

AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE O BRASIL E O BRASILEIRO NO MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cássia Cristina FURLAN¹

ABSTRACT: This project focuses the process of teaching-learning Portuguese as a foreign language, aiming to shed some light on the way both Brazil and Brazilian speakers are being constituted through some books used in courses all over the country. This study is the result of our performance while a teacher in this context that provided us the perception of the lack of specific formation on the part of the involved professionals and of information about the available books. This research will be able to assist the teachers in the choice of the didactic books offering discursive information about the material analyzed.

Introdução

Devido à importância do Brasil no atual contexto histórico e, por conseguinte, a expansão do número de aprendizes de português como língua estrangeira (doravante PLE), estudos que analisem o processo de ensino e aprendizagem cujos dados levem a contribuições para o ensino de PLE se fazem necessários.

Este projeto de pesquisa propõe focalizar o processo de ensino-aprendizagem configurado na análise de dois livros didáticos utilizados frequentemente em cursos de PLE. Com isto, espera-se que os professores inseridos em tal contexto possam utilizar os resultados dessa análise discursiva no momento da seleção do material didático que utilizarão em suas salas de aulas diante de informações não meramente metodológicas, mas também, quanto ao caráter discursivo do material.

Contextualização do Problema

A atual posição que o Brasil ocupa no cenário mundial faz crescer o número de aprendizes estrangeiros de português que utilizam essa língua como instrumento de inserção no meio social brasileiro ou de trabalho. O aumento na demanda por cursos de PLE evidenciou a necessidade de pesquisas para o preparo de todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, indo desde o professor até o diretor da escola.

Ao longo da história, os estudos relacionados à linguagem e, particularmente, ao ensino de línguas foram norteados por diferentes visões de linguagem e dos conceitos de aprender e ensinar línguas estrangeiras.

As pesquisas sobre processo de ensino-aprendizagem de línguas foram muito desenvolvidas durante as décadas de 60 e 70. A influência dessas pesquisas foi sentida,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista CAPES. E-mail: cassiacfurlan@yahoo.com.br

efetivamente, no que diz respeito às concepções e fundamentações durante a década de 80. Simultaneamente a esse período de transformações, começaram a surgir inquietações e questionamentos na área de ensino de línguas estrangeiras quanto aos métodos estruturalistas utilizados que focalizavam a forma e separavam a linguagem de seu uso social. Nesse contexto de reformulações e questionamentos, abriu-se espaço para uma nova abordagem de ensino denominada “Comunicativa” que provocou inúmeras alterações no cenário de ensino de língua estrangeira.

No âmbito da nova abordagem de ensino, em contraposição com a visão estruturalista, a linguagem deixa de ser considerada enquanto forma apenas, para ser concebida como instrumento de comunicação utilizado, no âmbito das práticas sociais, para a expressão de sentido e para a realização das relações interpessoais (Cardoso, 2003).

A partir dessas novas formulações quanto à abordagem comunicativa, foram inúmeras as tentativas de introduzi-la nas práticas de ensino de inglês – LE, principalmente, através da elaboração de Propostas Curriculares. Como resultado disso, obtiveram-se aulas teoricamente comunicativas, uma vez que eram assim declaradas, mas estruturalistas na prática, focadas no trabalho com a forma e não na língua enquanto meio para a comunicação entre os sujeitos inseridos em suas práticas sociais.

Todas as tentativas de mudança na abordagem de ensino de línguas ocorreram, entretanto, majoritariamente no contexto de ensino de inglês – LE e pouco foi discutido e aplicado na área de ensino de PLE. A *Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE)* começou a se desenvolver a partir das décadas de 60 e 70 quando, até então, de acordo com Gomes de Matos (1989), a quase totalidade dos poucos cursos de Português no Brasil dependia de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos. A partir da década de 80, começou uma maior produção nacional de material didático voltado para a nossa variedade do Português e a atenção dos estudiosos começou a se direcionar para esse âmbito de ensino na busca de uma consolidação prática e teórica que assegurasse um ensino de qualidade em virtude, também, do crescimento do ensino de Português para falantes de outras línguas no Brasil e no Exterior, principalmente nos países latino-americanos.

Analisando as pesquisas já desenvolvidas nesta área, é possível observar que o ensino de PLE se encontra em uma fase de estabilização institucional e metodológica assumindo uma perspectiva de comunicação interpessoal e intercultural, como afirma Almeida Filho (1997). Nessa tentativa de se delinear uma identidade para o ensino de PLE, assume-se a comunicação como básica para o conhecimento de base aplicada, não havendo uma centralização do ensino em torno da estrutura, tampouco do funcionamento do sistema formal do Português. Há, também, uma preocupação real com a expansão da compreensão do que representa ensinar Português dentro de parâmetros reconhecidos na comunidade científica como verdadeiros e plausíveis.

É possível afirmar, no entanto, que, mesmo após um consenso acerca da necessidade de mudanças na área de ensino de língua estrangeira e da superação do estruturalismo, não ocorreram transformações significativas no processo de ensino de PLE, no que concerne aos materiais didáticos, à atuação dos professores e, ainda, aos programas de cursos. Ainda hoje, observando esses aspectos, nota-se a preponderância do estruturalismo, sendo a efetivação da abordagem comunicativa ainda muito pequena.

Sternfeld (1996) atenta para esse fato ao analisar cinco livros de PLE de maior vendagem no mercado editorial brasileiro e comprova que, apesar de se apresentarem como comunicativistas, são, ainda em sua maioria, estruturalistas. Diante disso, a pesquisadora sugere a necessidade de uma mudança nos materiais didáticos e propõe, na tentativa de elaboração de um material comunicativista, um livro de PLE que “acopla ao ensino de LP conhecimentos sobre o Brasil de modo a explorar sua exigência cognitiva ao procurar ser informativo, formativo, portanto relevante, e interessante para os alunos” (Sternfeld, 1996:23).

A autora endossa a tendência contemporânea de ensinar por meio de conteúdos e evidencia sua preocupação em

“ajudar o aluno na compreensão de situações que facilitem sua integração à nova cultura, desenvolvendo sua capacidade de integração à nova cultura, desenvolvendo sua capacidade de ver os fatos sob uma perspectiva histórica diferente, aumentando seu grau de compreensão, de tolerância e de interesse, e propiciando renovada interação com pessoas no novo meio lingüístico-cultural de LP-língua alvo” (Sternfeld, 1997:27).

Sternfeld (1997:28) afirma que o “não nativo que aprende a língua de outro país não compartilha automaticamente de todo um conhecimento de mundo construído por uma sociedade, seus modos e seus padrões de comportamento, suas atitudes, suas idéias e seus valores”. O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira está imbricado com a aprendizagem desses conhecimentos uma vez que aprender uma língua é uma experiência que extrapola a esfera lingüístico-didática ampliando a experiência de aprender língua para a experiência de aprender outras coisas (Almeida Filho, 1996).

Os livros didáticos são uma das formas diretas pela qual o aprendiz entra em contato com a cultura do país de língua alvo, sendo um responsável parcial pela formação do imaginário do aprendiz acerca da sociedade-alvo. Desta maneira, ao escolher um material que opte por um ensino de língua baseado em conteúdos, não se pode negar a presença de componentes sócio-histórico-culturais que permeiam e compõem o mesmo, sendo nosso objetivo identificar o que é que se aprende além do conteúdo lingüístico.

Estamos partindo do pressuposto de que não é possível desvincular língua de história e de ideologia (cf. Orlandi, 1999), e que, portanto, o contato com uma LE implica, necessariamente, o contato com outra história, outra ideologia.

Justificativa

A relevância de análises de materiais didáticos advém da evidenciada necessidade de pesquisas que forneçam diretrizes pedagógicas que, por sua vez, permitam uma melhor atuação dos profissionais no ensino de PLE. O nosso objetivo é analisar alguns dos materiais em uso, demonstrando a maneira pela qual efeitos de sentido a respeito do Brasil e do brasileiro são colocados em cena. O conhecimento daquilo que já existe publicado em termos de material permite abrir caminhos para a viabilização de novos materiais didáticos que assegurem a melhoria e a qualidade do ensino de português para estrangeiros.

Para tanto, esta análise enfoca a relação entre a formação imaginária (Pêcheux, 1975) do aprendiz e os discursos veiculados pelos livros didáticos, indo para além de uma análise da abordagem, mas focalizando os (pré)conceitos e as imagens (des)construídas nessa relação. Desse modo, é possível disponibilizar dados que auxiliem os profissionais no momento da escolha do material a ser utilizado em sala de aula.

Objetivos

Ancorados no escopo teórico da Análise de Discurso de linha francesa, objetivamos responder às seguintes perguntas:

1. Quais são as formações imaginárias sobre o Brasil e o brasileiro nos livros didáticos de PLE usados nos cursos das universidades selecionadas?
2. Quais são as formações imaginárias a respeito do Brasil e brasileiro que permeiam o imaginário dos aprendizes estrangeiros de PLE ?
3. Qual é a relação entre os livros didáticos e a formação do imaginário dos aprendizes? O imaginário do aprendiz relacionado a este país e seus nativos é construído, desconstruído ou reafirmado?

É nessa relação entre o discurso veiculado pelo livro didático e a formação do imaginário do aprendiz que situamos nosso anseio em identificar o que se aprende para além do/através do conteúdo lingüístico, averiguando o modo como o Brasil e brasileiro são construídos e percebidos/apreendidos pelos aprendizes.

Metodologia

Os objetos desta pesquisa serão os livros *Avenida Brasil (1987)* e *Fala Brasil (1991)* utilizados em cursos de PLE, bem como os enunciados produzidos pelos alunos estrangeiros em situação formal de ensino.

Para que as perguntas acima sejam respondidas, serão analisados, primeiramente, os livros didáticos mencionados a fim de se identificar os discursos acerca do Brasil e do brasileiro neles veiculados. Posteriormente, os enunciados produzidos pelos aprendizes serão o foco da análise, de modo que se possa identificar as formações imaginárias presentes.

Finalmente, haverá uma confrontação, de modo a verificar se os dados obtidos com a análise dos livros e nos enunciados dos aprendizes convergem, indicando a influência do livro didático na construção do imaginário do aprendiz sobre o Brasil, ou se o material didático simplesmente estabiliza imaginários já constituídos.

Análise

Nossa análise inicial focaliza o livro *Avenida Brasil* e apresentaremos, a seguir, uma breve análise com vistas a ilustrar o trabalho que desenvolveremos nos próximos meses.

Na lição 12 do referido livro, página 127, existe um espaço destinado à apresentação dos *índios e africanos* como grupos que influenciaram a cultura brasileira nos seguintes campos: *língua, culinária, religião, dia-dia, música e raça*. Os autores propõem um exercício em que a metade superior da página é dedicada aos africanos e, conseqüentemente, sua metade inferior aos indígenas, sendo o objetivo fazer com que os aprendizes relacionem as figuras/palavras às seis áreas de influência.

Ancorando nossa análise nas considerações de Orlandi (1992) sobre o silêncio, verificamos a relação entre o que foi dito e o que foi necessariamente silenciado a fim de indicarmos o comprometimento ideológico de uma determinada versão da história que se está contando ali.

Estamos trabalhando com a noção de política de silêncio, especificamente, o silêncio constitutivo partindo da idéia de que “como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos” (Orlandi, 1992:55). Dessa forma, “ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 1992:75) e, no caso do exercício em questão, temos um dizer necessário sobre a participação do índio e do africano na cultura brasileira para não se dizer sobre a história dos nativos e dos escravos cujos desdobramentos são trágicos até os dias de hoje.

O africano é exposto em nível de igualdade com o índio, influenciando de modo igual a cultura brasileira. Ele não ocupa as posições de imigrante, estrangeiro e, menos ainda, de escravo. A escravidão e o trabalho, motivo real pelo qual o africano chegou ao Brasil, são silenciados, indicando uma visão da história ideologicamente comprometida. Ao silenciar a relação estabelecida entre o africano e o trabalho se apaga toda uma história escravocrata que existiu neste país de 1502 a 1860 e se sugere uma interpretação que estabiliza certos efeitos de sentido que têm norteado a história oficial e não indica nenhuma contestação desta e, menos ainda, sinaliza para outros possíveis olhares sobre esse passado.

O índio, por sua vez, não é apresentado como habitante nativo e, com isso, tem-se uma história que coincide com a versão oficial de 500 anos de Brasil. Toda a história do povo nativo, incluindo sua trajetória de morte, sofrimento e resistência fica apagada frente a uma história que se inicia em 1500 com a chegada dos portugueses.

Esse não dizer sobre os lugares ocupados pelo índio e pelo africano indica que o silenciamento está funcionando aqui, não como forma de calar, mas como forma de não dizer outras coisas possíveis. Indica uma “declinação política da significação (Orlandi, 1992:55)” que elimina os sentidos indesejáveis não apresentando ao estrangeiro um país de tradição escravocrata cujas raízes estão em um povo indígena. Nos dois casos - índios e africanos - como tipicamente acontece com o silêncio constitutivo, “se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito” (Orlandi, 1992:55).

Conclusão

No exemplo acima temos funcionando o silêncio constitutivo que, necessariamente, cala algum sentido outro. Não mencionar a trajetória indígena e

africana na constituição do país chamado Brasil significa deixar apagar, excluir e colocar de lado a história que não convém lembrar. Entretanto, essa decisão sobre o que dizer e o que silenciar é fruto de um trabalho ideológico que dá ao sujeito à sensação de que o sentido só pode ser aquele, apagando a fato de que o dizer sempre pode ser outro.

Esse tipo de análise que propusemos sugere uma leitura não ingênua do material didático, isto é, uma leitura que não se deixe envolver pela aparência de objetividade e imparcialidade do material, mas que indique o comprometimento ideológico dos LDs com uma versão da história deste país e de seu povo que, necessariamente, causa o apagamento de muitas outras.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1992) "O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras". In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (Orgs.) *Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros*, 6-17. Campinas: Pontes.
- _____. (1996) *Ensino de português para estrangeiros: ciclo de palestras*. R.J.: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- _____. (1997) "A abordagem orientadora da ação do professor". In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira*, 13-28. Campinas: Pontes.
- CARDOSO, R.C.T. (2003) *The communicative approach to foreign language teaching – A short introduction*. Campinas: Pontes-ArtLíngua.
- COUNTRY, P. & FONTÃO, E. (1989) *Fala Brasil: português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.
- GOMES DE MATOS, F. (1989) "Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE". In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (Orgs.) *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, 11-17. Campinas: Pontes.
- LIMA, O.F.E.E. et al. (1991) *Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- ORLANDI, Eni P. (1992). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- _____. (1999) *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- STERNFELD, L. (1996) "Aprender português – LE em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material". Dissertação de mestrado inédita, IEL/Unicamp.
- _____. (1997) "Materiais didáticos para o ensino de português - língua estrangeira". In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira*, 49-58. Campinas: Pontes.