

AS REPRESENTAÇÕES DO ESTRANGEIRO EM ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CLAUDETE MORENO GHIRALDELO

Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)¹
claudete@ief.ita.br

1. Introdução

Vivemos, atualmente, um processo de globalização que, em escala mundial, vem trazendo profundas transformações nos meios de produção, com a reconfiguração de organizações numa nova ordem. Apesar de o fenômeno da globalização não ser recente, desde a modernidade já foi possível detectar seus efeitos, foi a partir da década de 70 do século XX, que a integração mundial se concretizou (Hall, 1988). Juntamente a essas transformações, houve o desenvolvimento dos meios de comunicação que se sofisticaram, e hoje, desde que tenham um certo poder aquisitivo, as pessoas podem ter acesso à televisão a cabo, à rede mundial de computadores (Internet), podem utilizar telefone celular e fax. Todos esses meios vêm

propiciando maior facilidade de comunicação e, aparentemente, maior facilidade de troca lingüística e cultural com habitantes de outras regiões do país ou de outros países. Também tem se tornado mais fáceis e comuns as viagens de pessoas de um país a outro, com a finalidade de trabalho, estudo ou turismo. Frente a essas transformações nas sociedades, torna-se necessário pensarmos em novas formas de relação entre diferentes culturas e línguas e as implicações para o ensino/aprendizagem de línguas materna e estrangeiras.

Tomando o aprendiz de línguas materna e estrangeiras como um sujeito constituído pela relação com o outro, a questão da *alteridade* deve ser trazida para dentro da escola, a fim de levar o sujeito aprendiz à reflexão, o que poderá prepará-lo melhor para (com)viver em sociedades em constante transformação.

É importante que a escola suscite a reflexão sobre as diferentes culturas, pois assim estaria preparando o indivíduo para um mundo em mudança. Desenvolver no aluno uma capacidade reflexiva sobre o estrangeiro, poderá levá-lo a compreender mais o outro e a si próprio, e assim conviver com a pluralidade lingüístico-cultural (Galisson, 1994).

Dessa maneira, a questão da alteridade, quando o outro é o estrangeiro, não deveria estar restrita ao ensino de línguas estrangeiras, mas, ao contrário, perpassar os programas de todas as disciplinas escolares. A disciplina língua portuguesa deveria ser um dos espaços privilegiados para o estudo de questões e temas sobre o estrangeiro, já que seu conteúdo trata do estudo da língua e da cultura maternas, já que, para se estudar temas da cultura e língua nacional, é necessário ter como parâmetro outras culturas.

Nesse sentido, o material didático utilizado para o estudo dos conteúdos poderá contribuir para a reflexão da questão do estrangeiro, pois a própria seleção do que comporá o currículo escolar, restrito aos órgãos governamentais, bem como a maneira como ele deverá ser trabalhado na escola, já revela as posições ideológicas dos responsáveis pelo seu estabelecimento (Apple, 1982; Coracini, 1999). No caso do Brasil, o conteúdo curricular é fixado pelos *Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa* (Ministério da Educação e do Desporto, 1996), elaborado por equipes de profissionais da área educacional do Ministério da Educação e do Desporto.

Neste trabalho, apresentamos uma análise, ancorada em conceitos e noções teórico-metodológicas da análise de discurso de linha francesa, de alguns textos que trazem a questão do estrangeiro nos livros didáticos de língua portuguesa como língua materna, para os 2º e 3º anos do Ensino Médio. Assim, na seção seguinte, discutimos brevemente as noções de sujeito, linguagem e alteridade na análise de discurso; na seção 3, apresentamos uma análise dos textos que trazem a questão do estrangeiro; e na seção 4, apresentamos sugestões de trabalho com dois dos três textos analisados.

2. A alteridade na análise de discurso

Na análise de discurso, trabalha-se com a noção de *sujeito*, constituído pelo inconsciente, articulado este à ideologia, que é entendida como práticas e não “idéias” (Pêcheux, 1988). O dizer do sujeito, manifestado por meio da linguagem, está sempre inscrito em *formações discursivas*, noção definida por Foucault (1987) como um conjunto de saberes que apresentam regularidades discursivas acerca de um objeto e que comportam contradições. Uma formação discursiva está sempre em constante inter-relação com outras formações discursivas, podendo uma sobrepor-se às outras.

Assim, ao enunciar, o sujeito tem a ilusão de ser o dono do seu dizer, mas diz aquilo que é possível dizer dada a determinação do lugar sócio-histórico-ideológico no qual se situa, que o coloca como aquele que enuncia e atua segundo tal determinação. Ao tomar a palavra, o sujeito revela posições enunciativas e age como se fosse dono dos seus atos e dizeres, em total consciência, mas seu dizer (e seus atos) são resultado de sua posição enquanto sujeito, efeitos da ideologia. Essa ilusão do sujeito, de que seu dizer é exclusivamente *seu*, dá-se pelo funcionamento da ideologia, que o leva a dizer aquilo que pode dizer dadas as formações discursivas nas quais estão inscritos seus dizeres.

O que é dito não tem sentidos estáveis, mas estes variam conforme as relações de aliança, rejeição, apagamento etc. que mantêm no conjunto de regularidades enunciativas que delineiam as formações discursivas, as quais determinam o que pode e deve ser dito pelo enunciador (Serrani, 1997a, 1997b, 1998). O sujeito é constituído pela identificação com as formações discursivas, a qual, apoiada no interdiscurso constituído enquanto pré-construído ou discurso transversal, é “fundadora da unidade (imaginária) do sujeito” (Pêcheux, 1988:163).

O funcionamento discursivo – seja a produção falada, seja a escrita – dá-se em dois eixos: (i) o interdiscurso, o já-dito, o pré-construído; e (ii) o intradiscurso, a cadeia fônica, o “fio do discurso” (Pêcheux, 1988; Serrani, 1997b). Ao enunciar, a posição sujeito do enunciador é revelada no intradiscurso, nas suas escolhas lingüísticas, que são ao mesmo tempo conscientes e inconscientes, determinadas pelo interdiscurso, na relação entre as diferentes formações discursivas que constituem o sujeito.

É pela ideologia que os indivíduos são interpelados em sujeitos, constituídos pelo esquecimento daquilo que os determina, os quais têm uma relação imaginária com a realidade, que é construída pelas interpretações dos sujeitos, as quais são sempre históricas. A exterioridade entra na língua e pela língua como o pré-construído, o já-dito, constitutivo de todo discurso, sendo este um *continuum* apoiado num passado – na rede de memória discursiva do enunciador –, e que aponta para um devir, ao servir de matéria-prima a outros discursos (Pêcheux, 1969; Pêcheux & Fuchs, 1975). Não falamos por palavras, frases ou textos, desvinculados de um sujeito falante, mas por discursos que materializam saberes por meio da linguagem.

As representações de estrangeiro nos imaginários sociais não são algo estáveis no tempo nem alheias ao sujeito. Ao contrário disso, o sujeito é constituído por discursos que põem em circulação esses imaginários, ao mesmo tempo em que participa, mesmo sem o saber, na formação e disseminação de tais discursos, contribuindo nas transformações e deslocamentos desses imaginários.

O olhar para o estrangeiro é constituído em práticas discursivas sobre uma realidade pelos sujeitos, que são sempre interpretações, e não exclusivamente autóctones, pois podem ser também construídas pelo olhar do outro, de fora, olhar esse que poderá ser discursivamente incorporado pelos sujeitos falantes do lugar.²

A noção de sujeito cindido, cujo dizer não lhe pertence, mas é um já-dito que reporta a discursos outros, sujeito constituído pelo desejo que lhe impõe uma incompletude inerente à sua constituição subjetiva, constituída pela contradição, coloca como elemento central a alteridade, o discurso-outro, que “pode ser entendido: 1) como discurso de um outro posto em cena pelo enunciador ou discurso do enunciador colocando-se em cena como um outro; 2) como interdiscursividade que desestabiliza o lugar onde o ego instala-se no dizer, onde a estratégia de seu discurso foge de seu controle” (Serrani, 1997b:29). A *alteridade*, segundo o quadro de referências teóricas da análise de discurso, situa-se no espaço do interdiscurso.

A noção de discurso como um processo sem começo, nem fim, que reporta sempre a discursos-outros prévios que lhe servem de matéria-prima, ao mesmo tempo em que servirá de base a outros discursos põe em movimento a repetição de dizeres: as *ressonâncias discursivas*. A noção teórico-metodológica *ressonância discursiva* desloca para o quadro de referências teóricas da análise de discurso a noção de paráfrase, tradicionalmente estudada nos estudos da linguagem, ressignificando-a epistemologicamente. A ressonância discursiva é revelada no que é dito e no que esse dizer cala na instância da letra – no intradiscurso – pela repetição de determinadas unidades lingüísticas ou maneiras de dizer que mobilizam o interdiscurso na construção de representações de sentidos (Serrani, 1997a; 1997b; 2001).

Para operacionalizar a análise dos textos sobre o estrangeiro de materiais didáticos, tomamos, então, a noção teórico-metodológica de ressonância discursiva.

3. O estrangeiro no imaginário dos livros didáticos de português

Examinamos 10 livros didáticos de língua portuguesa editados no Brasil, para ensino de português como língua materna. Para a escolha dos materiais, estabelecemos 3 critérios:

- a) *de autoria*: os livros são de diferentes autores, pois a maneira de tratar a questão do estrangeiro pode mudar de um autor para outro;

- b) *de edição*: os livros são editados por grandes editoras, pois isso supostamente assegura sua ampla divulgação em todo o país, o que pode levar os autores de livros a se preocuparem com a questão do estrangeiro, já que em certas regiões geográficas, é comum a presença de estrangeiros como moradores ou turistas;
- c) *de adoção*: os livros estão, em grande parte, na 2ª edição em diante, pois isso pode indicar a aceitação junto ao público das escolas de nível médio^{3, 4}.

No exame desses manuais, constatamos que um forte elemento determinante das condições de produção dos livros didáticos são os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, de 1996, por estabelecerem as diretrizes do currículo a ser desenvolvido em cada série ou ciclo escolar. Outro elemento, que faz parte das condições de produção quanto à forma de apresentação do programa curricular, é constituído pelas provas de língua portuguesa de vestibulares de instituições de ensino superior do país que desfrutam de prestígio junto à sociedade. Assim, além de os livros didáticos trazerem conteúdo pertinente às literaturas brasileira e portuguesa, a tópicos gramaticais da língua portuguesa e à produção de textos, é comum também a reprodução de provas de português de exames vestibulares, chegando alguns livros, dentre os 10 que foram examinados, a apresentar até mais de um terço de suas páginas com a reprodução de tais provas.

Em geral, os livros apresentam, no estudo das literaturas brasileira e portuguesa, textos que ilustram os movimentos literários historicamente estabelecidos, a apresentação de uma rápida biografia de autores representativos de cada movimento literário e alguns excertos de textos desses autores. Na seção estudo da língua, são reproduzidos tópicos gramaticais extraídos de gramáticas normativas, exercícios e questões de exames vestibulares sobre esses tópicos. A produção de texto é centrada na reprodução das propostas de redação de exames vestibulares e quando criadas pelos autores dos livros seguem a filosofia de tais propostas. Atualmente, por exemplo, é comum nas propostas de redação dos exames vestibulares a apresentação de uma coletânea de textos que gravitam em torno do tema sobre o qual os candidatos aos exames vestibulares deverão escrever. As atividades de produção de texto criadas pelos autores dos livros didáticos têm essas propostas como norte.

Voltando ao tema deste trabalho, apesar de o contato com o estrangeiro ter se intensificado no Brasil nas últimas décadas, por meio dos meios de comunicação (TV a cabo, Internet etc.) e da facilidade para se fazer viagens internacionais, são escassos nos livros didáticos textos que, de alguma maneira, trazem a questão do estrangeiro. Posições enunciativas que abordam tal questão, sobretudo do espaço estrangeiro, são comuns apenas no estudo das literaturas brasileira e portuguesa, quando da caracterização de movimentos artístico-literários europeus e a influência que estes exerceram

nos movimentos literários brasileiros. Vale lembrar, no entanto, que a relação entre os movimentos estrangeiros – especialmente os europeus – e os brasileiros, antes de figurar nos materiais didáticos, foram primeiramente estabelecidos por estudos literários. Neste trabalho, nosso olhar estará voltado para a questão do estrangeiro quando é *espontaneamente* trazida para a composição dos livros didáticos, ou seja, fora dos estudos da literatura.

Dos 10 livros examinados, os textos que tratam do estrangeiro e do espaço geográfico estrangeiro, aparecem apenas em 3 livros, manifestados em 5 textos:

- a) de propaganda: Amaral *et al.* (1997); Nicola (1998); Pellegrini & Ferreira (1996);
- b) jornalístico: Pellegrini & Ferreira (1996).

Embora os textos de propaganda e jornalístico tenham sido produzidos para atender outras finalidades, ao figurarem em livros didáticos, esses textos são ressignificados e produzirão efeitos outros de sentido, já que passam a fazer parte de um material pedagógico.

Na análise, procuramos delinear as posições enunciativas nas quais se inscrevem os autores dos livros didáticos, por meio das ressonâncias discursivas, e a quais formações discursivas elas estariam ligadas. As formulações materializam as representações das posições-sujeitos ocupadas pelos autores dos livros didáticos que revelam uma memória discursiva e, ao mesmo tempo, servem de matéria-prima a outras formulações que poderão ser enunciadas sobre o estrangeiro. Nossa preocupação, na análise, é compreender *como* e *quando* textos que materializam a questão do estrangeiro são trazidos para o livro didático. Por isso interessa-nos como os autores dos livros didáticos lidam com tais textos e o que dizem sobre eles.

3.1. O estrangeiro e a língua

Uma das marcas da alteridade, quando o outro é estrangeiro, dá-se por meio da língua portuguesa que ele fala, que não é reconhecida como sendo a língua dos nativos, nem como a estrangeira do enunciadador, mas como uma língua que ocupa um intervalo entre essas duas.

Vejamos o primeiro exemplo que trata de uma propaganda de salsicha reproduzida no primeiro capítulo sobre gramática, “Introdução ao estudo da sintaxe” (Amaral *et al.* 1997:245).

Introdução ao estudo da sintaxe

I CAPÍTULO

Quando nos comunicamos por meio da fala ou da escrita, fazemos uso de duas habilidades básicas, relativamente à linguagem: nossa capacidade de *selecionar*, entre as palavras do idioma, as que nos interessam naquele momento e, ao mesmo tempo, a de *combinar* adequadamente entre si as palavras selecionadas.

No texto ao lado, desconsiderando as alterações ortográficas (que procuram reproduzir o "sotaque" de um imigrante alemão), pode-se observar que essa pessoa domina certos mecanismos de *seleção* e de *combinação* existentes em português, mas não domina outros.

Note que essa pessoa *seleciona* algumas palavras dentre as existentes em português, *ordenando-as* em uma seqüência válida (compare, por exemplo, com: *não quando Sadia salsicha ter...*). Além disso, o falante estabelece adequadamente, entre as palavras escolhidas, as necessárias relações de *complementação* de sentido: ter "alguma coisa" (*salsicha Sadia*); dar "em alguém" (*me*) "alguma coisa" (*saudade*); saudade "de alguma coisa" (*da Alemanha*).

Em outros aspectos, no entanto, a fala desse imigrante apresenta divergências em relação ao português. Veja:

- a escolha da conjunção *quando* requer a flexão do verbo *ter*: quando não *tem*;
- o verbo *dar* precisa ser flexionado: *me dá*;
- o artigo e o adjetivo têm que concordar com o substantivo *saudade*: *uma bruta saudade*;
- o artigo deve concordar com o substantivo *Alemanha*: *da Alemanha*.

Feitas essas alterações, o enunciado estaria então adequado às regras de **sintaxe** da língua portuguesa.

SINTAXE – parte da gramática que estabelece as relações de *combinação* (ordenação, dependência e concordância) entre as palavras.

"Quando non terr salzicha Sadia, me dar um brruto zaudate do Alemanha..."

Ya... Ya! Salzicha Sadia é fofa, muito gostosa. Da sua padaria quei... fazenda muito um pão bem fresquinho, muntado... e chape. É uma delícia com salsicha de Sadia, muntada... e chape. Para acompanhar, um peti-pati, mais, mais... e chape. Adia, salzicha Sadia. Adia. Leite, mais, Leite!

sadia

A formulação principal da propaganda – grafada em letras maiores: “Quando non terr salzicha Sadia, me dar um brruto zaudate do Alemanha...” – é usada para explicação da colocação dos termos na oração na língua portuguesa.

A alteridade, vista pelo viés da língua, funciona no plano interdiscursivo, materializada no nível intradiscursivo pelas formas de linguagem utilizadas para caracterizar a fala do homem retratado na propaganda, em itens lexicais que aparecem nos seguintes contextos textuais:

- *divergências* - “a fala desse imigrante apresenta divergências em relação ao português”;

- *seqüência válida* - “essa pessoa *seleciona* algumas palavras dentre as existentes em português, *ordenando-as* em uma seqüência válida”;

- *adequadamente* - “o falante estabelece adequadamente, entre as palavras escolhidas, as necessárias relações de *complementação* de sentido”. (Todos os destaques são dos autores do livro.)

Esses itens lexicais são utilizados para caracterizar a fala de um homem retratado na propaganda, que tem como parâmetro de comparação as regras gramaticais de gramáticas normativas da língua portuguesa.

Representar discursivamente o estrangeiro como aquele cuja enunciação em língua portuguesa apresenta falhas, imperfeições, que, dentro de uma formação discursiva pedagógico-escolar, tal enunciação precisa ser corrigida, ser homogeneizada conforme um padrão (imaginado) de língua portuguesa, pode apontar para pelo menos dois gestos de leitura: (i) a correção é uma prática que tem como função acolher o outro por meio da língua, fazê-lo enunciar como enunciam os nativos; (ii) a correção pode ser uma prática que estigmatiza o estrangeiro como aquele que fala errado, que ainda não aprendeu a falar correto e por isso precisa ser corrigido. No entanto, pela instância da letra, há evidências de que é o segundo gesto interpretativo, o (ii), o revelado nas representações dos enunciadores. Vejamos essas evidências.

O desempenho lingüístico do personagem da propaganda é sutilmente desqualificado, pois se ele “domina certos mecanismos de *seleção* e de *combinação* existentes em português, mas não domina outros”, ele não faz parte da sociedade brasileira, o que pode revelar também quais são as representações para os autores do livro didático do que seja *ser brasileiro*. Uma das denominações atribuídas ao personagem da propaganda pelos autores do livro didático é *imigrante*, que significa que o homem retratado é um estrangeiro que veio ao Brasil para ficar, o que o coloca como membro da sociedade e não como estranho a ela. Ora, se o imigrante não é membro da sociedade brasileira, fortemente constituída por descendentes de imigrantes, então quem o seria?

As ressonâncias discursivas são manifestadas no intradiscurso por meio dos itens lexicais *domínio* e sua negação *não domínio*, *divergências*, *seqüência válida* e *adequadamente*, como vimos anteriormente, que reportam a um interdiscurso reconhecidamente escolar: a correção dos erros. As “inadequações” de sintaxe da enunciação do personagem são detalhadamente corrigidas com base em regras gramaticais do português.

Ao materializar na formulação o item lexical *adequadamente*, a posição enunciativa na qual se inscrevem os autores do livro didático procura aproximar o desempenho lingüístico do suposto imigrante a um desempenho lingüístico hipoteticamente correto do português. À medida que a língua falada pelo estrangeiro é comparada à língua dos nativos, são produzidos

efeitos de sentidos que colocam o estrangeiro, por meio de seu desempenho lingüístico, como aquele que não pertence ao lugar, que é de fora. Apesar de ser considerado que o imigrante “domina certos mecanismos de *seleção* e de *combinação* existentes em português”, são o não domínio e as divergências os aspectos mais enfatizados, e não o domínio, as adequações. Elas são apontadas em quatro ocorrências:

- flexão do verbo *ter*;
- flexão do verbo *dar*;
- concordância do adjetivo *bruta* com o substantivo *saudade*;
- concordância do artigo com o substantivo em *da Alemanha*.

O estudo da sintaxe da língua que, pelo título da seção (“Introdução ao estudo da sintaxe”), é sinalizado como central, perde em importância, contribuindo para isso a descrição minuciosa dos “erros” de linguagem, ancorada numa concepção normativista de sintaxe. A descrição tem um caráter corretivo, prática que reforça a condição de estrangeiro do personagem retratado e sinaliza o seu não pertencimento ao lugar.

Além dos itens lexicais *divergências*, *seqüência válida* e *adequadamente*, a ressonância discursiva que materializa a posição enunciativa em torno da prática discursiva escolar de correção daquilo que escapa a um padrão pré-determinado dá-se pelas formas indeterminadas, nas quais o enunciador aparentemente está ausente, o que confere um valor de verdade universal em *pode-se observar* e de impessoalização do imigrante em *essa pessoa*. Ainda nesse sentido, há também a formulação condicional conclusiva com o item lexical *alterações*, que não deixa de ocupar o lugar de *correções* em: “Feitas essas *alterações*, o enunciado estaria então adequado às regras de sintaxe da língua portuguesa” (o destaque é nosso). Vale lembrar que os itens lexicais *adequado* e *inadequado* equivalem ao que outrora era denominado *certo* e *errado* no espaço escolar.

3.2. O estrangeiro e o espaço geográfico

Quando os textos que materializam discursos sobre o espaço estrangeiro, passam a integrar livros didáticos, predominam duas posições enunciativas de acordo com o lugar geográfico ocupado pelo estrangeiro.

Uma das posições é a que coloca o espaço estrangeiro como de vanguarda, o lugar do novo, e superior ao nacional, quando esse espaço é visto à distância, *do* Brasil. Espaço no qual ocorreram fatos – decisões, movimentos – que afetaram a ordem política, econômica, social, e cultural, são comumente tomados como um modelo a ser seguido pelos brasileiros. A outra posição enunciativa é quando o estrangeiro ocupa o mesmo espaço físico que o enunciador, quer dizer, o estrangeiro é visto *no* espaço geográfico brasileiro. Ambas as posições enunciativas são materializadas nos textos publicitário e jornalístico e não nas formulações dos autores dos livros didáticos. Estes, no entanto, se inscrevem em tal formação discursiva porque

os textos que materializam discursos sobre o estrangeiro são incorporados aos livros didáticos sem que seus autores problematizem tal questão.

No exemplo seguinte, o enunciador – autor do livro didático – coloca o espaço estrangeiro como um lugar nobre, elevado, ao trazer para compor o livro didático, um texto em que o espaço estrangeiro é enaltecido. O texto não traz informação sobre a fonte; parece-nos, no entanto, tratar-se de um texto publicitário para turismo. Vejamos o exemplo, extraído de Nicola (1998:383).

Este texto, que reporta a uma região de Portugal, é utilizado para o estudo de uma figura de linguagem – “zeugma”, como é denominada nas gramáticas normativas –, que reforça por meio da terminologia gramatical a posição enunciativa manifestada no texto da propaganda. Ao tratar o texto apenas pelo aspecto gramatical, o enunciador silencia sua própria voz, ratificando a posição enunciativa do texto de propaganda sobre o estrangeiro, o que revela a inscrição de tal enunciador na mesma formação discursiva do texto da propaganda.

Na formulação do enunciador, afloram dois adjetivos: “*delicioso* anúncio português” e “o uso *elegante* do zeugma” (destaques nossos), que funcionam, além do enaltecimento do que é do outro, também como ressonâncias discursivas, sancionando a posição enunciativa consonante à do anúncio português. Esses adjetivos na formulação do autor do livro didático corroboram o que o seu silêncio já revelara: o espaço estrangeiro como sendo elevado, nobre, sublime.

Utilizar um texto que trata do espaço estrangeiro para estudo exclusivamente de aspectos gramaticais revela, pelo silêncio do enunciador a respeito da questão do estrangeiro, que seu dizer toma a mesma posição enunciativa – na mesma formação discursiva – do enunciador do texto de propaganda. Essa prática discursiva revela consonância com as posições discursivas sobre o estrangeiro inscritas nos textos que passaram a compor o livro didático.

A segunda posição enunciativa sobre o estrangeiro aparece no exemplo seguinte, quando ele é visto no mesmo espaço geográfico que o enunciador, no Brasil. Vejamos o terceiro exemplo, extraído de Pellegrini & Ferreira (1996:67-8).

EXERCÍCIOS

1. As questões a seguir referem-se ao texto da página 67.



Turistas argentinos invadem Florianópolis

Da Agência Folha, em Florianópolis

O espanhol já é a segunda língua mais falada em Florianópolis (SC), com a invasão de argentinos que começou depois das festas de final de ano.

Segundo o presidente da Santur (Santa Catarina Turismo), Airton de Oliveira, 51, devem desembarcar 300 mil argentinos — semelhante ao último verão, quando esses turistas deixaram US\$ 200 milhões no Estado. Há mais de 300 vôos charter confirmados até março. O Aeroporto Hercílio Luz deverá ter o terceiro maior movimento do país, superado apenas por São Paulo e Rio.

67

A formulação “Turistas argentinos invadem Florianópolis” sinaliza para a questão do estrangeiro quando este ocupa o mesmo espaço geográfico que o enunciador. Note-se que o item lexical *invadem* produz efeitos de sentido historicamente considerados negativos.

As propostas de exercícios a partir desse texto tratam exclusivamente do emprego de numerais em língua portuguesa, visto de maneira bastante técnica e instrucional. Aqui, novamente, a posição enunciativa das autoras do livro didático é semelhante à do texto jornalístico e inscreve-se na mesma formação discursiva em que se situa o enunciador do texto jornalístico. Essa inscrição em tal formação discursiva dá-se pelo silenciamento das autoras do livro didático ao trabalharem apenas aspectos gramaticais num texto no qual circula a questão do estrangeiro.

Trazer para a composição do livro didático texto em que emerge a questão do estrangeiro sem problematizá-la, põe em evidência a inscrição das autoras do livro àquelas posições enunciativas, cuja ressonância discursiva dá-se por meio do ensino da nomenclatura gramatical presente nas propostas de atividades dos autores dos livros didáticos.

Os três exemplos aqui analisados revelam um aspecto comum das condições de produção de livros didáticos próprias do momento histórico que vivemos: a inserção de diferentes tipos de textos, sem adaptações. A inclusão de textos publicitário e jornalístico atende a essa necessidade, mas por outro lado, é curiosamente envolvente este movimento dos autores na composição dos livros didáticos: trazer textos que tematizam a questão do estrangeiro para tratar puramente de tópicos gramaticais. Essa prática discursiva, que faz parte das condições de produção, revela o desejo de aproximação com o outro, o estrangeiro, ao mesmo tempo em que revela também um distanciamento, ao desviar a atenção do leitor para o estudo unicamente de tópicos gramaticais que poderia ser feito com quaisquer outros textos, talvez até melhores para servirem a esse fim.

4. A questão da alteridade pelo viés da intertextualidade

Nesta seção, vamos sugerir o trabalho com dois dos textos já analisados juntamente com outros dois textos de jornal, que não figuram nos livros didáticos examinados.

Considerando a análise desenvolvida com o primeiro texto, na seção 3.1) *As representações do estrangeiro pelo desempenho lingüístico*, perguntamos: O que poderia ser trabalhado por meio de tal texto publicitário?

Uma proposta para o trabalho do tópico gramatical “Introdução ao estudo da sintaxe”, com o mesmo texto publicitário, que mobilizasse, de alguma maneira, o aprendiz a refletir sobre a questão do estrangeiro, sobretudo hoje quando o contato com o estrangeiro torna-se cada vez mais comum e intenso, poderia se dar com elementos considerados universais da constituição humana, como as paixões, a solidariedade entre as pessoas, por exemplo, o que poderá levar o aprendiz a se envolver com a questão, provocando possíveis deslocamentos das posições enunciativas em direção ao outro nas quais se inscreve.

O texto de propaganda traz elementos lingüístico-culturais interessantes para a reflexão da alteridade, pois materializa posições enunciativas que colocam o imigrante como aquele que teria afetividade pelas duas pátrias: o Brasil, onde vive, e a Alemanha, que ficou no plano do passado, da “saudade”. Essa afetividade é revelada pela incorporação do item lexical *saudade* na fala do imigrante para descrever o sentimento de nostalgia. O item lexical *saudade* mobiliza outros discursos, segundo os quais só a língua portuguesa teria uma palavra específica para descrever tal sentimento. A atualização de tal palavra no texto publicitário pode mobilizar a memória discursiva de leitores brasileiros para a reflexão da questão do que é ser estrangeiro e ser nacional.

Ainda com relação à suposta língua do homem retratado na propaganda, é interessante a maneira como é representado o português falado pelo imigrante alemão: quais sons da língua portuguesa ele supostamente teria dificuldade para pronunciar e qual a relação desses sons com os sons da sua língua materna, a língua alemã; e o fato de ele se referir à salsicha em alemão e não em português: “Meine Liebe, meine Liebe!” (“Meu amor, meu amor!”), que pode revelar que falar sobre um alimento típico para os alemães, trata-se de sentimentos muito pessoais para o suposto imigrante, que não seriam possíveis de serem ditos na língua do outro.

Outros elementos que também merecem destaque são a idade do imigrante: por que a propaganda não traz a foto de um jovem alemão, por exemplo, mas a de uma pessoa idosa? Provavelmente para reforçar a idéia da qualidade da salsicha, pois ninguém melhor do que um alemão para avaliá-la, e melhor ainda se for idoso, pois, pela experiência, saberia apreciar melhor seu valor e o quanto ela se parece com a “matriz” alemã. Aqui, é também acionado um outro interdiscurso no qual a velhice é valorada positivamente, pois revela saberes que um jovem poderia ainda não ter.

Outro aspecto cultural materializado no texto são hábitos alimentares com a descrição de alguns pratos típicos alemães⁵ como uma maneira de se refletir sobre culturas estrangeiras.

O texto de propaganda possibilita a análise na ordem da língua por meio de aspectos:

- fonéticos do português hipoteticamente falado pelo imigrante que traz certas marcas lingüísticas, e não outras, influenciadas por sua língua materna, o alemão, como a troca do fonema /s/ por /z/, troca que não ocorre em “salzicha” (que, para reproduzir a fala de um alemão, deveria ser “zalzicha”) e “Sadia” (que deveria ser “Zadia”), ocorrências que deixam transparecer que o texto foi provavelmente criado por brasileiros, o que revela também as posições enunciativas dos criadores da propaganda por meio das representações que fazem da língua estrangeira; a repetição do grafema R para marcar a pronúncia alemã em “terr” e “brruto”, e que não aparece em “dar”; a ausência da nasalidade na palavra “não”, grafada como “non”, som supostamente difícil de ser pronunciado por um alemão;
- sintáticos, como a construção das frases numa estrutura sintática muito semelhante à do português padrão; os verbos na forma infinitiva “ter” e “dar”, e a troca do gênero do país de origem do enunciador, em vez de “da Alemanha”, “do Alemanha”, uma forma lingüística que poderia, de fato, ocorrer, pois, em alemão, a palavra “Alemanha” é do gênero neutro (*das Deutschland*) e em português, feminino.

A observação da maneira como estrangeiros enunciam em português, que o aprendiz poderá fazê-lo em contatos reais com estrangeiro ou por meio de programas de TV e rádio poderá possibilitar a reflexão sobre a questão do estrangeiro.

Com uma das questões materializadas na propaganda – a saudade do imigrante – pode-se explorar a intertextualidade, por meio de outros textos, externos ao livro didático, que tratem da mesma questão sob diferentes posições enunciativas, o que poderá contribuir para a reflexão do aluno e levá-lo a uma maior compreensão de si mesmo e do outro. O livro didático poderá, inclusive, trazer sugestões ao professor para uso de outros textos.

Considerando ainda textos veiculados em jornal, que não fazem parte de livros didáticos, reportamos a um texto publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, de 6/4/1996, p. 1-2, cujo título é “Saudade”, que questiona a crença de que apenas os povos lusófonos teriam uma única palavra para designar o sentimento de nostalgia. No texto, é afirmado que muitas outras línguas também teriam uma única palavra para designar tal sentimento: “Os russos tem ‘tosca’; alemães, ‘Sehnsucht’; árabes, ‘shauck’ e também ‘hanim’; armênios, ‘garod’; sérvios e croatas, ‘jal’; letões, ‘ilgas’; japoneses, ‘natsukashi’; macedônios, ‘nedôstatok’; e húngaros, ‘sóvárgás’.” Segue o texto: “Pode-se ainda acrescentar a essa lista o ‘desiderium’ latino, o ‘póthos’ dos antigos gregos e sabe-se lá quantas mais expressões equivalentes nas

cerca de 6.000 línguas atualmente faladas no planeta ou nas 10 mil que já existiram.”

Ao ser defendida a posição de que o sentimento “saudade” é comum a todos os povos, alguns inclusive têm palavras até mais sintéticas para expressar tal sentimento, desfaz-se a crença de que apenas a língua portuguesa teria uma única palavra para exprimir tal sentimento. Dessa maneira, o contato do sujeito aprendiz com textos que possibilitem a reflexão sobre uma determinada questão abordada sob diferentes pontos de vista, poderá levá-lo a um deslocamento em direção ao outro, à alteridade.

Por meio desse texto, pode-se ainda problematizar junto ao sujeito aprendiz a posição enunciativa inscrita em uma formação discursiva, segundo a qual, ainda que os homens falem línguas diferentes, há elementos intrínsecos à condição humana e, e por isso, comuns a todos.

Uma maneira de mobilizar o sujeito aprendiz para a reflexão sobre a questão do estrangeiro poderá ser por meio de questões que o levem a refletir sobre a importância e o prestígio que atualmente têm determinadas línguas estrangeiras na nossa sociedade; a nossa proximidade ou não com certas línguas estrangeiras; a própria constituição da sociedade brasileira formada em parte por imigrantes; o significado, para nós, da expressão “sentir saudade” de alguém, de algum lugar ou de alguma coisa; as maneiras que escritores de língua portuguesa manifestaram o sentimento (e os sentidos) da palavra *saudade*.

Retomando, agora, o terceiro exemplo, o texto jornalístico intitulado “Turistas argentinos invadem Florianópolis” suscita, interdiscursivamente, o encontro/confronto de línguas e culturas, as transformações que podem advir para a cultura e língua da região que recebe os turistas e para a cultura e língua dos visitantes, questões importantes que podem ser problematizadas em sala de aula. Igualmente merecem atenção os possíveis efeitos de sentido que poderão ser produzidos por meio de uma atividade de substituição do sintagma nominal *turistas argentinos* por *turistas paulistas*, por exemplo, substituição que, por meio de ressonância discursiva, pode levar o sujeito aprendiz a questionar aspectos da alteridade. Com sujeitos aprendizes que residam em cidades que freqüentemente recebem turistas estrangeiros, por meio de tal texto, podem ser propostas atividades que o mobilizem para a questão da alteridade por meio da observação de transformações ocorridas no espaço geográfico, como mudanças no comércio local, por exemplo. Atividade que poderia ser uma maneira de provocar deslocamentos de posições enunciativas sobre o estrangeiro em relação às posições hegemônicas dos materiais didáticos.

Há também a possibilidade do trabalho com o mesmo tópico gramatical “emprego dos numerais”, mobilizando relações intertextuais e interdiscursivas, com textos jornalísticos que figuram em cadernos ou seções de Economia ou de Finanças, nos quais há, em geral, abundância do emprego de numerais cardinais, cardinais acrescidos de porcentagem e ordinais. Textos que poderão trazer ainda palavras e expressões em línguas estrangeiras, sobretudo em inglês, podendo levar o sujeito aprendiz a refletir sobre o lugar hoje ocupado

pelas línguas materna e estrangeiras no Brasil. De alguma maneira, tais textos poderão, ainda, reportar a peculiaridades das culturas brasileira e estrangeiras.

5. Considerações finais

Por meio da análise, foi possível detectar duas formações discursivas com relação à questão do estrangeiro. Uma cujos discursos apontam para a língua portuguesa falada pelo estrangeiro, vista sempre como incompleta e errada, no mínimo inadequada; e a outra, cujos discursos apontam para o espaço geográfico ocupado pelo estrangeiro, materializado em duas posições enunciativas: quando o estrangeiro é visto *do* Brasil e quando é visto *no* Brasil.

Apesar de escassos os textos que abordam a questão do estrangeiro nos livros didáticos – vale lembrar que de 10 livros examinados, apenas 3 apresentam textos que materializam a questão do estrangeiro –, mais inquietante não é a quantidade, mas a hegemonia das posições enunciativas materializadas nos textos que são inseridos nos livros didáticos e ratificadas pelos autores. Ao trazer para os livros didáticos textos que tocam na questão do estrangeiro, apenas para o estudo de conteúdo gramatical, que é o caso dos textos cujos discursos se inscrevem nas duas formações discursivas, os autores de livros didáticos validam, pela não problematização da questão, as posições enunciativas reveladas nos textos de propaganda e de jornal.

Não se trata, no entanto, de o professor abandonar o livro didático, mas sim de tomar uma posição diante do material, procurando problematizar questões importantes disseminadas na (e pela) sociedade.

Não há como nos ausentarmos de qualquer ideologia e sermos “neutros” nas posições enunciativas às quais nos inscrevemos, pois, ao enunciarmos, já nos revelamos e não temos controle pleno do nosso dizer, já que nos constituímos em sujeitos divididos e contraditórios. No entanto, devemos procurar estar atentos com as posições hegemônicas a respeito de determinadas questões, e uma maneira de refletirmos sobre elas é problematizando-as, fazendo com que aflorem outras vozes, as não hegemônicas.

NOTAS

- 1 Este trabalho decorre de uma pesquisa para qualificação em nível de doutoramento, orientada pela Profa. Silvana Serrani, no DLA-IEL-UNICAMP.
- 2 Um exemplo de como o olhar do outro pode ser incorporado, rejeitado, transformado por uma sociedade é a carta de Pero Vaz de Caminha, escrita para o Rei de Portugal, na qual há descrições das riquezas naturais da terra recém-descoberta. A partir dela é delineada uma noção de brasilidade, construída historicamente desde o descobrimento, que chega até nossos dias. (Para mais detalhes, consultar Orlandi, Eni P. (Org.) (1993). *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, p. 11-25). Um exemplo mais recente é a formulação de

De Gaulle, quando Presidente da França em visita ao Brasil, que, num momento desse encontro diplomático, caracterizou o Brasil como: “ce pays n’est pas sérieux” (“este país não é sério”), discurso que frequentemente está ressoando em formulações enunciadas pelos próprios brasileiros.

- 3 Exceto os livros de Pellegrino & Ferreira (1996) e o de Amaral *et al.* (1997), os demais estão na 2ª edição, chegando até a 18ª edição, como o de Faraco & Moura (1997).
- 4 Dada nossa experiência no ensino médio, como professor ou como pesquisador junto a professores, procuramos selecionar livros cujos autores gozam de boa reputação junto aos professores, geralmente os responsáveis pela escolha do material didático a ser utilizado nas escolas
- 5 O texto que reproduzimos a seguir aparece, na propaganda, abaixo da foto de um prato com salsichas e ao lado do personagem retratado: “Ya...ya!/ Salsicha Sadia é tenra, macia, gostosa./ Dá um cachorro quente do outro mundo com pão bem fresquinho, mostarda... e chope./ É uma delícia com salada de batatas, mostarda... e chope./ Fica inesquecível com petit pois, mostarda... e chope./ Ach, salsicha Sadia/ Meine Liebe, meine Liebe!” Note que na descrição de cada um dos pratos há o ingrediente mostarda e todos os pratos são acompanhados de chope, elementos comuns na alimentação dos alemães.

LIVROS DIDÁTICOS EXAMINADOS

- Amaral, E. *et al.* (1997). *Novas palavras, V. 3 (2º grau)*. São Paulo: FTD.
- Benemann, J. M.; Cadore, L. A. (1990). *Estudo dirigido de português. Língua e literatura, V. 3*. São Paulo: Ática. (14. ed.)
- Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. (1997). *Português: linguagem, literatura, gramática e redação: 2º grau, V. 3*. São Paulo: Atual, 1994. (2ª edição revista e ampliada).
- Faraco, C. E.; Moura, F. M. (1997). *Língua e literatura, V. 3*. São Paulo: Ática. (18. edição).
- Maia, J. D. (1991). *Língua, literatura e redação, V. 3*. São Paulo: Ática. (4. ed.)
- Nicola, J. (de) (1998). *Língua, literatura & redação, 3*. São Paulo: Scipione. (8. Reedição revista e ampliada).
- Pellegrini, T.; Ferreira, M. (1996). *Português – palavra e arte, 2º grau, V. 3*. São Paulo: Atual.
- Silva, A. S.; Bertolin, R. (s/d.). *Curso completo de português*. São Paulo, IBEP.
- Terra, E.; Nicola, J. (de) (1994). *Curso prático de língua, literatura e redação, 3*. São Paulo: Scipione. (2. ed.)
- Tufano, D. (1990). *Estudos de língua e literatura, 3*. São Paulo: Moderna. (4. ed. revista e ampliada)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Coracini, M. J. R. F. (1999). “O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões”. In: Coracini, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, (p. 105-124).
- Foucault, M. (1987). *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Galisson, R. (1994). “D’hier à demain, l’interculturel à l’école”. *Études de linguistique appliquée*, N. 94, p. 15-26.
- Hall, S. (1998). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Ministério da Educação e do Desporto (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília.
- Pêcheux, M. (1969). “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In Gadet, F. & Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 1990.
- _____. Fuchs, C. (1975). “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”. In Gadet, F.; Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas : Editora da Unicamp, 1990.
- _____. (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Serrani-Infante, S. (1997a). “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. D.E.L.T.A., Vol. 13, N. 1, p. 63-81.
- _____. (1997b). *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp.
- _____. (1998). “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”. In Signorini, I. (Org.) (1998). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 231-264.
- _____. (2001). “Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura”. D.E.L.T.A., Vol. 17.1, p. 31-58.