira, **fortalecerá, sem dúvida, os laços já existentes entre os países da região**. (*idem*, 1997, p. 4)

Apresenta-se, assim, o LD não apenas como um instrumento para o ensino de português, mas também como um meio de divulgação da cultura brasileira. Enquanto o primeiro objetivo está relacionado à “finalidade de facilitar a comunicação regional”, o segundo é concebido como uma maneira inquestionável de se “fortalecerem os laços já existentes na região”. Sentidos semelhantes se materializam no recorte abaixo, referente ao texto de apresentação de “Conhecendo o Brasil”:

Para o Brasil, a língua portuguesa representa um **elemento essencial de sua cultura e identidade**. Sua difusão no âmbito dos países falantes de espanhol corresponde a uma tarefa cada dia mais importante para aprofundar nosso relacionamento com a comunidade hispânica. (*idem*, 2000, p. 3)

Observemos que a possibilidade de maior relacionamento do Brasil com os demais países do Cone Sul se dá pela difusão do português, concebido como “elemento essencial da cultura e identidade brasileiras”. O conhecimento da língua nacional brasileira é, então, uma condição fundamental para o conhecimento da cultura e identidade desse país e, *enquanto tal*, um instrumento para se atingir uma maior integração com a comunidade hispânica.

No segundo texto de apresentação do livro “Um português bem brasileiro”, assinado por Marcos Castrioto de Azambuja, é possível perceber, além dos sentidos de integração regional, uma certa tensão entre os sentidos de língua

veicular e referencial.

Além de **corresponder a uma maneira viva e dinâmica de disseminação da cultura brasileira**, este trabalho representa um instrumental inestimável para o **aprofundamento das relações com os nossos vizinhos**.

Na Argentina, o português sempre foi um idioma que despertou interesse. Tornou-se agora uma **ferramenta profissional** crescentemente buscada e cada vez mais útil para os que a detêm. **O enorme leque de atividades que atualmente envolvem nossas economias e sociedades** explica este fenômeno. O mesmo ocorre no Brasil com o aprendizado da língua espanhola. **O Mercosul requer que se não pudermos metaforicamente falar a mesma língua pelo menos possamos entender e falar com fluência a língua do outro.** (*idem*, 1997, p. 6)

Embora os sentidos de uma língua referencial estejam presentes (cf. “corresponder a uma maneira viva e dinâmica de disseminação da cultura brasileira”), eles o estão de uma maneira diferente da dos dois recortes anteriores. Conforme lembra Guimarães (1987), o operador “além de” articula dois elementos de uma mesma escala argumentativa, de forma que ambos tenham o mesmo valor. Assim, não se concebe a “disseminação da cultura brasileira” e o “aprofundamento das relações com os nossos vizinhos” como fatores relacionados. Isso fica mais evidente se contrapusermos esse enunciado a um daqueles do texto do ex-ministro Paulo Renato Souza (“Ao possibilitar, ainda, a maior divulgação da cultura brasileira, fortalecerá, sem dúvida, os laços já existentes entre os países da região”), em que se estabelece entre esses fatores uma relação de causa e consequência.

2.2. “Uma língua presente em toda parte”

A análise de nosso *corpus* nos permite perceber que o português do Brasil é representado não só como uma língua presente em todo o território

nacional, mas como uma língua que está por toda parte, se inserindo no “mundo globalizado”.

Concentremo-nos, inicialmente, na lista das instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras, disponível tanto no portal do Ministério da Educação, quanto no fim dos manuais do candidato⁵² (cf. Anexos 5 e 6). Observemos, em primeiro lugar, as diferenças em relação ao modo como as instituições brasileiras e estrangeiras estão organizadas. No caso do Brasil, elas se dividem conforme a região em que se situam. Já as instituições do exterior encontram-se listadas em ordem alfabética, conforme o nome do país em que se localizam. Uma primeira pergunta que poderíamos nos colocar é a seguinte: por que as instituições brasileiras não estão organizadas por Estado, mas por macrorregiões? Esta questão torna-se ainda mais significativa se tivermos em vista que a listagem das instituições brasileiras por Estado traria uma maior uniformidade ao manual, já que as instituições estrangeiras não se encontram divididas por regiões, mas por países.

Para respondermos a tal pergunta, devemos perceber que esta organização das instituições brasileiras, ao se basear na divisão regional oficial do território brasileiro, criada em 1970 pelo IBGE, textualiza o funcionamento da unidade imaginária do Brasil, que, conforme ressaltamos anteriormente, se constitui pelo funcionamento do Estado Nacional. Além disso, essa forma de organização produz como efeito o sentido de que o Celpe-Bras se distribui por todo o Brasil. Afinal, caso a listagem das instituições brasileiras fosse a partir dos Estados, nem todos seriam nomeados, o que poderia abrir espaço para uma interpretação não-desejada: a de que o Celpe-Bras está restrito a determinados pontos do Brasil. Desta forma, a maneira como estão organizadas as instituições credenciadas para aplicação do exame silencia gestos de interpretação contrários aos desejados na posição discursiva a partir da qual se fala no manual. Tais

⁵² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>>
Acesso em: 01 de fevereiro de 2008.

gestos iriam de encontro à legitimação do exame pelo Estado brasileiro, que funciona a partir do imaginário de uma língua nacional presente em todo o território.

Vale atentar ainda para a ordem de apresentação das regiões: Norte, Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. Observemos que as regiões Sudeste e Sul são deixadas por último na apresentação, enquanto as regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste são colocadas em primeiro lugar. Novamente, o efeito que aí funciona é o de um de um exame de proficiência distribuído não apenas nas regiões que, historicamente, se consolidaram como as áreas mais desenvolvidas do Brasil (Sul e Sudeste), mas também nas regiões econômica e politicamente menos privilegiadas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste). Em resumo, a forma de apresentação das instituições credenciadas para aplicação do exame parece textualizar o funcionamento do Estado Nacional e do ideal de unidade que esse constitui, dentre outros elementos, através da língua nacional.

Retomemos, neste momento, a capa da terceira versão do manual do exame (BRASIL, 2003b), reproduzida anteriormente (Figura 5), em que temos um mapa-múndi, que produz algumas rupturas importantes em relação aos mapas “tradicionais”. Se observamos os vários tipos de mapa-múndi, notaremos que, em geral, o Norte está representado na parte superior e o Sul na inferior, o Ocidente à direita e o Oriente à esquerda, e a Europa ao centro e acima das demais regiões. Por que se apresentam dessa forma os mapas-múndi, se o mapa é uma representação da superfície terrestre, vista, teoricamente, de “fora” dela, ou do espaço? Essa é uma questão que não se coloca para os sujeitos, devido ao trabalho da ideologia no simbólico – trabalho este que produz evidências e naturalização de sentidos. Temos, assim, a ilusão de que os mapas-múndi, com que convivemos desde os primeiros anos da escola, são transparentes, evidentes. A esta ilusão de não-opacidade, associa-se o efeito de veracidade e obviedade: os mapas nada mais são do que uma reprodução exata das massas continentais e das superfícies líquidas da Terra.

O mapa que se encontra na capa do manual do Celpe-Bras produz alguns deslocamentos de sentidos importantes, ao colocar o Brasil no centro. Isso afeta inclusive nossa percepção: é como se a distância entre o Brasil e os demais países ficasse mais curta. Vale notar também que o Brasil ganha ainda mais destaque pelo fato de ser o único que aparece em amarelo, em contraposição aos demais países, em verde. O mapa apresenta, ainda, uma série de circunferências concêntricas de diâmetro cada vez maior, que se originam no Brasil, atingindo diferentes partes do planeta. Na quarta-capa (cf. Figura 6 acima) deste mesmo manual, conforme vimos, temos novamente um mapa, desta vez, apenas do continente americano. De maneira semelhante ao observado na capa, o Brasil ganha destaque em relação aos demais países pela sua cor: enquanto estes estão em verde, ele está em branco. As circunferências progressivamente maiores também estão presentes neste mapa, originando-se no Brasil e atingindo, desta vez, o restante do continente americano.

Poderíamos interpretar essas circunferências da capa e da quarta-capa como ondas, que, no campo da Física, fazem referência a perturbações num dado meio, que se propagam através deste, a partir de um ponto central onde foram geradas. Que perturbação é esta, que teve origem no Brasil, e que se propaga pelo resto do mundo? Trata-se das mudanças no espaço de enunciação do português do Brasil, impulsionadas pela assinatura dos tratados do Mercosul, a partir das quais ele passa a ser uma língua “não-só-nacional” (GUIMARÃES, 2001b).

Os mapas funcionam, dessa forma, como representações visuais do espaço de enunciação do português do Brasil. Observemos que o contraste entre o verde e o amarelo produz uma exclusão de inúmeras outras línguas, inclusive daquelas que, nas condições de produção atuais, têm maior destaque do que o português, sobretudo o inglês e o espanhol. Essas são destituídas de seu lugar de línguas veiculares, em favor da língua nacional brasileira. Produz-se, dessa

maneira, uma ruptura de processos de significação, através de um movimento polissêmico que faz intervir o diferente, significando o português do Brasil como uma língua veicular.

Concentremo-nos, agora, nas capas e títulos de LDs mais recentes, que também produzem para o português alguns sentidos de uma língua veicular. Esse é o caso de títulos em que a língua portuguesa aparece determinada pelo seu novo espaço de enunciação, como “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (PONCE *et al.*, 1999a). A expressão “bem-vindo” funciona como um marcador temporal, que aponta para uma ruptura: a língua portuguesa antes não pertencia ao conjunto das línguas que “estão no mundo da comunicação”, mas agora já ocupa esse lugar. A expressão “(estar) no mundo da comunicação” assume, então, um sentido diferente daquele do senso-comum, segundo o qual as línguas servem para comunicar; caso contrário, o subtítulo do LD em questão seria redundante. Parafrasticamente, poderíamos relacioná-la, nas condições de produção contemporâneas, a expressões como “estar no mundo comercial”, “estar incluído no mundo globalizado”, o que produz para o português – que se recobre com a língua nacional do Brasil, a partir de elementos não-verbais da capa – os sentidos de uma língua de *ação*, de interação, de troca, ou, para resumir, de *veicular* (GOBARD, 1976).

A esse respeito, é interessante comparar este título com os dos primeiros LDs de PLE, publicados na década de 1960: “Português **contemporâneo**” (ABREU *et al.*, 1966) e “**Modern** Portuguese: a project of the Modern Language Association of América” (ELLISON *et al.*, 1966)⁵³. Ainda que o português também apareça aí determinado por uma expressão de temporalidade, os efeitos de sentido produzidos são outros, já que essa expressão indica, nesses casos, que se ensina a língua da atualidade. Esses títulos parecem marcar o início

⁵³ Por terem sido publicados no exterior, esses dois últimos livros não foram incluídos em nosso levantamento (Anexo 3). Para outras informações sobre essas publicações, cf. referências. As datas entre parênteses referem-se às da primeira edição.

de um processo que passa a representar o português como uma língua veicular. Ao se afirmar que o português ensinado é “contemporâneo”, ou “moderno”, rompe-se com uma tradição que privilegia o estudo de estágios anteriores desta língua, por exemplo, para se ter acesso a textos antigos – e que, nesse sentido, a significa como uma língua referencial. É interessante observar que, nos demais LDs de PLE, o fato de que o português ensinado seja o atual funciona como pré-construído, tanto que, em nenhum dos títulos dos materiais de nosso levantamento (cf. Anexo 3), aparecem expressões como “contemporâneo”, “moderno” ou “atual”.

Poderíamos trazer para consideração, ainda, as capas dos livros “Português para estrangeiros infanto-juvenil” (MARCHANT, 1994a) e “Português para estrangeiros nível avançado” (*idem*, 1994b), em que a língua portuguesa aparece, novamente, devido à presença do globo terrestre, inserida no mundo da globalização. É interessante comparar as capas desses dois últimos livros com a de “Português para estrangeiros” (*idem*, 1954) – escrito pela mesma autora –, em que o português não aparece relacionado ao Brasil, e, evidentemente, tampouco ao “mundo globalizado”.



Figura 7 – Capa do livro “Português para estrangeiros” (1954)



Figura 8 - Capa do livro “Português para estrangeiros infanto-juvenil” (1994)

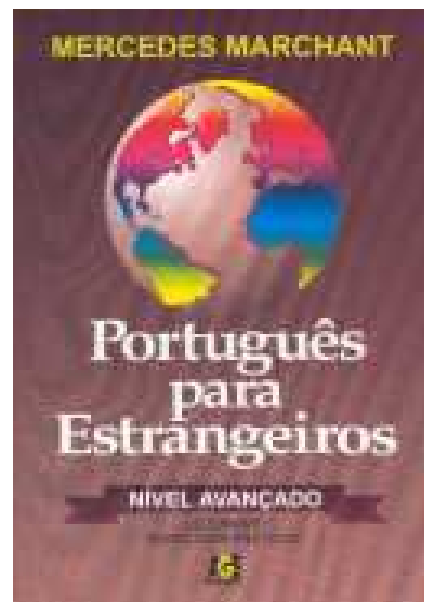


Figura 9 - Capa do livro “Português para estrangeiros nível avançado” (1994)

2.3. “Um instrumento para o sucesso”

Em livros mais recentes, a aprendizagem do português aparece, em geral, não como um fim *per se*, mas como um **instrumento**, um meio para se atingirem outros objetivos. Não se trata, portanto, simplesmente de aprender a língua, mas de adquirir um saber “útil” através dessa. No caso dos títulos “*Interagindo em português – textos e visões do Brasil*” (HENRIQUES, GRANNIER, 2001), “*Conhecendo o Brasil – curso de português para falantes de espanhol*” (FUNCEB, 2000) e “*Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios*” (PONCE *et al.*, 2006), a aprendizagem do português é apresentada como um *meio* para se *conhecer* o Brasil (turística, cultural ou economicamente),

para se ter uma *visão panorâmica* desse país. O título “*Estação Brasil: português para estrangeiros*” (BIZON, FONTÃO, 2005) funciona de uma maneira semelhante. Uma estação é um ponto de parada, um lugar onde param diversos trens, ônibus ou navios para embarque e desembarque de diferentes pessoas e cargas; podemos interpretar, a partir dessa imagem, que o livro se propõe a servir como uma estadia no Brasil, através da qual o aluno poderá ter contato com diferentes visões.

Alguns recortes dos prefácios e/ou quarta-capas dos LDs nos trazem outros elementos para investigar esse processo através do qual o português se torna um instrumento. Vejamos, por exemplo, o prefácio de “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” (PONCE *et al.*, *op. cit.*):

Panorama Brasil é um registro abrangente do progresso do Brasil de hoje em várias áreas do Mundo dos Negócios.

Procuramos abordar temas que fazem parte da realidade brasileira, de seu dia-a-dia e, muito em particular, do modo como o povo brasileiro lida com os Negócios. Além disso, buscamos salientar o vocabulário utilizado nos diversos ambientes de trabalho representados neste livro.

A mistura de raças e de culturas faz do Brasil uma terra sem igual, uma Nação que se abre para o futuro, consertando ainda erros do passado, mas, acima de tudo, com uma visão muito ampla de sua capacidade de ser e de crescer.

A cada dia, milhares de pessoas chegam aqui, com objetivos diversos. Panorama Brasil procura ser uma porta de entrada, um convite para que conheçam um pouco mais este País, que os recebe de braços abertos.

Panorama Brasil se propõe a ser o início de uma longa jornada na aventura de descobrir e conhecer um pouco desta terra chamada Brasil.

O livro é apresentado como um “registro abrangente do progresso do Brasil de hoje em várias áreas do Mundo dos Negócios”, como uma “porta de

entrada, um convite para que conheçam um pouco mais este País, que os recebe de braços abertos” ou, ainda, como o “início de uma longa jornada na aventura de descobrir e conhecer um pouco desta terra chamada Brasil”. Como recurso analítico, propomos as seguintes paráfrases para esses recortes: “registro abrangente do português (do Brasil) de hoje”, “uma porta de entrada, um convite para que conheçam um pouco mais do português (do Brasil)” e, finalmente, “o início de uma longa jornada na aventura de descobrir e conhecer um pouco do português (do Brasil)”. Podemos observar, dessa forma, que não há, no prefácio desse livro, praticamente nenhuma referência direta à língua ensinada, ou a questões lingüísticas *stricto sensu* envolvidas na aprendizagem do português como língua estrangeira. No único trecho em que isso ocorre (a saber, “Além disso, buscamos salientar o vocabulário utilizado nos diversos ambientes de trabalho representados neste livro”), essas questões aparecem ligadas ao “mundo dos negócios”.

A aprendizagem do português é, então, um objetivo secundário, necessário para se alcançar a maior meta: conhecer o Brasil e, sobretudo, “participar da sua economia”, conforme podemos observar na quarta-capa desse mesmo livro:

O Brasil vem se destacando cada vez mais no cenário econômico mundial. Todos os dias, mais e mais empresas e profissionais chegam aqui para concretizar Negócios e participar da nossa economia. Torna-se, portanto, essencial o ensino e o aprendizado do idioma português falado no Brasil por parte de todos os protagonistas desse universo.

O recorte acima se inicia com uma locução verbal (“vem se destacando”) em um aspecto imperfectivo cursivo⁵⁴, através do qual se apresenta

⁵⁴ Segundo Castilho (1968, p. 48), há na língua portuguesa quatro valores fundamentais – duração, completamento, repetição e neutralidade –, a que correspondem os quatro principais aspectos da língua. O **aspecto imperfectivo**, que indica a duração, apresenta três matizes: a duração de que se conhecem os

o crescimento da importância econômica do Brasil no cenário mundial como um processo em desenvolvimento, sem lhe delimitar o início exato – marcas aspectuais indicam apenas que se trata de um fenômeno recente. Expressões como “cada vez mais” e “mais e mais” produzem o sentido de que esse crescimento se encontra em franco processo de ascensão. O verbo “tornar-se”, por sua vez, indica uma ruptura, enquanto o operador argumentativo “portanto” estabelece uma relação entre dois enunciados: a posição do Brasil no cenário econômico internacional passa por profundas mudanças, *logo*, é necessária a aprendizagem do português. Mais do que simplesmente necessário, o português (especificamente, aquele falado no Brasil) aparece como uma condição *sine qua non* (“essencial”) – embora não suficiente – para o sucesso profissional dos interessados em “concretizar Negócios e participar da nossa economia”⁵⁵.

Esse discurso também se mostra presente no livro “Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiros” (LIMA *et al.*, 2003), cuja quarta-capa transcrevemos a seguir:

Diálogo Brasil - Curso básico de português para estrangeiros

Para profissionais e executivos que precisam aprender português para trabalhar no Brasil ou com empresas brasileiras

Meta

Leva o aluno principiante a falar português em seu dia-a-dia social e profissional

Conteúdo

* Desenvolve temas e vocabulários relevantes para a comunicação no mundo do trabalho e dos negócios

* Fornece informação sobre o Brasil, de interesse imediato do aluno

primeiros momentos, presentindo-se o seguimento do processo (*aspecto imperfectivo inceptivo*); a duração de que não se reconhece o princípio nem o fim, apresentando-se o processo em seu pleno desenvolvimento (*aspecto imperfectivo cursivo*); a duração de que se conhece o término (*aspecto imperfectivo terminativo*).

⁵⁵ Retomaremos a análise desse recorte no último capítulo, a fim de evidenciar outros processos discursivos em jogo.

* Dá ao profissional visão global do país do ponto de vista cultural, econômico e turístico, útil para sua atuação no Brasil

* Leva o aluno à reflexão intercultural através de atividades variadas e interessantes [...]

[negritos do texto, sublinhados nossos]

As construções que expressam finalidade – sobretudo aquelas com a estrutura sintagma verbal/adjetival + preposição “para” – desempenham aí um papel importante. A primeira delas aparece logo na primeira frase, em que a aprendizagem do português – semelhante ao que observamos em “Panorama Brasil” – não é colocada como o objetivo final da aprendizagem, mas como um instrumento “para trabalhar no Brasil ou com empresas brasileiras”. Novamente, percebemos que o livro não tem exatamente como “meta” ensinar português, mas sim “levar o aluno principiante a falar português **em seu dia-a-dia social e profissional**”. Por esse motivo, aspectos tradicionalmente relacionados ao desenvolvimento da competência lingüística na língua-alvo – a exemplo do vocabulário – são ensinados na medida em que sejam “**relevantes para** a comunicação no mundo do trabalho e dos negócios”. Produz-se, dessa forma, uma divisão interna na língua portuguesa: há aquela que é útil para profissionais, e outra que não o é. Da mesma forma, as informações sobre o Brasil devem ser de “interesse imediato” do aluno. O conhecimento adquirido através do livro é, assim, de aplicação prática, conforme observamos no recorte seguinte, em que encontramos outra construção com a preposição “para”: “Dá ao profissional visão global do país do ponto de vista cultural, econômico e turístico, **útil para** sua atuação no Brasil”.

Ainda a esse respeito, é interessante atentar para mudanças no funcionamento discursivo dos mapas do Brasil, que se encontram presentes tanto nos LDs mais antigos quanto nos mais novos, possivelmente, devido ao “discurso de brasilidade” de que falaremos no próximo capítulo. O livro “Fala Brasil” (FONTÃO DO PATROCÍNIO, COUDRY, 1989/2001), por exemplo, apresenta, no início de muitas unidades, mapas do Brasil, referentes a regiões, estados,

aeroportos, fusos horários, temperaturas, tipos de clima, densidade demográfica, recursos minerais etc. O mesmo ocorre em “Falar... ler... escrever português: um curso para estrangeiros” (LIMA, IUNES, 1981/1999), em que há mapas dos rios, estados e capitais do Brasil, dos caminhos dos bandeirantes, dos ecossistemas, das rodovias e dos recursos hidrográficos, da temperatura, clima e pluviosidade etc.

Em “Diálogo Brasil” (*idem*, 2003), por outro lado, os mapas são fortemente marcados pelo discurso do Mercado. Na página 72, por exemplo, temos um mapa econômico do Brasil, com indicadores das principais atividades de cada região (criações, agricultura, indústria etc.), enquanto nas páginas 44 a 48, as macro-regiões brasileiras são apresentadas em conjunto com quadros contendo as seguintes informações: estados, área, população, atividades econômicas. Tal apresentação é introduzida pelo seguinte diálogo:

Dr. Vieira: - Robert, no mês que vem você vai fazer uma grande viagem por todo o Brasil. Como diretor de vendas, você precisa conhecer todo o país. Você precisa de mais informações. O Ronaldo está organizando sua viagem. Ainda não fixamos a data. [...]

Ronaldo: - [...] Veja! Você vai primeiro para a Região Norte. Uma estada de 4 dias. Vai visitar Manaus, sua cidade mais importante. Cuidado! Lá a temperatura é sempre alta e o calor é terrível.

Robert: - Temos negócios lá?

Ronaldo: - Ainda não, mas em breve sim. É uma de nossas prioridades. Temos planos muito especiais para a região e nossos contatos lá são fáceis. Discutimos o assunto na semana passada. Ontem recebemos um fax de Manaus. O convite é oficial. [...]

(*ibidem*, p. 44)

O conhecimento geográfico passa, dessa forma, a ser representado como um conhecimento de ordem prática, voltado para a participação na vida (econômica) brasileira. De maneira análoga, o conhecimento de comportamentos

sociais e culturais brasileiros tem como objetivo facilitar a adaptação profissional no país:

Diálogo Brasil – Curso intensivo de português para estrangeiros propicia o conhecimento de comportamentos sociais e culturais brasileiros, facilitando, dessa maneira, **através do aprendizado da língua, uma adaptação profissional mais rápida e segura no país** (*ibidem*, p. X).

Observamos, ainda, a resignificação do discurso fundador⁵⁶ por sentidos do Mercado. Conhecer as características culturais do brasileiro é, antes de tudo, importante para ter sucesso nos negócios, conforme podemos observar na página 225 do prefácio desse mesmo livro:

O brasileiro: seu jeito de viver, de trabalhar e de fazer negócios

[...]

O homem cordial

No Brasil, a criação de um clima psicológico favorável é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade. O trabalho é também uma forma de fazer amigos. Vida profissional e vida pessoal se confundem. A ênfase nas relações pessoais nas empresas cria uma maior disposição para colaborar.

Victor: – Mas isso é ótimo!

André: – É. Aliás, há empresas multinacionais tentando utilizar em outros países essa prática de trabalhar, baseada no relacionamento pessoal dentro da companhia. Mas isso tem seu

⁵⁶ Por *discursos fundadores*, entendemos, como Orlandi (1993a, 1993b), aqueles discursos que se estabilizam como referência na construção da memória nacional e que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. A autora chama a atenção para uma característica importante do discurso fundador – a sua relação particular com a “filiação” –, uma vez que ele “cria tradição de sentidos projetando-se para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do qual só pode ser assim” (*idem*, 1993b, p.13-14). O que define o discurso fundador é, ainda segundo Orlandi (*ibidem*, p. 23-24), sua historicidade: “a ruptura que cria uma filiação de memória, com uma tradição de sentidos, e estabelece um novo sítio de significância”.

lado negativo.

Victor: – Como assim?

André: - Na vida pessoal e profissional, o brasileiro tem dificuldade de tratar conflitos diretos. Nem sempre ele diz tudo o que pensa e não sabe ser objetivo. A franqueza e a objetividade, tão normais no relacionamento profissional de outros povos, chocam o brasileiro. Ele se ofende facilmente.

Victor: - Credo! Sinceramente vocês brasileiros são muito complicados.

André: - Talvez sejamos. Mas não se esqueça, Victor, para fazer negócios com um brasileiro, você precisa conversar, ouvir histórias, contar as suas. E há os tapinhas nas costas, os abraços entre os homens, os beijinhos entre as mulheres. Tudo isso faz parte de um estilo dirigido pela emoção. Muitas vezes o estrangeiro pode ter problema.

Novamente, observamos que o conhecimento adquirido através do português não é de natureza enciclopédica ou cultural, como outrora, mas de natureza prática, voltado para a **ação** no “mundo da comunicação”, ou no “mundo dos negócios”, para recuperar imagens constituídas a partir dos títulos de alguns LDs. Ao se construir essa imagem de uma língua ligada à ação, significa-se, novamente, o português como uma língua veicular que se insere no “mundo globalizado”. Destaquemos, ainda, que, em materiais mais recentes de PLE, se delinea a **figura do homem de negócios, do executivo**, que, conforme afirma G. Souza (2007), é a representação do sujeito de um mundo globalizado. O português é, então, significado como uma língua através da qual se pode obter a recompensa prometida àqueles que obedecem às leis do Mercado (PAYER, 2005): o **sucesso**, no caso, o sucesso profissional.

Por fim, gostaríamos de destacar que, também no Celpe-Bras, podemos observar – ainda que de uma maneira mais sutil – vestígios desse processo através do qual o português passa a ser representado como um meio para um objetivo maior:

Podem candidatar-se ao exame todos os estrangeiros não-lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao

ensino fundamental brasileiro, que queriam comprovar, **para fins educacionais, profissionais ou outros**, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2003b, p. 3).

Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, 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** (*ibidem*).

Analisemos, ainda, o atual logotipo do exame, abaixo reproduzido:



Figura 10 – Logotipo atual do Celpe-Bras

Fonte: Brasil, 2006

Além do “discurso de brasilidade” a partir do qual se significa – e sobre o qual nos deteremos no próximo capítulo –, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, no logotipo, “Celpe” pode ser interpretado não apenas como significante verbal, mas também como um significante não-verbal, já que pode representar a haste de uma flecha, cuja extremidade final é desenhada pelo semi-losango. O exame aponta, portanto, para o Brasil, metonimicamente representado por “Bras”. Novamente, o que está em jogo não é simplesmente aprender português – ou, neste caso, demonstrar proficiência nesta língua –, mas utilizar o português como *instrumento* para se ter acesso ao Brasil.

É interessante comparar esse logotipo com o primeiro – encontrado, por exemplo, nas duas primeiras versões dos manuais do exame (BRASIL, 2002, 2003a) –, que, embora também se sustente em um “discurso de brasilidade”, não

produz o efeito de sentido de que o exame é um meio para se ter acesso ao Brasil.



Figura 11 – Primeiro logotipo do Celpe-Bras

Fonte: Brasil, 2002

3. Uma representação “enraizada” no Brasil: a não-universalização do português

As análises que aqui apresentamos nos mostram a construção de um certo imaginário de língua veicular para o português, já que ele é representado como uma língua presente em toda parte, de troca comercial no chamado “mundo globalizado”, cujo domínio é uma promessa de sucesso no âmbito profissional. Entretanto, gostaríamos, neste momento, de evidenciar que, a despeito deste trabalho simbólico, não se chega, efetivamente, a construir essa representação. Lembremos que, em sua análise tetragenética, Gobard (1976, p. 36) estabelece a seguinte oposição:

Nous pouvons opposer d’une part, le langage vernaculaire, qui exprime l’affect de la communauté dans son contexte différencié (territoire, mode de vie, nourriture etc.) et plus ou moins explicitement *conservateur* de valeurs indiscutées au **langage véhiculaire** d’autre part **qui se présente comme “objectif”, se prétend neutre, comme appartenant à “tout le monde”, c’est-à-dire à chacun pris individuellement, à la *masse des individus* dépouillés de leurs spécificités ethniques, au mépris de leur**

communauté d'origine et donc accessible à n'importe qui comme le marchand dans sa boutique doit être accessible à n'importe qui, sans aucune discrimination autre que celle, bien entendu, de l'argent qui n'a pas plus d'odeur que de langage [negritos nossos, itálico do autor].

Longe de aparecer como uma língua “neutra, objetiva, despojada de suas especificidades étnicas”, o português é, nos instrumentos lingüísticos analisados, fortemente vinculado ao Brasil, à sua cultura e ao seu povo. Nos diversos LDs analisados, são muito freqüentes, por exemplo, imagens sobre o brasileiro, informações sobre convenções sociais do dia-a-dia no Brasil, sobre o funcionamento de serviços e sobre a organização da sociedade brasileira.

Uma das marcas do brasileiro é, sem dúvida, seu espírito festivo. A vitória de seu time, a passagem do ano, algumas datas cívicas, tudo é motivo para festa. Mas não há data que o brasileiro goste mais de comemorar do que o dia do aniversário. A organização da festa, a oportunidade de rever os parentes e amigos, de relembrar fatos passados, possibilita a união em torno da família (FUNCEB, 2000, p. 84).

Uma das características atribuídas ao brasileiro é a de ser cordial. Talvez essa atribuição se justifique, em parte, pelo uso freqüente de expressões não-diretivas, como o caso de se evitar *não*, mencionado acima. Entretanto, esse é um estereótipo que não pode ser tomado como regra geral. Dependendo da situação, as pessoas podem utilizar uma linguagem menos ou mais direta (BIZON, FONTÃO, 2005, p. 14).

TOMAR UM CAFEZINHO

1. Às vezes, tomamos um cafezinho para conversar com um amigo ou cliente, não exatamente porque gostamos de tomar café [...] (PONCE *et al.*, 1999b, p. 17).

Comente que o serviço (=gorjeta) é de 10% do total consumido. Muitas vezes o serviço já está incluído na conta. Se houver dúvidas, pode-se perguntar ao garçom. Fale também sobre o costume de dar gorjetas às pessoas que prestam algum tipo de serviço (manobrista, frentista de posto etc.). O couvert é opcional na maioria dos restaurantes e pode ser dispensado. Em restaurantes mais simples, normalmente consiste apenas de pão e

manteiga, mas, em churrascarias e em restaurantes mais sofisticados, é geralmente muito rico com patês, alguns frios, pickles etc. (*ibidem*, p. 78).

Por vezes, o estrangeiro é, inclusive, convocado a colocar-se no lugar do/ junto ao/ face ao brasileiro, como o outro empático / simpático, como podemos observar através dos seguintes recortes:

CUMPRIMENTO

1. Cumprimente com 1 ou 2 beijos no rosto quando encontrar um(a) amigo(a). Os 2 beijos devem ser dados um em cada lado do rosto.
2. Cumprimente com um aperto de mão se a pessoa não é muito íntima. Aperto de mão não acompanha aceno de cabeça (*ibidem*, p. 8).

HUMOR BRASILEIRO

O brasileiro gosta muito de contar piadas em uma roda de amigos. Aquele que tem mais habilidade para contar piadas, mais requisitado se torna. Alguns são mestres nesse assunto! Por isso é importante saber entender as piadas para não ser o único da roda a não rir. É, portanto, importante para que você tenha uma boa convivência com os brasileiros. Se conseguir contar uma piada, melhor ainda (*ibidem*, p. 51).

Texto narrativo – Um almoço bem brasileiro

Hoje o Sr. e a Sra. Clayton vão almoçar na casa da família Andrade. Mariana Andrade vai preparar um cardápio bem brasileiro para seus convidados.

Como aperitivo, vai oferecer a tradicional “caipirinha” e, como entrada, uma sopa de milho verde. O prato principal vai ser frango assado com farofa. Como sobremesa, os convidados vão comer doces e frutas.

Tudo já está preparado. A campainha está tocando. Luís Andrade vai receber seus amigos.

A. Responda.

[...] 3. Você conhece a “caipirinha”? Você gosta de “caipirinha”?

B. Com os elementos na página ao lado, prepare dois cardápios típicos do Brasil (LIMA, IUNES, 1981/1999, p. 30).

De maneira semelhante ao que ocorre nos LDs, o Celpe-Bras vincula-se fortemente ao Brasil, sendo esperado, inclusive, que os candidatos “levem em conta a cultura brasileira” no exame:

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. **Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita** (BRASIL, 2003b, p. 4).

Uma das tarefas do exame apresentadas no manual do candidato de 2003, por exemplo, tem como tema a Festa de Iemanjá no Rio de Janeiro. Após ouvirem um texto em áudio que consistia em um programa de rádio sobre esta festa (no qual se descrevem as características da festa e o significado que lhe é atribuído), os candidatos deveriam imaginar que participaram da comemoração e escrever um e-mail a um amigo, descrevendo-a, explicando seu significado e dizendo como se sentiram.

Em outra tarefa, apresentada nesse mesmo manual, procura-se levar o estrangeiro a se colocar no lugar do outro – no caso, do brasileiro que vive em república estudantil:








TAREFA III – A CONVIVÊNCIA NA REPÚBLICA (TEXTO ESCRITO)

O quadro intitulado "A convivência na república" é parte de um artigo extraído da revista *Veja* de 17 de fevereiro de 1999, intitulado "A vida longe de casa".

1. Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema (horário).
2. Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.

A convivência na república

Veja os problemas mais frequentes em casas de estudantes e saiba evitá-los

| FICHÁRIO | PROBLEMA | A SOLUÇÃO |
|---|--|--|
|  Horário | Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume | No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio |
|  Comida | O previdente compra pãezinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo | |
|  Administração da casa | É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada | |
|  Limpeza | É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou | |
|  Objetos pessoais | Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega | |
|  Privacidade | Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa | |
|  Dinheiro | Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos | |

96 17 de fevereiro, 1999 veja

Figura 12 – Tarefa do exame Celpe-Bras

Fonte: Brasil, 2003b, p. 13

Discutir a imagem que os LDs e o Celpe-Bras constituem do brasileiro foge aos objetivos desta dissertação. Trazemos esses recortes a fim de evidenciar que, se o português é representado como uma língua veicular nos LDs, ele o é em um sentido fraco do termo. Isso fica mais evidente se tivermos em vista a língua que, nas condições de produção atuais, é a língua veicular por excelência: o inglês.

Conforme lembra G. Sousa (2007), o inglês passou por processos específicos de gramatização, dentre os quais se destaca o *British American Scientific International Commercial* (BASIC English). Tal projeto, criado por Ogden em 1937, teve como objetivo apresentar uma variedade simplificada do inglês, baseada na seleção de 850 “palavras universais” e em uma gramática simplificada. Como o próprio nome sugere, a proposta visou à criação de uma língua auxiliar – ou, na perspectiva de Souza (*ibidem*), “instrumental” –, para ser utilizada na “comunicação comum, no comércio e na ciência” (OGDEN, 1937, p. 4 *apud* G. SOUZA, p. 57).

A autora (*ibidem*) argumenta que, como efeito da constituição do *Basic English*, e sua posterior expansão, nas condições de produção do “Capitalismo Mundial Integrado”, o inglês passa a circular como uma “língua desenraizada” (REVUZ, 1998, p. 228), “dissociada da história de seus povos” (ARNOUX, 2000, p. 7). Trata-se, para Rajagopalan (2005, p. 51), do *World English* – “uma língua que não pode ser confundida com o inglês que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja”. Embora fortemente relacionada à sociedade estadunidense, o inglês, segundo G. Souza (*op. cit.*, p. 61), funciona a serviço da homogeneização:

Assim, quando dois sujeitos de nacionalidades diferentes se comunicam nesta LI [língua inglesa], no funcionamento dos mecanismos de antecipação que operam nas condições de produção de sua enunciação, eles não “se igualam” a um sujeito de nacionalidade estadunidense. Tais sujeitos “se igualam” aos supostos sujeitos de um espaço imaginário – como efeito da projeção de um “lugar comum”, habitado por uma cultura comum e

não marcado por fronteiras geográficas. Este espaço imaginário é projetado em certas situações: a do turista, a das ações previstas pela agenda do executivo e das pessoas bem sucedidas.

Retomando o caso da instrumentalização brasileira do português, podemos concluir que se trata do processo inverso. O português não se expande, pois, rompendo com a memória a que se filia; ao contrário, ele se expande vinculando-se fortemente a ela. Mais do que isso, ele se expande *porque* se filia a essa memória – ainda que lhe produza deslocamentos. Podemos, então, pensar a gramatização brasileira do PLE a partir de um forte processo de tensão entre a paráfrase e a polissemia, que aparece materializada na capa abaixo:

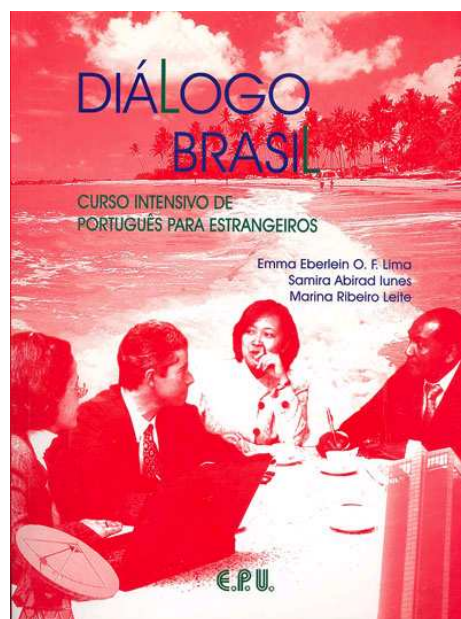


Figura 13 – Capa de “Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros” (2003)

No segundo plano da capa, temos a imagem de uma bela praia deserta, configurando-se, assim, um processo parafrástico, que produz o retorno a um mesmo espaço de dizer: o Brasil aparece, pois, como um local paradisíaco,

dotado de inúmeras riquezas naturais, “abençoado por Deus”. Por outro lado, estão, em primeiro plano, executivos sentados à mesa, concentrados e pensativos, em uma reunião de negócios. O fato de os executivos serem de diferentes etnias nos leva a pensar numa reunião característica de um mundo globalizado, envolvendo empresas de diferentes países. A presença de uma antena parabólica no canto esquerdo da capa representa, metonimicamente, os meios de comunicação – que permitem “o acesso em tempo real a qualquer espaço do mundo” –, e, por uma construção discursiva, o chamado “mundo da comunicação”. O jogo entre esses dois planos da imagem parece reproduzir, dessa forma, a tensão entre paráfrase e polissemia. A paráfrase se relaciona ao segundo plano da imagem, em que temos a presença de elementos do *discurso fundador*; a polissemia, ao primeiro, que coloca o português como uma língua *veicular*.

Esse movimento contraditório também pode ser observado no prefácio de “Panorama Brasil: ensino do português do mundo dos negócios”, que retomamos abaixo:

Panorama Brasil é um registro abrangente do progresso do Brasil de hoje em várias áreas do Mundo dos Negócios.[...]

A mistura de raças e de culturas faz do Brasil uma terra sem igual, uma Nação que se abre para o futuro, consertando ainda erros do passado, mas, acima de tudo, com uma visão muito ampla de sua capacidade de ser e de crescer.

A cada dia, milhares de pessoas chegam aqui, com objetivos diversos. Panorama Brasil procura ser uma porta de entrada, um convite para que conheçam um pouco mais este País, que os recebe de braços abertos.

Panorama Brasil se propõe a ser o início de uma longa jornada na aventura de descobrir e conhecer um pouco desta terra chamada Brasil (PONCE *et al.*, 2006, p. 7) [grifo nosso].

Por um lado, temos uma projeção para o passado, através de

elementos do discurso fundador que remetem, ufanamente, à formação do povo brasileiro pelo processo de miscigenação, que faz do Brasil uma “terra sem igual”. Por outro, significa-se o Brasil atual como uma terra promissora, inserida no mundo “globalizado”, razão pela qual “milhares de pessoas” chegam ao país diariamente.

No próximo capítulo, deter-nos-emos mais profundamente no que denominamos “discurso de brasilidade”, discutindo os motivos pelos quais o português não se universaliza, não se constituindo como uma língua veicular, no sentido forte do termo. Defenderemos a hipótese de que isso se deve a uma antecipação do imaginário do Brasil no mundo, que produz seus efeitos em termos de Mercado e de Estado.

CAPÍTULO 4

O português do Brasil em um espaço de enunciação ampliado: novas disputas políticas, simbólicas e econômicas

No último capítulo, sustentamos a hipótese de que é possível observar, nos instrumentos lingüísticos analisados, a construção de um certo imaginário de língua veicular para o português. No presente capítulo, temos como objetivo mostrar algumas suturas nessa representação, que se dão pelo fato de que a gramatização brasileiro do PLE se sustenta, a todo momento, no imaginário do Brasil no mundo. Dessa forma, o português não chega – conforme enunciamos no fim do último capítulo – a ser representado, de fato, como uma língua veicular, num sentido forte. Nossa hipótese é a de que isso está relacionado, por um lado, a questões da ordem do Mercado, e, por outro, a políticas lingüísticas do Estado brasileiro, através das quais o Brasil passa a disputar espaços – políticos, simbólicos e/ou econômicos – com Portugal.

Em primeiro lugar, atentaremos para as formas de designação da língua nos instrumentos lingüísticos em questão, mostrando que a expressão “língua portuguesa” é utilizada na maioria absoluta dos casos, em detrimento de expressões como “português do Brasil” ou “português brasileiro”. Tal fato poderia nos levar à conclusão de que a relação com Portugal não se encontraria em questão na gramatização brasileira do português.

Mostraremos, entretanto, o funcionamento de um “discurso de brasilidade”, que indica o trabalho simbólico de uma política do silêncio, tanto pelo silêncio constitutivo, quanto pelo silêncio local (ORLANDI, 2002b). Rejeitando, como esta autora (*ibidem*), uma posição que relega o silêncio como um “resto” de linguagem, consideramos tais silenciamentos especialmente significativos. Através

daquele, de uma maneira ou de outra, faz-se sempre alusão ao Brasil – e não a Portugal –, o que se deve ao fato de que o Brasil passa a funcionar como uma “marca-registrada”, através da qual o português pode se tornar um produto de Mercado. Pelo silêncio local, coloca-se o Brasil no centro da chamada “lusofonia”, retirando Portugal desse lugar, que lhe é historicamente conferido. Chegaremos, então, à conclusão de que a política de silêncio em questão produz seus efeitos, seja em termos de política de Mercado, seja em termos de política lingüística do Estado brasileiro.

1. Formas de designação da língua

Para darmos início à análise das formas de designação da língua gramatizada, observemos que, nos LDs brasileiros de PLE, são quase inexistentes os casos em que os nomes “português” / “língua portuguesa” aparecem sintaticamente determinados por sintagmas como “brasileiro / do Brasil”. As únicas exceções se dão no livro “Passagens: português **do Brasil** para estrangeiros” (2002), “Aprendendo Português **do Brasil**” (1991), “Um português **bem brasileiro**” (1997) e “Português **via Brasil**” (1990).

Nos dois primeiros casos, estabelece-se uma relação direta de pertencimento da língua ao Brasil – ainda que o nome da língua em si não esteja em questão, mas entre como um pré-construído. Já no caso de “Um português bem brasileiro”, o determinante que antecede o nome “português” – assim como o sintagma adverbial que o segue – contribuem para a construção da imagem de uma língua não-una. Produz-se, dessa forma, uma série de divisões no espaço de enunciação da língua portuguesa: dentre os diversos portugueses, há o português brasileiro; esse, porém, não é uma unidade, mas um conjunto heteróclito, de forma que há portugueses mais e menos brasileiros. O livro focalizará *um* desses portugueses, que se destaca por ser *bem brasileiro*. Por fim, em “Português via Brasil”, o sintagma preposicional “via Brasil” também produz – ainda que sobre a

base de um silenciamento constitutivo⁵⁷ – uma divisão no espaço de enunciação do português, já que a “via Brasil” poderiam se opor, por exemplo, “via Angola”, “via Moçambique”, “via Guiné-Bissau” e, sobretudo, “via Portugal”.

Em contraposição a esses títulos, em quase todos os livros de nosso *corpus* (cf. Anexo 3), o nome “português” aparece sem o primeiro de seus possíveis adjuntos, conforme destacamos a seguir, através do \emptyset . O espaço de enunciação do português aparece, assim, uniforme, não-dividido, uma vez que, na maioria absoluta dos casos, não é traçada uma linha de delimitação entre o português ensinado – o português do Brasil – e os demais, falados em outros Estados-Nações.

“Avenida Brasil: curso básico de português \emptyset para estrangeiros” (1991)

“Conhecendo o Brasil – curso de português \emptyset para falantes de espanhol” (2000)

“Interagindo em português \emptyset : textos e visões do Brasil” (2001)

“Diálogo Brasil: curso intensivo de português \emptyset para estrangeiros” (2003)

“Estação Brasil: português \emptyset para estrangeiros” (2005)

“Panorama Brasil: ensino do português \emptyset no mundo dos negócios” (2006)

Essa indeterminação no nome da língua também pode ser observada nos prefácios e apresentações de alguns dos livros:

Diálogo Brasil – Curso básico de português para estrangeiros
Para profissionais e executivos que precisam aprender português \emptyset para trabalhar no Brasil ou com empresas brasileiras

Meta

Leva o aluno principiante a falar português \emptyset em seu dia-a-dia social e profissional.

(LIMA *et al.*, 2003, quarta-capa)

Trata-se de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a um público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa \emptyset , visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta.

⁵⁷ Os conceitos de “silenciamento constitutivo” e “silenciamento local”, propostos por Orlandi (1999, 2002b) serão discutidos logo adiante.

[...] Levando o aluno totalmente principiante a falar, ler e escrever Português, capacita-o, também, a dar continuidade a seu aprendizado em nível avançado.

(LIMA, IUNES, 1999, quarta-capa/ prefácio, p. IX-X)

É interessante notar, porém, que, se, por um lado, o atributo “brasileiro(a)(s)”/ “do Brasil” raramente incide sobre o nome “língua” / “português”, por outro, ele determina nomes como “cultura”, “povo” e “história”:

Este livro, através de método estrutural-comunicativo, leva o aluno totalmente principiante a entender, falar e escrever português com fluência e segurança, em nível de linguagem coloquial correta. [...] Aspectos da cultura do Brasil, de sua história e geografia são apresentados através de textos narrativos (*ibidem*, quarta-capa) [grifos nossos].

Fala Brasil é o mais moderno método de ensino de Português para falantes de qualquer idioma. Apresenta informações sobre o país e o povo brasileiro, suas principais manifestações culturais, festas populares, músicas, usos e costumes. (FONTÃO DO PATROCÍNIO, COUDRY, 1989/2001, quarta-capa) [grifos nossos].

Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiros propicia o conhecimento de comportamentos sociais e culturais brasileiros, facilitando, dessa maneira, através do aprendizado da língua, uma adaptação profissional mais rápida e segura no país (LIMA *et al.*, 2003, p. X) [grifo nosso].

O módulo JOGOS, além de entreter o aluno, é constituído de atividades que reforçam a aprendizagem do português.

FIQUE POR DENTRO inclui tópicos sobre história e cultura do Brasil, brasileiros que se destacaram nos esportes, literatura etc (FONTÃO DO PATROCÍNIO, COUDRY, 2000b, p. 8) [grifo nosso]

Segundo a visão e experiência das autoras, nosso papel, na sala de aula, vai além do ensino de língua portuguesa e cultura brasileira (HENRIQUES, GRANNIER, 2001, p. ix) [grifos nossos].

O fenômeno da coordenação nos parece especialmente interessante para analisar os recortes acima. Concentremo-nos, especificamente, na diferença entre os sintagmas “história e cultura do Brasil” e “língua portuguesa e cultura

brasileira”. Se, naquele, o operador “e” faz a distribuição do determinante “do Brasil” para ambos os nomes do sintagma (“história” e “cultura”), isso não se passa no último caso, em que ele funciona, discursivamente, antes como uma disjunção do que como uma adição: à língua, a predicação é “portuguesa”, e à “cultura”, “brasileira”.

Além da coordenação, podemos observar outras marcas lingüísticas através das quais se evitam expressões como “português do Brasil”. Esse é o caso dos recortes abaixo:

APRESENTAÇÃO

“Psiu!” Fique atento ao que você vai ler agora!

Idealizado por Torre de Babel Idiomas especialmente para a SBS-Special book Services, Bem-Vindo! A **Língua Portuguesa** no Mundo da Comunicação é um livro feito “ao vivo e em cores” para você que quer aprender **o nosso português falado como ele é**, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa.

Você vai se deparar, no decorrer das vinte unidades, com as expressões coloquiais mais usadas, dialetos regionais e muito vocabulário útil a situações diversas: no trabalho, em casa, na rua, em restaurantes, etc.

Um pouco da História, cultura e sociedade brasileiras fazem parte deste livro elaborado especialmente para suprir a grande necessidade de um material dinâmico e interativo cujo foco central é a COMUNICAÇÃO.

Bem-Vindo!

(PONCE *et al.*, 1999a) [grifos nossos]

Caro aluno,
Parabéns!

Aqui termina seu programa básico de **Português**. Com certeza, agora você fala bem **nossa língua e conhece o Brasil e os brasileiros**.

Foi longo o caminho, sabemos, mas, ao longo dele fomos ficando amigos, você e nós. Foi bom trabalhar com você.

Sinta-se em casa **no Brasil, nosso país**, agora seu também.

Um abraço e boa sorte!

Emma e Samira

(LIMA, IUNES, 1999, página final) [grifos nossos]

Em ambos os casos, o significante “língua portuguesa” / “português” sofre um deslizamento:

1. “A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação” --> “o nosso português falado como ele é”
2. “Português” --> “nossa língua”

Os sintagmas “o nosso português falado como ele é” e “nossa língua”, retomam, parafrasticamente, a língua nacional brasileira – aquela que, conforme discutimos no primeiro capítulo, produz um efeito de identidade, aparecendo como “a garantia de que todos, o povo, tem a mesma língua” (GUIMARÃES, s/d). Essa unidade aparece materializada, no primeiro recorte (“**o nosso** português”), pelo uso do artigo definido singular, bem como de um pronome possessivo que remete a um “nós” coletivo, o qual compreende não apenas os locutores da apresentação – os autores do livro –, mas toda uma coletividade: a dos cidadãos brasileiros. O sintagma “falado como ele é” determina, novamente, o nome “português”. Segundo os autores, não se trata de um português imaginário, ou de uma língua falada ou escrita alhures, mas sim de uma língua do dia-a-dia (“no trabalho, em casa, na rua, em restaurantes”) no Brasil – ainda que as referências à Gramática Normativa não possam, nessa perspectiva, ser deixadas de lado.

No segundo recorte, o nome “Português” é, novamente, reescriturado⁵⁸ pelo sintagma “nossa língua”, que, pelos sentidos de Nação evocados por “o Brasil e os brasileiros”, recobre-se, uma vez mais, com a língua nacional do Brasil. É interessante observar como a aprendizagem do “nosso português” – eventualmente, em paralelo ao “conhecimento do Brasil e dos brasileiros” – representa uma ruptura, marcada pelo advérbio de tempo “agora”: a partir desse

⁵⁸ Segundo Guimarães (2002), a anáfora, catáfora, repetição, substituição e elipse, dentre outros, são procedimentos de deriva de sentidos, sem os quais não há texto. “Quando uma forma se dá como igual/correspondente a outra”, afirma o autor (*ibidem*, p. 28), “o sentido está se fazendo como diferença e constitui textualidade”. A esse mecanismo através do qual algo do texto é interpretado como diferente a si próprio o autor denomina *reescrituração*.

momento, o aluno pode se “sentir em casa no Brasil”, já que dele passou a fazer parte. Nesse sentido, o pronome adjetivo “nosso” (em “nosso país”) passa a compreender não apenas os cidadãos brasileiros, que o são “naturalmente”, mas também estrangeiros que, pelo conhecimento da língua, “conquistaram” o país. Portanto, diferentemente do primeiro recorte, o “nós” funciona aí como um “nós inclusivo”.

Observemos, entretanto, que, embora “português” seja, por um deslize metafórico, retomado por “**nosso** português” / “**nossa** língua”, expressões como “português do Brasil”, novamente, não aparecem. Isso também ocorre no recorte seguinte, em que observamos um certo “rodeio” sintático para que semelhantes formas de designação da língua não venham à tona:

O Brasil vem se destacando cada vez mais no cenário econômico mundial. Todos os dias, mais e mais empresas e profissionais chegam aqui para concretizar Negócios e participar da nossa economia. Torna-se, portanto, essencial o ensino e o aprendizado **do idioma português falado no Brasil por parte de todos os protagonistas desse universo** (PONCE *et al.*, quarta-capa).⁵⁹

Em geral, os LDs referem-se à língua ensinada como “o português do Brasil” apenas quando querem chamar atenção para alguns aspectos peculiares, tais como uso do diminutivo, “influência” de outras línguas e características fonéticas. Isso pode ser observado através dos seguintes recortes:

O diminutivo é muito usado no português do Brasil. Ele serve para indicar:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| a. objetos pequenos: | Comprei uma casinha na praia. |
| b. carinho: | Venha cá, filhinha! |
| c. ênfase: | Ele mora pertinho daqui. (bem perto) |
| d. desprezo: | Que filminho monótono! |
| e. muitas vezes é usado como forma típica da língua, sem função definida | Ele ficou um bom tempinho lá. |

(LIMA, IUNES, 1999, p. 128) [grifo nosso]

⁵⁹ Este recorte será analisado mais detalhadamente no último capítulo.

Influência indígena no português do Brasil

1. Nomes de lugares ou regiões: Ibirapuera, Ipiranga [...]
2. Nomes de pessoas: Iara, Araci, Jaci [...]
3. Nomes de plantas e frutas: abacaxi, maracujá [...]
4. Nomes de animais: tatu, jacaré [...]

(*ibidem*, p. 192) [grifo nosso]

Uma inovação desse **Livro de Exercícios** é conter um suplemento fonético inteiramente gravado.

Certamente, um apêndice fonético já é praxe nos livros de Português para Estrangeiros. Aqui, porém, a fonética vai um pouco além, pois aborda, de forma cientificamente correta, a linguagem fonética. Melhor dizendo, ela não se atém apenas à emissão dos sons, mas explica a elaboração dos mesmos, contextualizando-os no quadro das consoantes e no das diferenças das vogais orais e nasais, essas últimas tão correntes e características do português do Brasil

Os exercícios apresentam um duplo aspecto: de reconhecimento e de produção. Assim, o aluno aperfeiçoa sua percepção auditiva e sua pronúncia.

Considerando-se a extensão do Brasil, foram levadas em conta algumas pronúncias regionais: a pronúncia do **r** (erre) final, do **l** (ele), dos grupos – **de**, –**dia**, –**te**, etc.

O capítulo das junturas e da modulação é essencial para a apreensão do ritmo e da melodia da frase brasileira. Afinal, é graças a eles que se chega, enfim, a bem falar a língua.

(*ibidem*, Suplemento Fonético) [grifo nosso]

As noções de fonética que se seguem têm por objetivo colocar o aluno diante dos sons mais importantes e mais constantes do Português do Brasil, quer sejam orais ou nasais, e auxiliá-lo na pronúncia. [...] Não pretendemos esgotar o assunto da pronúncia das palavras e do ritmo das frases brasileiras. [...] Tomamos por base a pronúncia padrão das grandes cidades da região Sudeste, dos principais jornais televisivos, tendo, contudo, o cuidado de assinalar algumas tendências regionais mais conhecidas, por exemplo: a pronúncia do –r e do –s cariocas, das vogais abertas do Nordeste e a influência italiana do –t e do –d e do ritmo “cantado” em São Paulo.

(LIMA *et al.*, 2003, p. 249)

Bem-Vindo! é um material endereçado ao público de jovens adultos e adultos de qualquer nacionalidade que queira aprender português, com sotaque brasileiro, como língua estrangeira.⁶⁰

A designação “português do Brasil” tampouco aparece nos manuais do candidato do Celpe-Bras, conforme podemos observar no seguinte recorte:

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português \emptyset como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. (BRASIL, 2003b, p.3)

De maneira análoga ao que observamos em relação aos LDs, outros nomes, como “cultura”, aparecem, nos manuais do Celpe-Bras, determinados por um mecanismo de restrição (“cultura brasileira”):

Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita. (*ibidem*, p. 4)

O único registro que temos da expressão “português do Brasil” no que tange os discursos oficiais do Celpe-Bras data de uma das versões da apresentação do exame, a que tivemos acesso no *site* do MEC em abril de 2005⁶¹.

Objetivo

Testar a habilidade de comunicação oral e escrita em Português do Brasil em uma variedade de situações do cotidiano. Por meio de um único exame, são avaliados quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

⁶⁰ Texto de divulgação do livro “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (PONCE *et al.*, 1999a). Disponível em <http://www.sbs.com.br/virtual/livraria/detserie.asp?codigo_serie=939>. Acesso em 07 fev. 2008.

⁶¹ O documento estava disponível no portal do Ministério da Educação, especificamente, no *site* <<http://portal.../index2.php?option=content&task=view&id=436&pop=I&page=0&banco>>. Acesso em: 21 abril 2005.

Mesmo nessa apresentação, porém, essa expressão aparecia reescriturada por “língua portuguesa”, tal como no recorte abaixo:

O Certificado Intermediário é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados [...]

A designação “português do Brasil” desapareceu nas versões seguintes da apresentação do exame, e tampouco aparece nas portarias disponíveis no *site* do Ministério da Educação⁶².

A essas formas de designação predominantes nos LDs e no Celpe-Bras se opõem fortemente aquelas usuais no campo da Lingüística, em que as expressões “português brasileiro/ português do Brasil” (PB) e “português europeu” (PE), além de recorrentes, dizem respeito a “realidades lingüísticas” marcadas por diferenças fundamentais – e não apenas pontuais, como observamos nos LDs. Conforme destacam Celada (2002) e Oliveira (2004), tal posição é sustentada por distintas linhas teóricas, a exemplo da Gramática gerativa, da Sociolingüística laboviana e da Análise do discurso de filiação francesa.

Em “Ensaio sobre as gramáticas do português”, por exemplo, Galves (2001) defende a hipótese de que o português brasileiro e o português europeu são dois objetos bastante distintos. Filiando-se à Teoria da Gramática Gerativa – especificamente, ao modelo de Princípios e Parâmetros –, a autora analisa diferenças sintáticas entre o PB e o PE, sustentando que essas são línguas distintas, produzidas por gramáticas diferentes, isto é, por fixações diferentes dos parâmetros da gramática universal. Assim, mesmo enunciados do PB e do PE superficialmente idênticos seriam derivados de estruturas diferentes.

Interessando-se pela variação e mudança lingüística, Tarallo (1996a), por sua vez, descreve, a partir de uma perspectiva sociolingüística, o PB como

⁶² Cf. <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>>. Acesso em: 08 fev. 2008.

uma língua de tipo misto, isto é, como “uma língua que, absurda, inesperada e estranhamente, compartilha propriedades com línguas não-relacionadas, quer crioulas ou não, e que está se distanciando do *superestrato* original: PE” (*ibidem*, p. 38). No artigo “Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’aquém e d’além-mar ao final do século XIX” (1996b), o autor analisa diferentes fatos sintáticos que apontam para a emergência de uma gramática brasileira radicalmente distinta da lusitana na passagem do século XIX para o XX. Nas palavras do autor, “Sem vias de dúvidas, pode ser afirmado que o cidadão brasileiro já estava de posse, ao final do século XIX, de sua própria língua / gramática” (*ibidem*, p. 99).

A distinção entre PB e PE também é feita por pesquisadores que se filiam à Análise do Discurso. Orlandi, em especial, afirma que “o português e o brasileiro não têm o mesmo sentido”, mas são “línguas materialmente diferentes” (2002c, p. 26), que se filiam a interdiscursividades distintas como se fossem uma só. Esse efeito de homogeneidade é, para a autora, resultado da história da colonização, que produz uma clivagem. A partir dos conceitos de heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998) e de formação discursiva (PÊCHEUX, 1997b; COURTINE, 1982), Orlandi (1994b, 2002c) propõe o conceito de *heterogeneidade lingüística*, para dar conta da “identidade dupla” de línguas como o português ou o espanhol, na América Latina:

Consideramos pois a heterogeneidade lingüística no sentido de que joga em “nossa” língua um fundo falso, em que o “mesmo” abriga no entanto um “outro”, um “diferente” histórico que o constitui ainda que na aparência do “mesmo”: **o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua mas não são**. Produzem discursos distintos. Significam diferentemente. Discursivamente, é possível vislumbrar esse jogo de prestidigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil (ORLANDI, 2002c, p. 23) [grifo nosso].

Se há condições históricas para se falar em “português brasileiro”, ou mesmo “língua brasileira”, por que essas expressões não aparecem nos LDs brasileiros de PLE e no Celpe-Bras? Por que a designação “português do Brasil”, nas raras vezes em que é empregada, diz respeito, em geral, a fenômenos lingüísticos específicos? Para responder a tais perguntas, julgamos necessário levar em consideração ao menos dois fatores.

O primeiro deles está relacionado ao fato de que a área de PLE se desenvolveu no Brasil sob a caução da Lingüística Aplicada, conforme apontamos no capítulo 2, de forma que os efeitos desse campo disciplinar se mostram, direta ou indiretamente, nos instrumentos lingüísticos em questão. Assim, se, por um lado, a legitimidade de um saber sobre a língua se dá pela Lingüística, por outro, a legitimidade sobre questões relativas ao ensino de línguas (maternas⁶³ e estrangeiras) se dá pela Lingüística Aplicada, área em que a distinção entre “português do Brasil” e “português de Portugal” não é vigente, em oposição ao que ocorre no campo da Lingüística.

Além disso, diferentemente de outros momentos da gramatização brasileira, o nome da língua não está mais em questão. É “evidente” que é o português *do Brasil* que está em jogo, sendo desnecessário nomeá-lo dessa maneira. Tal efeito de sentido pode ser observado na entrevista com Scaramucci, que, ao ser questionada sobre a língua que está em jogo no exame – especificamente, se a norma avaliada é a brasileira ou é aquela que guarda uma estreita relação com a tradição portuguesa (como ocorre freqüentemente no ensino de português como língua nacional) –, responde:

a gente nunca pensou em avaliar assim... o que a gente usa é a língua do DIA-A-DIA... a língua do brasileiro... se você olhar a escolha dos textos... tanto escritos como falados são textos que estão nos jornais... nas revistas... quando a gente grava coisas da

⁶³ A própria designação “ensino de língua materna” nos permite pensar sobre as diferentes cauções que entram em cena a partir do quarto período. Embora, conforme discutimos no capítulo 1, o conceito de “língua materna” esteja, em alguns trabalhos na Lingüística (cf. PAYER, 1999, 2006), numa relação de oposição com o de “língua nacional”, ele não o está, em geral, nas pesquisas desenvolvidas na Lingüística Aplicada, em que a distinção se faz antes entre “língua materna” e “língua estrangeira” / “segunda língua”.

TV... também são coisas... quer dizer... é a língua que a gente fala... a gente não tem MAIORES preocupações com essa coisa de... sabe... de muito riGOR neste sentido... é claro que tem adequação lexical... gramatical e tal... mas não é nada assim..... é **português do BraSIL** que está na... é norma padrão é óbvio que é norma padrão... né? mas... depende inclusive do gênero que a gente escolhe... a adequação ao gênero... ao tipo de adequação lexical... **é a língua do BraSIL**... inclusive tem aspectos culturais muito fortes no exame... como você deve ter percebido... não no sentido de cultura estereotipada... futebol... carnaval... nananá... mas assim... o dia-a-dia... as coisas que estão em discussão no dia a dia do brasileiro... que que os brasileiros pensam. os valores... as crenças... cultura nesse sentido de... esse conhecimento compartilhado... que é... que os brasileiros têm... (linhas 294-308)

Segundo a entrevistada, é evidente que o exame avalia o português *do Brasil*, razão pela qual a comissão técnica nunca chegou em avaliar tendo em vista a norma de Portugal.

Se o nome da língua não está em questão, o nome “Brasil” o está. Com efeito, conforme mostraremos a seguir, a alusão ao Brasil se faz de diversas formas, a partir da própria capa, através do título do material e/ou de elementos não-verbais. Ao longo das unidades dos livros, também são muitas as referências ao Brasil, conforme mostramos no último capítulo. Observamos, portanto, o funcionamento de um mecanismo de **antecipação** (PÊCHEUX, 1997a), que diz respeito à representação que o locutor (na posição do brasileiro) faz da imagem que seu interlocutor (o público-alvo dos LDs/ do Celpe-Bras) faz dele, ou, para usar a expressão de Pêcheux (*ibidem*, p. 84), “ $I_A(I_B(A))$ ”. Em outras palavras, o Brasil entra como marca-registrada porque se concebe, na posição do locutor, que é essa marca que o outro (o estrangeiro) quer comprar. Constitui-se, assim, um *nicho editorial*: a dos interessados pelo Brasil e, em decorrência, pelo português do Brasil. Está em jogo, portanto, um “**discurso de brasilidade**”, isto é, uma complexa região de sentidos que configura um processo de identificação para a cultura, língua e povo brasileiros. É sobre esse funcionamento que nos concentraremos a seguir.

2. Processos de determinação discursiva nos LDs: a constituição de um mercado editorial

A fim de analisar o funcionamento desse discurso de brasilidade, deter-nos-emos em um crescente processo de determinação discursiva, que uma análise diacrônica dos LDs nos permite evidenciar. Para tanto, relembremos que, segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 175-176),

Os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não-dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo de discurso”), e o que é rejeitado.

Para dar início a essa discussão, observemos os títulos dos primeiros materiais publicados no Brasil:

Português para estrangeiros (1954)
Português: conversação e gramática (1969)
Português básico para estrangeiros (1976)

Atentemos para o fato de que o título não faz nenhuma referência à variedade do português ensinada. Exceto no livro “Português básico para estrangeiros” – em cuja capa temos o mapa do Brasil –, elementos não-verbais das capas tampouco oferecem pistas nesse sentido:



Figura 14 – Capa do livro “Português para estrangeiros” (1954)

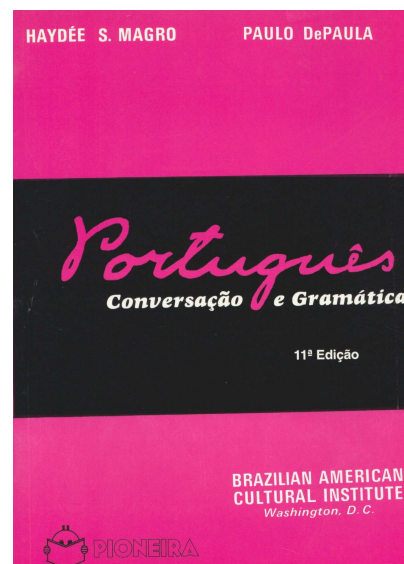


Figura 15 – Capa do livro “Português conversação e gramática (1969)



Figura 16 – Capa do livro “Português básico para estrangeiros” (1976)

A partir de meados da década de 1980, entretanto, observamos algumas mudanças no funcionamento discursivo dos títulos dos LDs, a maioria dos quais passa a delimitar que é a língua portuguesa *do Brasil* a ensinada no livro.

Fala **Brasil** (1989)
 Português via **Brasil**: um curso avançado para estrangeiros (1990)
 Aprendendo português **do Brasil**: um curso para estrangeiros (1991)
 Avenida **Brasil**: curso básico de português para estrangeiros (1991)
 Um português **bem brasileiro** (1997)
 Conhecendo **o Brasil**: curso de português para falantes de espanhol (2000);
 Sempre amigos: Fala **Brasil** para jovens (2000)
 Interagindo em português: textos e visões **do Brasil** (2001)
 Passagens: português **do Brasil** para estrangeiros (2002)
 Diálogo **Brasil**: curso intensivo de português para estrangeiros (2003)
 Estação **Brasil**: português para estrangeiros (2005)
 Panorama **Brasil**: ensino do português no mundo dos negócios (2006)

[grifos nossos]

Nos livros acima citados, elementos não-verbais da capa – tais como pontos turísticos internacionalmente conhecidos, praias e paisagens naturais, elementos de culturas indígenas, mapas do Brasil etc. – também deixam claro qual português é objeto de ensino. Em alguns poucos casos – como em “Português como segunda língua” (1990), de Almeida e Guimarães, e “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (1999), de Ponce *et al.* –, embora o título não explicita a variedade do português em jogo, elementos não-verbais fazem essa determinação. Abaixo, trazemos alguns exemplos:

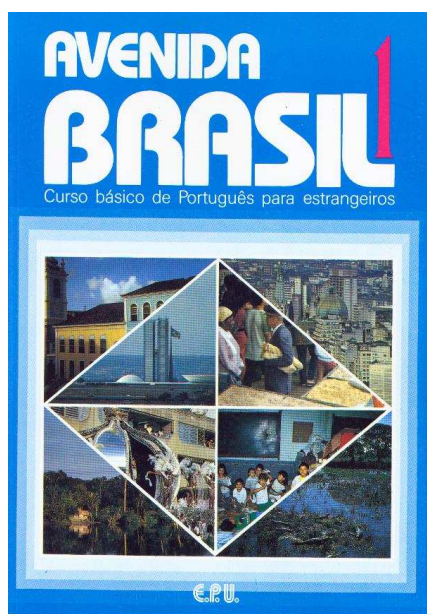


Figura 17 – Capa do livro “Avenida Brasil” – vol. 1 (1986)

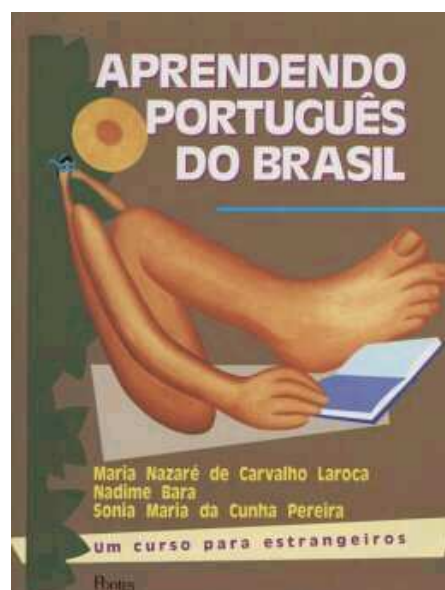


Figura 18 - Capa do livro “Aprendendo Português do Brasil” (1991)

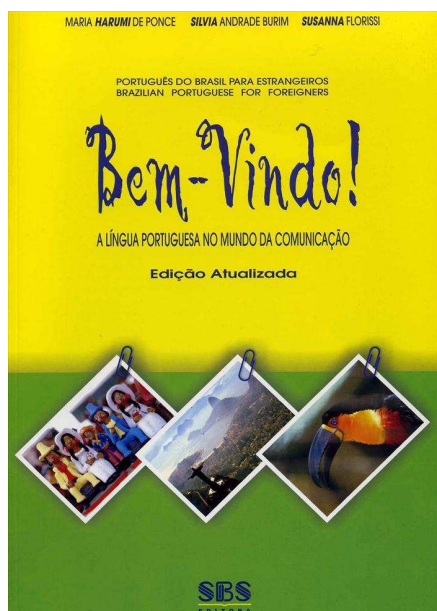


Figura 19 – Capa do livro “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (1999)

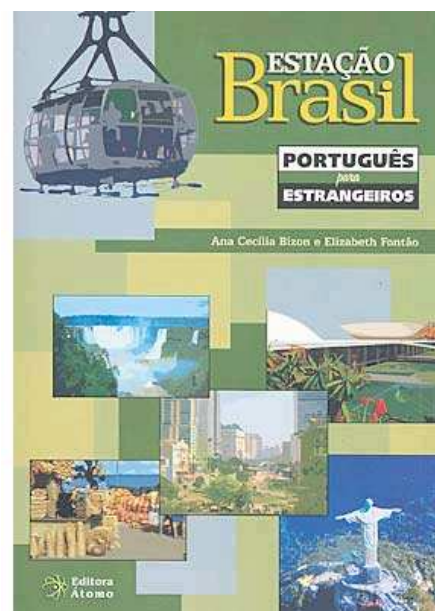


Figura 20 – Capa do livro “Estação Brasil: português para estrangeiros” (2005)

Observamos, dessa forma, um crescente processo de determinação discursiva, através do qual o português ensinado passa a ser associado ao Brasil, seja por elementos verbais, seja por elementos não-verbais. Segundo Indursky (1997, p. 180),

Na determinação discursiva, o determinante discursivo realiza uma operação de determinação, que consiste em saturar uma expressão nominal para limitar sua extensão e dotá-la de referência atual, para que se qualifique como elemento de dizer ideologicamente identificado à FD que afeta o discurso em que tal expressão ocorre.

Embora a autora analise mecanismos de determinação estritamente lingüísticos, suas reflexões também nos parecem pertinentes ao processo de determinação observado nos LDs, que se realiza por meio de elementos verbais e não-verbais. Através desse processo, qualifica-se o dizer – isto é, os próprios materiais em questão – como ideologicamente identificado à formação discursiva (FD) que o produz, a qual se esboça, justamente, no novo real sócio-histórico de que falamos anteriormente: aquele que se delinea sob a égide do Mercado (PAYER, 2005). Nessa FD, apresentar a língua portuguesa como aquela falada no Brasil significa constituir um espaço específico no mercado editorial: o dos interessados em aprender português *do Brasil*, que passa a aparecer como uma língua “que se vende” – e que vende outros produtos num “mundo globalizado”.

A fim de trazer algumas evidências nesse sentido, abordaremos, a seguir, algumas recentes matérias da mídia que tematizam esse fato.

3. Uma língua com “valor de Mercado”: o crescimento na procura pelo português do Brasil

Objetivando fornecer uma pequena amostra do crescimento da procura pelo português *do Brasil* no mundo – e do processo que procura colocá-lo em um “mercado de línguas” –, traremos, a seguir, algumas matérias recentemente publicadas em revistas de circulação nacional⁶⁴ que discutem essa questão.

A edição de outubro de 2007 da Revista *Língua Portuguesa* (BONINO, 2007), por exemplo, traz uma matéria intitulada “I love português”, que aborda o crescimento da procura pelo aprendizado de português – em especial, pelo português do Brasil – nas universidades estadunidenses. Segundo a reportagem, o número de brasileiros que hoje vivem nos EUA quintuplicou em vinte e cinco anos, chegando a quase 250 mil, de acordo com o Censo de 2000. Pesquisas mais recentes indicam, entretanto, que o número de brasileiros que vivem nesse país já passou dos 500.000, incluindo os que estão em situação ilegal. Considerando-se que cerca de 1,5 milhão de imigrantes portugueses vivem nos EUA – bem como falantes de português vindos de outros países –, chega-se à conclusão de que a língua portuguesa já ocupa uma posição considerável nesse país.

Ainda de acordo com essa reportagem, novas cátedras de português foram abertas nas universidades de *Harvard*, *Princeton*, *Emory* e *Dartmouth College*. A *Michigan State University*, por sua vez, está em fase de estruturação de seu bacharelado duplo em português e espanhol. Um relatório publicado pela *Modern Language Association of America*, citado na matéria, aponta para um crescimento em 21% do número de alunos inscritos em cursos de língua portuguesa no ensino superior – o que, proporcionalmente, supera o aumento no

⁶⁴ Cf. Bonino (2007); Ciancio (2006, 2007); Teixeira (2007).

número de matriculados nos cursos de espanhol (13,7%), alemão (12,3%) e francês (1,5%)⁶⁵.

O aumento na procura do português se dá, segundo a reportagem, sobretudo pelo crescente interesse no Brasil, de forma que a preferência é, em geral, pelo aprendizado do português brasileiro. Vejamos alguns recortes dessa matéria:

Preferência nacional

As proporções continentais, a importância do mercado econômico e produtivo e a cultura têm conquistado admiradores entre os alunos norte-americanos do português do Brasil. Das oito entidades de ensino norte-americanas consultadas por Língua, seis responderam priorizar o ensino da variante brasileira do português. A demanda, alegam eles, partiu dos próprios alunos norte-americanos.

– Há professores em vários departamentos da universidade como o de Ciências Políticas, História, Economia e Agricultura que são especialistas em estudos brasileiros e seus alunos vão estudar português principalmente por causa de seu interesse no Brasil – conta o baiano Antônio Luciano Tosta, coordenador do programa de português e cultura brasileira da University New York.

– No início do curso, pergunto aos alunos qual variante do português eles querem aprender. O do brasileiro ganha disparado. A última vez que fiz essa pergunta, 25 levantaram a mão para o brasileiro, e somente três para o português de Portugal – comenta Clémence, de Harvard. [grifo nosso]

Horizontes

A procura teria muito de motivação financeira.

– **Economicamente, o Brasil é muito mais importante que Portugal. Os alunos sabem desse potencial, das possibilidades de emprego para quem seja especializado em alguma área de pesquisa relacionada ao Brasil** –aponta o

⁶⁵ É importante mencionar que, como afirma a Prof.^a Dr.^a Clémence Jouët-Pastré, entrevistada pela Revista *Língua Portuguesa*, a maioria das pessoas que querem aprender português nas universidades estadunidenses já sabem espanhol, e, muitas vezes, têm interesse em se especializar em culturas latino-americanas. Com efeito, o crescimento na procura pelo português entre os falantes de espanhol é tão notável que uma área de pesquisa específica, denominada *Português como terceira língua*, tem se institucionalizado cada vez mais nos EUA.

professor Saulo Gouveia, mineiro, professor de português da Michigan State University.

Há também o meio-termo: estudantes que optam por uma variante de acordo com o estágio de estudo em que se encontram.

– Há mais estudantes universitários de graduação e pós-graduação que se interessam pelo português do Brasil do que pelo europeu. No ensino médio, há os **falantes “de herança”** em algumas áreas dos Estados Unidos e eles estão mais relacionados com o português europeu. De um modo geral, o português brasileiro predomina - pontua Maria Luci De Biaji Moreira, paranaense, professora de português no College of Charleston. [grifos nossos]

É interessante observar, nos recortes acima, que aprender o português *do Brasil* é, novamente, considerado uma “promessa de sucesso” no âmbito profissional, devido ao aclamado potencial econômico desse país. Em contrapartida, a maior procura pelo português de Portugal, em alguns poucos lugares, está, segundo a reportagem, muito relacionada à concentração de imigrantes portugueses em determinadas regiões. Assim, a imagem do português do Brasil se aproxima – por processos discursivos semelhantes aos analisados no último capítulo – da de uma *língua veicular*, em contraposição à do português de Portugal, significado de maneira semelhante a uma *língua referencial* (GOBARD, 1976, p. 37), na medida em que funciona como um “elemento de coesão étnica” (cf. “falantes de herança”). Podemos pensar, portanto, que o português do Brasil se projeta em um **horizonte prospectivo**, e o português de Portugal, em um **horizonte retrospectivo**⁶⁶. A esse respeito, chama a atenção o fato de que o título da seção que aborda o crescimento na procura pelo português do Brasil nos EUA é “horizontes”, enquanto o que ressalta a maior procura pelo português de Portugal em determinadas regiões estadunidenses é “imigração portuguesa”, conforme observamos a seguir:

⁶⁶ Nomeamos esses dois funcionamentos a partir do que Auroux (1992) denomina “horizonte de prospecção” e “horizonte de retrospectação”, ao discutir os procedimentos metodológicos no campo da História das Ideias Lingüísticas.

Imigração portuguesa

Embora haja uma maioria interessada na variante brasileira, existem instituições que focam o português de Camões **muito por conta da concentração de imigrantes portugueses**. É o caso das universidades Massachusetts (campus Dartmouth) e Havaí.

– Temos 40 mil portugueses no Havaí, vindos principalmente da Ilha da Madeira, de Lisboa e de várias ilhas açoreanas - explica o professor de português, Paul Chandler, que é norte-americano.

Já em Dartmouth, é a população estudantil, **em sua maioria descendentes de portugueses**, que solicita um estudo mais direcionado da variante europeia do português.

– Na nossa universidade, e em algumas outras que também se situam **nas áreas com uma concentração maior de descendentes**, como New Jersey e algumas áreas da Califórnia, existe a preferência pelo português de Portugal - conta a professora Anna M. Klobucka, polonesa que estuda a língua há mais de 20 anos. [grifos nossos]

Detenhamo-nos agora em uma outra reportagem, publicada na edição 2025 da revista *Veja* (TEIXEIRA, 2007), que discute, dentre outros temas, o acordo que visa a unificar a ortografia nos países que adotam o português como língua oficial, bem como o possível impacto da internet sobre os idiomas. O que nos interessa aqui é o fato de que as línguas aparecem, nessa matéria, significadas pela instância do Mercado, conforme observamos no recorte abaixo:

A internet é, além de tudo, um campo essencial na disputa pelo **mercado dos idiomas. O estudo da economia da língua é um campo promissor**. A Fundação Telefónica, da Espanha, está promovendo um projeto de pesquisa que deve durar quatro anos e pretende aferir o peso econômico do idioma espanhol no mundo. **“O valor de uma língua se relaciona com sua capacidade de incentivar os intercâmbios econômicos”**, explica o economista José Luis García Delgado, coordenador do projeto. Embora não seja possível atribuir uma cifra monetária a uma língua, **faz pleno sentido falar no valor relativo que ela tem na comparação com outras línguas** [grifos nossos].

Se, em outras condições de produção, o “valor” de uma língua se dava de acordo o saber que lhe era suposto, a partir de referências culturais legitimadas em uma dada comunidade, nas atuais condições sócio-históricas, esse valor é

construído segundo o potencial econômico a que – real ou imaginariamente – ela está associada. Há, assim, conforme observa Celada (2002), um **rearranjo no funcionamento do modelo tetralingüístico**, caracterizado pela passagem de uma formação social em que a *língua referencial* ocupa uma posição de destaque, para uma formação social em que é preponderante a *língua veicular* – um veicular específico, insistimos, associado à expansão do “capitalismo mundial integrado” (GUATTARI, 1987).

Nessa mesma reportagem, além de ser considerado uma “ferramenta fundamental na carreira e no crescimento pessoal” – ou, em outras palavras, um instrumento para o “sucesso”, para lembrar a máxima da Contemporaneidade, de que fala Payer (2005) –, o português é apresentado como uma língua “vencedora da globalização”:

O português está entre os vencedores da globalização. É uma língua que vem crescendo na internet: nos últimos sete anos, o número de falantes da língua portuguesa que navegam na rede aumentou em 525% (embora ainda represente apenas 4% dos usuários). O acordo ortográfico tem a intenção manifesta de **incrementar o "valor de mercado" do português.**

Para Zoppi-Fontana (no prelo), essa discursividade – que, enfatizamos, funciona a partir da antecipação do imaginário *do Brasil* no mundo – não apenas afeta o imaginário da língua portuguesa, mas reconfigura os espaços de enunciação, na medida em que intervém na implementação de políticas públicas e privadas de investimento econômico e de regulação jurídica, política ou pedagógica. Retomando a terminologia clássica marxista, a autora caracteriza esse funcionamento como um processo de **capitalização lingüística**:

Um processo de capitalização lingüística se caracteriza por investir uma língua de **valor de troca**, tornando-a, ao mesmo tempo, bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos. Desta

maneira, as línguas, que sempre foram arma de dominação política nos processos de colonização, se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira e, conseqüentemente, de dominação econômica para um mundo em que as línguas se tornam mercadorias, o mais novo e rentável bem de capital, cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado. Em outras palavras, observamos um forte processo de mercantilização das línguas, o qual leva a alargar o sentido geralmente atribuído na teoria à noção de língua franca [grifo da autora].

Retomando o processo de determinação discursiva de que falamos na última seção, podemos concluir que ele se sustenta sobre a base de uma *política de silêncio* (ORLANDI, 2002b). Para a autora, uma das formas de existência do silenciamento é o “**silêncio constitutivo**”: entre as inúmeras possibilidades de formulação, os sujeitos dizem X – e não Y –, de forma que uma palavra sempre apaga outras palavras. Nas palavras de Orlandi (1999, p. 83), “Para dizer, é preciso não dizer”. Assim, determinar a língua ensinada/avaliada através do Brasil é, ao mesmo tempo, não determiná-la através de Portugal, o que, conforme as matérias acima analisadas nos permitem sustentar, tem seus efeitos em termos de Mercado.

Na seção seguinte, concentrar-nos-emos no Celpe-Bras, mostrando que, de maneira análoga ao observado nos LDs, também está em jogo um “discurso de brasilidade”. Chamaremos atenção, ainda, para o fato de que, ao lado do silêncio constitutivo, é possível observar, nos discursos sobre o exame, *silenciamentos locais* (*idem*, 2002b), que deixam vestígios da instauração de contradições na memória discursiva.

4. O “discurso de brasilidade” no Celpe-Bras: o Brasil no centro da “lusofonia”⁶⁷

As análises que apresentamos anteriormente, referentes aos LDs, seguem a mesma direção do que ocorre no Celpe-Bras. Atentemos, por exemplo, para o fato de que, a despeito de ser nomeado “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros”, o exame tem como sigla “Celpe-**Bras**”. Novamente, a designação da língua é “língua portuguesa” (e não “Português do Brasil” ou expressões similares), embora – convém ressaltar – a segunda parte da sigla (Bras) funcione de maneira ambígua, podendo determinar tanto “certificado” quanto “língua portuguesa”. Independentemente dessa ambigüidade, entretanto, a sigla garante a associação do exame – e da língua certificada – ao Brasil, relevando, novamente, o funcionamento de um “discurso de brasilidade”, que também está em jogo no logotipo do exame (cf. Figura 10). Seu semi-losango, com um semi-círculo interno, bem como suas cores azul, amarela e verde, trazem uma memória: a da bandeira do Brasil, um elemento importante na história da formação do Estado e da identidade nacional. A bandeira é, pois, uma força produtora de sentidos, que vem atender a uma necessidade social historicamente constituída: o desejo do sujeito de “pertencer a um país”, de “ter uma pátria” (ORLANDI, 2002c, p. 299). O fato de que o logotipo convoque essa memória revela que o que está em questão não é simplesmente o português, mas o português enquanto signo do Brasil.

⁶⁷ Ao empregarmos o termo “lusofonia” entre aspas, estamos procurando chamar a atenção para o fato de que essa é uma construção imaginária, que resulta de/em um ideal de unidade, apagando a heterogeneidade dos diferentes espaços de enunciação dos países de colonização portuguesa. Concordamos, assim, com Orlandi (2007c), que afirma que já não cabe falar em lusofonia, dada a situação de diversidade lingüística com que se apresentam hoje os países de colonização portuguesa. Nas palavras da autora (*ibidem*, p. 18), a lusofonia “seria o sintoma de uma história de dominação que encontrou suas resistências e que hoje se apresenta em um quadro absolutamente diferente do que se deu no período colonial. A noção de lusofonia se aplica a situações de domínio das línguas sob a colonização. Assim, a palavra lusofonia preserva a noção de homogeneidade e alimenta o repertório da colonização. [...] Não há uma unidade que se possa chamar de lusofonia. Ela pode ser o pretexto para nos compreendermos em nossas especificidades”.

Gostaríamos, neste momento, de chamar a atenção para uma mudança no texto das diferentes versões do manual do exame. Nas duas primeiras versões, observamos a seguinte formulação no item “O que é o Celpe-Bras?”:

O CELPE-Bras é o único certificado **brasileiro** de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. (BRASIL, 2002/, 2003a, p. 3) [grifo nosso]

Esta formulação sofreu uma modificação no terceiro manual:

O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. (*idem*, 2003b, p. 3)

No recorte (1), abre-se espaço para a interpretação de que pode haver outros certificados de proficiência em português como língua estrangeira reconhecidos oficialmente pelo governo do Brasil. A eliminação do adjetivo “brasileiro”, em (2), indetermina⁶⁸ o nome “certificado”. O efeito de sentido que se produz aí é o de que, embora haja outros certificados em PLE, o único reconhecido pelo governo brasileiro é o Celpe-Bras. Isso vale tanto em relação ao Brasil – onde algumas universidades contam com exames internos para avaliarem quem poderia ser aceito nos cursos de graduação e pós-graduação – quanto em relação aos demais países, especificamente, Portugal⁶⁹.

⁶⁸ Segundo Indursky (1997, p. 254), a indeterminação discursiva “promove o trabalho de opacificação do indizível”, sendo responsável pelo trabalho de construção da indeterminação daquilo que o sujeito do discurso não pode/não deve dizer.

⁶⁹ Portugal conta com o chamado *Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira* (SCAPLE), desenvolvido pelo *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* (CAPLE), cuja sede se localiza na Universidade de Lisboa. Fundado em 1998, tal centro é responsável pelo desenvolvimento de cinco exames de proficiência em português: CIPLE (*Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira*), DEPLE (*Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira*), DIPLE (*Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira*), DAPLE (*Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira*) e DUPLÉ (*Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira*). O SCAPLE é reconhecido pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Instituto Camões, pelo Ministério da Educação e pela Universidade de Lisboa, por protocolo assinado em 2 de Março de 1999. Cf. portal da *Association of Language Testers in Europe*, especificamente, o site do CAPLE: <<http://www.alte.org/members/portuguese/portuguese/index.php>>. Acesso em: 03 fev. 2008.

Destaquemos ainda que, em nenhuma das versões do manual do candidato do Celpe-Bras, há informações sobre o uso de outras variedades do português que não a brasileira no exame, ainda que essa possa ser uma informação bastante importante para alguns candidatos. A entrevista com Scaramucci nos trouxe elementos interessantes sobre essa questão. Ao falar sobre o aumento do número de candidatos que falam o português de Portugal, devido ao início da aplicação do Celpe-Bras na Europa – especificamente, em Salamanca –, a entrevistada afirma:

se a gente entende bem... **se o avaliador entende bem o que ele quer dizer... se ele entende bem o avaliador -- que é brasileiro -- significa que não há problemas...** não? então a gente não tem punido esses candidatos por conta da... de falarem uma outra variedade... por terem um outro sotaque né?... veja por exemplo... outro dia lá em Salamanca... eu tava lá... fui coordenar a primeira aplicação do exame lá e aí a gente fez uma pergunta e a pessoa não entendeu o que que era... porque... era uma gíria comum freqüente... **ele poderia... ele deveria ter entendido...** e isso prejudicou um pouquinho o desempenho do candidato em uma das partes do exame... né... quer dizer... agora a gente não fica também pegando nos detalhes... assim a gente avalia o global... o desempenho global na entrevista... não é porque deixou de entender uma palavrinha que ele foi rebaixado de nível se ele foi bem no resto... **mas a gente leva em conta também... se o avaliador tem que repetir muitas vezes se o candidato não entende... aí sim é um problema... e se ele não consegue se expressar também..** (linhas 348-362)

Fica claro, assim, que, candidatos que não falem o português de Portugal não serão penalizados no Celpe-Bras, *desde que* não tenham dificuldades em compreender o português do Brasil, e de interagir com o examinador, que, conforme explicitado no recorte seguinte, é necessariamente brasileiro ou falante da variedade brasileira. O parâmetro de avaliação é, portanto, o português *do Brasil*.

a gente acha que **os avaliadores têm que ser brasileiros...** falarem a variedade brasileira... os avaliadores... porque afinal... **não é justo...** uma pessoa que aprendeu português do Brasil ser

avaliado por uma pessoa que fala português de Portugal... corre o risco de ser sub-avaliado... ou super-avaliado... então **a maioria dos avaliadores é brasileira... tem alguns que não são brasileiros mas falam fluentemente a variedade brasileira...** (linhas 363-368)

Scaramucci destaca, ainda, que são contempladas no exame variedades regionais do Brasil, do que podemos inferir que não o são as de outros países lusófonos:

outra coisa que a gente faz na parte de compreensão oral... às vezes a gente seleciona vídeos que tenham pessoas usando sotaques diferentes também... né? pra não ficar só aquele sotaque São Paulo... Rede Globo... já pusemos um sotaque de uma moça de João Pessoa... a gente põe de vez em quando dum carioca... a gente põe... do gaúcho... e assim por diante (linhas 294-298)

Dessa forma, observamos, novamente, a atuação do silêncio constitutivo, na medida em que o Celpe-Bras – a começar pela própria designação do exame – é relacionado sempre ao Brasil, e não a Portugal. Ao lado desse silenciamento, percebemos o trabalho do **silêncio local** (ORLANDI, 2002b), que apaga o que não se poderia/deveria enunciar a partir de uma determinada formação discursiva – especificamente, sentidos pelos quais o português remete, mesmo que indiretamente, a Portugal. Por meio desse duplo funcionamento da política do silêncio, apagam-se os sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de outra formação discursiva, de uma outra região de sentidos. Sentidos esses que iriam contra os produzidos nos discursos sobre o exame, que colocam o Brasil e sua língua nacional em uma nova posição no cenário internacional.

Na próxima seção, analisaremos mais detalhadamente a disputa entre Portugal e Brasil neste novo período da gramatização brasileira do português, concentrando-nos, sobretudo, em alguns recortes da entrevista realizada com Scaramucci.

5. A instauração de um litígio entre Portugal e Brasil

A inserção de uma maneira mais ativa por parte do Brasil no campo de formulação e execução de políticas lingüísticas exteriores, com impactos sobre a noção de “lusofonia”, tem uma contraparte em Portugal. Embora uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre Brasil e Portugal no que tange as políticas lingüísticas fuja aos objetivos deste trabalho, apontaremos aqui algumas questões a que nosso *corpus* de pesquisa nos levou. Vejamos, inicialmente, o seguinte recorte da entrevista:

L: e... eu gostaria de saber também se se chegou a se pensar num exame unificado de português... como língua estrangeira... que envolvesse... os vários países lusófonos... e não apenas o Brasil né?

M: sim... quer dizer... não foi da nossa parte... foi Portugal tem um exame... que... são vários na realidade... várias siglas porque é um exame pra cada nível... não é como o nosso... que é um único que classifica em vários níveis... tem na página... se você entrar na página da... da... da... do Instituto Camões... éh... você pode encontrar esse exame... ele... éh:... quem gerencia é o Instituto Camões... que é o órgão português que cuida dessa divulgação do português no exterior... né? e o Instituto Camões fez um contato com o Ministério da... da Educação... três a quatro anos atrás... éh propondo uma junção dos dois exames... para usar os nossos... a nossa infra-estrutura... aplicar... e usar... assim como os centros do Instituto Camões também... né? (linhas 75-88)

Interessante notar que o próprio “sim” da resposta não é transparente, a tal ponto que a entrevistada utiliza a expressão “quer dizer”, que funciona como uma glosa metaenunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998): uma forma de o discurso voltar-se sobre/para si e (se) reformular⁷⁰. Essa reformulação contém um sentido que poderia ter sido autorizado pelo “sim” inicial: o de que houve uma iniciativa brasileira para se unificar os exames. Ao contrário, enfatiza-se que foi o Instituto

⁷⁰ Trata-se de uma forma de “heterogeneidade enunciativa”, no sentido de Authier-Revuz (1998).

Camões que propôs uma unificação entre os exames: “não foi na **nossa** parte... foi Portugal”.

Em seguida, a entrevistada apresenta os motivos pelos quais não houve interesse do Brasil na unificação dos exames:

acontece que nós fizemos uma análise do exame... e o exame é muito diferente do Celpe-Bras... é um exame de base estruturalista... ainda bem bem é tradicional... com uma visão de linguagem tradicional... e a gente nem quis... a gente achou que não era o exame que a gente queria... e mesmo porque... também... a gente considera o exame... né... um instrumento de política lingüística... brasi/ do Brasil... da variedade brasileira... e também uma questão de... de iden... é... uma questão de identidade da nossa língua... da nossa variedade... então a gente não quis juntar... (linhas 88-95)

O primeiro argumento apresentado diz respeito ao fato de os exames serem bastante distintos, no que diz respeito às concepções de linguagem sobre as quais se fundamentam. O segundo, por sua vez, mostra que o exame é concebido como um “instrumento de política lingüística do Brasil” e como uma “questão de identidade”. É interessante atentar para a materialidade dessa última formulação: “a gente considera o exame um instrumento de política lingüística, da variedade brasileira, e também uma questão de identidade de nossa língua”. O exame é visto assim, como um “prolongamento” – para usar uma expressão de Auroux (1992) – da própria língua nacional brasileira, o que vai ao encontro de nossa concepção de que um instrumento lingüístico produz espaços imaginários de identificação, produzindo para o sujeito sentidos nas relações que ele estabelece com as diferentes línguas praticadas em um determinado espaço de enunciação.

O emprego de “mesmo porque” parece introduzir um argumento de maior força, que permitiria chegar a uma determinada conclusão independentemente do primeiro argumento. Poderíamos, então, concluir que, *mesmo que* os exames portugueses e o Celpe-Bras se baseassem em uma

mesma concepção de linguagem, eles não seriam unificados, porque este último é concebido como um “instrumento de política lingüística da variedade brasileira”.

Pelo fim dessa resposta, podemos perceber que havia um interesse político de Portugal em criar um exame único. Afinal, caso essa unificação visasse apenas a facilitar o intercâmbio de estrangeiros para países de língua lusófona, então a equivalência proposta pela comissão do Celpe-Bras já seria suficiente. Porém, apesar de as discussões terem sido “muito interessantes”, “a intenção do Instituto Camões não era essa... eles não queriam... eles queriam realmente um exame único...” (cf. linhas 100-103)⁷¹.

Em alguns momentos da entrevista, o sujeito enunciator afirma, explicitamente, que considera o exame um instrumento de política lingüística:

porque eu acho... eu vejo o exame como um instrumento de política lingüística... ao... por exemplo... escolher os países onde a gente está aplicando... você tá definindo pra onde você está querendo expandir... consolidar o ensino da língua... né? ao determinar o tipo de exame que a gente tá fazendo... a gente tá determinando o tipo de ensino que a gente quer... que visão é que a gente tem... de linguagem... você não considera isso um instrumento de política lingüística? então cada vez que eu falo sobre o exame... eu falo... mesmo porque o exame tem esse papel né?... de redirecionar... de mostrar caminhos... eu acho que ele está cumprindo o seu papel... agora mesmo eu fui convidada para fazer uma palestra em Salamanca... no primeiro seminário... primeiro encontro sobre ensino de português língua estrangeira na Espanha... tinha pouca gente... mas eu fui falar sobre o Celpe-Bras como um referencial para o ensino de português... então eu acho que é... **eu acho que a gente está se afirmando né? como...**

⁷¹ Embora essas tentativas de unificação desses exames – ou mesmo de estabelecimento de correspondência de equivalência entre os certificados – não tenham obtido êxito, discussões nesse sentido têm ganhado força nos últimos anos. Em novembro de 2005, por exemplo, o governo brasileiro e o governo português – representados, respectivamente, por Simonetta Luz Afonso, presidente do Instituto Camões, e Ruy Nunes Pinto Nogueira, Subsecretário-Geral de Cooperação e Comunidades Brasileiras no Exterior do MRE, – manifestaram interesse em desenvolver estudos visando à introdução de um exame único de proficiência em língua portuguesa, em substituição ao Celpe-Bras e ao SCAPLE. Esse interesse foi declarado no “Programa de Cooperação entre o governo da República Portuguesa e o governo da República Federativa do Brasil no âmbito da subcomissão para as áreas da educação, cultura, comunicação social, ciência e tecnologia, juventude e desporto para 2006-2009”, assinado em Lisboa, em 23 de novembro de 2005. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/acordos/brasil_progcoop.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2008.

como... como capazes de ensinar português... uma coisa que só Portugal fazia... de certa forma... (linhas 234-248)

No recorte acima, chamamos a atenção, especificamente, para a afirmação em negrito. O Brasil passa, então, a competir com Portugal não só em relação ao ensino de PLE, mas em relação ao próprio centro da “lusofonia”. A esse respeito, notemos que, ao ser indagada sobre possíveis planos para o credenciamento de instituições de aplicação do Celpe-Bras em outros países lusófonos além do Brasil, Scaramucci responde:

então... olha... a gente tá entrando na África... não... não nos países lusófonos a gente ainda não... não pensou ainda... a gente entrou... a gente vai entrar... agora tem planos para Senegal... Nigéria e Senegal... né? são dois países que a gente tem interesse em entrar... .. a gente não pensou nos outros... porque tem uma certa... um domínio português muito forte ainda... e a gente não sabe muito bem como é que fica isso... né? a gente tá entrando na África... nesses países... porque a gente recebe alunos dos convênios do MEC desses países... então nosso interesse é por aí... né?... éh a gente tá na Namíbia... o exame é aplicado na Namíbia... é o único país africano em que não é oferecido por um centro de ensino de português... ele é oferecido na embaixada e bom... enfim... acho que é isso... né? por enquanto... em Portugal a gente não pensou ainda ((risos))... (linhas 116-126)

O recorte acima nos permite perceber que o credenciamento de instituições no exterior representa muito mais do que a simples expansão de um exame de língua. Há complexas relações políticas em jogo. A entrevistada afirma que, nos países africanos, “tem uma certa... um domínio português muito forte **ainda**”. Se tivermos em vista a teoria polifônica da enunciação (DUCROT, 1987), poderíamos dizer que a presença do advérbio “ainda” coloca em cena dois enunciadores, E1 e E2, responsáveis, respectivamente, pelo *posto* (“há um domínio português muito forte na África”) e pelo *pressuposto* (“este domínio não será forte futuramente, provavelmente devido à expansão do português do Brasil”). O enunciador E1 é assimilado ao locutor, permitindo a realização de um

ato de afirmação. O enunciador E2, por sua vez, é assimilado a uma voz no interior da qual o locutor está localizado.

Ainda em relação ao recorte acima, observemos que, conforme consta no manual do exame, o Celpe-Bras é aplicado na Embaixada do Brasil em Windhoek (Namíbia) – havendo planos para o credenciamento de instituições para aplicação do exame em outros países africanos, como Senegal e Nigéria –, o que nos mostra que a língua nacional brasileira passa a disputar espaços mesmo em regiões marcadas por políticas colonialistas de Portugal. Também não deixam de ser significativos os risos ao fim dessa resposta, que parecem se relacionar aos limites de um gesto político brasileiro, que, se levado a cabo, talvez respondessem assertivamente às questões que Zoppi-Fontana (no prelo) se coloca:

Colonização lingüísticas⁷² às avessas, em que a antiga colônia disputa com a metrópole colonizadora sua posição de epicentro cultural e político? Revanche histórica e simbólica, em que a língua estigmatizada como desvio da norma imposta se torna variedade de prestígio, objeto de desejo de consumidores ávidos de línguas?

Essas possibilidades têm preocupado até mesmo parte da comunidade científica. Prova disso foi a realização, entre 3 a 6 de outubro de 2007, do *VI Colóquio Internacional da Lusofonia*, que reuniu, em Bragança (Portugal), 60 especialistas do Brasil, Portugal, Galiza e África⁷³. O colóquio teve como objetivo discutir “a língua portuguesa no século 21 e o papel da variante brasileira – o perigo de se tornar uma língua própria” (CIANCIO, 2007). A realização desse evento foi pauta da edição 26 da revista *Língua Portuguesa (ibidem)*, que nos traz alguns elementos interessantes para nossa discussão.

⁷² Segundo Mariani (2004, p. 28), “a colonização lingüística é da ordem de um acontecimento, produz modificações em sistemas lingüísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento lingüístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização lingüística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários lingüísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s)”.

⁷³ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ancelmo/post.asp?t=coloquio_internacional&cod_Post=75772&a=98>. Acesso em: 05 fev. 2008.

Em diferentes momentos dessa matéria, intitulada “O temor da língua brasileira”, relaciona-se a “variante brasileira” a uma imagem de “perigo”. Um dos pontos discutidos é a proposta de unificação dos dois sistemas ortográficos da língua portuguesa vigentes atualmente: um, no Brasil, e outro, em Portugal e nos demais países lusófonos. Já no subtítulo da reportagem, afirma-se que “portugueses receiam que acordo ortográfico seja usado pelo Brasil para **conquistar** a África lusófona”. Tal “receio” vai ao encontro de nossa afirmação de que o português do Brasil tem disputado espaços – políticos, simbólicos e/ou econômicos – com Portugal, mesmo aqueles fortemente marcados por políticas colonialistas portuguesas, como é o caso da África lusófona. As razões pelas quais Portugal tem resistido à proposta de unificação ortográfica também são relacionadas a esses fatores:

– O acordo está num mar profundo e de vez em quando vem à bóia. **Não há vontade política por parte de Portugal e agora estão todos preocupados se o Brasil vai adotá-lo.** Receio que alguns portugueses pensem que o Brasil vai conquistar a África com a língua portuguesa. Este acordo é quase como a Guerra dos Cem Anos –, afirmou o lingüista João Malaca Casteleiro, da Academia de Ciências de Lisboa. [grifos nossos].

Novamente, a expansão do português é atribuída ao Brasil – e não a Portugal –, reforçando nossa hipótese de que o “discurso de brasilidade” nos instrumentos lingüísticos analisados produz seus efeitos tanto em termos de política lingüística do Estado brasileiro quanto em termos de nichos no mercado (dentre eles, o editorial). Destaquemos, ainda, que, novamente, as línguas aparecem significadas pelas injunções do Mercado, conforme observamos na seguinte declaração do lingüista português João Malaca Casteleiro:

– A língua portuguesa tem sido procurada pelo lado oriental com chineses, filipinos, tailandeses, indonésios. A China tem desenvolvido negócios nos países lusófonos. **Investir na língua a fundo perdido também é investir na economia.** Se Portugal não

quer, que seja o Brasil. **Se não fosse o Brasil, a língua portuguesa não teria a projeção que tem no mundo.** Não deveríamos ficar contentes de ter um grande dos nossos? Claro que sim. Mas **certos políticos portugueses têm medo do Brasil, se calhar para eles seremos colonizados** - analisou Casteleiro (CIANCIO, *loc. cit.*).

Em outra reportagem publicada na Revista *Língua Portuguesa*, Fiorin (2008), ao discutir os impasses envolvidos na proposta de unificação ortográfica em questão, afirma:

O acordo passa a ser muito importante para o Brasil, pois o que está em questão é o fato de que Portugal pretende manter-se na posição de padrão de língua para os países lusófonos de África e de Ásia, de que Portugal nega ao Brasil um papel pleno no intercâmbio cultural e científico entre os países lusófonos e na difusão do português no mundo, na medida em que não reconhece, por exemplo, a certificação de proficiência brasileira ou a legitimidade de seus materiais didáticos e instrumentos lingüísticos. Portugal pretende ter um monopólio da política lingüística de propagação do português; Portugal deseja manter o mito de que é o guardião da pureza do idioma. Por essas razões, do ponto de vista simbólico, o acordo de unificação é relevante para o Brasil.

Conclusões parciais

No início do segundo capítulo, mostramos, a partir de Orlandi (1997b), a constituição de uma posição de autoria do saber sobre a língua para o gramático no final do século XIX, posição essa que sofre uma caução do lingüista durante o século XX, a partir da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Orlandi (*ibidem*) descreve tal mudança a partir do deslocamento do enunciado “a Língua Portuguesa do Brasil” para “a Língua Portuguesa no Brasil”⁷⁴. É na primeira fase,

⁷⁴ Vale atentar para os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas preposições “de” e “em” nesses enunciados propostos por Orlandi, comparando-os com aqueles produzidos nos títulos dos livros “Panorama

iniciada com a autoria dos gramáticos, no século XIX, que o primeiro enunciado faz sentido, uma vez que é a própria unidade do Estado – diretamente relacionada à construção da unidade da língua (ou de um imaginário de unidade) – que está em questão. “A partir daí”, afirma a autora (*ibidem*, p. 161), “com as garantias já dadas pela existência de nosso Estado, com nossa língua, a especificação é só uma localização: língua portuguesa *no* Brasil”. Retomando esses dois enunciados, gostaríamos, face às discussões feitas neste capítulo, de refletir sobre a seguinte questão: a gramatização brasileira do PLE poderia ser caracterizada por algum desses enunciados? Em caso positivo, qual?

Embora, conforme vimos no início deste capítulo, os debates em torno da nomeação da língua se encontrem obliterados neste novo momento da instrumentalização do português, parece-nos que é antes o primeiro que marca a instrumentalização brasileira do PLE. Através da especificação “do Brasil” – em geral, feita por outros mecanismos de determinação que não uma restrição sobre o nome “língua portuguesa” / “português” –, marca-se, neste momento, que é o *Brasil* que “exporta” sua língua nacional, o que tem seus efeitos do ponto de vista das duas meta-instituições que, conforme temos insistido, estão em jogo na gramatização brasileira do PLE: Mercado e o Estado.

Do ponto de vista do Mercado, construir a representação da língua ensinada/certificada a partir do Brasil significa constituir, a partir de um mecanismo de antecipação do imaginário desse país no mundo, um público-alvo específico: a dos interessados pelo português *do Brasil*. O funcionamento do “discurso de brasilidade”, para o qual chamamos a atenção, permite, assim, a uma só vez, “vender” os “produtos” em questão – os LDs e o Celpe-Bras – e “vender” a língua

Brasil: ensino do português do mundo dos negócios” (PONCE *et al.*, 2006) e “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (*ibidem*, 1999a). Em que pese o fato de que o emprego da preposição “em” no título “Panorama Brasil: ensino do português *no* mundo dos negócios” resultaria em uma ambigüidade – uma vez que o sintagma preposicional “no mundo dos negócios” poderia ter como escopo “ensino” ou “português” –, não deixa de ser interessante o fato de que a oscilação entre as preposições passe a incidir, nesses instrumentos da gramatização brasileira do PLE, não sobre o nome da língua, como outrora, mas sobre seu espaço de enunciação.

portuguesa, enquanto promessa de acesso ao Brasil e, mais do que isso, enquanto promessa de sucesso no mundo “globalizado”.

Em relação à política lingüística do Estado, o processo de gramatização produz um trabalho simbólico de mudança do eixo da “lusofonia” – historicamente situado em Portugal – para o Brasil. Tal fato parece ser fundamental para compreender o novo momento da gramatização brasileira de que falamos no segundo capítulo, uma vez que nos permite melhor caracterizar a nova posição de autoria do Estado e do cidadão brasileiro em relação à inserção do português do Brasil em novos espaços de enunciação. Destacamos, entretanto, que o espaço enunciativo do português continua antes representado como axial, monocêntrico, do que como uma rede de múltiplos nós, policêntrica, o que resulta num silenciamento importante, sobretudo em relação a países lusófonos da África. Conforme destaca Oliveira (2004), a própria dicotomia entre português do Brasil e português de Portugal – efeito do processo de gramatização da língua brasileira – contribui, de certa forma, para esse apagamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, nesta dissertação, melhor compreender a gramatização brasileira do PLE, através da análise de alguns instrumentos lingüísticos. A fim de enfatizar, uma vez mais, uma marcante especificidade desse novo período da história da língua portuguesa no Brasil, lembremos, neste momento, que os processos de gramatização podem estar relacionados a diferentes fatores: à organização e regulamentação de uma língua literária, como foi o caso do provençal, a partir do século XII; à construção de uma língua nacional, através de um Estado absolutista e centralizador, como ocorreu na França e na Espanha; à colonização, como no movimento de gramatização dos vernáculos a partir do Renascimento; dentre muitos outros (cf. AUROUX, 1992). Poderíamos acrescentar a essa lista os processos de instrumentalização em um contexto de independência, a exemplo daquele ocorrido no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, que – como discutimos brevemente no segundo capítulo – desempenhou um importante papel na própria constituição do Estado brasileiro.

A instrumentalização brasileira do PLE, por sua vez, se dá, conforme argumentamos em diferentes momentos deste trabalho, em condições de produção fortemente marcadas pelo avanço do “capitalismo mundial integrado” (GUATTARI, 1987), colocando em cena o Mercado, que, segundo Payer (2005), se constitui como novo Sujeito da Contemporaneidade, estabelecendo uma relação de tensão com o Estado. Recuperemos, então, os principais argumentos que nos levaram a essa hipótese, que, por ocupar um lugar central em nossa dissertação, encontra-se enunciada desde o seu título: “**Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira”. Para tanto, tenhamos em vista, inicialmente, a relação entre os dois principais conceitos mobilizados ao longo de nosso percurso teórico-analítico – o de gramatização e o de espaço de enunciação –, a fim de evidenciar que, de uma maneira ou de outra,

acabaremos por vislumbrar o papel protagonista desempenhado pelo Mercado na instrumentalização do PLE.

Por um lado, observamos que a *ampliação do espaço de enunciação* do português do Brasil – para utilizar a expressão Zoppi-Fontana (2004, 2007) – teve impactos sobre seu processo de gramatização. Mostramos, especificamente, que a produção editorial brasileira de LDs de PLE passou por um crescente processo de endogramatização, ganhando um significativo impulso a partir do fim da década de 1980, período que coincide com a configuração do Mercosul. Da mesma forma, a implementação do Celpe-Bras, que teve início em 1993, esteve diretamente relacionada à assinatura dos Tratados de Assunção (1991), como consta na entrevista com Scaramucci. Pudemos, então, observar a configuração de uma nova posição de autoria, que, no Celpe-Bras, se delineia a partir do Estado brasileiro, o qual cria condições para dar visibilidade e legitimação a práticas de professores e pesquisadores na área de ensino de PLE, no âmbito da Lingüística Aplicada. No caso dos LDs, a autoria é marcada por um gesto do cidadão brasileiro, no qual a caução do lingüista aplicado também se faz, direta ou indiretamente, presente. Esse novo gesto de autoria se dá, assim, como efeito de um acontecimento relacionado ao crescimento do poder do Mercado na Contemporaneidade (PAYER, *op. cit.*): a formação de entidades supra-estatais, no caso, do Mercosul.

Por outro lado, pensando a relação entre *gramatização e espaço de enunciação* em um sentido inverso – isto é, considerando os efeitos daquela sobre este –, analisamos o imaginário de língua portuguesa que se configura no Celpe-Bras e nos LDs. Concluimos que, embora o Mercosul tenha sido o ponto de inflexão da gramatização brasileira do PLE, essa não é, em geral, significada a partir desse acontecimento, de forma que o português é antes representado em um espaço de enunciação mundial do que regional. Isso não significa, entretanto, que a instrumentalização do PLE não seja marcada pelo fortalecimento do Mercado na Sociedade Contemporânea – o que colocaria em xeque a nossa

hipótese. Ao contrário, percebemos que, freqüentemente, os materiais mais recentes, assim como o exame de proficiência, significam, em certa medida, o português *do Brasil* como uma *língua veicular*, que se projeta no mundo “globalizado”, por um movimento de prospecção. A Portugal, por outro lado, parece restar a função de língua referencial, que se projeta em um horizonte de retrospectiva. Retomando a repartição espaço-temporal proposta por Gobard (1976) em seu modelo tetralingüístico, o português do Brasil liga-se à dimensão do “mais tarde”, enquanto o de Portugal, à do “outrora”.

A representação do português do Brasil guarda, entretanto, importantes especificidades em relação ao conceito de língua veicular elaborado por Gobard (1976), conforme discutimos nos capítulos 3 e 4. Primeiramente, porque ela se produz, justamente, nesse novo real sócio-histórico, marcado pelo avanço do *capitalismo mundial integrado*, que intervém de maneira decisiva em sua significação. Lembremos, por exemplo, que aprender o português é significado, muitas vezes, como uma promessa de sucesso – justamente esta que, segundo Payer (2005), seria a recompensa (imaginária) para aqueles que se submetem às leis do Mercado. Em segundo lugar – e esse é o fator que impede que o português seja representado como uma língua veicular, no sentido forte do termo –, a gramatização do PLE se constrói a partir do Brasil e de suas especificidades e singularidades, através de um “discurso de brasilidade”, que, como argumentamos, produz seus efeitos em termos de Mercado.

Lembremos, nesse sentido, que, a partir de um mecanismo de antecipação da imagem *do Brasil* no mundo, o português se torna, na gramatização brasileira do PLE, um **produto de Mercado**, que se vende, porque, representado como um instrumento para o “sucesso”, vende outros produtos em tempos contemporâneos. Observamos, portanto, um processo de “mercantilização das línguas” (ZOPPI-FONTANA, no prelo), que coloca o português – para recuperar a imagem que procuramos construir no título de nossa dissertação – em um **mercado de línguas**. Mais do que isso, ao se vender, o português vende

esses produtos, já que os *instrumentos lingüísticos* – que, em nossa perspectiva, estão no cerne do que Orlandi (2007) denomina “políticas de línguas” –, redefinem os sentidos que os sujeitos estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional/transnacional), reconfigurando-os.

Podemos afirmar, nesse sentido, que os LDs e o Celpe-Bras apresentam um certo funcionamento que os aproxima do texto que, segundo Payer (*op. cit.*), vem adquirindo o valor de Texto fundamental na sociedade contemporânea. Trata-se “da Mídia, daquilo que está na mídia, em um sentido amplo, em especial no marketing, na publicidade” (*ibidem*, p. 15-16). Afinal, por um mecanismo de inter-sustentação, os LDs e o Celpe-Bras constituem seus públicos-alvo a partir de um **marketing** ancorado em um “discurso de brasilidade”, e, ao mesmo, tempo, são uma publicidade privilegiada para *promover* o Brasil em espaços de enunciação transnacionais.

Que o Mercado seja uma meta-instituição fundamental na instrumentalização brasileira do PLE não significa, entretanto, que o Estado também não o seja. Pensamos, então, que a gramatização brasileira do PLE pode ser compreendida a partir de um processo de **sobredeterminação**, em que observamos

uma forte presença do Mercado globalizado como determinação dominante deste último momento do processo de gramatização do Português do Brasil, que **sem deslocar por completo o funcionamento simbólico do Estado na constituição de um imaginário de língua nacional**, o sobredetermina com os valores do Mercado, ao interpretá-la como língua transnacional (ZOPPI-FONTANA & DINIZ, no prelo) [grifo nosso].

A fim de evidenciar essa sobredeterminação, analisemos, já à guisa de conclusão, o recorte abaixo, que nos parece especialmente interessante:

O Brasil vem se destacando cada vez mais no cenário econômico mundial. Todos os dias, mais e mais empresas e profissionais chegam aqui para concretizar Negócios e participar da nossa economia. Torna-se, portanto, essencial o ensino e o aprendizado **do idioma português falado no Brasil por parte de todos os protagonistas desse universo** (PONCE *et al.*, 2006, quarta-capa) [grifo nosso].

O último enunciado desse recorte revela a passagem do nacional para o transnacional, a partir da qual passa a ocorrer a sobredeterminação de que falamos. Observemos, em primeiro lugar, que a expressão “o idioma português falado no Brasil” remete à língua nacional, elemento basilar na articulação simbólica do Estado Moderno. Entretanto, a interpelação do sujeito pelo Estado Nacional, a partir da qual se constitui a forma-sujeito cidadão, não basta na ordem do Mercado; é preciso produzir a subjetivação via universalização. A indeterminação na expressão “**todos** os protagonistas desse **universo**”, do recorte acima, funciona como um vestígio desse processo discursivo. Com efeito, o pronome indefinido “todos”, por não fazer referência específica aos brasileiros, representa um conjunto irrestrito, que não se limita à subjetivação pelo Estado Nacional. Vale ressaltar, entretanto, que está em jogo um *efeito* de universalização produzido pelo Mercado, uma vez que “todos os protagonistas” compreende, a partir de um processo de reescrituração, apenas “empresas e profissionais que chegam aqui para concretizar Negócios e participar de nossa economia”. Da mesma forma, a palavra “universo” produz, novamente, uma generalização, remetendo, uma vez mais, à economia. A esse respeito, é interessante atentar para o uso da letra maiúscula na palavra “Negócios”, que lhe confere um estatuto outro: o de um articulador simbólico, o de meta-instituição.

Quando afirmamos que o Estado é, ao lado do Mercado, uma meta-instituição basilar na gramatização do PLE, não estamos nos referindo apenas ao fato de que o Estado brasileiro tenha levado a cabo, a partir do fim da década de 1980, diferentes políticas lingüísticas externas, a exemplo da criação do Celpe-Bras. Mais do que isso, estamos chamando a atenção para o fato de que até

mesmo os processos discursivos que significam o português como uma língua de Mercado se sustentam pelo *Estado brasileiro*. Com efeito, embora não tenha sido nosso objetivo comparar as maneiras como o português se instrumentaliza como língua nacional e como língua estrangeira, trouxemos alguns elementos que nos permitem afirmar que a língua que se gramatiza como língua estrangeira não é exatamente a nacional, uma vez que não guarda uma correspondência direta com aquela praticada no aparelho escolar brasileiro. Todavia, a língua instrumentalizada neste novo momento só ganha força para se expandir porque se projeta a partir do Estado brasileiro.

Observemos, além disso, que, na passagem do português do Brasil de língua nacional para estrangeira, estão, de fato, marcados os efeitos de separação da língua do colonizador. A esse respeito, citamos Orlandi (1994b, p. 31; 2002c, p. 23), para quem o português brasileiro se encontra em “um ponto de disjunção obrigada”, uma vez que se recobre com o português de Portugal, ainda que essas línguas se filiem a distintas interdiscursividades. O fato de que a relação entre Brasil e Portugal se encontre em jogo – em geral, por um trabalho simbólico de uma política do silêncio – na própria instrumentalização do português do Brasil como língua estrangeira nos mostra que

a língua da metrópole, hegemônica, continua produzindo seus efeitos na história da ex-colônia, pois, para descrever e contar essa outra história, é necessário inscrevê-la num universo simbólico que não é outro senão o de práticas significativas já previamente constituídas (MARIANI, 2004, p. 24).

Dessa forma, para se significar o Brasil – e sua língua nacional – a partir de uma nova posição, há que se passar por uma política de sentidos organizada inicialmente pela metrópole. Devido ao acontecimento da colonização, a gramatização brasileira do português como língua nacional se funda sobre a diferença em relação a Portugal, significando-a mesmo em sua instrumentalização como língua estrangeira – ainda que, neste último processo, a diferença não seja,

em geral, explicitamente polemizada. Instaure-se, dessa forma, um processo contraditório na memória discursiva, na medida em que o Brasil, país marcado por políticas lingüísticas portuguesas, passa a estabelecer com Portugal uma relação de litígio, disputando com ele espaços políticos, econômicos e simbólicos. Nesse sentido, a gramatização brasileira do PLE pode ser vista como uma nova forma de historicização da língua brasileira.

Poderíamos pensar, desse modo, que, em sua construção discursiva como língua estrangeira, o português funciona como **metonímia** do Brasil, uma vez que uma “*parte*” dele é “exportada” no processo de gramatização. Tal processo se contrapõe à construção discursiva do português como língua nacional, em que a língua funciona como **metáfora** do território que estava se constituindo como Estado Nacional, ou, possivelmente, à gramatização *portuguesa* do PLE, em que – conjecturamos – o português tende a ser colocado como metáfora da comunidade dos países de língua portuguesa⁷⁵. A gramatização do PLE está, dessa forma, enraizada no Brasil, e isso se deve, conforme argumentamos, à ação das duas instâncias de interpelação ideológica e simbólica da Contemporaneidade (PAYER, 2005): o Estado e o Mercado. Esse “enraizamento” impede que o português se universalize, veicularizando-se, em um sentido forte do termo.

Dessa forma, embora a função veicular da linguagem esteja em jogo na representação do PLE, não podemos afirmar que ela o esteja de maneira contundente. Em outras palavras, reduzir o imaginário construído para o português neste novo período àquele vinculado à língua veicular não permite compreender um importante movimento da língua brasileira, marcado por condições de produção específicas. E, justamente, por não se veicularizar, no sentido de Gobard (1976), não caracterizaríamos o português como uma língua globalizada –

⁷⁵ Retomamos aqui considerações feitas durante o exame de qualificação desta dissertação, em dezembro de 2007. Agradecemos às professoras Maria Onice Payer, María Teresa Celada e Mónica Graciela Zoppi-Fontana pelas ricas contribuições. A diferença entre “língua globalizada” e “língua transnacional”, apresentada a seguir, também foi discutida nessa ocasião.

ainda que, por vezes, se pretenda construir tal imagem –, mas sim como uma língua transnacional. Uma língua globalizada / universal – cujo exemplo prototípico é, nas condições de produção atuais, o inglês – se caracteriza por “estar em toda parte sem estar em parte alguma”, superando “o poder simbólico e a força imaginária das fronteiras nacionais, do pertencimento aos povos, a um povo, a vários ou muitos povos” (G. SOUZA, 2007, p. 52). A **língua transnacional**, por outro lado, se constrói não a partir do globo, mas das fronteiras nacionais, por um processo de denegação, que conforme afirma Zoppi-Fontana (no prelo), consiste em, paradoxalmente, reconhecer e negar as “fronteiras entre línguas nacionais praticadas por sujeitos constituídos em relação ao funcionamento jurídico-político e discursivo de diferentes Estados/Nações”.

Enfim, para retomarmos a epígrafe com que abrimos este trabalho, poderíamos concluir dizendo que, conforme o percurso realizado nesta dissertação nos mostra, a constituição do saber metalingüístico não é alheia às condições histórico-sociais em que esse se produz. Ao contrário, “resulta, a cada instante, de uma interação das tradições e do contexto” (AUROUX, 1992, p. 14), e, justamente por esse motivo, representa um lugar privilegiado para o estudo dos processos histórico-ideológicos através dos quais as sociedades se constituem e se reconstituem. Mais do que isso, esse saber participa desses processos, redefinindo os sentidos que interferem – eficazmente – na maneira como os sujeitos se relacionam com as línguas praticadas em um determinado espaço de enunciação.

De maneira análoga, “línguas diferentes, inseridas em práticas sociais diferentes, não são os mesmos fenômenos” (*ibidem*). E acrescentaríamos: uma “mesma” língua, inserida em uma prática social diferente – ou, especificamente em relação ao nosso objeto de pesquisa, em um outro espaço de enunciação –, não é mais a mesma língua. Dessa forma, em sua transição discursiva para língua transnacional, a *Flor do Lácio sambódromo / Lusamérica latim em pó* se

reconfigura, se refaz, se transforma, se redefine, descortinando novas possíveis respostas para a pergunta de Caetano: *O que quer o que pode esta língua?*

Referências ⁷⁶

ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

AGUSTINI, C. L. H. **A estilística no discurso da gramática**. Campinas: Pontes/Fapesp, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. **Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas**, no prelo.

ALTHUSSER, L. Contradição e sobredeterminação. In: _____. **A favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 75-102.

_____. **Aparelhos ideológicos do Estado** (Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARNOUX, E. N. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: **Lenguajes**: teorías y prácticas. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". p. 95-109.

AUROUX, S. (org). **Histoire des idées linguistiques**. La naissance des métalangages en Orient et en Occident. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989.

_____. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

_____. L'histoire des sciences du langage et le paradoxe historiographique. In: **Le gré des langues**, Paris, n. 8, p. 40-63, 1995.

_____. A hiperlíngua e a externalidade da referência. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura**. Da História no Discurso. Campinas: Unicamp, 1997. p. 245-255.

_____. Língua e hiperlíngua. **Línguas e instrumentos lingüísticos**. Coleção História das Idéias Lingüísticas. Campinas, n. 1, p. 17-30, jan./jun. 1998a.

⁷⁶ Apresentamos, após as referências, os materiais que fizeram parte de nosso *corpus*, cujos recortes são analisados ao longo da dissertação.

_____. **La raison, le langage et les normes**. Paris : Presses Universitaire de France, 1998b.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. As não coincidências do dizer. Campinas : Unicamp, 1998.

BALDINI, L. J. S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. Tese (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações da pessoa no verbo. In: _____. **Problemas de Lingüística Geral**. 3ª edição. Campinas: Pontes, 1991. v. 1. p. 247-259.

BOAS, C. H. S. V.; VIEIRA, D. dos S. V.; COSTA, I. M. F. Métodos e abordagens: um breve histórico do ensino de língua estrangeira. **Portal de Educação do Exército**, maio 2006. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

BONINO, R. I love português. **Língua Portuguesa**. São Paulo, n. 24, out. 2007. Disponível em: <<http://www.revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11408>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2008.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CALVET, L. J. **Sociolingüística**. Uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, O. L. de S. Variação lingüística e ensino. Uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, M. (org.). **Lingüística da norma**. 1ª ed. São Paulo, Loyola, 2002. p.267-291.

CASTILHO, A. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1968.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1980.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CIANCIO, P. Exportação eletrônica. **Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 6, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=11033>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2008.

_____. O temor da língua brasileira. **Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 26., dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistalingua.com.br/textos.asp?codigo=11435>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2008.

COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. A língua francesa: pré-construído e acontecimento lingüístico. In: ORLANDI, E. (org). **Gestos de leitura**. Da história no discurso. Campinas: Unicamp, 1994. p. 185-199.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: _____. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours. À propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris, 62, p. 9-127, jun. 1981.

_____. Définitions d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. **Philosophiques**, Paris, n. 9, vol. 2, p. 239-264, out.1982.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In: _____. (org). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. p. 12-19.

DELEUZE, G. Préface. Avenir de linguistique. In: GOBARD, H. **L'aliénation linguistique**. Analyse tétraglossique. Paris: Flammarion, 1976. p. 9-14.

_____; GUATTARI, F. O que é uma literatura menor? In: _____. **Kafka**. Por uma literatura menor. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 25-42.

DINIZ, L. R. A. Livros didáticos de português para estrangeiros: efeitos imaginários, política lingüística e processos de subjetivação. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA (ABRALIN), 2007, Belo Horizonte. **Caderno de Resumos...**, 2007a. p. 194-196.

_____. Mercado de línguas. A gramatização do português como língua estrangeira em livros didáticos editados no Brasil. In: III SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 2007, Porto Alegre. **Comunicações...**,

2007b. Disponível em: <[http:// www.discurso.ufrgs.br/sead/trabalhos_aceitos/MERCADO_DE_LINGUAS.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead/trabalhos_aceitos/MERCADO_DE_LINGUAS.pdf)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

_____. Processos parafrástico-polissêmicos em livros didáticos brasileiros de português como língua estrangeira. In: XIII SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, 2007. **Anais...** Campinas : IEL / Unicamp, no prelo.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. E agora, Portugal? **Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 28, fev. 2008. Disponível em: < <http://revistalingua.uol.com.br/textos.asp?codigo=11474> >. Acesso em: 21 de fevereiro de 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A arqueologia do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREEDMAN, C. The interventional Marxism of Louis Althusser. In: **Rethinking Marxism**, v. 3, n. 3-4, p. 309-328, Fall-Winter 1990.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. O discurso na história da lingüística. Tradução Bethania Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALVES, C. M. C. A gramática do português brasileiro. **Língua e instrumentos lingüísticos**, Campinas, n. 1, p. 79-96, jan./jun. 1998.

_____. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Unicamp, 2001.

GOBARD, H. De la véhicularité de la langue anglaise (de l'anglais langue étrangère à l'anglais naturalisé). **Les langues modernes**, jan., 1972. p. 59-66.

_____. **L'aliénation linguistique**. Analyse tétraglossique. Paris: Flammarion, 1976.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989. p. 11-17.

GUATTARI, F. O capitalismo Mundial Integrado e a Revolução Molecular. In: ROLNIK, S. (org.). **Revolução Molecular**. Pulsões políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 211-226.

GUILHAUMOU, J. Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste. In: **Histoire, épistémologie, Langage**, Paris, n. 17, vol.2, p.103-126, 1997.

_____; MALDIDIER, D. Da enunciação ao acontecimento discursivo em Análise do Discurso. Tradução Freda Indursky. In: GUIMARÃES, E. (org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 61-70.

_____; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de Leitura**. Da História no Discurso. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-187.

_____; MALDIDIER, D. ; ROBIN, R. **Discours et archive**. Paris: Mardaga, 1994.

GUIMARÃES, E. R. J. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. **Língua e cidadania**. O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. p. 127-138.

_____. Para uma história dos estudos sobre linguagem. **Língua e instrumentos lingüísticos**, Campinas, n. 8., p. 115-127, jul/dez 2001a.

_____. Política de línguas na América Latina. **Relatos**, Campinas, n. 7, p.5-11., 2001b. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2008.

_____. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **História da semântica**. Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Multilingüismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Política de Línguas. In: **Enciclopédia das Línguas do Brasil**, s/d. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/hil/index.htm>. Acesso em: 22 de março de 2006.

HABERMAS, J. The European nation-state in the pressures of globalization. **New left review**, Londres, n. 235, p.46-59, mai/jun,1999.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução Eni P. de Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1984.

HENRY, P. Sentido, sujeito, origem. In: ORLANDI, E. P. (org) **Discurso Fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993. p. 151-162.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas: Unicamp, 1997.

INDUSRSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999.

JAKOBSON, R. Lingüística e Poética. In: **Lingüística e comunicação**. 4ª edição. São Paulo: Cultrix, s/d. p. 118-162.

LEWKOWICS, I.; CANTARELLI, M.; DOCE, G. **Del fragmento a la situación**. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Argentina, Buenos Aires: Altamira, 2003. Tradução Maria Onice Payer; Romulado Dias. No prelo.

LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 117-132, 1983.

MACIEL, M. **Grammatica Descriptiva**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1894/1926 *apud* ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E., 2001.

MAIA, A. M. B. da et al. **Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky. 3ª edição. Campinas: Pontes / Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**. Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989. Rio de Janeiro/Campinas: Revan/Unicamp, 1998.

_____. "Discurso e Instituição: a imprensa". **Revista Rua**, Campinas, n. 5, p. 47-61, 1999.

_____. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. (org.) **História das Idéias Lingüísticas**. Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat Editora, 2001. p. 99-124.

_____. **Colonização Lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Sobre histórias da política de identidade lingüística portuguesa na África. In: COLÓQUIO CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA ÁFRICA-BRASIL, 2006, Campinas. **Caderno de Resumos...** Campinas: Publicações IEL, 2006. p. 49-50.

MILNER, J.-C. **L'amour de la langue**. Paris: Seuil, 1978.

MUCHAIL, S. T. O lugar das instituições na sociedade disciplinar. In: RIBEIRO, R. J. (org.) **Recordar Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 196-208.

NUNES, J. H. **Discurso e instrumentos lingüísticos no Brasil**: dos relatos dos viajantes aos primeiros dicionários. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

OGDEN, C. K. **The system of Basic English**. Nova York: Harcourt, Brace and Company, 1937.

OLIVEIRA, G. M. de. **Política lingüística, política historiográfica**: epistemologia da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. **Terra à Vista!** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Prefácio. In: _____ (org.) **Discurso Fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993a, p. 7-9.

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____ (org.) **Discurso Fundador**. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993b, p. 11-25.

_____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise do discurso. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (DELTA)**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 295-307, fev. 1994a.

_____. A língua brasileira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 29-36, jan-jul. 1994b.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Revista Rua**, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a.

_____. O Estado, a gramática, a autoria. **Relatos**, Campinas, n. 4, p. 6-11, jun. 1997b. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_04.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

_____. Ética e política lingüística. **Línguas e instrumentos lingüísticos**, Campinas, n. 1, p. 7-22, jun. 1998.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O Estado, a gramática, a autoria. Língua e conhecimento lingüístico. **Línguas e instrumentos lingüísticos**, Campinas, n. 4/5, p. 19-34, dez. 1999/ jul. 2000.

_____. Apresentação. In: _____ (org.). **História das Idéias Lingüísticas**: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes; Cáceres:Unemat, 2001a. p. 7-20.

_____. **Discurso e Texto**. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. A Análise de discurso e seus entremeios: notas à sua história no Brasil. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jul. 2002a.

_____. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2002b.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**. Para uma História das Idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002c.

_____. (org.) **Institucionalização dos Estudos da Linguagem**. A disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002d.

_____. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a. p. 7-10.

_____. Teorias da linguagem e o discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: _____ (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007b. p. 53-62.

_____. Processo de descolonização lingüística e “lusofonia”. **Línguas e instrumentos lingüísticos**, Campinas, n. 19, p. 9-19, 2007c.

_____; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.). **História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001. p. 21-38.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado. **Rua**, Campinas, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

_____. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Processos de identificação sujeito / língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.

_____; DIAS, L. F. Langue et nationalité au Brésil années 1930 et 1940. In: **Langages**. Paris, n. 130, p. 112-125, juin 1998.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução Eni P. Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997a, p. 61-161

_____. A Análise do Discurso: três épocas (1983). Tradução Eni P. Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997b, p. 311-318.

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1997c.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução Eni P. Orlandi. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997. p. 163-252

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: Junqueira Filho, L. C. U. (org.). **Silêncios e luzes**. Sobre a experiência psíquica do vazio e da forma. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 247-257.

PFEIFFER, C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005. p. 27-40.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y. e RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e identidade**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/Fapesp, 1998. p. 213-230.

ROBIN, R. **História e Lingüística**. Tradução Adélia Bolle. São Paulo: Cultrix, 1978.

SCARAMUCCI, M. V. R.; DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; DIAS, R.; (org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas, no prelo.

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**: artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2002. p. 113-117.

SOUZA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura**: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola e Hispano-

Americana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17122007-115605/?C=D;O=A>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

SOUZA, L. C. **Um olhar comunicativo sobre atividades de leitura em materiais didáticos de português como segunda língua**. Tese (Mestrado em Letras - Lingüística Aplicada). Universidade Federal Fluminense, 2003.

TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro**. Uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, 1996a. p. 35-68.

_____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A (orgs.). **Português brasileiro**. Uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, 1996b. p. 69-105.

TEIXEIRA, J. Riqueza da língua. **Veja**. São Paulo, n. 2025, 12 set. 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Cidade e discurso: paradoxos do real, do imaginário, do virtual. **Rua**, Campinas, n. 4, p. 39-54, 1998.

_____. Identidades (in)formais. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. **Organon**, Porto Alegre, n. 35, v. 17, p. 245-282, 2003.

_____. **A língua brasileira no Mercosul**. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados. Projeto de pesquisa referente à solicitação de Bolsa PQ/CNPq, edital CA 10/2004. Campinas, 2004.

_____. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. **Memória e sentido**. Santa Maria: UFSM/PONTES, 2005.

_____. A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados In: X SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, 2007, Santiago de Cuba. **Actas 1...** Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, 2007. p. 1316 – 1321.

_____. Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional. In: Seminário da Análise do Discurso, 4., 2007, Salvador. **Anais...** no prelo.

_____; DINIZ, L. R. A. Política lingüística no Mercosul: o caso do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). In:

CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL (CIPLA), 1., 2006, João Pessoa. **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade**. João Pessoa: Idéia, 2006. CD-ROM. p. 150-156.

_____; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do Mercado. Institucionalização do português língua estrangeira. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, n. 36, no prelo.

Materiais analisados

Celpe-Bras

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: manual do exame. Brasília, DF: MEC/SESu, 2002.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: manual do exame. Brasília, DF: MEC/SESu, 2003a.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: manual do exame. Brasília, DF: MEC/SESu, 2003b.

_____. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: manual do exame. Brasília, DF: MEC/SESu, 2006.

Livros didáticos

ABREU, M. I. *et al.* **Português contemporâneo**. Vol. 1. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1966.

BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E. **Estação Brasil**: português para estrangeiros. Campinas: Átomo, 2005.

CELLI, R. **Passagens**: português do Brasil para estrangeiros. Campinas: Pontes, 2002.

ELLISON, F. P.; GOMES DE MATOS, F. *et al.* **Modern Portuguese**: A Project of the Modern Language Association of América. Nova Iorque: Knopf, 1966.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.; COUDRY, P. **Sempre amigos**: fala Brasil para jovens. Campinas: Pontes, 2000a.

_____. **Sempre amigos:** fala Brasil para jovens. Guia de Professor para Professor. Campinas: Pontes, 2000b.

_____. **Fala Brasil.** 13ª edição. Campinas: Pontes, 1989/2001.

Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB). **Um Português bem brasileiro.** Buenos Aires: Loyola, 1997. v.1

_____. **Conhecendo o Brasil:** curso de português para falantes de espanhol. Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S. A, 2000.

FORST, G. **Falando... lendo... escrevendo... português:** um curso para estrangeiros. Novo Manual do Professor. São Paulo: EPU, 1981/1989.

HENRIQUES, E. R.; GRANNIER, D. M. **Interagindo em português:** textos e visões do Brasil. Brasília: Thesaurus, 2001. v. 1.

LAROCA, M. N. de C.; BARA, N.; PEREIRA, S. M. da C. **Aprendendo português do Brasil:** um curso para estrangeiros. Campinas: Pontes, 1991/1992.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Português via Brasil:** um curso avançado para estrangeiros. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

_____. **Falar... ler... escrever... português:** um curso para estrangeiros. Livro do aluno. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

_____. *et al.* **Avenida Brasil:** curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1991/1995.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A.; LEITE, M. R. **Diálogo Brasil:** curso intensivo de português para estrangeiros. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.

MARCHANT, M. **Português para estrangeiros.** Porto Alegre: Sulina, 1954.

_____. **Português para estrangeiros infanto-juvenil.** Porto Alegre: Age, 1994a.

_____. **Português para estrangeiros nível avançado.** Porto Alegre: Age, 1994b.

PONCE, M. H. O. de; BURIM, S. R. B. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo:** a língua portuguesa no mundo da comunicação. São Paulo: Special Book Service, 1999a.

_____. **Bem-vindo:** a língua portuguesa no mundo da comunicação. Livro do professor. São Paulo: Special Book Service, 1999b.

_____. **Tudo bem?** Português para a nova geração. São Paulo: Special Book Service, 2002. v. 2.

_____. **Panorama Brasil:** ensino do português no mundo dos negócios. São Paulo, Galpão, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA⁷⁷

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO |
|--|-------------------------------------|--|
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | e comé/ e reinicia |
| Entoação enfática | maiúscula | porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | : podendo aumentar para ::: ou mais | ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro |
| Interrogação | ? | e o Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúsculas)) | ((tossiu)) |
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático | -- -- | ... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo |
| Superposição, simultaneidade de vozes | {ligando as linhas} | A. na { casa da sua irmã B. { sexta-feira? |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | [...] | [...] nós vimos que existem... |

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá*.
3. Números: por extenso
4. Não se indica o ponto de exclamação.
5. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
6. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (alongamento e pausa).
7. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*

⁷⁷ As normas para transcrição foram adaptadas de Marcuschi (1991).

Anexo 2

Transcrição da entrevista com a Prof^a. Dr^a. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, membro da Comissão Técnica do Celpe-Bras de 1993 a 2006⁷⁸

Observação: L: Leandro R. A. Diniz
 M: Prof^a. Dr^a. Matilde V. R. Scaramucci

L: bom... primeiro... professora Matilde... éh:... gostaria de saber como que o/foi criado o exame Celpe-Bras e qual é a relação desse exame com outros exames de proficiência... em português como língua estrangeira aplicados no Brasil?

5

M: tá... bom... éh::... em primeiro lugar... o exame foi criado em... por uma portaria do Ministério da Educação mais especificamente da Secretaria de Ensino Superior do... Ministério da Educação... tinha um um um secretário que se cham/ não era bem secretário... era ele era o diretor do DePES... DePES é o Departamento de Política do Ensino Superior... do MEC... tem o DePES e tem um outro departamento que chama DAI... Divisão de Assuntos Internacionais... é nessa divisão que fica o Celpe-Bras... e esse diretor desse DePES... era... o Luiz Casemiro dos Santos... já se tinha tentado fazer isso há algum um tempo atrás... no final dos anos oit/ setenta... mas... enfim... não se tinha conseguido... aí... em 15 noventa e três... foi criada essa portaria pra produzir um exame de proficiência... ele deveria estar pronto em três meses... esse exame era uma uma aspiração... assim... um desejo antigo de professores da área de português para estrangeiros... que... exatamente viam no exame a possibilidade de um... de um... instrumento direcionador... do ensino de português... né?... tanto no Brasil quanto 20 no exterior... aí montaram uma comissão... composta por representantes dos principais programas de português língua estrangeira do Brasil... a professora Percília Santos... da UnB... que por sinal... era esposa do Casemiro... o professor Francisco Gomes de Matos... da... Pernambuco... a professora Raquel Ramallete...da UFRJ... a professora Jandyra Cunha ... da UnB... a professora 25 Margarete Schlatter... da UFRGS... e o professor José Carlos aqui da Unicamp... então essa comissão... depois da portaria... eles se reuniram uma vez ou duas ... pra delinear o exame... e nessa nessa reunião... o José Carlos éh informou a essa comissão que nós tínhamos aqui na Unicamp um exame que estávamos começando a fazer... que era um exame ... um exame pra uso interno... 30 tinha...par/ participou da elaboração além de mim.. a professora Itacira... a professora Leonor Lombello que faleceu... e o professor José Carlos... né... e eu... não me lembro bem mais quem... mas a gente tinha feito umas discussões e fizemos um piloto ... vinham pessoas aqui... queriam certificados ... né... e esse

⁷⁸ Entrevista realizada em 18 de novembro de 2005. Agradecemos à Prof^a. Dr^a. Matilde V. R. Scaramucci pela gentileza com que nos concedeu esta entrevista e autorizou sua publicação.

35 exame... a gente queria um exame contemporâneo... um exame comunicativo... e
 esse exame... e eu fiz as tarefas de leitura e escrita... eu que bolei... eu pensei em
 tarefas... eu que fiz o primeiro exemplo de tarefa... integrando habilidades e... e aí
 José Carlos pediu se podia levar esse exame pro MEC pra ser o embrião do
 Celpe-Bras... nós autorizamos desde que nos fosse dado o crédito ...e ele acabou
 levando... e a partir daí... foi foi o embrião do Celpe-Bras... né? então ele
 40 começou aqui na Unicamp...

L: tá... isso foi em... noventa e ...

M: isso foi em noventa e três... aí ele participou dessa reunião e teve uma
 45 segunda ou terceira reunião que foi aqui em Campinas... e ele pediu pra eu
 participar...dessa reunião... ele me pediu... ele tava ocupado... e eu par... eu não
 era da área de português para estrangeiros... eu trabalhava com avaliação... né?
 aí eu participei da reunião... os membros éh gostaram das minhas observações...
 porque eu tinha conhecimentos sobre avaliação... né... e ninguém mais na
 50 comissão tinha nessa época... eles eram todos professores de português língua
 estrangeira... e então me convidaram para ficar na comissão... e o José Carlos
 acabou saindo e eu fiquei... né? então .. as únicas...os únicos membros que estão
 desde o início são a professora Margarete e eu... né? então aí a comissão
 começou a trabalhar nesse exame... e... é claro que ele não saiu em três meses...
 55 né? ele foi só aplicado pela primeira vez em noventa e oito... cinco anos depois...
 porque aí entrou outro governo... enfim... né... sabe como é e... na realidade... ele
 foi pensado para ser um exame moderno... contemporâneo... nessa época... já
 existia um exame... eu não sei bem se ele já existia ou se ele passou a existir logo
 depois do Celpe... eu não me lembro muito bem... eu não sei se em noventa e três
 60 já existia o que chama CILPE... ou ele foi... nesse feito intervalo de tempo... que
 ele começou a ser aplicado... é um exame da Universidade... de Caxias do Sul ...
 é um exame que chama Certificado Internacional de Língua Portuguesa... eles
 fizeram uma divulgação muito grande... muita gente começou a confundir o
 CELPE com o CILPE e a achar que... ele era o certificado oficial... mas ele NÃO
 65 era oficial... eles usam ainda esse certificado em alguns lugares... na Argentina
 eles aplicam... éh:... que eu saiba não existem outros exames de proficiência no
 Brasil... existe um exame que eu fiquei sabendo agora... elaborado por
 professores da UFRJ... é o Exame de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira...
 que se aplica... na Argentina... na Casa do Brasil... eles têm um convênio com...
 70 essa Casa do Brasil que é um centro de ensino de português... éh... o
 coordenador é brasileiro... ele se chama Fabrício Muller... muita gente não sabe e
 tá confundindo... tá achando que é o Celpe-Bras... mas o Celpe-Bras... pelo que
 eu saiba... é único... não sei se respondi sua pergunta...

L: respondeu sim... e... eu gostaria de saber também se se chegou a se pensar
 num exame unificado de português... como língua estrangeira... que envolvesse...
 os vários países lusófonos... e não apenas o Brasil né?

80 **M:** sim... quer dizer... não foi da nossa parte... foi Portugal tem um exame... que...
 são vários na realidade... várias siglas porque é um exame pra cada nível... não é
 como o nosso... que é um único que classifica em vários níveis... tem na página...
 se você entrar na página da... da... da... do Instituto Camões... éh... você pode
 encontrar esse exame... ele... éh:... quem gerencia é o Instituto Camões... que é o
 85 órgão português que cuida dessa divulgação do português no exterior... né? e o
 Instituto Camões fez um contato com o Ministério da... da Educação... três a
 quatro anos atrás... éh propondo uma junção dos dois exames... para usar os
 nossos... a nossa infra-estrutura... aplicar... e usar... assim como os centros do
 Instituto Camões também... né? acontece que nós fizemos uma análise do
 90 exame... e o exame é muito diferente do Celpe-Bras... é um exame de base
 estruturalista... ainda bem bem éh tradicional... com uma visão de linguagem
 tradicional... e a gente nem quis... a gente achou que não era o exame que a
 gente queria... e mesmo porque... também... a gente considera o exame... né... um
 instrumento de política lingüística... brasi/ do Brasil... da variedade brasileira... e
 também uma questão de... de iden... é... uma questão de identidade da nossa
 95 língua... da nossa variedade... então a gente não quis juntar... o que a gente
 propôs era fazer uma... nós fizemos uma proposta de equivalência... entre os dois
 certificados... né? então a gente até foi pra Portugal pra estudar... tivemos
 reuniões com a comissão que elabora o exame lá... pra estudar essa
 equivalência... se uma pessoa que faz um exame de Portugal se ela quer vir para
 100 o Brasil... se é aceito... que nível... né? só que a proposta não... foi assim... a
 discussão foi muito interessante... lá em Portugal... mas não... não foi pra frente...
 porque acho que a intenção do Instituto Camões não era essa... eles não
 queriam... eles queriam realmente um exame único...

105 **L:** e mesmo porque... se trata de variedades diferentes... né... alguns lingüistas
 afirmam que são línguas diferentes...

M: é... são variedades bem diferentes... e acho que nosso exame... toda a parte
 cultural que o exame avalia... como é que ia ficar aí... né? a gente fica meio... a
 110 gente fica meio aflito com isso... né?

L: bom... isso tem a ver com isso que acabei de te perguntar... há planos pra... se
 aplicar o exame... para credenciar instituições em outras áreas lusófonas... como
 por exemplo... nas ex-colônias portuguesas na África... como Angola...?
 115

M: então... olha... a gente tá entrando na África... não... não nos países lusófonos
 a gente ainda não... não pensou ainda... a gente entrou... a gente vai entrar...
 agora tem planos para Senegal... Nigéria e Senegal... né? são dois países que a
 gente tem interesse em entrar... .. a gente não pensou nos outros... porque tem
 120 uma certa... um domínio português muito forte ainda... e a gente não sabe muito
 bem como é que fica isso... né? a gente tá entrando na África... nesses países...
 porque a gente recebe alunos dos convênios do MEC desses países... então
 nosso interesse é por aí... né?... éh a gente tá na Namíbia... o exame é aplicado

125 na Namíbia... é o único país africano em que não é oferecido por um centro de
 ensino de português... ele é oferecido na embaixada e bom... enfim... acho que é
 isso... né? por enquanto... em Portugal a gente não pensou ainda ((risos))... a
 gente está entrando na Europa... entramos em vários países na Europa...
 entramos na Alemanha... Berlim...na Suíça... no Instituto Cultural Brasileiro de
 130 Zürich... na Áustria... na Universidade de Salzburg.. na Polônia... Universidade de
 Lublin... ahn... Itália... Centro de Estudos Brasileiros de Roma... éh Espanha: nós
 estamos em Barcelona... Salamanca e Casa do Brasil em Madrid... então é isso...
 e Paris nós estamos tentando... né?

135 **L:** éh... e a criação do Celpe-Bras... guarda alguma relação com... a consolidação
 do Mercosul?

M: sim... isso é uma coisa que eu esqueci de falar pra você que é importante...
 deveria ter dito no início... quer dizer... tinha a ver com a questão do Mercosul né?
 estavam no auge essas discussões sobre o Mercosul... sem sem dúvida alguma
 140 essa possibilidade de... receber mais alunos de intercâmbio... e tudo com o
 Mercosul... sem dúvida alguma foi FUNdamental... fundamental para a criação do
 exame... acho que foi a motivação principal...

145 **L:** e... em geral... quais são os motivos que levam os alunos a prestarem o Celpe-
 Bras?

M: é... por que nós estamos com tantos candidatos? porque o Brasil não só fez
 um exame de proficiência... mas relacionou esse exame com os nossos
 programas de intercâmbio... então por exemplo o aluno estrangeiro que vem pro
 150 Brasil estudar nas nossas universidades... com recursos da CAPES... né... e pelos
 convênios do Ministério da Educação -- que são os convênios PEC-G e PEC-PG...
 que são convênios com os países menos... é... que estão...países ainda em
 desenvolvimento... --...e querem estudar aqui no Brasil... eles têm esse..... eles
 têm que fazer o Celpe-Bras... é obrigatório... a CAPES não dá UMA bolsa... o
 155 CNPq também se... não passar... se não tiver certificado Celpe-Bras... isso por
 exemplo a Argentina ainda não fez... Portugal não fez... isso aumenta o número de
 interessados... não é porque eles querem fazer é porque eles têm que fazer... éh...
 O Conselho Federal de Medicina colocou o Celpe-Bras como obrigatório pros
 médicos que vêm... trabalhar aqui no Brasil... ou para revalidação de diploma na
 160 área médica... outras profissões também: Química... Estatística... Enfermagem
 várias outras também estão colocando... então são essas pessoas né que
 procuram... tem vários médicos... mas a maioria mesmo ainda são alunos de...
 dos convênios PEC-G e PEC-PG... e tem alguns poucos que querem... executivos
 que querem... ter o certificado... esposas de executivos... pessoas em geral... né?

165 **L:** éh:... e há critérios específicos para se avaliar o desempenho de hispano-
 falantes... em relação a outros ... ?

M: não... nem poderia haver... porque como é um exame de proficiência... e um
 170 exame de proficiência avalia uso futuro de uma língua... independentemente de
 como a pessoa aprendeu... de quem ela é... então ele é um exame único... que
 tem um único critério de desempenho... é um exame baseado em critérios...
 referenciado em critério como a gente diz.. então definimos qual é o critério para
 se alcançar nível cinco... critério para alcançar nível quatro... e assim por diante...
 175 é claro que o hispano-falante por falar uma língua tipologicamente próxima vai
 demorar menos tempo... para chegar lá talvez... quando comparado com aluno de
 origem de origem... de fala inglesa né?... ou mesmo de fala japonesa... asiático e
 tal... mas os critérios são os mesmos... o que a gente tem tentado fazer na grade
 da parte oral -- e também na escrita -- é procurar entender melhor... fazer com que
 a grade dê conta do hispano-falante... porque eles têm algumas características...
 180 eles têm fluência... eles têm em geral boa compreensão.. embora não entendam
 tudo não... quando chega em questões por exemplo de inferência... questões mais
 difíceis... eles também têm problemas... -- até fiz um estudo sobre isso --... mas
 eles têm uma compreensão melhor do que falantes de outras línguas em geral...
 então a gente tem que tomar cuidado para que o avaliador não se deixe levar por
 185 essa compreensão e se esqueça dos outros aspectos... e eles têm uma fluência
 grande... mas essa fluência muitas vezes é em portunhol... não é exatamente
 português mas a grade dá subsídios para você avaliar isso bem... então... claro
 que ainda a gente tá mexendo algumas coisas da grade... pensando no hispano-
 falante... mas não criando uma situação distinta para eles... mas fazendo com que
 190 a grade possa explicar esse desempenho o portunhol por exemplo... temos que
 cuidar para não julgar esse portunhol como português... até no nível
 intermediário... a gente aceita muito... muitos lapsos... muitas interferências
 ainda... né? mas portunhol portunhol a gente não quer institucionalizar o
 portunhol... embora muita gente acha que não tenha... que seja inevitável... né?
 195 mas eu acho que um exame não pode institucionalizar o portunhol...

L: uhum... retomando um ponto... que a senhora já falou... qual foi o papel do
 Estado brasileiro na criação... do Celpe-Bras?

M: então... como eu te disse... eu acho que é uma aspiração antiga da área...que
 200 havia tentado algumas vezes e não conseguiu.. e que desta vez conseguiu
 exatamente por conta do Mercosul e o fato de ter uma pessoa lá dentro do MEC
 que foi sensível à questão da língua portuguesa... a importância do português...
 essas questões todas... eu acho que foi por isso... então... logo depois essa
 205 pessoa saiu do MEC... você sabe como é que funciona as coisas... né? entrou
 uma nova equipe... um outro ministro... nós ficamos anos tentando conscientizar
 as pessoas do novo governo que o exame era importante... que ele deveria ter um
 orçamento próprio ... que valia à pena continuar... foi difícil... né?... mas... acho
 que... é um exame caro... nesse sentido... a gente também tem que ver que eles
 210 estão bancando... né? e eles notaram agora que ele pode ser muito importante pro
 Brasil... o Ministério das Relações Exteriores... acampou o exame... eles dão
 bastante apoio... eles vêem o exame como um um instrumento fundamental... para

215 ajudar a gerenciar os... os CEBS... que são os Centros de Estudos Brasileiros... e o exame está trazendo... tá transformando o CEB de certa forma... ele está fazendo com que os professores revejam o seu ensino... né? mudem suas práticas ele está realmente funcionando... tá tendo um efeito retroativo positivo... os dados de minha pesquisa têm mostrado isso então acho que... ele tá indo... então o Governo tá apoiando... poderia fazer mais... na nossa maneira de ver...

220 **L:** E eu também queria retomar um ponto que a gente já discutiu -- não sei a senhora tem mais alguma coisa pra comentar -- qual relação a senhora vê entre o Celpe-Bras e alguma forma de política lingüística mesmo?

225 **M:** então... eu sei que agora.. éh tá se formando uma comissão pra discutir..... pra criar uma coisa que se fala muito... que é o tal do Instituto Machado de Assis... O Instituto Machado de Assis seria equivalente ao Instituto Cervantes na Espanha... o Camões em Portugal... que... de certa forma... gerencia o ensino de português no exterior... éh o.. os CEBs... Centros de Estudos Brasileiros... que são do Itamaraty... do Ministério das Relações Exteriores... já têm de alguma forma esse papel... mas agora eles estão criando o Machado de Assis no no MEC... então não sei muito bem como vai ser a relação dele... e pelo que me informaram o Celpe-Bras vai ser um componente desse... né? um dos núcleos desse instituto... e eu tenho a impressão de que a gente vai ter que trabalhar de uma forma muito afinada... porque eu acho... eu vejo o exame como um instrumento de política lingüística... ao... por exemplo... escolher os países onde a gente está aplicando... você tá definindo pra onde você está querendo expandir... consolidar o ensino da língua... né? ao determinar o tipo de exame que a gente tá fazendo... a gente tá determinando o tipo de ensino que a gente quer... que visão é que a gente tem... de linguagem... você não considera isso um instrumento de política lingüística?

230

235

240

245 então cada vez que eu falo sobre o exame... eu falo... mesmo porque o exame tem esse papel né?... de redirecionar... de mostrar caminhos... eu acho que ele está cumprindo o seu papel... agora mesmo eu fui convidada para fazer uma palestra em Salamanca... no primeiro seminário... primeiro encontro sobre ensino de português língua estrangeira na Espanha... tinha pouca gente... mas eu fui falar sobre o Celpe-Bras como um referencial para o ensino de português... então eu acho que é... eu acho que a gente está se afirmando né? como... como... como capazes de ensinar português... uma coisa que só Portugal fazia... de certa forma...

250 **L:** ta... bom... que português é esse que é avaliado no exame? seria o mesmo que está em jogo no ensino de língua materna ou é um outro... ?

255 **M:** então... o ensino de língua materna é muito pautado pelo ensino da norma... da gramática e nós... pelo contrário... a gente quer sinalizar uma outra concepção de linguagem... a gente quer mudar a visão de proficiência... do que seja domínio de uma língua no sentido de.. éh... de que a língua serve pra gente agir no mundo... a gente age no mundo através da linguagem... é uma visão mais sócio-interacionista

do que é linguagem... né?... que você vê pelas tarefas do exame... como a gente operacionaliza isso no próprio exame... então não se tem um discurso assim
 260 dessa visão e depois na hora de fazer o exame... a gente... operacionaliza as questões de outra forma não... a gente tenta ser coerente com essa visão na elaboração do exame e nos critérios de correção também... todos os critérios... também não adianta ter uma prova alinhada com essas tendências... se depois na hora de corrigir... você volta para uma correção essencialmente estruturalista que
 265 só olha erros de ortografia... você vai ver pela grade que há uma coerência muito grande em todo o processo de correção... pra manter essa concepção de linguagem... então... a gente tá trazendo essas noções de gênero... noções de tarefas... de tarefas que se assemelham às tarefas de vida real ... né... que as tarefas... na realidade... são na vida real... você..... você sempre se refere a um
 270 interlocutor... e é com base nessa imagem do interlocutor e no propósito comunicativo da tarefa e no gênero que o candidato vai ajustar o seu texto... as suas escolhas... né... então... isso tudo a gente tá tentando trazer... e a gente enfrenta muitos problemas com isso... de pessoas que têm outras visões de linguagem que acham que a gente avalia coisas que são de língua materna... que
 275 são competências que os candidatos têm... na líng/. materna e não deixa de ser... ele deveria ter... mas muitas vezes ele não tem também desenvolvido na língua materna... então a gente espera que um exame com essa concepção possa fazer as pessoas pensarem no ensino que estão... proporcionando a essas pessoas... agora é claro que sem formação do professor a gente não vai conseguir não é?...
 280 a gente não espera que um exame só resolva tudo... a gente tem trabalhado em ações paralelas de formação pra que o professor entenda... o exame pra que ele possa... transformar sua metodologia e principalmente abordagem em sala de aula de uma forma mais profunda e não só na superfície...

285 **L:** ahã... e voltando àquela comparação entre... éh... língua...

M: língua } materna e

L: } materna e língua estrangeira... éh... pelo que... a... a norma que se
 290 ensina na escola é uma norma ainda muito baseada na língua de Portugal né?... é uma norma culta idealizada... que muitas vezes se baseia na tradição portuguesa... teve algum momento...?

M: a gente nunca pensou em avaliar assim... o que a gente usa é a língua do DIA-
 295 A-DIA... a língua do brasileiro... se você olhar a escolha dos textos... tanto escritos como falados são textos que estão nos jornais... nas revistas... quando a gente grava coisas da TV... também são coisas... quer dizer... é a língua que a gente fala... a gente não tem MAIORES preocupações com essa coisa de... sabe... de muito riGOR neste sentido... é claro que tem adequação lexical... gramatical e tal...
 300 mas não é nada assim..... é português do BraSIL que está na... é norma padrão é óbvio que é norma padrão... né? mas... depende inclusive do gênero que a gente escolhe... a adequação ao gênero... ao tipo de adequação lexical... é a língua do

305 BraSIL... inclusive tem aspectos culturais muito fortes no exame... como você deve ter percebido... não no sentido de cultura estereotipada... futebol... carnaval... nananã... mas assim... o dia-a-dia... as coisas que estão em discussão no dia a dia do brasileiro... que os brasileiros pensam. os valores... as crenças... cultura nesse sentido de... esse conhecimento compartilhado... que é... que os brasileiros têm...

310 **L:** isso... você já até antecipou uma pergunta minha que era essa de... qual o conceito de cultura que... está na base do Celpe-Bras né?.

315 **M:** se você olhar no manual do exame... definimos cultura... não como um conjunto de fatos... ou de autores e datas importantes... mas como um conjunto de práticas compartilhadas por uma comunidade... como suas experiências de mundo... mas claro que tem algumas coisas que a gente coloca que... e aí as pessoas perguntam... ah... mas não é justo... a pessoa que está lá não-sei onde... é CLARo que a gente procura não colocar nada muito marCAdo... né?... gírias que sejam uma coisa muito diferentes que uma pessoa que está aprendendo português do Brasil lá fora não seja capaz de saber ... mas queremos deixar claro que .. quando você aprende a língua... quando se ensina a língua... se ensina... se trabalha com elementos culturais também... são indissociáveis... mas por exemplo... se é um texto... é uma coisa assim mais... característica do brasileiro... de comportamento... tal... menos comum ... a gente traz elementos no próprio texto que permitam a inferência... outra coisa que a gente faz na parte de compreensão oral... às vezes a gente seleciona vídeos que tenham pessoas usando sotaques diferentes também... né? pra não ficar só aquele sotaque São Paulo... Rede Globo... já pusemos um sotaque de uma moça de João Pessoa... a gente põe de vez em quando dum carioca... a gente põe... do gaúcho... e assim por diante

330

L: isso é interessante... porque em geral no ensino de língua estrangeira...

335 **M:** são sempre aquela coisa homogênea... assim sem essa distinção... né?

L: é... e tem candidatos que aprenderam uma outra variedade do português e que prestam o Celpe-Bras?

340 **M:** tem... agora tá começando a ter... porque nós estamos entrando na Europa... e na Europa... muita gente aprende... por exemplo... Espanha... Salamanca é próximo de Portugal... então muitas das pessoas que estão lá aprendem a variedade portuguesa... ainda em muitos departamentos na Europa... nas universidades... ainda é o português de Portugal que predomina... né? tem mais professores de português de lá... então a gente tá enfrentando isso... e essa é uma discussão grande: o que fazer... como avaliar etc... acontece é que muitos deles... eles... eles passam por algum tipo de curso em que se fala do Brasil que tem... eles têm uma certa já noção do que é Brasil também... e da variedade

345

brasileira... então... a gente tem... se a gente entende bem... se o avaliador entende bem o que ele quer dizer... se ele entende bem o avaliador -- que é brasileiro -- significa que não há problemas... não? então a gente não tem punido esses candidatos por conta da... de falarem uma outra variedade... por terem um outro sotaque né?... veja por exemplo... outro dia lá em Salamanca... eu tava lá... fui coordenar a primeira aplicação do exame lá e aí a gente fez uma pergunta e a pessoa não entendeu o que que era... porque... era uma gíria comum freqüente... ele poderia... ele deveria ter entendido... e isso prejudicou um pouquinho o desempenho do candidato em uma das partes do exame... né... quer dizer... agora a gente não fica também pegando nos detalhes.. assim a gente avalia o global... o desempenho global na entrevista... não é porque deixou de entender uma palavrinha que ele foi rebaixado de nível se ele foi bem no resto... mas a gente leva em conta também... se o avaliador tem que repetir muitas vezes se o candidato não entende . aí sim é um problema... e se ele não consegue se expressar também... essa é uma questão que a gente tá estudando... que tá pensando melhor... né? a gente acha que os avaliadores têm que ser brasileiros... falarem a variedade brasileira... os avaliadores... porque afinal... não é justo... uma pessoa que aprendeu português do Brasil ser avaliado por uma pessoa que fala português de Portugal... corre o risco de ser sub-avaliado... ou super-avaliado... então a maioria dos avaliadores é brasileira... tem alguns que não são brasileiros mas falam fluentemente a variedade brasileira...

370 **L:** e... a senhora já falou um pouco sobre o efeito retroativo né? de cursos que estão sendo reformula:dos...

M: então... esse é meu projeto de pesquisa do CNPq... é meu projeto de bolsa de produtividade em pesquisa... e estou vendo exatamente isso... já tá na terceira edição esse meu projeto... a primeira vez eu fiz um levantamento pra ver... quem eram os professores... o perfil dos professores na área de português... como eram as suas.... ah... qual a percepção que eles tinham de sua própria prática antes do exame... e o que que mudou depois do exame... como eles viam essa mudança..... né? agora eu to numa fase do projeto que estou vendo a diferença entre... entre... a concepção que os professores têm do que é preparar alunos pro exame... e ensinar português em cursos que não têm essa preocupação porque agora estão começando a surgir cursos preparatórios para o Celpe-Bras... específicos... por quê? isso é um fenômeno que ocorre quando um exame começa a ficar importante... fiz um mapeamento das instituições... para ver o que que elas estão... quais as instituições que têm cursos preparatórios... quais não têm... agora... até hoje eu estou fazendo um questionário pra mandar pros professores pra ver o que que eles pensam... sobre o que que é preparar... quais as crenças... o que que preparar um aluno para um exame... o que que é diferente de um curso geral e de um curso preparatório... então estou pesquisando melhor isso...

390 **L:** e em relação a material didático?

395 **M:** em relação a material didático também... porque o efeito retroativo também
ocorre em relação a material didático... e aos candidatos também ou seja à
aprendizagem e maneiras de estudar por exemplo... eu avalio todo ano os
questionários que eles preenchem depois de fazerem o exame pra ver essas
questões ... também já tenho dados a esse respeito... mas o material didático é
uma coisa que... eu sei que tem gente já olhando isso... analisando os materiais
antes do Celpe-Bras... depois do Celpe-Bras... pra ver se têm diferenças... eu sei
400 que agora saiu um livro de português que ainda não vi... que é da Ana Cecília
Bizon... que foi aluna nossa aqui.. e que é professora de português do CEL...

L: Estação Brasil?

405 **M:** Estação Brasil... mas eu ouvi dizer que ele já é baseado em tarefas... então
parece ter influência do Celpe-Bras... os próprios professores dizem que
mudaram suas práticas... mudaram seus materiais... só que demora né pra você
realmente mudar ... material é uma coisa difícil de fazer... que demora um certo
tempo... então não é assim também tão... rapidamente... né? o exame já está
410 sendo usado desde noventa e oito... mas agora que a gente tá sentido que o
exame tá mexendo mais né... com as pessoas... as pessoas... elas ficaram meio
assustadas no início... não sabiam o que fazer... né? mas informalmente... pelas
conversas... e por essas pesquisas que eu tenho feito... eu acho que o ensino está
mudando... eu não fui assistir aula ainda... porque não adianta você conversar
415 com o professor somente: isso é a percepção dele... o problema é você ver se a
prática realmente mudou...

**ANEXO 3 – LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO EDITORIAL BRASILEIRA⁷⁹ DE ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA / SEGUNDA LÍNGUA**

| ANO DE PUBLICAÇÃO⁸⁰ | TÍTULO | AUTOR(ES)⁸¹ | EDITORIA | ISBN | COMPONENTES⁸² | PÚBLICO-ALVO/ NÍVEL⁸³ |
|---------------------------------------|---|----------------------------------|---|-------------|---------------------------------|--|
| 1954 | Português para estrangeiros (volumes 1 e 2) | MERCHANT, Mercedes | Porto Alegre: Age ⁸⁴ | 8585627212 | LA | “Estrangeiros de qualquer nacionalidade” |
| 1969 | Português: conversação e gramática | MAGRO, Haydée S; PAULA, Paulo de | São Paulo: Pioneira / Brazilian American Cultural Institute ⁸⁵ | 8522101094 | LA, K7 | Básico e intermediário |
| 1976 | Português básico para estrangeiros | MONTEIRO, Sylvio | São Paulo: Ibrasa | 8534801169 | LA, K7 (1) | Nível básico |
| 1981 | Falando, lendo, | LIMA, Emma | São Paulo: | 85-12- | LA, LE, LP, | “Adultos e adolescentes a |

⁷⁹ Conforme ressaltamos no capítulo 3, este levantamento também compreende livros publicados pela Funceb (Fundação Centro de Estudos Brasileiros), uma vez que essa faz parte da Rede Brasileira de Ensino no Exterior, subordinada ao Departamento de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), pertencente ao Departamento Cultural do Itamaraty.

⁸⁰ As datas mencionadas referem-se ao ano de publicação da primeira edição de cada livro. No caso de coleções com mais de um volume/nível para o livro do aluno, o ano de publicação refere-se ao do primeiro volume/nível.

⁸¹ Elencamos nesta coluna apenas os autores dos livros do aluno.

⁸² Adotamos as seguintes siglas: LA (livro do aluno), LE (livro de exercícios), LP (livro do professor), LR (livro de respostas), LT (livro de testes), G (glossário), al (alemão), esp (espanhol), fr (francês), ing (inglês). Os números entre parênteses indicam a quantidade de CDs ou fitas K7s que fazem parte da coleção.

⁸³ As informações que constam nesta coluna foram retiradas dos prefácios, quarta-capas dos livros do aluno ou, eventualmente, dos *sites* das editoras.

⁸⁴ Ambos os volumes deste livro foram, originalmente, publicados pela Editora Sulina.

⁸⁵ A primeira edição do livro foi publicada nos EUA.

| | | | | | | |
|------|--|--|------------------------------|---|---|---|
| | escrevendo português: um curso para estrangeiros ⁸⁶ | Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad | EPU | 54010-9 | LR, LT, G (al, fr, ing), CD/K7 para LA (3), CD/K7 para LE (4) | partir dos 13 anos, de qualquer nacionalidade. Leva o aluno totalmente principiante até o nível intermediário” |
| 1984 | Tudo bem? Português para a nova geração (volumes 1 e 2) | PONCE, Maria Harumi Otuki; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna. | São Paulo: SBS ⁸⁷ | 8587343270 (Vol.1) 858734384 X (Vol.2) | LA, CD (2), LP ⁸⁸ | Volume 1: “preparado especialmente para atender às necessidades do público jovem e adolescente, a partir dos 11 anos, no aprendizado e prática do Português falado no Brasil.” Volume 2: “livro elaborado especialmente para atender às necessidades do público jovem, a partir dos 13 anos de idade, que já possui conhecimento básico do português falado no Brasil. Em Tudo Bem? 2 os alunos são levados até o nível pós-intermediário/avançado.” |
| 1989 | Fala Brasil | FONTÃO DO PATROCÍNIO, | Campinas: Pontes | 85-7113-082-5 | LA, LE, CD/K7 (2) | “Falantes de qualquer idioma” |

⁸⁶ Posteriormente reestruturado e editado com o título de “Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros” (ISBN: 85-12-54310-8).

⁸⁷ Livro publicado originalmente pela Editora Ao Livro Técnico (Rio de Janeiro)

⁸⁸ O manual do professor encontra-se disponível *on-line*, no *site* da Editora SBS

| | | | | | | |
|------|---|---|----------------------------------|--|---|--|
| | | Elizabeth; COUDRY, Pierre | | | | |
| 1990 | Português como segunda língua | ALMEIDA, Marilú Miranda Montenegro e; GUIMARÃES, Lucia Angelina Cid Loureiro | Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico | 85-215-0534-5 | LA | “O livro tem como objetivo suprir as necessidades encontradas no estudo do Português”. “Destina-se a alunos que já tenham noções da língua”. |
| 1990 | Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros | LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad | São Paulo: EPU | 85-12-54380-2 | LP, LA, K7 | “Pessoas que tenham terminado o curso básico de Português como língua estrangeira e desejam prosseguir seus estudos em nível intermediário e avançado”. |
| 1991 | Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros (volumes 1 e 2) | LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; BERGWEILER, Cristián González; IUNES, Samira Abirad | São Paulo: EPU | 85-12-54700-6 (vol. 1) 85-12-54750-2 (vol. 2) | LA, LE, LP, CD/K7 (2), G (al, esp, ing, fr) ⁸⁹ | “Destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com brasileiros e participar de sua vida cotidiana”. |
| 1991 | Aprendendo português do Brasil: | LAROCA, Maria Nazaré de | Campinas: Pontes | 85-7113-065-5 | LA, LE, LP, CD/K7 (1) | “O livro tem como objetivo dar condições ao aluno |

⁸⁹ Cada nível do livro “Avenida Brasil” conta com todos esses materiais.

| | | | | | | |
|------|---|--|----------------------|--|--|---|
| | um curso para estrangeiros | Carvalho; BARA, Nadime; PEREIRA, Sonia Maria da Cunha | | | | estrangeiro de dominar, em pouco tempo, as estruturas fundamentais da Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita”. |
| 1994 | Português para estrangeiros infanto-juvenil Português para estrangeiros nível avançado | MARCHANT, Mercedes | Porto Alegre: Age | 8574970301 (infanto-juvenil); 858562728 X (avançado) | LA, K7 para nível básico (1), K7 para nível avançado (1) | Níveis básico e avançado “Crianças e adolescentes cuja língua materna é o espanhol” |
| 1997 | Um Português bem brasileiro (níveis 1 a 4) | Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funceb) | Buenos Aires: Loyola | 987-96351-0-8 (nível 1) 987-96351-2-4 (nível 2) 987-96351-0-8 (nível 3) 987-96351-6-7 (nível 4) | LA | Hispano-falantes |
| 1999 | Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação | PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna | São Paulo: SBS | 85-7583-063-5 | LA, LE ⁹⁰ , LP, LR, CD/K7 (4) | “Público de jovens e adultos de qualquer nacionalidade que queira aprender português, com sotaque brasileiro, como língua estrangeira”. Nível iniciante até o pós-intermediário. |
| 2000 | Conhecendo o | Fundação Centro | Buenos | 987-96351- | Livro, K7 (2), | “Preparado especialmente |

⁹⁰ A coleção conta com três cadernos de exercícios, destinados ao público de origem oriental, anglo-saxônica e latina.

| | | | | | | |
|------|---|---|------------------------------------|--|---|---|
| | Brasil: curso de português para falantes de espanhol | de Estudos Brasileiros (Funceb) | Aires: Akian Gráfica Editora S. A. | 5-9 | vídeo (3) | para falantes de espanhol”. Nível básico |
| 2000 | Sempre amigos: Fala Brasil para jovens | FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; COUDRY, Pierre. | Campinas: Pontes | 85-7113-140-8 | LA, LP | “Público jovem” O último dos seis módulos do livro é dedicado, especificamente, a falantes de espanhol. |
| 2001 | Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volumes 1 e 2) | HENRIQUES, Eunice Ribeiro; GRANNIER, Daniele Marcelle | Brasília: Thesaurus | 85-7062-254-6 (Vol. 1) 85-7062-253-8 (Vol. 2) | LA, K7 | Iniciante (vol. I) Intermediário (vol. II) Avançado (vol. III, no prelo) |
| 2002 | Passagens: português do Brasil para estrangeiros | CELLI, Rosine | Campinas: Pontes | 8571131643 | LA, LR, CD, CD-ROM | “Adolescentes e adultos” |
| 2003 | Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros | LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro | São Paulo: EPU | 85-12-54220-9 | LA, LP, CD/K7 (2), G (al, fr, ing, esp) | “Destinado a um público adulto, a profissionais de todas as áreas que necessitem de um aprendizado seguro e relativamente rápido, aplicando-se também a um público jovem”. “Abrange o ensino da língua desde suas primeiras noções, chegando ao final do nível intermediário.” |
| 2005 | Estação Brasil: português para | BIZON, Ana Cecília Cossi; | Campinas: Átomo | 85-7670-015-8 | LA, CD (1) | “Alunos aprendizes que já alcançaram uma proficiência |

| | | | | | | |
|------|---|--|----------------------|------------|---------------------------|--|
| | estrangeiros | FONTÃO, Elizabeth | | | | média em PLE; alunos que desejam se preparar para o exame de proficiência Celpe-Bras” |
| 2006 | Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios | PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna | São Paulo: Galpão | 8599311042 | LA ⁹¹ , CD (2) | “Livro voltado para o mundo dos negócios. Ideal para alunos de nível intermediário e avançado, é uma importante ferramenta para educadores que trabalham com diretores, executivos e demais funcionários de empresas que vêm trabalhar no Brasil.” |

⁹¹ As respostas aos exercícios, assim como dicas e sugestões, encontram-se disponíveis no *site* da Editora Galpão.

**ANEXO 4 - Folha de rosto da 3ª versão do Manual do Celpe-Bras
(BRASIL, 2003b)**



**Manual do Candidato do
Exame Celpe-Bras**

O objetivo deste Manual é fornecer informações sobre o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e apresentar exemplos de exames já realizados para auxiliar o candidato em sua preparação.



Ministério
da Educação



2003

EXPEDIENTE

Presidente da República Federativa do Brasil
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Cristóvam Ricardo Cavalcanti Buarque

Secretário de Educação Superior
Carlos Roberto Antunes dos Santos

Departamento de Política do Ensino Superior
José Geraldo de Sousa Junior

Divisão de Assuntos Internacionais
Arsênio Canísio Becker

Comissão Técnica
Margarete Schlatter
Matilde V. R. Scaramucci
Jerônimo Coura Sobrinho
Nina A. Mabuchi Miyaki
Ronaldo Amorim Lima
Simone Paula Kunrath

Texto
Margarete Schlatter
Matilde V. R. Scaramucci
Jerônimo Coura Sobrinho

Nina A. Mabuchi Miyaki
Ronaldo Amorim Lima
Simone Paula Kunrath
Norimar Judice
Regina L. P. Dell'Isola

Criação e Editoração
Formatos design gráfico

Consultoria Editorial e Revisão
Scientific Linguagem
Sonja Cavalcanti
Sarah Pontes

ANEXO 5 - Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras no Brasil (BRASIL, 2003b, p. 26)



Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

BRASIL

REGIÃO NORTE

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Endereço: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 3000
Mini – Campus – Bloco X – Coroado
CEP: 69 077-000 – Manaus – AM
Telefone: (92) 647-4121
Fax: (92) 644-5808
E-mail: pro-reitor.proeg@ufam.edu.br

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek s/n Km 2 – Zerão (Marco Zero do Equador)
CEP: 68902-280 – Macapá – AP
Telefone: (96) 241-1515 e 241-2034
Fax: (96) 241-3325
E-mail: marthazoni@unifap.br

REGIÃO CENTRO-OESTE

Universidade de Brasília – UnB

Endereço: Prédio Multiuso I, Bloco C, Sala 49
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte
CEP: 71.910-900 – Brasília – DF
Telefone: (61) 307-2533 Fax: (61) 349-7499
E-mail: cilas7@yahoo.com.br; peppfol@umb.br

REGIÃO NORDESTE

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Endereço: Rua Barão de Jeremoabo, 147 – Campus de Ondina
CEP: 40.170.290 – Salvador – BA
Telefone: (71) 331-2169/ 263-6253
Fax: (71) 331-2169
E-mail: ildes@ufba.br; propeep@yahoo.com.br

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Endereço: Conjunto Humanístico – Bloco IV
CEP: 58.059.900 – João Pessoa – PB
Telefone: (83) 216-7203/ 7064
E-mail: pradesh@uol.com.br; dlcv@cchla.ufpb.br

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Endereço: Av. dos Reitores s/n – Campus – Cidade Universitária
CEP: 50.670.901 – Recife – PE
Telefone: (81) 3271-8961 / 3271-8786
Fax: (81) 3271-8961
E-mail: propeufpe@bol.com.br; claudiademendonca@bol.com.br

REGIÃO SUDESTE

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz
Caixa Postal: 6045 – Campinas – SP
Telefone: (19) 3788-1551
Fax: (55) 3289-1533
E-mail: matilde@iel.unicamp.br

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Endereço: Av. Senador Vergueiro, nº 1301 – Jardim do Mar
CEP: 09750.001 – São Bernardo do Campo – São Paulo – SP
Telefone: (11) 4366-5418/ 5432
Fax: (11) 4123-1447
E-mail: celpebras@metodista.br

Universidade de São Paulo – USP

Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 403
CEP: 05508.900 – São Paulo – SP
Telefones: (11) 3818-4851 e 3091-4851
E-mail: clinguas@edu.usp.br

Universidade Federal Fluminense – UFF

Endereço: Rua Miguel Frias nº 9 – 7º Andar – Icaraí
CEP: 24.220-000 – Niterói – RJ
Telefone: (21) 2704-2107
Fax: (21) 2621-2276
E-mail: judice@urbi.com.br; aai@gar.uff.br

ANEXO 5 (Continuação) - Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras no Brasil (BRASIL, 2003b, p. 27)

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha
CEP: 31.270-901 – Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3499-6001/6002
Fax: (31) 3499-5117
E-mail: isolare@fale.ufmg.br; cenex@letras.ufmg.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Av. Jequitibá, 2151 – Faculdade de Letras – Módulo Acadêmico 3
Ilha do Fundão
CEP: 21.941.590 – Rio de Janeiro – RJ
Telefone: (21) 2598-9770
Fax: (21) 2270-4988 e 2270-1696
E-mail: acnobremello@zaz.com.br;
edione@letras.ufrj.br; acnobre@terra.com.br

REGIÃO SUL

Universidade Federal do Paraná – UFPR
Endereço: Rua Dr. Faivre, 405, sala 400 (CELIN)
CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR
Telefone: (41) 360-5101
Fax: (41) 360-5101
E-mail: terumikoto@ufpr.br; celin@ufpr.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Endereço: Av. Bento Gonçalves 9500
CEP: 91540-000 – Porto Alegre – RS
Telefone: (51) 3316-6691/6708
Fax: (51) 3316-7303
E-mail: ileppe@ufrgs.br

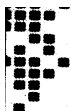
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Endereço: Campus Universitário Trindade
Caixa Postal 476
CEP: 88.040.900 – Santa Catarina – SC
Telefone: (48) 331-9288/9703
Fax: (48) 331-9988
E-mail: Susana@cce.ufsc.br; llesec@cce.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Endereço: Campus Universitário – Camobi
Curso de Letras
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas –
Bloco A – sala nº 3219
Prédio 16 – Centro de Educação
CEP: 97.105-900 – Santa Maria – RS
Telefone: (55) 220-8477
Fax: (55) 220-8480
E-mail: amarilza@cal.ufsm.br

Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUI
Endereço: Rua do Comércio nº 3000 – Bairro Universitário
CEP: 98.700-000 – Ijuí – RS
Telefone: (55) 3332-7782
Fax: (55) 3332-9100
E-mail: luciar@unijui.tche.br

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Endereço: Av. Sete de Setembro, 1558 – 3º Andar –
Erechim – RS
CEP: 99.700-000 – Cx Postal 290
Telefone/Fax: (54) 522-1255
E-mail: extensao@uri.reitoria.br;
propepg@uri.reitoria.br; uri@urisantiago.br

**ANEXO 6 - Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras no exterior
(BRASIL, 2003b, p. 28)**



Celpe Bras

■ **Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras**

■ **EXTERIOR**

■ **ALEMANHA**

Instituto Cultural Brasil - Alemanha - ICBRA
 Brasilianisches Kulturinstitut
 Endereço: Schlegelstr 26/27 -10115 Berlin
 Telefone: (49-30) 313-1500
 Fax: (49-30) 313-1550
 E-mail: icbra@icbra-berlin.de

ARGENTINA

Fundação Centro de Estudos Brasileiros - FUNCEB - Buenos Aires
 Endereço: Rua Esmeralda, 969
 1007 - Buenos Aires - Argentina
 Telefone: (5411) 4313-6448/6449/5222
 Fax: (5411) 4313-9476
 E-mail: funceb@funceb.org.ar

Universidade Nacional Del Litoral
 Endereço: Boulevard Pellegrini, 2750
 S3000ADQ - Santa Fé - Argentina
 Telefone: (54342) 457-1127
 Fax: (54342) 457-1121 e 1248
 E-mail: ciencia-tecnica@unl.edu.ar

BOLÍVIA

Centro de Estudos Brasileiros - CEB - La Paz
 Endereço: Avenida Arce, 2808. La Paz - Bolívia
 Telefone: (591) 2243-1131
 Fax: (591) 2212-6142
 E-mail: cebraslp@caoba.entelnet.bo

CHILE

Centro de Estudos Brasileiros - CEB - Santiago
 Endereço: Avenida Libertador Bernardo O'Higgins,
 nº 1650. Santiago - Chile
 Telefone: (562) 672-0097/698-2486 Ramal 224
 Fax: (562) 672-4140
 E-mail: ceb@brasemsantiago.cl;
 elisa@brasemsantiago.cl

COLÔMBIA

Instituto Cultural Brasil - Colômbia - IBRACO
 Endereço: Calle 93, nº 13 A 75
 Bogotá - Colômbia
 Telefone: (571) 617-0625/ 617-0645/ 617-0674
 Fax: (571) 236-3648
 E-mail: ibraco@cable.net.co

COSTA RICA

Fundação Centro de Estudos Brasileiros - FUNCEB - São José
 Endereço: Del Hospital de Niños, 100 - Oeste, 75 Sur
 São José - Costa Rica
 Telefone: (506) 222-5753
 Fax: (506) 222-9160
 E-mail: brasil500anos@hotmail.com;
 duceblank@hotmail.com

EL SALVADOR

Centro de Estudos Brasileiros - CEB - San Salvador
 Endereço: Boulevard del Hipodromo nº 132 -
 Colonia San Benito
 San Salvador - El Salvador
 Telefone: (503) 223-4085
 E-mail: centrodeestudiosb@yahoo.es

EQUADOR

Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura - IBEQ
 Endereço: Paul Rivet N 31-11 y Whympet
 Quito - Equador
 Telefone: (5932) 2556-883/2520-641/2501-860
 Fax: (5932) 2520-641
 E-mail: ibec-ecu@uio.satnet.net;
 ksalvado@uio.satnet.net



ANEXO 6 (Continuação) - Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras no exterior (BRASIL, 2003b, p. 29)



Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

EXTERIOR (Continuação)

ESPAÑA

Centro de Estudos Brasileiros – Barcelona

Endereço: Paseo de Gracia, 41 – 3ª
08007 – Barcelona – Espanha
Telefone: (0034) 93215-6486
Fax: (0034) 93215-8353
E-mail: cebbcn@infonegocio.com

Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de Salamanca

Endereço: Colegio Arzobispo Fonseca
Calle Fonseca, nº 4
37002 – Salamanca – Espanha
Telefone: (0034) 923 29 48 25
Fax: (0034) 923 29 45 87
E-mail: mansant@yahoo.com; ceb@usal.es;
Manuel@usal.es

FRANÇA

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III

Etudes Portugaises et Brésiliennes
Professeur Jacqueline Penjon
Endereço: 17, rue de la Sorbonne
75230 - Paris -CEDEX 05 - França
Telefone: +33-1-4046-2917
Fax: +33-1-4324-7471
E-mail: Jacqueline.Penjon@univ-paris3.fr

GUIANA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Georgetown

Endereço: 309 Church Street P.O. Box 10489
Queenstown
Georgetown – Guyana
Telefone: (592) 226-8054, 226-2573
Fax: (592) 226-9063
E-mail: cebgtown@networksgy.com

ITÁLIA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Roma

Endereço: Piazza Navona, 18
00186 – Roma – Itália
Telefone: 0039-0668398284
Fax: 0039-066867858
E-mail: centrostudi@ambrasile.it

JAPÃO

Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto

Endereço: Kasame-cho 6, Saiin, Ukyo
615 8858 – Kyoto – Japão
Telefone: 0**81-75-322-6173
Fax: 0**81-75-322-6245
E-mail: i_sumida@kufs.ac.jp

MÉXICO

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – México

Endereço: Paseo de la Reforma, 455
Colonia Cuauhtémoc
06500 – México – D.F. México
Telefone: (525) 55553-3183
Fax: (525) 55553-3925
E-mail: Simone@cebmxico.org;
mmsaade@avantel.net

NAMÍBIA

Embaixada do Brasil em Windhoek/Namíbia

Endereço: P.O. Box 24166 – Windhoek
9000 – Namíbia
Telefone: (264) 61 237-368 e 237-369
Fax: (264) 61 233-389
E-mail: brasemb@mweb.com.na;
marta@iafrica.com.na



ANEXO 6 (Continuação) - Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras no exterior (BRASIL, 2003b, p. 30)



Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

EXTERIOR (Continuação)

NICARÁGUA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Manágua
Endereço Completo: Km 73/4 de La Carretera Internamericana Sur
Quinta de Los Pinos – Apartado Postal 264
Manágua – Nicarágua
Telefone: (505) 265-3604/265-1729/265-1681
Fax: (505)265-2206
E-mail: cebnic@hotmail.com;
julianaportomg@hotmail.com

PANAMÁ

Embaixada do Brasil em Panamá
Endereço: Calle Elvira Mendez, Edifício El Dorado
Apartado Postal 4287 – Zona 5
Panama – República do Panamá
Telefone: (507) 263-5322
Fax: (507) 269-6316
E-mail: embrasil@cwpanama.net;
csagel@embrasil.org.pa

PARAGUAI

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Assunção
Endereço: Rua 25 de Mayo, 1875 – esq. Gen. Aquino
Casilla de Correo, 197 – Assunción – Paraguay
Telefone/Fax: (595) 21-200-374 / 200-490
E-mail: ceb_paraguay@yahoo.es

PERU

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Lima
Endereço: Av. Grau, 270 – Miraflores – Lima – 18 – Peru
Telefone: (511) 446-9801
Fax: (511) 241-0654
E-mail: ceblima@mixmail.com;
cebrasil@terra.com.pe

SUIÇA

Instituto Cultural Brasileiro
Endereço: Bleicherweg, 54
8002 – Zurich – Suíça
Telefone: 00 41 1 281-0333
Fax: 00 41 1 281-0334
E-mail: i.c.brasileiro@bluewin.ch

SURINAME

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Paramaribo
Endereço: Swalmbergstraat, 7
Paramaribo – Suriname
Telefone/ Fax: (597) 420-366/420-367/420-774
E-mail: darr@sr.net; brasemb-ceb@sr.net

URUGUAI

Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro – ICUB
Endereço: Av. 18 de Julio, nº 994/6º piso
11.100 – Montevideo – Uruguai
Telefone: (598) 2901-1818
Fax: (598) 2901-1818
E-mail: icubuy@adinet.com.uy

VENEZUELA

Instituto Cultural Brasil-Venezuela – ICBV
Endereço Completo: Av: Francisco de Miranda,
Edifício Mene Grande
1º andar, Escritório 1-4 Los Palos Grandes
Caracas 1060 – Venezuela
Telefone/Fax: (582) 12 286-6296
E-mail: instituto@icbv.org.ve;
brasembcaracas@cantv.net