

UMA PROPOSTA POSCOLONIAL PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Ana Cecília Cossi Bizon*

UNICAMP

Leandro Rodrigues Alves Diniz**

UFMG

Resumo: *Embora os processos mais recentes de globalização, marcados pela compressão espaço-tempo, venham desafiando as racionalidades totalizantes e dicotômicas da modernidade, convivemos, ainda hoje, com práticas que ecoam tais racionalidades e limitam a atuação de determinados atores sociais (SANTOS, 2000). Por exemplo, no campo do ensino de línguas, especificamente, em livros didáticos de Português como Língua Adicional, reconhecemos efeitos do multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007). Concebendo materiais didáticos como instrumentos de política linguística, este artigo objetiva fornecer, à medida que focalizamos uma unidade didática por nós produzida, subsídios para a operacionalização de uma proposta poscolonial no desenho desses materiais. Nossas análises indicam que, entre os principais recursos mobilizados nessa operacionalização, encontram-se os seguintes: (i) ordem metodológica que parte das condições concretas de interação verbal (BAKHTIN, 2004); (ii) transformação de ausências em presenças (SOUSA SANTOS, 2002); (iii) investimento na materialidade linguística; (iv) legitimação do português brasileiro, sem assumir posicionamentos nacionalistas que subalternizem outros portugueses; (v) abertura de possibilidades para a educação do entorno (MAHER, 2007).*

Abstract: *Although the latest processes of globalization, marked by space-time compression, have challenged the totalizing and dichotomous rationalities of modernity, nowadays we still experience practices that echo such rationalities and limit the performance of certain social actors (SANTOS, 2000). For instance, in the field of*

language teaching, specifically in Portuguese as an Additional Language textbooks, we identify effects of liberal multiculturalism, criticized by Maher (2007). Conceiving teaching materials as instruments of language policy, this article aims, as we focus on a didactic unit produced by us, to provide means for the operationalization of a postcolonial proposal. According to our analyses, the main resources mobilized in such operationalization are the following: (i) methodological order that starts from the concrete conditions of verbal interaction (BAKHTIN, 2004); (ii) transformation of absences into presences (SOUSA SANTOS, 2002); (iii) investment in language materiality; (iv) legitimation of Brazilian Portuguese, without assuming nationalist positioning that subordinates other Portugueses; (v) opening up of possibilities for educating the surroundings (MAHER, 2007).

Apresentação

Cada vez mais, diferentes áreas de pesquisa vêm problematizando a impossibilidade de se compreender o mundo contemporâneo e suas relações atravessadas pelos processos de globalização a partir de categorias totalizantes e dicotômicas instituídas pela modernidade (HALL, 2006).

Contudo, currículos de formação de professores de língua, práticas escolares e acadêmicas, materiais didáticos e outros artefatos culturais em circulação no interior de nossas práticas sociais ainda se vinculam às grandes narrativas da modernidade (CAVALCANTI, 2013), não incluindo, ou não compreendendo, o que demanda a heterogeneidade linguística e cultural, bem como as (re)configurações identitárias inerentes aos atravessamentos contemporâneos próprios de um espaço-tempo marcado pela superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2010).

Neste artigo, concentramo-nos, especificamente, em materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA), aqui concebidos como instrumentos de política linguística, com o objetivo de fornecer subsídios para a operacionalização de uma proposta poscolonial para seu desenho. Para tanto, cabe destacar desde já, não realizamos uma transposição direta de saberes acadêmicos para a produção de materiais didáticos – o que, inclusive, reproduziria uma lógica verticalizada de produção de conhecimento, na contramão da perspectiva teórica aqui

assumida, que discutiremos na seção 1. Ao contrário, é a partir do diálogo entre esses saberes e nossa própria prática como professores e autores de materiais didáticos de PLA que delinearemos nossa proposta.

O presente texto encontra-se organizado em três seções principais, além desta apresentação e das considerações finais. Na primeira seção, discutiremos, em linhas gerais, a perspectiva poscolonial, concentrando-nos em discussões promovidas fundamentalmente por Milton Santos (2000) e Boaventura de Sousa Santos (2000, 2002, 2007). Na seção 2, tendo como ponto de partida autores como Shohamy (2006) e Auroux (1992), argumentaremos que o material didático de ensino de línguas é um instrumento de política linguística, o que se nota, particularmente, pelos apagamentos que ele inevitavelmente produz. Já na seção 3, analisaremos recortes de uma unidade de um livro didático (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]), a fim de apontar os principais recursos mobilizados que permitem o delineamento de uma perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos, especificamente, de PLA. Encerraremos nosso texto fazendo uma síntese dos recursos observados, como forma de contribuir para a estruturação de práticas de ensino-aprendizagem que interroguem o funcionamento da razão indolente (SOUSA SANTOS, 2000, 2002), fazendo um *uso político* (SANTOS, 2000) do sistema.

1. Epistemologia para políticas contra-hegemônicas

Políticas linguísticas, sejam elas menos ou mais institucionalizadas, não podem, hoje, ser compreendidas fora do cenário de globalização, ou seja, fora de um processo neoliberal de capitalização de fluxos, relações, conhecimentos.

De acordo com Milton Santos (2000, p. 23), o processo de globalização, assim como qualquer período histórico, precisa ser analisado considerando-se dois fatores estruturantes: o estado das técnicas e o estado da política. Diferentes épocas, a partir de suas condições sócio-históricas, produziram diferentes sistemas de técnicas. A modernidade recente, iniciada no final do século XX, e marcada pelo avanço da ciência e das novas tecnologias, vem consolidando um sistema em que as técnicas de informação gerenciam todas as outras.

Todavia, como bem sabemos, a mais valia, agora concentrada nas novas tecnologias, não está disponível a toda a sociedade, podendo, inclusive, ser utilizada como mecanismo de controle e apagamento.

Nesse sentido, a globalização é resultante da combinação desse novo sistema de técnicas com ações autorizadas por agentes que dominam as instâncias do poder. Em nenhum outro momento histórico, um aparato de técnicas gerou tamanho impacto e, conforme já destacava Milton Santos (*ibidem*) no fim do século XX, a validação desse aparato pelas classes hegemônicas pode configurar a globalização como uma experiência perversa, visto que, “quando um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância” (*ibidem*, p. 25).

É preciso pontuar, entretanto, ainda de acordo com o autor, que a globalização não é um processo único, nem acabado, sendo possível redesenhá-la por meio do *uso político* que se faz do sistema. Alinhados a Bizon e Cavalcanti (2015), compreendemos, aqui, que o uso político que se comprometa com a produção de uma globalização alternativa ou contra-hegemônica pode se efetivar no que Boaventura de Sousa Santos (2002) propõe como *sociologia das ausências e das emergências*.

Para Sousa Santos (2000, 2002), a compreensão de nossas realidades espaço-temporais – e, por conseguinte, de nossas práticas de ser e estar no mundo – se dá a partir de duas racionalidades distintas: a razão indolente e a razão cosmopolita. A primeira, subsidiária da racionalidade ocidental dominante, como o próprio nome sugere, não é sensível ao Outro, operando de modo totalizador e unilateral. Guiando-se por um entendimento linear de tempo e de progressão histórica, tal racionalidade opera no sentido de contrair o presente e expandir o futuro desse Outro. Contraindo o presente porque, mesmo diante da incontestável multiplicidade que constitui o mundo, ignora-a, transformando as diferenças em ausências. Expande o futuro porque, desperdiçando essa multiplicidade, adia, indefinidamente, possibilidades de reconhecimento e de (re)existências do Outro. A segunda racionalidade ou forma de compreender o mundo, a razão cosmopolita, age como uma micropolítica de resistência à razão indolente, a qual frequentemente reedita relações de colonialidade (QUIJANO, 2005). Objetivando expandir o presente, tal racionalidade age de modo a visibilizar o que foi narrado como ausente e a contrair o futuro, convocando agenciamentos potencialmente capazes de gerar deslocamentos e transformações no *aqui* e *agora*. Conforme explica Sousa Santos (2002, p. 239), “só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para

conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje”.

Dessa forma, a sociologia das ausências está para a expansão do presente, assim como a sociologia das emergências está para a contração do futuro. Expandir o presente significa, então, “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (*ibidem*, p. 246). Visíveis e reconhecidas, tais presenças, representantes de vozes do Sul, podem se desenhar como alternativas contra-hegemônicas às vozes do Norte. Ampliar o presente, por seu turno, significa, necessariamente, contrair o futuro, reconhecendo que não se trata de abstração inexequível, mas de uma possibilidade, mesmo que, muitas vezes, incerta e, quase sempre, bastante desafiadora.

Assim, compreendemos o agenciamento que guia o *uso político* do sistema, na argumentação de Milton Santos, ou a *sociologia das ausências e das emergências*, na visão de Boaventura de Sousa Santos, como base de uma perspectiva poscolonial, cujos preceitos epistemológicos podem sustentar políticas que objetivem desestabilizar o pensamento central, buscando diálogo com “saberes, práticas e agentes, de modo a ampliar e conhecer tendências de futuro e definir princípios de ação que promovam a realização dessas tendências” (BIZON e CAVALCANTI, 2015 p. 464).

Tal perspectiva poscolonial, vale ressaltar, longe de apenas se referir a uma discussão relacionada ao período após o tempo colonial, busca firmar compromisso com um posicionamento anticolonial e antineocolonial; por isso, também, nossa preferência por não hifenizar o termo (cf. PATEL e CAVALCANTI, 2013). Nas palavras de Sousa Santos (2007, p. 3),

as linhas cartográficas ‘abissais’ que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo.

O autor destaca ainda que a “injustiça social global”, como parte da “injustiça cognitiva global”, demanda um pensamento “pós-abissal”

(*ibidem*, p. 11), capaz de criar uma justiça social global assentada em uma “ecologia de saberes”, e não em escolhas interessadas de um saber único em detrimento de outros.

Tendo exposto o que está na base de nossa compreensão sobre a perspectiva epistemológica poscolonial, focalizamos, na próxima seção, o papel do material didático como instrumento de política linguística.

2. O material didático como instrumento de política linguística

Em diferentes tradições de pesquisa no campo das políticas linguísticas, tem-se destacado o papel exercido por artefatos específicos na configuração de uma dada política linguística. Filiada a uma tradição anglo-saxã, Shohamy (2006), por exemplo, argumenta que a política linguística *de facto* – que, frequentemente, não corresponde à *de jure* – é determinada por uma variedade de mecanismos ou dispositivos de política

¹, concebidos como “veículos para promover e perpetuar agendas”² (*ibidem*, p. 55) em uma dada conjuntura ideológica. Entre os mecanismos investigados pela autora, está a política linguística educacional, que pode ser declarada explicitamente por meio de documentos oficiais (*overt*), a exemplo de currículos, ou, ao contrário, estar oculta (*covert*). Nesse último caso, a política linguística educacional “precisa ser derivada das práticas linguísticas reais por meio do estudo de *livros didáticos*, práticas docentes e especialmente sistemas de avaliação”³ (p. 77) [grifo nosso].

Em que pesem as distintas tradições epistemológicas em jogo⁴, é possível aproximar, em certa medida, essa concepção de política linguística educacional como mecanismo do conceito de *gramatização*, central no campo da História das Teorias Linguísticas, originado na França. Para Auroux, a gramatização é “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” (1992, p. 65). Nessa perspectiva, tais instrumentos modificam a estrutura do espaço-tempo de intercomunicação humana, denominado pelo autor *hiperlíngua* (*idem*, 1997). Em suas palavras,

Assim como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos

de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estudo do patrimônio lingüístico da humanidade (*idem*, 1992, p. 70).

Marcada por um forte diálogo com a Análise do Discurso materialista, uma série de pesquisas brasileiras no campo da História das Ideias Linguísticas trabalha a relação indissociável entre processos de gramatização e a própria construção da língua nacional brasileira (cf. ORLANDI, 2001). Tais estudos, conforme mostram Zoppi-Fontana e Diniz (2008), acabam por ampliar o conceito de *gramatização*, o qual passa a compreender diferentes outros instrumentos além das gramáticas e dicionários, como currículos, vocabulários, acordos ortográficos, exames de proficiência e os instrumentos focalizados neste artigo: *livros e outros materiais didáticos*⁵.

Dado seu possível maior alcance, os livros didáticos produzidos por grandes editoras, entidades governamentais e não-governamentais, redes de ensino, bem como aqueles impulsionados por políticas como o Programa Nacional do Livro Didático, tendem a ter mais força como instrumentos de política linguística do que outros materiais didáticos. Cabe destacar, entretanto, que materiais escritos por professores, individualmente ou em colaboração com colegas – a exemplo de folhas de atividades, unidades didáticas, apostilas, roteiros de projetos pedagógicos, entre várias outras possibilidades –, para uso com seus próprios alunos, também podem, por vezes, ser importantes instrumentos de políticas “*bottom-up*”, inclusive para estabelecer rupturas com determinadas tradições⁶. Afinal, como objeto discursivo, todo material didático

[...] constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações [sócio-históricas de identificação] e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...] (PÊCHEUX, 2002, p. 56).

As diferentes escolhas – menos ou mais conscientes – que estão na base de um material didático são, como não poderiam deixar de ser, inexoravelmente políticas. Para que público-alvo o livro é concebido?

Que língua – e que variedade(s) dessa língua – é eleita para o ensino?⁷ Que “amostras” linguísticas são selecionadas? Que objetivos de aprendizagem são estabelecidos? Que espaços-tempos são contemplados? Que construções culturais são focalizadas? Que sujeitos são visibilizados? Que práticas de linguagem são fomentadas? Que tipos de atividades são propostas? Diante de inúmeras possibilidades, toma-se, inevitavelmente, um caminho, e não outros. Dessa forma, o material didático, como artefato metalinguístico, não escapa dos efeitos do silêncio constitutivo que rege todo e qualquer ato de enunciação. “Para dizer, é preciso não dizer”, afirma Orlandi (1999, p. 83). E é nesses apagamentos que se mostram, de maneira mais evidente, o funcionamento de um material didático como instrumento de política linguística.

A fim de ilustrar tais apagamentos, retomamos aqui algumas análises de livros didáticos de PLA. Preocupados com o processo de integração regional no âmbito do Mercosul, Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) analisam representações do português em livros utilizados na Argentina. Para tanto, retomam, entre outros autores, Bourdieu (1982), para quem um manual “enquanto portador de saberes, conhecimentos e práticas de uma língua-cultura, representa um discurso de autoridade, isto é, um discurso legítimo e avalizado em um “mercado” sociocultural determinado”⁸, e Gaiotti (2007, p. 25), que considera o livro didático um “arquivo de uma seleção de vozes, discursos e práticas sociais”⁹. Os pesquisadores se detêm, especificamente, no volume 1 da obra “Tudo bem?” (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000), por ser esse, à época, o único livro didático de PLA voltado para o público adolescente e com ampla difusão no Ensino Médio argentino.

O percurso feito indica que predomina, nesse material, uma visão normativa, que estigmatiza elementos típicos do português brasileiro. Por exemplo, em um exercício da unidade 9 (*ibidem*, p. 28), solicita-se a “correção” de frases descontextualizadas como “Você já convidou ela para seu aniversário?”, ainda que o uso do pronome oblíquo em posição de objeto direto seja muito raro em situações cotidianas informais de uso do português do Brasil. Nothstein, Rodríguez e Valente também argumentam que o livro produz uma imagem “empobrecida e distorcida”¹⁰ (2010, p. 157) da sociedade brasileira, representada como homogênea, embranquecida e harmônica. Isso pode ser observado, por

exemplo, em um exercício em que, após a leitura de um texto intitulado “Os índios brasileiros do Xingu”, adaptado de uma reportagem publicada na revista *Veja*, questiona-se: “Como vocês acham que os brancos contribuem para a preservação do Xingu?” (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000, p. 28). Conforme analisam os autores, tal pergunta carrega um pressuposto que silencia uma série de conflitos vivenciados pelos indígenas. A segunda e última questão do exercício diz respeito à localização do Parque Nacional do Xingu.

Nos dois exercícios seguintes, nos quais Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) não se detêm, solicita-se, respectivamente, que, a partir de uma música, os estudantes classifiquem palavras de origem indígena em três categorias – lugares, bichos e frutas/legumes –, e relacionem as palavras “cacique”, “chocalho”, “tucano”, “perereca” e “caju” às figuras correspondentes (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000, p. 38). Ainda que potencialmente produtivos para se visibilizarem marcas da alteridade linguística¹¹ constitutiva do português, parece-nos que, na falta de um trabalho pedagógico consistente com o histórico e o político, exercícios como esses acabam por apagar a presença dos indígenas na sociedade brasileira. Afinal, suas contribuições para “a cultura brasileira” são representadas como pontuais, localizáveis, por exemplo, em aspectos específicos do léxico do português. Cabe ressaltar, ainda, que não se abre espaço para uma reflexão sobre o processo histórico de subalternização das línguas indígenas em prol da língua portuguesa. A imagem indicando que 19 de abril é o “Dia do Índio” (*ibidem*, p. 38) também participa desse processo de silenciamento. Trata-se, antes de tudo, de festejar, ufanamente, “o indígena”, no singular, e não de desnaturalizar discursos hegemônicos sobre os povos indígenas.

Furlan e Bolognini (2009) observam processos discursivos semelhantes nos modos como os povos indígenas são significados em quatro outros livros didáticos de PLA. Conforme as análises das autoras, os indígenas aparecem, muitas vezes, como agentes “exóticos” que “influenciaram a cultura brasileira”. Falados a partir dos outros e posicionados “a partir *do e no* passado” (*ibidem*, p. 90), em um processo que apaga o histórico-ideológico, os indígenas são, assim, silenciados, e suas construções identitárias, cristalizadas.

Notamos, assim, em diferentes livros didáticos de PLA, efeitos da vertente liberal do multiculturalismo, criticada por Maher (2007), particularmente, da perspectiva que “celebra apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (*ibidem*, p. 260), engessando as culturas e exotizando o diferente. Do mesmo modo que, a partir do prestígio conquistado pela abordagem comunicativa, o rótulo “comunicativo” passou a ser, muito frequentemente, adotado como “selo de qualidade” – ainda que as práticas pedagógicas efetivas continuassem ancoradas em uma tradição gramatical –, crescentes são as políticas linguísticas que se reconhecem como filiadas a uma “abordagem intercultural”, quando o conceito de “interculturalidade” parece ser cada vez mais esvaziado.

Distanciando-nos dessa concepção liberal, apresentamos, a seguir, algumas propostas para a operacionalização de uma perspectiva poscolonial na produção de livros e outros materiais didáticos de ensino de línguas, especificamente, de PLA.

3. A operacionalização de uma perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos para o ensino de PLA

Considerando que os materiais didáticos disponíveis no mercado não iam ao encontro de nossas aspirações para o ensino de PLA, em particular para hispano-falantes, ao longo dos anos, dedicamo-nos, em conjunto com a profa. Elizabeth Fontão, à produção de materiais didáticos para nossos próprios alunos estrangeiros. Posteriormente, já com um volume de materiais elaborados, decidimos publicar o livro, como forma de atingir um maior público. Isso se revelou uma nova empreitada por diferentes motivos, entre eles, pelo fato de que, à luz de nosso próprio percurso acadêmico e profissional, almejávamos fortalecer a perspectiva poscolonial dos materiais já produzidos. O resultado desse investimento teórico-prático são os volumes 1 (Básico) e 2 (Intermediário) de “Mano a Mano: português para falantes de espanhol”, além do livro “Mano a Mano: pronúncia e gramática em Português como Língua Estrangeira” (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a], [b], [c]). É sobre essa coleção – especificamente, sobre o volume 1 – que nos deteremos nesta seção.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que a própria eleição do público-alvo do livro – falantes de espanhol – é um gesto

poscolonial. Afinal, esse público tem sido invisibilizado no mercado editorial brasileiro, ainda que: (i) a configuração do Mercosul tenha sido um ponto de inflexão na gramatização brasileira do PLA – inclusive no que diz respeito à produção de livros didáticos (DINIZ, 2008); (ii) se reconheçam, tanto em pesquisas quanto em prática pedagógicas, as especificidades do ensino para hispano-falantes; (iii) grande parte dos estrangeiros que estudam o português fale espanhol, seja como primeira língua, seja como língua adicional. Apesar de alguns avanços recentes em uma política linguística de ensino de PLA para esse público¹² – como a publicação dos quatro volumes da coleção *Brasil Intercultural* pela Casa do Brasil na Argentina (MENDES, 2013a, 2013b, 2014, 2018), ou a produção de livros próprios, com circulação local, em alguns Centros Culturais Brasileiros, a exemplo do localizado no México e na Argentina –, o mercado editorial continua carente de livros didáticos para hispano-falantes. Nesse sentido, *Mano a Mano* resulta, sobretudo, de um desejo de contribuir, por meio do ensino de PLA, para o estreitamento de laços entre o Brasil e os demais países da América Latina, na contramão dos processos histórico-ideológicos que produzem o desconhecimento recíproco entre esses.

Posto isso, buscaremos, na sequência, apontar os principais recursos mobilizados na operacionalização de uma perspectiva poscolonial em *Mano a Mano: português para falantes de espanhol*, a partir da análise de alguns recortes da terceira unidade do primeiro volume (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]). Intitulada “Terra à vista”, essa unidade é assim apresentada:

“Terra à vista”, teria gritado o primeiro português ao avistar o litoral do que hoje é conhecido como Brasil. O que você sabe sobre o chamado “descobrimento” desse país? A partir de que ponto de vista essa história é, em geral, contada? A partir de que outras perspectivas ela pode ser contada? Que histórias relacionadas a essa temática, de ontem e de hoje, precisam ser contadas? Essas são algumas das questões que guiarão nosso percurso ao longo desta unidade (*ibidem*).

Convidando os alunos à reflexão, a unidade se constrói por meio de atividades que iluminam vozes e posicionamentos frequentemente

silenciados pelas grandes narrativas (CAVALCANTI, 2013). Vozes vindas de grupos historicamente marginalizados em comunidades falantes de português, em especial, como veremos adiante, indígenas e autores de produtos culturais não legitimados pela racionalidade indolente (SOUSA SANTOS, 2000, 2002).

No início da unidade, são propostas algumas atividades de aquecimento sobre o início da história oficial do Brasil e dos países dos alunos. Logo depois, na seção “Uma história sob diferentes prismas”, solicita-se, em um primeiro momento, que os estudantes leiam dois textos, reproduzidos parcialmente a seguir, e observem semelhanças entre eles. O primeiro deles faz parte do verbete da Wikipedia “Era dos Descobrimentos”¹³; o segundo, da seção intitulada “O Brasil não foi descoberto, o Brasil foi roubado”, escrita por um indígena Kaimbé para compor o livro “História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil”¹⁴.

Texto I

O descobrimento da América

[...] Ao mesmo tempo em que Colombo embarcava em duas novas viagens para explorar a América Central, uma segunda grande armada Portuguesa foi enviada para a Índia. A frota de treze navios e cerca de 1.500 homens partiu de Lisboa em 9 de março de 1500. Comandada por Pedro Álvares Cabral, contava com uma tripulação experiente, incluindo os peritos Bartolomeu Dias, Nicolau



PEREIRA DA SILVA, Oscar. *Índios a Bordo da capitânia de Cabral*. Museu Paulista da USP (São Paulo, SP). Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=61865664>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

Coelho e o escrivão Pêro Vaz de Caminha. [...] Em 21 de abril, avistaram uma montanha que nomearam "monte Pascoal". Em 22 de abril, desembarcaram na costa, e, no dia 25 de abril, toda a frota velejou para um porto que chamaram "Porto Seguro". [...] O nome

“Brasil”, que passaria a ser utilizado durante o período colonial (1530 – 1815), deriva da palavra “pau-brasil” [...].

Texto 2

A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA

Os portugueses chegaram numa praia que hoje se chama Bahia.

ESSA PRAIA ERA TERRA DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim
moravam naquela terra!

Fazia muito tempo que os índios Tupinikim
plantavam naquela terra!

MAS OS PORTUGUESES NÃO RESPEITARAM O DIREITO
DA NAÇÃO TUPINIKIM.

Os portugueses puseram um marco de pedra na terra Tupinikim.
Puseram um marco com o sinal do rei de Portugal.
Puseram um marco com cruz. Cruz da religião do povo de
Portugal.

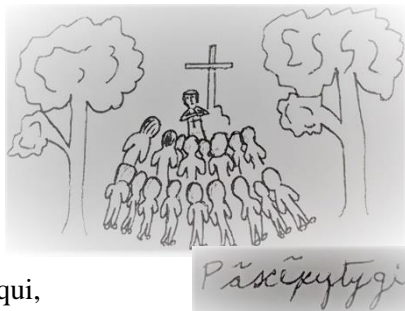
Puseram um marco para dizer que aquela terra era do rei de
Portugal.

*Isso aconteceu no dia
22 de abril do ano de 1500.*

Eles pensavam que essa terra era uma ilha.
Eles deram o nome de Ilha de Vera Cruz.
Depois viram que não era ilha.
Então mudaram o nome para Terra de Santa Cruz.

Depois, como tinha muito pau de cor vermelha,

cor de brasa,
então, deram o nome
de BRASIL.



No dia em que eles chegaram aqui,
eles rezaram uma Missa
para festejar a invasão de nossa terra...
[...]

(*apud* BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

A escolha dos dois textos anteriores é um dos recursos adotados na unidade para a operacionalização de uma proposta poscolonial, que demanda, necessariamente, **trazer, para o cerne do material didático, a heterogeneidade discursiva**. Isso implica diversificar as fontes dos chamados “textos autênticos”, de forma a que elas possam visibilizar posições ideológicas distintas, ou mesmo antagônicas. Implica, ainda, trazer textos *produzidos por* grupos minoritarizados, no lugar de textos que meramente *falam sobre* esses grupos.

Propõe-se, na atividade subsequente, que os estudantes comparem novamente os dois textos, completando um quadro, reproduzido parcialmente a seguir. Na segunda e terceira colunas, respectivamente, devem descrever as diferenças observadas entre os textos I e II, e os efeitos que essas produzem. Para o aspecto “uso de caixa alta”, uma resposta possível já é dada, como exemplo.

Quadro 1 – Atividade da unidade 3 do livro didático *Mano a Mano: português para falantes de espanhol* (volume 1)

	Comparação entre textos I e II	Efeitos
Contexto de circulação		
Leitores		

Imagens		
Títulos		
Forma (prosa ou verso)		
Períodos (extensão, estruturação)		
Sinais de pontuação empregados		
Uso de caixa alta	Apenas o texto II emprega caixa alta, especialmente em alguns períodos.	O uso da caixa alta parece denotar a indignação do autor em relação aos fatos narrados.
Referência a indígenas		
Referências bibliográficas		
Voz narrativa (primeira/terceira pessoa)		

Fonte: Adaptado de Bizon, Diniz e Fontão (no prelo [a])

A atividade anterior procura **afastar-se de uma concepção de compreensão como “ato passivo”**, que “exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa” (BAKHTIN, 2004, p. 99), o que consideramos fundamental para a implementação de uma perspectiva poscolonial no ensino de línguas. Tal concepção parece estar na base de práticas pedagógicas, recorrentes no ensino de PLA, que, no afã de não usar o texto como pretexto para o ensino de gramática, acabam por utilizá-lo como pretexto para a mera discussão de temas¹⁵. Como efeito, limitam-se as oportunidades de “tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”, de tal forma que o “reconhecimento predomina sobre a compreensão” (*ibidem*, p. 99). Observando essa mesma tendência no ensino de espanhol, Fanjul (2012, p. 19) destaca que

não é apenas da “gramática” que se foge, mas de tudo que signifique descrever algum tipo de regularidade na superfície

discursiva ou nas suas relações interdiscursivas. O propósito pareceria ser sair o mais rápido possível do funcionamento das linguagens e passar para uma perspectiva avaliativa dos “temas” e “fatos”.

Não se trata, evidentemente, de negar a importância de certas discussões em sala de aula para a operacionalização de uma proposta poscolonial. Trata-se de ter em vista que tais práticas de produção oral não podem substituir um **investimento pedagógico sobre a materialidade linguística**, que leve os alunos a se interrogarem sobre os efeitos por ela produzidos, sob pena de apagar o dialogismo constitutivo de todo e qualquer discurso (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, a fim de que os professores e estudantes não se transformem em meros “comentadores de ‘assuntos’ e ‘fatos’” (FANJUL, 2012, p. 64), são necessárias atividades que levem os estudantes a perceberem “ecos e lembranças” de enunciados anteriores que se refletem em um dado enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 316) e que podem sustentar, ou interrogar, linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007).

É precisamente isso o que buscamos fazer quando não só solicitamos que os alunos coloquem em relação os textos “O descobrimento da América” e “A 1ª invasão de nossa terra”, mas também indicamos, na primeira coluna do quadro mencionado, aspectos relativos às três dimensões indissociáveis dos gêneros, ideologicamente conformadas: o tema, a forma composicional e o estilo (BAKHTIN, 1997). Ao preencherem a segunda e terceira colunas do quadro, espera-se, respectivamente, que os estudantes descrevam marcas de processos ideológicos mais amplos que se inscrevem na materialidade linguística, e analisem possíveis efeitos de sentido por elas produzidas, colocando em relação o dito e o não-dito.

Conforme Bakhtin (2004, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” [grifo do autor], da qual fazem parte o locutor e o interlocutor. Objetivando trabalhar a dupla face da palavra – “ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (*ibidem*, p. 113) [grifo do autor] –, desfazendo a crença, comum, de que lugar empírico e posição discursiva se equivalem, propomos, na sequência das atividades da

seção “Uma história sob diferentes prismas”, um roteiro de leitura que inclui as seguintes perguntas:

- Na apresentação da obra “História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil”, as autoras afirmam: “Este livro pretende ser um texto didático”. Que características elencadas no quadro anterior contribuem para isso?
- Você considera que as imagens que ilustram o texto “A 1ª invasão da nossa terra” poderiam ilustrar também o verbete da Wikipedia “Era dos Descobrimentos”? E as imagens do texto da Wikipedia? Elas poderiam ilustrar também o texto “A 1ª invasão da nossa terra”?
- Tendo em vista suas respostas aos exercícios anteriores, discuta as questões abaixo com seus colegas:

a) A partir de que pontos de vista cada um dos textos foi escrito?

b) A que público cada um dos textos possivelmente se dirige?

c) Você concorda ou não com as afirmações abaixo? Por quê?

- Diferentemente do segundo texto, o primeiro apresenta uma versão imparcial dos acontecimentos históricos.

[...]

- O primeiro texto foi, muito provavelmente, escrito por um português.

- O primeiro texto dá indícios de uma visão eurocêntrica da história do Brasil.

d) Para você, os textos anteriores poderiam fazer parte de um livro de história? Por quê?

(BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a])

O trabalho de leitura desses dois textos se encerra com a atividade abaixo, por meio da qual se abre espaço para que os estudantes percebam a reedição, na contemporaneidade, de linhas abissais de discriminação entre o Velho e o Novo Mundo (SOUSA SANTOS, 2007):

O texto II se intitula “A 1ª invasão de nossa terra”. Outras invasões em terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas também aconteceram após o fim da colonização do

Brasil. A fim de proteger o direito de indígenas a essas terras, bem como vários outros direitos, foi criada, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Acesse o site desse órgão (<http://www.funai.gov.br/>) e liste outros direitos indígenas que a FUNAI busca garantir (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

Na sequência, os estudantes ouvem o caboclinho “Chegança”, dos pernambucanos Antonio Nóbrega e Wilson Freire, e o funk “Não foi Cabral”, da fluminense MC Carol, e identificam qual das canções: “conta com instrumento de sopro”, “conta com manipulação eletrônica da voz para criar uma batida rítmica”, “começa e termina com um remix do Hino Nacional brasileiro”, “contesta, em tom enfático, a visão de que o Brasil foi descoberto”, “faz alusão a comunidades indígenas das cinco regiões brasileiras”, “menciona o genocídio de povos indígenas brasileiros”, “traz à tona a importância de Dandara na libertação dos escravos”, “mostra uma transformação no estado de espírito do eu-lírico”.

A opção por contemplar essas duas canções evidencia, novamente, uma tentativa de **transformação de ausências em presenças**, na esteira da sociologia proposta por Sousa Santos (2002). Como observa J. Souza (2014), livros didáticos de PLA tendem a fazer uma representação bastante limitada da canção brasileira, em detrimento de sua diversidade. Dos 16 livros-texto brasileiros de PLA analisados pelo autor, apenas 4 não abordam canções. Nas 12 coleções restantes, foram encontradas 62 ocorrências de textos desse gênero discursivo, quase um terço das quais correspondem às mesmas nove canções, exemplares de apenas quatro gêneros: samba, MPB, bossa nova e rock. Das 49 canções encontradas, não há nenhuma ocorrência de rap ou funk carioca, e gêneros como axé, sertanejo universitário ou samba enredo tampouco são incluídos, ou têm apenas uma ocorrência nos livros analisados. Assim, trazer, para o material didático, canções que não fazem parte do cânone de uma certa classe média brasileira – sendo-lhe, em geral, absolutamente desconhecidas, ou estigmatizadas – é uma forma de, resistindo à força da razão indolente, buscar operar a partir da razão cosmopolita¹⁶. A atividade subsequente favorece a problematização do processo que, frequentemente, narra o funk como uma produção menor, ou, como diria Sousa Santos (2002, p. 248), “residual”:

Após a repercussão do funk “Não foi Cabral” na Internet, em 2015, MC Carol afirmou: “Se antes as pessoas achavam que a MC Carol não poderia compor um funk culto, eu acho que elas já têm outra visão”. Por que você imagina que, conforme a compositora, muitos a consideravam incapaz de produzir “funks cultos”? (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

As atividades que focalizam recursos fonético-fonológicos, a partir das músicas ouvidas, envolvem um trabalho de sensibilização para as distinções fonológicas entre /e/ e /ɛ/, /o/ e /ɔ/ e /ʃ/ e /z/, inexistentes em espanhol, a partir de palavras como “Caeté”, “Pataxó”, “Carijó”, “Xavante”, “Carajá” e “Tupinajé”. Mais do que um trabalho contextualizado no ensino de pronúncia, trata-se de uma forma de descontinuar linhas abissais que seguem promovendo o apagamento da heterogeneidade linguística e cultural brasileira, especificamente, no que diz respeito às várias comunidades indígenas do país.

Posteriormente, apresenta-se a pintura “A primeira missa no Brasil”, executada entre 1859 e 1861 por Victor Meirelles, acompanhada por atividades que convidam os alunos a descreverem a materialidade – desta vez, imagética –, interpretarem possíveis efeitos de sentido por ela produzidas e posicionarem-se em relação ao texto.

Subsequentemente, são focalizados os Pretéritos Perfeito e Imperfeito, tempos verbais que desempenham um papel fundamental nos textos “O descobrimento da América” e “A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA”. Tal trabalho compreende a comparação entre os valores dos tempos, a sistematização de verbos regulares e irregulares e contrastes com o espanhol (por exemplo, entre o sufixo “-aba” do espanhol e “-ava” do português, e entre os fonemas /f/, /b/ e /v/, considerando a inexistência desse último em espanhol). Uma das atividades propostas consiste na leitura da reportagem de divulgação científica “Epidemias nas missões jesuíticas¹⁷ e no preenchimento de lacunas com o tempo verbal adequado. Segundo esse texto, os jesuítas nas missões da tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai no século XVII se aproveitavam da ocorrência de epidemias para incutir as noções de culpa, pecado e castigo nos indígenas. Ainda que o foco, nessa atividade, sejam recursos linguísticos, a escolha do texto em

questão representa uma nova possibilidade de se refletir sobre formas de apagamento do Outro.

A unidade “Terra à vista” também conta com uma seção intitulada “A invenção de um país”, que se inicia com atividades de compreensão de uma propaganda televisiva dos Correios, em que uma voz retoma trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha, enquanto aparecem imagens sucessivas do Brasil contemporâneo¹⁸. Após um trabalho de compreensão do vídeo – explorando tanto capacidades de identificação de imagens e decodificação de informações verbais, quanto de posicionamento crítico a partir de um olhar atento para a materialidade verbal, imagética e a relação entre elas –, seguem explicações que focalizam os verbos “ter”, “haver” e “existir”.

Observe o seguinte enunciado, retirado da Carta de Pero Vaz de Caminha.

*“Mas nas pernas da mãe, e no resto, não **havia** pano algum”.*

Em português brasileiro do dia a dia, seria mais comum o uso do verbo “ter” para exprimir existência. O verbo “haver” aparece em contexto mais formais. Veja que, no texto “A 1ª invasão de nossa terra”, é o verbo “ter”, e não “haver”, que é utilizado no enunciado a seguir:

*“Depois, como **tinha** muito pau de cor vermelha, / cor de brasa, / então, deram o nome / de BRASIL”.*

Mais formalmente, poderíamos ter: “**Havia** muito pau de cor vermelha...” [...]

Outro verbo que pode ser utilizado para expressar sentidos semelhantes é o verbo existir, que, entretanto, é acompanhado pelo seu sujeito.

*Ex: - Atualmente, **existem** cerca de 150 línguas indígenas faladas no Brasil.*

*~ Atualmente, **há** cerca de 150 línguas.... (+ formal)*

*~ Atualmente, **tem** cerca de 150 línguas... (+ coloquial)*

[...]

(BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a])

Percebe-se, nas explicações anteriores, a valorização da construção em que o verbo “ter” assume valor existencial, predominante em textos em português brasileiro nos quais se configuram relações de interlocução mais próximas. Tal construção não é devidamente reconhecida em livros didáticos brasileiros de PLA, o que se relaciona ao fato de que, na gramática do português europeu, “ter” é empregado apenas como verbo possessivo, não sendo admitido com valor existencial” (AVELAR, 2006, p. 111). Apagamentos como esse¹⁹ indicam alguns efeitos do processo de colonização linguística (MARIANI, 2004): o português brasileiro é representado como um “dialeto desviante”, “errado” e “corrompido”, em contraposição à “pureza” da “língua de Camões”. Nesse sentido, apontamos outra característica fundamental na operacionalização de uma perspectiva poscolonial na coleção didática em questão: **a legitimação do português brasileiro, sem assumir posicionamentos nacionalistas que subalternizam outros portugueses** (DINIZ; 2012; BIZON, 2013) e que se iniciem um processo de “colonização linguísticas às avessas” (ZOPPI-FONTANA, 2010)²⁰. Isso implica não só reconhecer construções como essa, mas levar os estudantes a usá-las em suas próprias produções, conforme a situação enunciativa em questão, o espaço em que se dá o ensino e seus objetivos. Um exercício simples nessa direção – que também legitima o uso de “a gente”, recorrentemente apagado em livros didáticos de PLA (MITTELSTADT e SANTOS, 2012) – é proposto após as explicações anteriormente apresentadas:

Como a frase a seguir seria dita de maneira mais espontânea, em português brasileiro cotidiano? Reescreva-a, utilizando “a gente” e substituindo o verbo *haver* por *ter*.

Até agora, não pudemos saber se há ouro, prata, ou outra coisa de metal, ou ferro (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

A seção “A invenção de um país” termina com um conjunto de atividades sobre o “início” dos países dos alunos. Em um primeiro momento, os alunos discutem entre si as seguintes questões: “Quantos anos tem o seu país?; Qual é o fato histórico que marca o “início” do seu país?; “Há fatos importantes ocorridos antes desse “início” que são

deixados de lado pela historiografia tradicional? Quais?"; "Você elegeu algum outro fato histórico para marcar o "início" do seu país? Qual? Justifique sua escolha". Após um trabalho de planejamento, propõe-se, no livro, uma atividade de produção escrita:

No início desta unidade, você leu dois textos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Sua tarefa agora será escrever um texto para um livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental, contando como foi o "início" de seu país. Lembre-se de que você poderá subverter a maneira como a historiografia tradicional narra esse "início", adotando, por exemplo, outro ponto de vista em relação aos fatos ou elegendo outro acontecimento como o marco inicial da história de seu país (*ibidem*).

A tarefa ficcionaliza uma situação real de enunciação, com a delimitação clara de seus parâmetros: locutor, interlocutor, propósito, gênero discursivo e suporte. Mais do que apenas identificar tais parâmetros, o que se espera é que o trabalho feito até o momento contribua para a compreensão, pelos estudantes, de que "as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social" (ROJO, 2005, p. 197), e que, a partir de suas apreciações valorativas sobre o tema e a relação interlocutiva que desejam configurar – eventualmente ressignificadas ao longo da unidade, a partir da perspectiva poscolonial que a sustenta –, redijam seus textos.

Vale a pena ressaltar que o gênero solicitado no enunciado não apareceu apenas circunstancialmente na unidade, como geralmente se vê em livros didáticos de PLA, e que tampouco foram trabalhadas apenas as características formais desse gênero. No início da unidade, como vimos, propusemos atividades a partir dos textos "O descobrimento da América" e "A 1ª INVASÃO DE NOSSA TERRA", que, embora relativos ao mesmo gênero – texto didático –, apresentam diferenças consideráveis em relação ao tema, à forma composicional e ao estilo, o que permite a sensibilização para o caráter "relativamente estável" [grifo nosso] dos tipos de enunciados elaborados em cada esfera de utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279), evitando abordagens prescritivas no trabalho com a produção escrita. A partir do investimento na descrição e interpretação da materialidade linguística – tanto dos textos didáticos em questão, quanto de textos que mobilizam

outras semioses –, a expectativa é que os discentes construam textos que, de alguma forma, questionem relações de colonialidade, a partir de possíveis (re)posicionamentos subjetivos.

Acrescente-se, ainda, que a solicitação para que os alunos narrem o início de seus países cria um ambiente potencialmente favorável de reflexão sobre **diferenças não apenas inter, mas também intraculturais**, como proposto por Maher (2007). Isso porque, ao estruturar sua narrativa, o estudante terá de tomar decisões sobre o que contar, comparando seu texto com diferentes versões não somente do início da história do Brasil, mas também da história do próprio país. Além disso, ao socializar seu texto, possivelmente terá a oportunidade de conhecer e refletir sobre as perspectivas apresentadas pelos colegas, eventualmente em conflitos com a sua. Trazer histórias frequentemente silenciadas como histórias possíveis de serem contadas é um ato que fortalece o caráter político do ensino de PLA.

A unidade didática em análise conta, ainda, com a seção “Um pouco de tradução, por que não?”, em que se solicita a tradução de um trecho do artigo “*Cinco siglos de prohibición del arcoiris en el cielo americano*”, do escritor uruguaio Eduardo Galeano²¹. Essa seção abre a oportunidade para a inserção de textos e, conseqüentemente, de saberes e produtos culturais – inclusive os que fazem parte de um certo cânone – de países de língua oficial espanhola. A nosso ver, isso contribui para **um ensino que se afaste de uma visão assimilacionista**, colocando em discussão particularidades e diferenças da(s) língua portuguesa(s) e das construções culturais do Brasil, na interface com a(s) língua(s) espanhola(s) e as construções culturais do chamado “mundo hispânico”.

Assim como as demais unidades do livro, “Terra à vista” se encerra com a seção “Projetando-se”. Inicialmente, propomos, a partir da observação das fotos a seguir, que os alunos se posicionem em relação às seguintes afirmações: “Índigena que usa celular não é um indígena autêntico”; “Índigena que só sabe falar português não é mais indígena”; “Índigena que vive na cidade provavelmente já perdeu sua identidade”.



Imagens 1 e 2: Fotos constantes em atividade da seção “Projetando-se” da Unidade 3 do livro *Mano a Mano: português para falantes de espanhol* (volume 1)

Fonte: Imagens retiradas do banco Shutterstock (*apud* BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]).

Em seguida, os estudantes assistem a uma entrevista com o professor indígena Edson Kayapó²², em que esse critica representações frequentes sobre os indígenas. Indaga-se se o discente concordaria, ou não, com as afirmações feitas no exercício anterior.

O objetivo da atividade descrita é, antes de tudo, apresentar as diferenças em suas complexidades. Como já apontado, buscamos, dessa forma, nos afastar de um multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007), que, ao trazer aspectos da cultura da língua ensinada, limita-se a *ilustrar* a diversidade. Nessa ilustração, frequentemente, apaga-se a multiplicidade, exotizando-se o Outro. Cientes de que identidades não são estáticas, mas (re)construídas nas relações de poder, procuramos colocar as diferenças em discussão, mobilizando distintas realidades e visões de mundo, por meio de diferentes semioses – neste momento, as fotografias e a entrevista em vídeo.

O projeto pedagógico proposto aos alunos, que fecha a unidade, almeja, em conformidade com o que sugere Sousa Santos (2002), visibilizar distintas construções identitárias, ampliando o presente, muitas vezes limitado ao que é mais central e acessível:

A turma deverá organizar uma exposição sobre **identidades indígenas no século XXI**, a ser realizada na instituição onde você estuda português. O principal objetivo dessa exposição é

mostrar que os indígenas não são seres do passado, mas, ao contrário, estão presentes, de diferentes formas, ainda que, muitas vezes, sejam invisibilizados (BIZON, DINIZ e FONTÃO, no prelo [a]) [grifo dos autores].

Tal projeto é acompanhado por um roteiro listando as várias etapas necessárias para sua realização. Na primeira delas, os estudantes são orientados a definirem, em conjunto com o(a) professor(a), possíveis aspectos a serem contemplados na exposição. Algumas possibilidades são apresentadas: “comunidades indígenas no Brasil e em outros países”, “indígenas isolados”, “indígenas urbanos”, “formas de inserção de indígenas em diferentes esferas sociais”, “manifestações artísticas indígenas”, “relações entre indígenas e não-indígenas” e “lutas indígenas” (*ibidem*).

Ao interpretarem, selecionarem e produzirem diferentes textos para o planejamento da exposição, os estudantes têm a oportunidade de colocar narrativas e realidades não centrais em discussão. Além disso, por prever um objetivo social claramente definido (organizar uma exposição sobre identidades indígenas no século XXI) e a efetiva circulação dos textos produzidos (no lugar da mera ficcionalização) –, o projeto de ensino **favorece a educação do entorno** para o respeito à diferença, defendida por Maher (2007)²³. Tal ação se reveste de grande importância por que, conforme alerta a autora,

sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (*ibidem*, p. 257-258).

Considerações finais

Afiliados a uma perspectiva poscolonial, destacamos, neste artigo, o funcionamento de um discurso totalizador ainda bastante presente em livros didáticos de PLA, que tende a reduzir a multiplicidade das construções culturais, linguísticas e identitárias a compreensões únicas do ser e estar no mundo. Argumentando que livros e outros materiais didáticos são instrumentos de política linguística, advogamos a

necessidade de sua descolonização. Para tanto, certos da impossibilidade de “aplicação” direta de um corpo teórico que embasa uma perspectiva poscolonial no campo do ensino de línguas, propusemo-nos a apontar os principais recursos mobilizados em nossa própria prática de produção de materiais didáticos de PLA. Sintetizamos esses recursos em cinco itens a seguir:

(i) Em harmonia com o que propõe Bakhtin (2004), o ponto de partida de um determinado material didático em uma perspectiva poscolonial não pode ser um determinado conjunto de formas da língua, ou uma situação comunicativa, na superfície do aqui/agora, como seria típico, respectivamente, de uma abordagem gramatical e comunicativa. Tampouco pode ser, enfatizamos, o gênero textual em si, concebido, em uma certa vertente, como “famílias de textos” passíveis de serem “reconhecidas por suas similaridades”, da qual Rojo (2005, p. 192) se afasta. Conforme argumenta Bakhtin (2004, p. 124),

[...] a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica, que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Note-se, a esse respeito, que, no caso da unidade analisada, o ponto de partida não foi o gênero “texto didático”. A partir de um eixo temático relevante para o público-alvo e para um trabalho de desnaturalização de discursos hegemônicos – sintetizado no enunciado “Terra à vista”, que intitula a unidade –, buscamos iluminar as condições concretas da interação, as quais incluem “não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo” (BAKHTIN, 2004, p. 124). É a partir desse ponto de partida que chegamos ao gênero, concebido discursivamente, e, posteriormente,

aos recursos linguísticos relevantes para esse gênero, como os pretéritos perfeito e imperfeito (cf. ROJO, 2005). Outros gêneros, como canção, pintura e propaganda televisiva, foram mobilizados complementarmente ao longo da unidade para fortalecer as experiências de descentralização cultural almejadas.

(ii) Um material didático poscolonial deve “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 246), visibilizando outras vozes que não apenas as do Norte. Para tanto, é necessário diversificar as fontes dos textos selecionados para o trabalho pedagógico e contemplar produções *de* grupos minoritarizados – e não apenas *sobre* tais grupos –, de forma a colocar, no âmago do material, a heterogeneidade discursiva. É preciso, ainda, valorizar as vozes dos alunos como possíveis disparadores para atividades e para a (re)construção de conhecimentos.

(iii) Um perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos não pode prescindir de um investimento pedagógico na materialidade linguística, que leve os estudantes a reconhecerem o funcionamento sempre ideológico da(s) língua(s) aprendida(s). Sem esse investimento, os processos dialógicos serão apagados, e os estudantes, privados de importantes oportunidades para compreender relações de poder que se estruturam na e pela linguagem, em suas diferentes materialidades.

Um passo importante em tal direção é o desenho de atividades que levem os alunos a se atentarem para aspectos específicos dessa materialidade, descrevendo-os, interpretando-os e posicionando-se diante dos efeitos de sentido observados. Atividades mais gerais, que não direcionam, em alguma medida, o olhar dos estudantes para aspectos particularmente relevantes da materialidade linguística, podem, em certos casos, favorecer práticas que tornam os professores e alunos meros comentadores de “assuntos” e “fatos”, prática criticada também por Fanjul (2012, p. 64).

(iv) Considerando que uma importante forma de apagamento do Outro é, justamente, o silenciamento de sua(s) língua(s), uma proposta poscolonial deve procurar o distanciamento dos efeitos de processos de

colonização linguística (MARIANI, 2004), como a estigmatização de fenômenos típicos do português brasileiro. Ainda que, dificilmente, possa romper com uma tradição que, em menor ou maior medida, privilegie as variedades linguísticas mais prestigiadas em um determinado espaço – por exemplo, faladas por pessoas com maior nível de escolarização –, uma perspectiva poscolonial na produção de materiais didáticos deve:

- favorecer atitudes de respeito em relação a variedades historicamente estigmatizadas;
- romper com atitudes ufanistas de aclamação de uma determinada variedade nacional, abrindo espaço para outras, conforme o contexto de ensino, o público-alvo e os objetivos de ensino-aprendizagem;
- abrir espaço para que o próprio ensino da língua-alvo contribua para a visibilização e valorização de outras línguas, sejam as dos alunos, sejam as faladas nos espaços onde a língua ensinada pode ser a hegemônica.

v) Uma proposta poscolonial necessita favorecer deslocamentos rumo à destotalização do outro e à aceitação de seu caráter mutável, como apontado por Maher (2007). Para isso, ainda de acordo com a autora, a sensibilização para as diferenças não só inter, mas também intraculturais, pode ser particularmente importante. Projetos pedagógicos como o exemplificado na seção 3, que objetiva a organização de uma exposição sobre identidades indígenas no século XXI, podem ser oportunidades não só de fomentar a valorização da diferença, mas também de contribuir para a educação do entorno (*ibidem*).

Enquanto instrumentos de política linguística, materiais didáticos podem, portanto, ser importantes recursos em um projeto de ação em prol de um uso político (SANTOS, 2000) do sistema, de modo que racionalidades centralizadoras, parte de uma razão indolente (SOUSA SANTOS, 2000, 2002), sejam desaprendidas. Evidentemente, esse projeto de ação estará fadado ao insucesso se não houver políticas consistentes de formação de professores a partir de uma visão ampliada de educação linguística, tal como proposto por Cavalcanti (2013). Para

a autora (*ibidem*, p. 212), a educação linguística do docente, que demanda a inter e a transdisciplinaridade, precisa

ênfatar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aulas.

Acreditamos que, por meio dessa ação poscolonial de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), podemos promover, em alguma medida, movimentos de ruptura com a indiferença ao Outro, o que seria um passo importante no caminho de uma racionalidade alternativa para uma outra globalização.

Referências bibliográficas

AUROUX, S. (1992). A revolução tecnológica da gramatização. Campinas: Unicamp.

_____. (1997). “A hiperlíngua e a externalidade da referência”. In: ORLANDI, E. (Org.) *Gestos de leitura. Da história no discurso*. Campinas: Unicamp, p. 245-255.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). “Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours”. In: *DRLAV*, n°26, p. 91-151.

AVELAR, J. (2006). “Gramática, competição e padrões de variação: casos com ter/haver e de/em no português brasileiro”. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 2, p. 99-143. Belo Horizonte: FALE / UFMG.

Disponível

em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2425>>.

Acesso em: 15 de julho de 2019.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (2018). “Tradition of foreign language teaching and learning: focusing on the Brazilian Portuguese as a Foreign Language textbook”. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 417-443. Belo Horizonte: FALE / UFMG.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982018000200417&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BIZON, A. C. C. (2013). *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:
<<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>>.

Acesso em: 15 de julho de 2019.

_____; CAVALCANTI, M. C. (2015). “Globalização e internacionalização: democracia vertical de um convênio estudantil brasileiro?”. In: SANTOS, B. S.; CUNHA, T. (orgs.) *Actas Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/index.php/actas/?lang=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (no prelo). *Projeto de alinhamento dos cursos e harmonização curricular para os Centros Culturais Brasileiros em países de língua oficial espanhola*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores / UNESCO.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; FONTÃO, E. (no prelo [a]). *Mano a Mano: português para falantes de espanhol – Básico (volume 1)*. Abingdon: Routledge.

_____. (no prelo [b]). *Mano a Mano: português para falantes de espanhol – Intermediário (volume 2)*. Abingdon: Routledge.

_____. (no prelo [c]). *Mano a Mano: pronúncia e gramática em Português como Língua Estrangeira*. Abingdon: Routledge.

BLOMMAERT, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

CARNEIRO, A. S. R. (2019). “O Programa Leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto

situado”. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 43. Campinas: Labeurb/Unicamp, pp. 259-289. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/index.html>

CAVALCANTI, M. C. (2013). “Educação linguística na formação do professor de línguas: intercompreensão e práticas translíngues”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 221-226.

DINIZ, L. R. A. (2008). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação. Mestrado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271065/1/Diniz_L_eandroRodriguesAlves_M.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

_____. (2009). “Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de Português como Língua Estrangeira”. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 59-77

_____. (2010). “Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira”. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, p. 129-144.

_____. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese. Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/271080>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (2015). “Discursos sobre a relação Brasil/África 'lusófona' em políticas linguísticas e de cooperação educacional”. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 36, p. 125-165. Campinas: IEL / Unicamp. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

DINIZ, L. R. A.; SILVA, E. R. da. (2019). “Remarks on the diversity of theoretical perspectives in language policy research”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 249-263. Belo

- Horizonte: FALE / UFMG. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000200249&tlng=en>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- FABRÍCIO, B. F. (2006). “Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- FANJUL, A. P. (2012). “Os gêneros ‘desgenerizados’. Discursos na pesquisa sobre o espanhol no Brasil”. *Bakhtiniana*, v. 7, n. 1, p. 46-67. São Paulo: LAEL / PUC-SP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-45732012000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- FURLAN, C. C.; BOLOGNINI, C. Z. (2009). “Os índios e os livros didáticos de Português como Língua Estrangeira”. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 79-94.
- GAJOTTI, C. (2007). “¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideología y contexto”. In: KLETT, E. (Org.). *Recorridos em didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria.
- HALL, S. A (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A
- LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. (1999). *Falar... ler... escrever... português. Um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- MAHER, T. M. (2007). “A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo”. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- MARIANI, B. (2004). *Colonização linguística*. Campinas: Pontes.
- MENDES, E. (coord.) (2013a). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo básico (níveis 1 e 2)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.
- _____. (coord.) (2013b). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo intermediário (níveis 3 e 4)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

_____. (coord.) (2014). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo avançado (níveis 5 e 6)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

_____. (2018). *Brasil Intercultural - Língua e cultura brasileira para estrangeiros. Ciclo Avançado Superior (níveis 7 e 8)*. Buenos Aires: Casa do Brasil.

MITTELSTADT, D.; SANTOS, L. G. (2012). “A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional”. *Cadernos do IL*, v. 44, p. 433-456. Porto Alegre: Instituto de Letras / UFRGS. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/28049>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

MORELLO, R.; SEIFFERT, A. P. (2019). “Multilinguismo e ensino nas fronteiras”. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 43. Campinas: Labeurb/Unicamp, pp.217-236. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/index.html>

NOTHSTEIN, S.; RODRÍGUEZ, M.; VALENTE, E. (2010). “Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina”. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). *Lenguas en un espacio de integración regional: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, p. 145-163.

ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.

_____. (1990). *Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontes.

_____. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

_____. (Org.). (2001). *História das Idéias Lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI, M. C. (2013). “O caso do português em Moçambique”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p. 274-296.

- PÊCHEUX, M. (2002). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- PONCE, M. S. O. de; BURIL, A.; FLORISSI, S. (2000). *Tudo bem I*. São Paulo: SBS.
- QUIJANO, A. (2005). “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142.
- ROJO, R. (2005). “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias métodos, debates*. São Paulo: Parábola.
- RUBIO SCOLA, V. I. (2019). “Tensiones ideológicas en materiales didácticos de português en Argentina – globalización, lusofonia, Mercosur”. *Linguas e instrumentos linguísticos*, n. 43. Campinas: Labeurb/Unicamp, pp. 237-258. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/index.html>
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SHOHAMY, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Abingdon: Routledge.
- SOUSA SANTOS, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). “Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280. Coimbra: Centro de Estudos Sociais / Universidade de Coimbra. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- _____. (2007). “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46. Coimbra: Centro de Estudos Sociais / Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.
- SOUZA, J. P. C. de. (2014). *Letra e música: uma proposta para o ensino de canção na aula de Português como Língua Adicional*. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Porto Alegre: Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131830/000980464.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

VERTOVEC, S. (2007). “Super-diversity and its implications”. In: *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2009). “O português do Brasil como língua transnacional”. In: _____. (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG, p. 13-41.

_____. (2010). “Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional”. In: DI RENZO, A. M. *et al* (orgs). *Linguagem e história: múltiplos territórios teóricos*. Campinas: RG, p. 129-152.

_____; DINIZ, L. R. A. (2008). “Declinando a língua pelas injunções do Mercado. Institucionalização do português língua estrangeira”. In: *Estudos Lingüísticos*, v. 37, n. 3, p. 89-119. São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

Palavras-chave: Poscolonialidade, Política Linguística, Materiais didáticos de Português como Língua Adicional.

Keywords: Postcoloniality, Language Policy, Portuguese as an Additional Language teaching materials.

Notas

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do Instituto de Estudos da Linguagem dessa mesma instituição.

** Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

¹ Em inglês, “mechanisms” ou “policy devices” (SHOHAMY, 2006, p. 57). A tradução dessa e de outras citações foi feita por nós.

² “vehicles for promoting and perpetuating agendas”

³ “needs to be derived from actual language practices through the study of *textbooks*, teaching practices and especially testing systems” [grifo nosso].

⁴ A esse respeito, conferir Diniz e Silva (2019).

⁵ Para uma análise de livros didáticos como instrumentos de política linguística, cf. Diniz (2008, 2009, 2010), Nothstein, Rodríguez e Valente (2010) e Rubio Scola (2019).

⁶ Para uma discussão sobre o papel do livro didático na tradição de ensino-aprendizagem de língua adicional, cf. Azevedo e Piris (2018).

⁷ O próprio fato de que, quase sempre, o livro didático objetive ensinar *uma* língua específica é um indicio de uma forte tradição monolíngue.

⁸ “en tanto portador de saberes, conocimientos y prácticas de una lengua-cultura, representa un discurso de autoridad, es decir, un discurso legítimo y avalado en un determinado “mercado” sociocultural”.

⁹ “archivo de una selección de voces, discursos y prácticas sociales”.

¹⁰ “empobrecida y distorsionada”

¹¹ Em diálogo com os conceitos de “heterogeneidade enunciativa”, de Authier-Revuz (1982) e “heterogeneidade discursiva”, de Orlandi (1987, 1990), Morello e Seiffert (2019) propõem o conceito de *alteridade linguística*, que diz respeito à “presença incontornável, marcada ou não, de uma língua outra nos processos de constituição de uma determinada língua”.

¹² Outro instrumento importante de política linguística para o ensino de PLA para hispano-falantes foi o “Projeto de alinhamento dos cursos e harmonização curricular para os Centros Culturais Brasileiros em países de língua oficial espanhola”, desenvolvido por Bizon e Diniz (no prelo) para o Ministério das Relações Exteriores.

¹³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_dos_Descobrimentos>. Acesso em: 03 jan. 2017.

¹⁴ PAULA, E. D. de; PAULA, L. G. de; AMARANTE, E. (1987). *História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil*. Petrópolis: Vozes / Conselho Indigenista Missionário (CIMI), p. 87-88.

¹⁵ Retomamos, aqui, os exercícios propostos após a leitura do texto “Os índios brasileiros do Xingu”, no volume 1 do livro “Tudo bem?” (PONCE, BURIL e FLORISSI, 2000, p. 28), analisados na seção anterior. As únicas duas perguntas dessa atividade são “Como vocês acham que os brancos contribuem para a preservação do Xingu?” e “Onde está localizado o Parque Nacional do Xingu?”. Para além do fato de que, como apontado por Nothstein, Rodríguez e Valente (2010), a primeira questão silencia uma série de conflitos vivenciados pelos povos indígenas, destacamos a falta de um trabalho efetivo para a *leitura* do texto em questão. Afinal, a primeira pergunta, cuja relação com o texto é muito superficial, é do tipo “vale-tudo” (MARCUSCHI, 2008, p. 271), visto que qualquer resposta do estudante pode ser válida. A segunda questão, por sua vez, ainda que relevante em termos de conhecimentos gerais, trabalha com a mera recuperação de uma informação presente no início do texto. Apaga-se, dessa forma, o próprio funcionamento do texto lido – e isso, enfatizamos, não seria resolvido por atividades que simplesmente visassem ao debate sobre, por exemplo, os direitos indígenas.

¹⁶ Destacamos, ainda, que a atividade proposta para as canções de MC Carol e Antonio Nóbrega busca trabalhar não apenas a letra, como frequentemente ocorre em materiais didáticos, mas também a música, tendo em vista a materialidade literomusical desse gênero (SOUZA, 2014).

¹⁷ BAPTISTA, J. (2009). Epidemias nas missões jesuíticas. *Revista História Viva*, edição 67.

¹⁸ Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=n6iYNYo-QxE>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

¹⁹ Apagamentos dessa natureza podem ser observados, por exemplo, em uma atividade de um livro didático de PLA cujo comando é “Passe para a linguagem correta” (LIMA e IUNES, 1999, p. 78). O texto a ser “corrigido” apresenta uma série de fenômenos típicos do português brasileiro, mas, historicamente, não aceitos pela tradição normativa, incluindo o uso do verbo “ter” para indicar existência: “Ontem eu fui no consultório do Dr. Fagundes. No consultório dele tem sempre um monte de gente. Ele disse que eu tou bem. Só minhas costa não tão em ordem. Depois de falá com o doutor, eu fui na farmácia, comprei o remédio, voltei pra casa e tomei bem depressa. Uh! Que negócio horrível!” (*ibidem*).

²⁰ A esse respeito, conforme argumentamos em uma publicação anterior (DINIZ e BIZON, 2015), consideramos equivocada a exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) vindos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A nosso ver, tal exigência participa de um processo de capitalização linguística do português brasileiro (ZOPPI-FONTANA, 2009), que desvaloriza outros portugueses e seus falantes. Carneiro (2019, p. 281), por sua vez, argumenta em favor de um ensino de línguas que valorize “os fluxos de mobilidade e o trânsito entre línguas que caracterizam as trajetórias de vida dos sujeitos aprendizes”, o que implica considerar “os múltiplos recursos linguísticos e semióticos dos estudantes e os seus repertórios culturais diversificados”, afastando-se de políticas de ensino de línguas calcadas em lógicas nacionais.

²¹ GALEANO, E. (2006). Cinco siglos de prohibición del arco iris en el cielo americano. In: *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.

²² Disponível em:

<<https://www.facebook.com/CoracaoIndigena/videos/1006344636083643>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

²³ Embora o conceito de “educação do entorno”, proposto por Maher (2007), refira-se, em sua formulação inicial, ao entorno de grupos minoritarizados, ampliamos, aqui, o uso desse conceito para outros contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade imperativa de um trabalho, com os mais variados públicos, que prepare para o convívio com a diferença “da forma mais informada e respeitosa possível” (*ibidem*, p. 265).