

Considerações sobre a Análise Crítica do Discurso no Ensino de Português Língua Estrangeira

Sérgio Duarte Julião da Silva*

Resumo. Uma análise do material de ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) ora existente no mercado revelará que as situações de conversação a que são expostos os alunos prendem-se, em sua maioria, paradoxalmente apenas à sintaxe do português culto escrito. Tal modalidade da língua acaba por distanciar-se do português oral utilizado pelos brasileiros em sua prática cotidiana. A sintaxe do português falado, essencial para a comunicação, é pouco explorada no material didático de PLE. Levando-se em conta a proposta da Análise Crítica do Discurso de estudar a linguagem como prática social e, para tal, considerar o papel crucial do contexto, a relação entre linguagem e poder e respectivas marcas ideológicas, investigamos até que ponto isso poderia ser útil nos materiais de PLE, haja vista o forte viés intercultural naturalmente presente no ensino de língua estrangeira.

Abstract. *A close look at the materials currently used for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) will show us that the vast majority of conversation instances to which PFL students are exposed in class do not reflect the actual oral language used by Brazilians. Although it plays a vital role in communication, spoken Portuguese syntax is seldom explored in PFL materials. This paper considers the approach raised by Critical Analysis Discourse as a useful resource to study language as a speaker's social activity and thus analyse the essential role of context as well as the relationship between language, power, and ideology. Given the undeniable intercultural aspect of foreign language teaching, this paper investigates to what extent such an issue may be exploited in PFL materials.*

A Lingüística aplicada ao ensino de Português Língua Estrangeira (que, doravante, passaremos a representar como PLE) começou a desenvolver-se em meados da década de 60, quando, no verão dos Estados Unidos de 1966, reunia-se uma equipe binacional (norte-americana/brasileira) em Austin, capital do Texas e local do principal campus da Universidade do Texas. O objetivo do trabalho desse grupo era criar uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela Modern Language Association of America. Até então, os escassos materiais de que se dispunha para o ensino de PLE no Brasil eram traduções de manuais norte-americanos, com exceção da PUC-RS, onde se utilizava um livro desenvolvido por uma brasileira, Mercedes Marchandt. Assim, não é de se estranhar que o ensino de PLE no Brasil iniciou-se sob forte influência da lingüística de base estruturalista norte-americana. As decisões-chave na elaboração do *Modern Portuguese* refletiram as indagações: que estruturas frasais selecionar e por quê? que amostra do léxico do português oral

* Bacharel e mestre em Português e Lingüística Aplicada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Doutorando em Lingüística Aplicada pela mesma instituição. Atuou como instrutor de Português em Amsterdã. Professor de Português Língua Estrangeira no Council for International Educational Exchange em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e diretor da Talen Idiomas (talen.idiomas@uol.com.br).

informal incluir e por quê? Embora a Sociolingüística estivesse ainda engatinhando, impunha-se, do ponto de vista aplicativo, responder ainda às perguntas: que usos do português descrever? com base em que descrições? na ausência destas, como proceder?

A inexistência de dados descritivos obrigou lingüistas voltados ao estudo de PLE, como Francisco Gomes de Matos, atualmente da Universidade Federal de Pernambuco, a vivenciar um problema que ainda parece incomodar aqueles que se dedicam à produção de material didática: a necessidade de a prática preceder a teoria. E assim tem sido no desenvolvimento histórico do ensino de PLE no Brasil, visto que facilmente constatamos que muito do material produzido não é objeto da atenção descritivo-explicativa dos autores, mas sim aplicação empírica do bom senso prático e, por vezes, intuitivo. Segundo Matos, “nenhum criador de material didático pode depender exclusivamente de fontes científicas, por mais completas que pareçam ou se anunciem: por isso a produção de livros e outros recursos é fundamentalmente *criativa*” (Matos, 1997).

Transcorrida uma década entre o preparo puramente experimental de *Modern Portuguese* (a edição comercial é de 1971) e a elaboração do primeiro manual brasileiro, dispunha-se no Brasil de apenas alguns fragmentos de descrição do português do Brasil, haja vista a escassez da literatura sociolingüística à época. Nesse ponto, a contribuição de Mattoso Câmara foi de extrema relevância na tarefa de implantar a interdisciplinaridade da Lingüística Aplicada.

O Centro de Lingüística Aplicada do Instituto Yázigi veio aprimorar a bibliografia dos manuais de ensino de PLE na década de 70, optando, então, por elaborar materiais baseando-se em construções presumivelmente de alta freqüência e em um vocabulário supostamente característico de usuários do português do Brasil oral culto formal e (predominantemente) informal, nesse caso, motivado por uma abordagem já sociolingüística. Passou-se a atribuir, assim, significação especial aos usos socialmente relevantes do português falado no Brasil, explorando três possibilidades de variação: quanto ao grau de formalidade, ao grau de polidez e ao grau de intensificação.

A documentação disponibilizada pelo Projeto NURC, em especial o volume II de *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, organizado por Castilho e Preti (1987) em 1987, inspirou os produtores de materiais de PLE quanto à necessidade de adquirir uma compreensão dos processos estruturadores da conversação em português.

Por exemplo, como explicar a variação entre *não é*, *num é* e *né* no uso oral conversacional culto? Que locuções confirmatórias (além de *não é*) oferece o português do Brasil a seus usuários? Onde e quando ocorrem formas alternativas? O que dizer da alta frequência de *sei lá* (vagueza) em amostras de conversas e de *talvez*, *possivelmente*, *parece que* (cautela)? Concluiu-se que tais constituintes da língua falada mereciam destaque em gramáticas descritivas do português e, conseqüentemente, em livros de aprendizagem de PLE.

Dessa forma, os diversos manuais de ensino de PLE que tiveram um desenvolvimento acelerado na década de 80 passaram a dar importância, em maior ou menor grau, a estruturas da língua falada. Isso se deu como conseqüência do que se chamou de “anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de segunda língua” (Grannier-Rodrigues e Lombello, 1997), ou seja, da consideração crítica de diversas contribuições teóricas ao ensino de PLE, com expressiva influência da Sociolingüística e da Pragmática.

A importância de tais disciplinas mostrou-se evidente quando professores de PLE e autores de materiais didáticos envolveram-se em salutar discussão sobre os reais objetivos do ensino de PLE no Brasil do final do século XX, época em que ocorria uma grande abertura de mercado e um franco processo de privatizações, fatores responsáveis pelo elevado número de estrangeiros transferidos ao Brasil e que, por fim, aumentaram a demanda por cursos mais dinâmicos e voltados a uma real necessidade de comunicação com falantes (ou seja, usuários de língua falada em situações reais de comunicação) inseridos no contexto cultural brasileiro. Embora isso nem sempre seja reconhecido de maneira explícita, o objetivo mais abrangente do ensino de segunda língua em todas as abordagens é propiciar ao aluno o conhecimento dessa nova língua para fins de comunicação.

1. Estudo do ensino de PLE no Brasil: marcadores discursivos e marcas ideológicas

A injeção de capital de empresas internacionais de grande porte na produção brasileira *in loco*, em especial nas duas últimas décadas do século XX, implicou o deslocamento para o Brasil de profissionais de cargos administrativos elevados com a finalidade de análise mercadológica e implantação de sistemas de produção e administração. Desde então, uma vez alocados no Brasil, esses profissionais vêm-se

obrigados a travar conhecimento da língua portuguesa, freqüentando cursos de PLE de início intensivos (média semanal de 9 horas-aula) e, findo o nível introdutório, com menor carga semanal (de 3 a 4½ horas). Na grande maioria dos casos, o curso é financiado pela própria empresa como parte de um pacote de benefícios, fator importante para o planejamento dos cursos, haja vista a urgência da aprendizagem e o alto grau de comprometimento inerente aos alunos transferidos para o Brasil. Um outro tipo de público também gerador de demanda por cursos de PLE são alunos de intercâmbio universitário, que cursam créditos em faculdades brasileiras ao longo de seis meses a um ano, tendo em seus programas o PLE como disciplina obrigatória, como é o caso do Council for International Educational Exchange (CIEE).

Há ainda questões de ordem institucional e legislativa: algumas entidades de classe exigem o CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores) para a legalidade do exercício profissional no Brasil, como é o caso do Conselho Federal de Medicina, e para outras finalidades. Isso criou a necessidade de preparação para obtenção do certificado e, conseqüentemente, novos nichos de mercado no ensino de PLE

Entretanto, não obstante o aumento da demanda por cursos de PLE, notamos no mercado editorial um ainda tímido avanço na produção de material didático especificamente voltado para tal público. Contamos, hoje, com pouco mais de uma dezena de publicações de livros-curso de PLE. Tendo em vista tamanha potencialidade mercadológica e a relativa escassez de material didático para PLE, julgamos de extrema importância para o momento político atual “determinado pelo redimensionamento da situação político-cultural contemporânea de formação de blocos internacionais” (McRae, 1997), apresentar um trabalho que fosse fundamentado em teorias da comunicação e desembocasse em técnicas didáticas úteis não só para a produção de material de PLE como, também, para o treinamento de professores.

Em dissertação de mestrado (Julião da Silva, 2004) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, voltamos o foco à exploração dos aspectos da conversação no ensino de PLE. O interesse pela conversação baseou-se no fato de que, como apontou Câmara Jr. (1999), é quando falamos oralmente ao próximo que conseguimos organizar nosso pensamento, tornando-

o, assim, articulado, concatenado e nítido. A linguagem verbal é instrumento para que o homem exista como agente histórico e social; e o homem precisa aprender um sistema lingüístico para emitir sinais em determinada língua. Mesmo sofrendo mudanças com o passar do tempo (porque reflete as experiências de cada comunidade e está sujeita a eventos históricos e culturais), a língua é fator chave de preservação da cultura: ao receber aprendizado lingüístico, o homem também recebe aprendizado relativo à cultura. Como objeto da lingüística, a linguagem verbal, expressa por uma língua, sobrepõe-se às demais linguagens porque: (a) aparece imediatamente no pensamento; (b) tem níveis de abstração crescentes e de amplitude extensa (a maior entre todos os tipos de linguagem), explicando e simulando o mundo; (c) é produzida por órgão do próprio corpo, para o que nenhuma instrumentação se faz necessária; e (d) pode traduzir qualquer significado de qualquer linguagem de outro tipo. A língua foi criada para ser falada, sendo a escrita um sistema secundário de expressão: afinal, todos os povos falaram antes de escrever e ainda há os que não têm sua língua representada na forma escrita. É isso o que enfatiza Van Dijk (2000) ao lembrar que o estudo do discurso ganhou especial relevância quando se reconheceu o fato de que os estudos lingüísticos não deveriam estar restritos à análise gramatical de sistemas lingüísticos abstratos ou ideais, ou seja, presos a uma perspectiva saussuriana, mas "de preferência, que o *uso efetivo da língua* deveria ser objeto empírico das teorias lingüísticas" (p.11; grifo nosso). Daí nosso interesse em verificar como os materiais de PLE estariam tratando o assunto e se, de fato, cumpriam a tarefa de ensinar o português efetivamente utilizado pelos brasileiros em suas práticas de conversação.

A conversação, ou seja, comunicação oral com intercâmbio, faz com que se produza uma interação verbal entre, no mínimo duas pessoas (o diálogo). Vanoye (1998) aponta que

o diálogo implica um sentido e um resultado. Não se dialoga no vazio, mas para se informar ou se defrontar com alguém. Extraído do diálogo uma significação global, diremos que não se trata de conseguir que um dos dois interlocutores se incline diante do outro, mas que o diálogo enriqueça, de uma maneira ou de outra, seus participantes. O diálogo supõe, da parte de quem fala, a vontade de se fazer compreender, e, da parte de quem ouve, a decisão de ouvir e de compreender. Mas estas condições se chocam com obstáculos difíceis de se superar; assim é que entram em jogo a personalidade do receptor, seus gostos, suas idéias, suas paixões e superpõe-se à mensagem efetivamente

emitida uma “segunda” mensagem constituída por suas reações, suas respostas, suas resistências implícitas.

Tais “gostos, idéias e paixões” poderão expressar-se na conversação por meio de unidades sintáticas (de natureza verbal, não verbal e supra-segmental) que obedecem a princípios comunicativos para sua demarcação. Marcuschi (1997) complementa a discussão e denota que “existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno”, explicando que tais sinais, como recursos verbais de orientação e organização da conversação,

operam como marcadores [e] formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação.

Nesse âmbito, portanto, verificamos a importância do papel dos sinalizadores de tais relações comunicativas (os *marcadores discursivos*¹), em torno de cuja aplicação orbitou nosso trabalho de dissertação.

A conclusão de nossa análise nos mostrou que, paradoxalmente, os livros didáticos de PLE não apresentam preocupação relevante com os marcadores discursivos, visto ignorarem aspectos pragmáticos da língua. Isso, concluímos, pode acabar por levar o aprendiz de português a problemas de ordem interacional e dificuldades perlocucionárias quando inseridos na cultura de países lusófonos ou mesmo quando interagiram oralmente com falantes de português em qualquer parte do mundo. Um indivíduo que aprenda uma língua sem tomar noções ou, ao menos, tomar contato com exemplos de como são processados os enunciados e produzidos os sentidos muito provavelmente viverá as agruras da incapacidade interativa e da inabilidade de realizar atos pela linguagem (atos perlocucionários). Se, além disso, não for exposto aos recursos e estratégias através dos quais um falante organiza seu discurso no ato da enunciação, enfrentará dificuldades de inserção não só lingüística (pois poderá não compreender o conteúdo da mensagem), como também social (pois não contará com competência discursiva, comunicativa ou pragmática).

¹ Inicialmente tratados por Marcuschi (1997) como *marcadores conversacionais*, essas estruturas receberam posteriormente, num minucioso estudo definidor de traços feito por Risso, Silva & Urbano (2002), a denominação de *marcadores discursivos*. Segundo os autores, essa denominação se apresentava mais “adequada e abrangente do que a de *marcadores conversacionais*”, que sugere, “inevitavelmente, um comprometimento exclusivo com um tipo de texto oral, que é a conversação” (Risso, Silva & Urbano, 2002).

Uma vez levantado o *problema* no nível de trabalho de mestrado, interessou-nos prosseguir rumo a uma *proposta de solução* e, tomando tal diretriz atualmente em trabalho de tese de doutorado, nosso intuito será propor maneiras de exploração dos marcadores discursivos no ensino de PLE. Tal horizonte de perspectiva acabou ampliando-se mediante as novas abordagens da Análise Crítica do Discurso (ACD). Além do incômodo já previamente detectado na nossa vida profissional e acadêmica mediante a constatação de que os materiais didáticos de PLE praticamente ignoravam marcadores discursivos, uma nova questão acabou por levantar-se após o estudo da ACD: levando-se em conta a proposta da ACD de estudar a linguagem como prática social e, para tal, considerar o papel crucial do contexto, a relação entre linguagem e poder e respectivas marcas ideológicas, até que ponto isso estaria presente nos materiais de PLE, haja vista o forte viés intercultural naturalmente presente no ensino de uma língua estrangeira?

2. Teoria, metodologia e conceitos da ACD no ensino de PLE

Verificou-se possível definir a ACD como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle na forma como elas se manifestam através da linguagem. Wodak (2003) observa que, nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. “A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas lingüísticas em diversas expressões e manipulações do poder”.

O marco analítico da ACD envolve alguns passos conforme apontado por Fairclough (2003), os quais apresentamos resumidamente como: (a) centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico; (b) identificar os elementos que lhe põem obstáculos com o fim de abordá-los, mediante a análise da rede das práticas em que estão localizado, da relação de semiose que mantém com outros elementos da prática particular de que se trata e do discurso (considerado pelo autor como “um modo particular de construir um assunto”); (c) considerar se a ordem social (a rede de práticas) “reclama”, em certo sentido, o problema ou não; (d) identificar as possíveis maneiras de superar os obstáculos; e (e) refletir criticamente sobre a análise.

Dentre os conceitos abarcados pela ACD, interessa-nos, no âmbito do ensino de PLE, dirigir especial atenção aos seguintes:

- **Contexto:** noção de relevância ímpar para a ACD, “já que explicitamente inclui elementos sociopsicológicos, políticos e ideológicos e, portanto, postula um procedimento interdisciplinar” (Meyer, 2003). Além disso, os discursos são históricos e, destarte, só podem ser entendidos se em referência a seus contextos (Fairclough, 2003). A interdisciplinaridade que sublinha a ACD encontra aplicação no ensino de uma língua estrangeira em função de o aluno estar defrontando-se com aspectos sociais, psicológicos, políticos e ideológicos ao inserir-se em uma nova cultura, estando mais ou menos exposto a conflitos de tal ordem. Toda e qualquer situação de conversação explorada em aula deverá necessariamente levar em conta o contexto para justificar o discurso produzido em aula e apresentado no material didático utilizado. Não só autores de materiais didáticos, como também professores de PLE, deverão ter seus olhos voltados à importância do contexto na produção e/ou apresentação de discursos e na construção de sentido a que se direcionará o aprendiz de português.
- **Sujeito:** para Fairclough, os sujeitos podem contrapor e, de forma progressiva, reestruturar a dominação e as formações mediante a prática, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas. Na ACD, rejeita-se firmemente o sujeito que, segundo Pêcheux (*apud* Brandão, 2005), “é assujeitado no universal como singular insubstituível”. Antes de mais nada, o professor de PLE será *em si* um sujeito em cujas atividades discursiva e metadiscursiva de aula haverá marcas ideológicas e sob cuja seleção e abordagem de materiais didáticos ilustrativos de uma cultura (no caso, a brasileira) se encontrará uma atitude guiada pela ideologia. Além disso, o *professor-sujeito* interpretará e utilizará as formas lingüísticas e discursos idealizados pelo *autor-sujeito* do material em aula.
- **Identidade:** a identidade tem a ver com a origem social, gênero, classe, atitudes, crenças de um falante, e é expressa a partir das formas lingüísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto (autor do material didático) retextualiza a fala de um locutor, atribuindo-se uma identidade e outra para

esse locutor. Em contrapartida, identidades culturais diferentes e respectivos alicerces ideológicos estarão em conflito em sala de aula, considerando-se as diferentes origens sociais, gêneros, classes, atitudes e crenças de falantes de línguas diferentes (sujeitos professor e aluno) oriundos de diferentes culturas e, portanto, diferentes identidades culturais.

- **Crítica, ideologia e poder:** as noções de crítica, ideologia e poder são básicas para a ACD. Wodak (2003) entende a crítica como o resultado de certa distância dos dados, considerados na perspectiva social e mediante uma atitude política e centrada na autocrítica. Já ideologia é um termo utilizado para indicar o estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder. Ele “se refere às formas e aos processos sociais em cujo seio, e por cujo meio, circulam as formas simbólicas no mundo social” (Wodak, 2003). Por isso, a ACD indica, como um de seus objetivos, uma espécie de desmitificação dos discursos por meio da decifração da ideologia. A linguagem classifica o poder e expressa poder; que se manifesta segundo os usos que as pessoas fazem da linguagem e suas competências para tanto e que pode ser negociado. No ensino de PLE, teremos sujeitos oriundos de sociedades e nações em situações históricas de conflito em maior ou menor grau. No caso de alunos estrangeiros transferidos ao Brasil para exercerem altos cargos de decisão em multinacionais, o elemento *poder* torna-se mais sensível e se marcará presente na relação professor-aluno. Por outro lado, em caráter ora complementar ora conflituoso, caberá ao professor o papel de sujeito no poder de condução de aula, apresentando material e utilizando-se de discurso e metadiscurso portadores de ideologia e traços identitários culturais. No ensino de adultos, a quase inevitável comparação entre as estruturas da língua portuguesa com a língua nativa dos alunos poderá levar a julgamentos críticos da ordem do “ilógico”, “desnecessário” ou, em casos de extrema demonstração de poder, do “errado”, como se fosse cabível afirmar que um processo característico de uma língua é errado simplesmente porque não ocorre num outro idioma (um exemplo disso é a reação de norte-americanos frente a determinadas estruturas não comuns entre o português e o inglês, tais como a flexão em número e gênero de

adjetivos do primeiro idioma e inexistente no segundo ou, ainda, as diversas desinências modo-temporais e número-pessoais do português frente à simplicidade morfológica dos verbos ingleses).

3. Marcas ideológicas no discurso

Para van Dijk (1995), ideologias são sistemas mentais abstratos e gerais que organizam atitudes socialmente compartilhadas. Adquiridas gradualmente por meio de processos longos e complexos de socialização, garantem a reprodução do grupo através do controle dos modelos mentais dos integrantes do grupo. Por se tratarem de opiniões sociais compartilhadas, constituem crenças avaliativas e terminam por funcionar como interface entre o ser social (coerção de outros membros do grupo) e o ser individual (modelos e experiências pessoais).

O conteúdo e a organização esquemática das ideologias de um grupo nas crenças socialmente compartilhadas existem em função das propriedades do próprio grupo dentro da estrutura social. Nessa organização exercem papel fundamental as seguintes categorias: identidade (quem é admitido no nosso grupo?), objetivo (o que queremos?), posição relativa (quem são os outros?). Situações de conflito (um grupo *versus* o outro; nós *versus* eles) acabam por emergir das respectivas crenças do grupo, o que justificará atos concretos de dominação e abuso de poder. Nas estruturas discursivas de superfície podemos, assim, detectar a manifestação dos significados subjacentes (*underlying meanings*) que servirão tanto de base para as crenças de um grupo, quanto de justificativa para atos de dominação.

Destarte, ao nos permitir delinear um esquema de percurso tal como *ideologias* → *modelos* → *produção do discurso*, van Dijk nos mostra que uma análise dos discursos permite uma análise das ideologias, ou seja, a ideologia “aflora” no discurso por intermédio de marcas de construção.

Longe de ser uma lista exaustiva, a relação abaixo sugere algumas marcas ideológicas detectáveis na estrutura do discurso e passíveis de exploração ou, ao menos, de conscientização por parte de autores de materiais didáticos de PLE e dos professores que deles se utilizarem:

1. **Estruturas de superfície:** alto volume (ênfase), contornos entonacionais (ironia, polidez), sotaques (prestígio): tais estruturas podem ser percebidas no material

de áudio utilizado em aula e merecem a atenção do professor. Como, por exemplo, um aluno oriental interpretará essas estruturas de superfície em diálogos apresentados em aula sem tomar os padrões de sua própria língua e idioma como referência? Fatores sutis como a ironia, por exemplo, podem ser dificilmente percebidos ou - o que seria pior em termos comunicativos - inadvertidamente produzidos pelo falante estrangeiro de português, podendo levar seu interlocutor brasileiro a construir sentidos diferentes do proposto. O anexo 1 traz o *script* de dois textos de áudio de material de PLE (Lima *et al.*, 1991) nos quais percebemos uma inferiorização da empregada doméstica frente à patroa em decorrência de seu baixo tom de voz e de seu sotaque marcadamente nordestino. Além disso, na intenção de demonstrar maneiras supostamente típicas de um brasileiro expressar contentamento e descontentamento (proposta do capítulo, segundo o sumário do livro), a frase “mas o que posso fazer?” é utilizada de maneira idêntica pelas duas personagens, embora servindo à professora e dona de casa para refletir o descontentamento da “terrível” tarefa de levar e buscar seus quatro filhos nos mais diversos cursos o dia todo, em contraste com a empregada, que se mostra descontente por ter de fazer o serviço doméstico na casa da patroa e, depois, na sua própria casa. Enquanto o contentamento não se mostra lingüisticamente por meio de nenhuma “expressão típica” utilizada pela patroa à guisa de modelo ao aprendiz estrangeiro, a empregada doméstica demonstra alívio (“graças a Deus”) ao dizer que seus filhos têm subempregos e que um deles (identificado por meio de apelido – Zeca – e não o nome de registro) afirma gostar de estudar.

2. **Sintaxe:** ênfase no sujeito (*agency* = aquilo que o agente faz ao agir); uso das vozes ativa e passiva; complexidade e simplicidade sintáticas (falar “bonito” = poder). No anexo 2, ao discutir o uso “errado” que os paulistas fazem do subjuntivo (embora erroneamente tenha denominado o subjuntivo um tempo verbal, e não um modo), o autor claramente afirma sua posição através de “eu” e da voz ativa. Entretanto, quando se trata de fundamentar suas colocações em pressupostos científicos vagos, o autor elide o sujeito através de estrutura com pronome apassivador (“*pode-se entender o real significado*” em vez de “*podemos*” ou “*posso*” ou “*você pode entender o real significado*”). O sujeito é ainda elidido na oração reduzida por gerúndio “*lançando mão da antropologia,*

da sociologia e de sofisticados conceitos de semiótica”, o que, de certa forma, “isenta” o autor de qualquer impropriedade sobre a qual ele pudesse vir a basear-se para apresentar sua explicação “científica” quanto ao uso do subjuntivo pelos paulistas. Um texto como este em aula de PLE, além de distorcer os conceitos de norma, ignorar investigações sociolingüísticas e conclamar uma espécie de cruzada prescritivista de purificação do português através do uso do presente do subjuntivo conforme a norma culta, traz consigo forte marca de superioridade do grupo “que fala o português correto”, mostrando ao aluno estrangeiro um cenário irreal do português falado. Ao argumento de que o texto tem como objetivo não passar de uma abordagem humorística do tema, lembramos que isso também justificaria as piadas baseadas em racismo e discriminação social.

3. **Léxico:** termos equivalentes expressam posicionamento ideológico. O anexo 2 traz o título *Subjuntivo à paulista*, com o uso de crase denotando *à moda de*, como se os paulistas optassem por violar a norma culta e criar um subjuntivo próprio, diferente daquele que se supõe ser internalizado pelo aluno estrangeiro. Ao apresentar a forma prescrita pela norma culta, o autor diz que “*de vez em quando o paulista escorrega e acaba usando o subjuntivo de maneira correta*”, ou seja, o paulista somente “acertaria” o uso do subjuntivo ocasionalmente, sendo sua norma diferente da estipulada nas gramáticas tradicionais e, portanto, configurada como incorreta. O anexo 3 traz a manchete de um texto jornalístico (O Estado de S.Paulo, 7/6/2006) não metalingüístico, ou seja, nele não há a utilização da língua portuguesa para a discussão da própria língua. O assunto em questão é o incidente ocorrido com integrantes do Movimento de Libertação dos Sem-Terra (MLST) em um prédio anexo da Câmara, com violentas conseqüências, no dia anterior à publicação. A manchete e o texto nas linhas inferiores claramente demonstram a escolha de um léxico crítico e reprovador para caracterizar o grupo dos MLST negativamente: *invadem, depredam, deixam ... feridos, destruiu, selvageria, invasores, tentativa de homicídio, indignação*. Todo esse universo léxico remete ao campo semântico da guerra vista pelo lado atacado e indefeso, induzindo o leitor a fortemente caracterizar como reprovável a atitude do sujeito MLST sem sequer apresentar ou discutir as causas que os levaram a tal comportamento ou, ao menos, ao contexto histórico do movimento no Brasil e a atitude dos governantes frente ao movimento. Ao escolher um texto

como esse para apresentação em sala de aula, o professor de PLE deverá ter ciência disso e, sem necessariamente julgar o ocorrido, explorar variantes lexicais para a manchete.

4. **Semântica local:** a gestão do significado de acordo com crenças compartilhadas e a descrição tendenciosa de eventos podem ser observadas no texto do anexo 3 em primeira página. Os chamados *disclaimers* (declarações de renúncia expressa de responsabilidade) de que fala van Dijk (1995) podem ser vistos no anexo 2 quando o autor, logo no primeiro parágrafo, procura preservar sua face frente aos leitores paulistas e coloca: “*Eu não tenho nada contra presidentes paulistas. A minha implicância é com o subjuntivo paulista*”. Em outras palavras, ao dissociar a prática discursiva (o subjuntivo paulista) do falante (os paulistas), o autor protege sua face e estabelece que não se opõe ao agente, mas sim ao ato, como se este fosse independente daquele.
5. **Macroestruturas (semântica global):** A topicalização (escolha do tópico segundo conveniência do grupo aliada à destopicalização do negativo) é uma marca ideológica que pode ser utilizada pelo autor e pela escolha do professor em utilizar tal material em aula. O anexo 1 mostra uma unidade do livro em que se optou por praticar contrastes lingüísticos utilizando-se de contrastes de classes sociais (patroa *versus* empregada doméstica), enquanto o anexo 3, não dirigido a alunos mas a um público leitor em geral, sublinha de maneira marcante o aspecto negativo do tópico do conflito entre os integrantes do MLST e o Governo.
6. **Superestruturas (estruturas esquemáticas):** A notícia (superestrutura) pode aumentar ou diminuir a importância dos tópicos, valendo-se de argumentação estratégica. No caso dos anexos 1 e 2, em que nos deparamos com textos jornalísticos, a manipulação da superestrutura parece ser mais óbvia, valendo-se do raciocínio dialético no qual, segundo Perelman (2004), é essencial obter a adesão do interlocutor (pois, para considerar ponto pacífico a conclusão a que chega, é indispensável a aceitação de tal conclusão pelo interlocutor) e, ainda, de argumentos pragmáticos, através dos quais se avalia um ato consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis e o sucesso é o critério da validade.
7. **Pragmática:** a desigualdade social aparece expressa na desigualdade entre falantes em modelos interacionais (anexo 1) e transparece nos diálogos

apresentados em livros didáticos entre chefes e empregados, ricos e pobres, moradores de zonas ricas e moradores de zonas pobres, paulistas e não-paulistas, etc. A apresentação em aula da utilização dos imperativos na prática dialógica no Brasil sem tanta modalização como em línguas como o inglês, por exemplo, poderá levar à falsa conclusão de que o “*por favor*” pode ser suprimido sem prejuízo ao ato de fala e sem que nele se imprima uma marca de desigualdade entre os interlocutores.

8. **Interação dialógica:** o monopólio de estratégias de gestão conversacional em que os marcadores exercem papel fundamental é de extrema importância não só na preparação e seleção do material didático, mas também na gestão do discurso do professor na própria aula. Assim, estaria o professor utilizando a mesma técnica de manutenção de turno que o diálogo do livro didático utiliza? Seriam as técnicas de assalto de turno do professor as mesmas que o aluno verificaria no seu material? Teria o professor de PLE plena consciência das diferenças culturais, decorrentes da diferença de identidades em aula, inerentes à gestão da conversação em culturas distintas? Como o professor ensinaria o aluno a não simplesmente transportar as técnicas de gestão conversacional típicas de seu idioma pátrio para o português, incorrendo numa tradução lexical inócua em termos comunicativos? O anexo 1, por exemplo, não mostra nenhuma marca de hesitação no depoimento das falantes e, conseqüentemente, não demonstra uma das características do texto falado que é a produção no próprio momento da fala e a possibilidade de técnicas outras como reelaboração ou autocorreção, por exemplo. Seriam essas falantes verdadeiros representantes dos brasileiros que o aluno encontraria em seu convívio diário?

Conclusão

Diversas são as vantagens que a Análise Crítica do Discurso pode oferecer à produção de material de PLE e à sua prática de ensino. Em primeiro lugar, trata-se de um atrativo de interesse ao aluno: muitos estrangeiros residentes no Brasil interessam-se em discutir assuntos atuais e explorados na mídia local, principalmente quando a questão sublinha o aspecto cultural e a manipulação de poder. Em segundo lugar, a ACD auxilia os alunos a se tornarem leitores com maior grau de discernimento frente a um texto de mídia ou interlocutores mais atentos frente a um discurso oral produzido

por um brasileiro nativo. Isso os incentivaria a descobrir os significados subjacentes em cada discurso e entender melhor a cultura na qual estão inseridos, interagindo de forma mais eficiente. Em terceiro lugar, professores familiarizados com a ACD poderão atentar a uma maior variedade de materiais didáticos através dos quais possam mostrar aos alunos estrangeiros conceitos como conotação, denotação, *framing*, pressuposição, etc., os quais, longe de serem conceitos escolares abstratos, constituem importantes ferramentas na interpretação de discursos e na administração do conflito de subjetividades. Como aponta Perelman (2004), “se o sentido é obra humana, e não a expressão de uma realidade objetiva, o principal perigo que se deve combater é o conflito das subjetividades”. Seja na interpretação de textos apresentados em aula ou em discussões levantadas entre alunos (ou entre aluno e professor), o diálogo deixará de ser crítico, nos termos de Perelman (2004), para tornar-se dialético, possibilitando aos interlocutores a busca de um acordo sobre o que consideram verdadeiro. A argumentação em território didático poderá depender do encaminhamento do diálogo dialético em aula principalmente em se tratando de sujeitos interlocutores oriundos de diferentes culturas e, inevitavelmente, diferentes visões de mundo. Ao professor, caberá conscientizar-se de suas ferramentas para “aumentar a intensidade da adesão mediante o que chamaríamos impressão de presença ou de realidade” (Perelman, 2004), além de observar o mesmo nas conversações produzidas por seus alunos.

Por fim, o professor deverá ter ciência de que, antes de mais nada, é um *sujeito* inserido numa cultura e numa sociedade, o que revestirá seu discurso e metadiscurso, na sala de aula, de marcas ideológicas de diversas naturezas. A devida atenção a esse fato o ajudará a criar uma instância de interação que poderá servir de modelo a um estrangeiro quando de sua prática interativa com brasileiros fora da sala de aula.

Bibliografia

- BRANDÃO, H. H. N. (2005) *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. Unicamp.
- CÂMARA JR., J.M. (1999) *Manual de expressão oral e escrita*, Rio de Janeiro: Vozes, 4ª ed.
- CASTILHO, A.T e PRETTI, D. (orgs.) (1987) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo – Projeto de Estudo da Norma Lingüística Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP)*, vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: FAPESP.
- FAIRCLOUGH, N. (2003) “El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales”. In: WODAK, R. e MEYER, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- GRANNIER-RODRIGUES, D.M. E LOMBELLO, L.C. (1997) “A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua”. In: ALMEIDA FILHO e LOMBELLO (orgs) (1997) *O Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, Pontes, 2ª ed.
- JULIÃO DA SILVA, S.D. (2004) *Marcadores Discursivos no Ensino de Português-Língua Estrangeira (PLE) no Brasil*. Dissertação de Mestrado apresentada à área de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo sob orientação do Prof. Dr. Reginaldo Pinto de Carvalho. São Paulo. Catalogada na Biblioteca da FFLCH-USP sob SILVA, TESEDatDef20.10.2004.
- LIMA, E. E. O. F. et al. (1991) *Avenida Brasil 1. Curso básico de Português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- MARCUSCHI, L.A. (1997) *Análise da conversação (Série Princípios)*. São Paulo: Ática, 3ª ed.
- MATOS, F.G. (1997) “Quando a prática precede a teoria”. In: ALMEIDA FILHO & LOMBELLO (orgs.). *O Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 2ª ed.
- MCRAE, M. H.G. (1997) *Cadernos do Centros de Línguas*, nº. 1, São Paulo: Humanitas.
- MEYER, M. (2003) “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”. In: WODAK, R. e MEYER, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- PERELMAN, C. (2004) *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes.
- RISSO, M.S.; SILVA, G.M.O. & URBANO, H. (2002) "Marcadores discursivos: traços definidores". In: KOCH, I.G.V. (org.) *Gramática do português falado. Vol. VI: Desenvolvimentos*, 2ª ed. revista. Campinas: Ed. UNICAMP.

VAN DIJK, T.A. (1995) “Discourse Analysis as Ideology Analysis”. In: C. SCHÄFFNER & A. WENDEN (eds.). *Language and Peace*. Aldershot: Dartmouth Publishin (texto disponibilizado na página <http://www.discourses.org/OldArticles.html>, acessada em maio de 2006)

_____. (2000) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

VANOYE, F. (1998) *Usos da linguagem – Problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

WODAK, R. (2003) “De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos”. In: —; MEYER, Michel (orgs.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Anexo 1

Lição 6

A1 O dia-a-dia de duas brasileiras

<p>[Dona Cecília, 38 anos, professora e dona de casa, 4 filhos] <i>“Sou professora, e mãe de quatro filhos. Três vezes por semana, dou aulas numa escola particular. Como nossa casa é grande e dá muito trabalho, tenho uma empregada e uma faxineira. As crianças almoçam em casa. Durante a semana, à tarde, elas têm aulas de inglês, de piano, de judô e de ballet. Eu as levo para lá e para cá o tempo todo. E depois, vou buscá-las. É terrível, mas o que posso fazer? À noite, geralmente ficamos em casa, mas, de vez em quando, às 6^{as}.-feiras, meu marido e eu saímos. Às vezes, quando o tempo está bom, vamos à praia no fim de semana. Temos uma casa lá.”</i></p>	<p>[Dona Conceição, 43 anos, empregada doméstica, 4 filhos adolescentes] <i>“Moro no subúrbio, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou café para minha família e vou trabalhar. Tomo dois ônibus. Chego às 8 horas na casa da minha patroa. Limpo a casa, lavo e passo roupa, faço o almoço e arrumo a cozinha. Às 4 horas, vou para casa. Mais dois ônibus! Em casa eu tenho muito serviço, mas o que posso fazer? Meus filhos, graças a Deus, já estão trabalhando: dois na fábrica, os outros num supermercado. O Zeca vai à escola à noite. Ele diz que gosta de estudar.”</i></p>
---	--

Nota: conforme o sumário do livro (págs. 4 e 5), a proposta do capítulo do qual o texto acima foi extraído é, em termos de *tema*, explorar “o dia-a-dia de brasileiros, calendário brasileiro, poesia e arte”; na área da *comunicação*, “definir, identificar coisas; expressar contentamento, descontentamento; comparar; localizar; e no campo *gramatical*, explorar “verbos: pretérito perfeito (irregulares): ser, ir, estar, ter, dar, fazer, querer, poder; pronomes pessoais: o, a, -lo, -la,; locuções adverbiais”.

Anexo 2

[Revista época, coluna Xongas, página 98, edição de 16/01/2006]

Subjuntivo à paulista

por Ricardo Freire

Domínios de Lingu@gem

Na semana passada, políticos importantes de vários Estados reclamaram contra o excesso de candidatos paulistas à Presidência. Eu não tenho nada contra presidentes paulistas. A minha implicância é com o subjuntivo paulista.

O subjuntivo – aquele tempo verbal, lembra? Em São Paulo, a exemplos de certas leis, o subjuntivo tradicional nunca “pegou”. Falar “que eu traga”, “que eu venha” ou “que a gente faça” é ainda mais raro do que proferir uma frase com todos os devidos plurais.

Você sabe que está em São Paulo quando ouve um “quer que eu venho?”, ou um “quer que eu trago?”, ou ainda um “quer que joga fora?”. Sem distinção de classe, religião ou fator de proteção solar: você ouve o subjuntivo paulista tanto da boca do seu porteiro quanto da boca de seu chefe.

Venha de onde vier o próximo presidente, não vai ser nesta gestão que o povo de São Paulo aceitará o subjuntivo castiço. Operar uma transformação cultural de tamanha magnitude – a ponto de fazer com que seu vizinho de baixo para de dizer “quer que eu interfono?” – é trabalho para várias gerações. Antes de mais nada, contudo, é preciso estudar o fenômeno em toda a sua dimensão.

Lançando mão da antropologia, da sociologia e de sofisticados conceitos de semiótica, pode-se entender o real significado e as verdadeiras intenções escondidas por trás das frases: (a) quer que eu jogue fora?; (b) quer que eu joga fora?; e (c) quer que joga fora?

Quer que eu jogue fora?

Sim, de vez em quando o paulista escorrega e acaba usando o subjuntivo de maneira correta. Em alguns casos isso fruto apenas de boa educação; em outros de um esforço hercúleo para falar certo. Mas, na maior parte das vezes, o uso correto do presente do subjuntivo indica apenas indiferença. “Quer que eu jogue fora?” é uma pergunta que demonstra que a ação de jogar fora é mecânica, feita em nome da eficiência. A relação entre os interlocutores é fria, talvez estritamente profissional. Na seqüência do diálogo, o outro vai dizer “toma” – jamais “to!”.

Quer que eu joga fora? O uso do subjuntivo paulista na primeira pessoa denota grande intimidade entre os interlocutores, e um autêntico desejo de executar a ação proposta. Alguém que pergunta “quer que eu joga fora?” está sinceramente interessado em jogar aquilo

fora com o maior entusiasmo e um grande prazer. Outros exemplos onde isso fica mais claro: “quer que eu saio mais cedo?”, “quer que eu peço mais uma?”, “quer que eu mudo de canal?”.

Quer que joga fora?

Cuidado. Quando o subjuntivo paulista é usado na terceira pessoa, é sinal de má vontade, desprezo e até mesmo indignação. Se a pessoa diz “quer que joga fora?”, com certeza se acha muito superior à tarefa de jogar qualquer coisa fora. Ou seja: já está pensando em alguém para jogar aquilo fora por ela. A pessoa que diz “quer que chama um táxi?” jamais vai pegar o telefone e ligar para o radiotaxi – ela vai é pedir para a secretária da secretária da secretária. Se você prestar atenção, “quer que limpa a sua mesa?” demora muito mais do que “quer que eu limpo a sua mesa?”, porque no primeiro caso o serviço evidentemente vai ser repassado a outro departamento. Olho vivo: subjuntivo paulista na terceira pessoa é terceirização na certa. Voltaremos em breve, quem sabe com um panorama completo do verbo “vim” (como em “eu vou vim”) e um guia prático para o uso do verbo “to” (como em “to p'cê”).

Anexo 3

• Edição de
01/20

O ESTADO DE S. PAULO

JULIO MESQUITA
(1801-1027)
DIRETOR:
RUY MESQUITA

SP, RJ, MG, PR e SC: R\$ 2,50. Demais Estados: ver tabela na página A2.

QUARTA-FEIRA

7 de Junho de 2006 – ANO 127, Nº 41140 www.estado.com.br

Sem-terra invadem Câmara, depredam e deixam 24 feridos

● **MLST** destruiu o que viu pela frente, no maior caso de selvageria já visto na Câmara ● A polícia prendeu **545** invasores, cujo líder faz parte da Executiva do PT ● Os organizadores poderão ser processados por tentativa de homicídio ● Violência causou indignação no Congresso e em todo o País

Anexo 3

Domínios de Lingu@gem