



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CAMILA GEYSE DA CONCEIÇÃO VIRGULINO

***PONTO DE ENCONTRO?* UM ESTUDO SOBRE A NORMA EM UM MECANISMO
DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A DIFUSÃO DO “PORTUGUÊS GLOBAL”**

JOÃO PESSOA — PB

2020

CAMILA GEYSE DA CONCEIÇÃO VIRGULINO

***PONTO DE ENCONTRO?* UM ESTUDO SOBRE A NORMA EM UM MECANISMO
DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A DIFUSÃO DO “PORTUGUÊS GLOBAL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística (PROLING) como requisito para
obtenção do título de Mestre(a) em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profª. Dra. Socorro Cláudia Tavares de
Sousa

JOÃO PESSOA — PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V817p Virgulino, Camila Geyse da Conceição.

PONTO DE ENCONTRO? UM ESTUDO SOBRE A NORMA EM UM MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A DIFUSÃO DO "PORTUGUÊS GLOBAL" / Camila Geyse da Conceição Virgulino. - João Pessoa, 2020. 95f.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Política linguística. 2. Português língua pluricêntrica. 3. Norma linguística. 4. Livro didático.

I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

UFPB/BC

CAMILA GEYSE DA CONCEIÇÃO VIRGULINO

***PONTO DE ENCONTRO? UM ESTUDO SOBRE A NORMA EM UM MECANISMO
DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A DIFUSÃO DO “PORTUGUÊS GLOBAL”***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Linguística.

Aprovada em: 13/03/2020

BANCA EXAMINADORA

Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba — UFPB
Presidente/Orientadora

Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba — UFPB
Examinadora

Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Universidade Federal da Paraíba — UFPB
Examinadora

Josete Marinho Lucena
Universidade Federal da Paraíba — UFPB

Dedico este trabalho a todos professores e estudantes das universidades públicas que se esforçam para construir o conhecimento científico no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Igor Álvaro de Barros, pelo apoio durante a realização deste trabalho e por aceitar trilhar os caminhos da vida ao meu lado.

À professora Socorro Cláudia, por orientar este trabalho e por continuar fazendo parte da minha trajetória na vida acadêmica, fornecendo os conhecimentos necessários para meu desenvolvimento profissional. Grata!

Às professoras Regina Celi e Luana Francisleyde, pelos comentários preciosos durante a banca de qualificação, os quais me guiaram para melhorar este trabalho.

À Universidade Federal da Paraíba, por oportunizar o meu crescimento profissional, sem o qual não teria a chance de mudar de vida.

Aos meus colegas da pós-graduação, especialmente, Jana, Gabi, Roberta, por repartir as dores vividas durante este período.

Ao Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB), por possibilitar discussões relevantes para o meu aprofundamento na área.

À minha família, minha mãe Cícera e meus irmãos Getúlio e Olavo, por propiciar momentos que me levaram a evoluir como pessoa. Em especial, à minha sogra, Márcia, e ao meu sogro, Joabs, por me aceitarem como filha, dando apoio e carinho em todos os momentos. Muito obrigada!

Às minhas amigas Tamires, Alanna, Laíza, pelos conselhos e ouvidos durante os períodos nublados do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida, sem a qual não poderia me dedicar a esta pesquisa.

RESUMO

O *Ponto de encontro: Portuguese as a world language* é um livro didático de português publicado nos Estados Unidos da América para falantes de inglês com duas edições, a primeira em 2007 e a segunda em 2013. Como o nome já sugere, esse livro pretende ensinar um português tido como “global”. Diante disso, buscamos *investigar as ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”*. Para isso, elaboramos os seguintes objetivos específicos: analisar as *normas normais e normativas* do português selecionada(s) para compor o “português global” no livro didático; e caracterizar as ideologias do livro didático sobre o “português global”. Adotamos uma visão ampliada de política linguística que inclui a análise dos *mecanismos de política linguística* (SHOHAMY, 2006). Também adotamos a noção de norma linguística (REY, 2001; ALEÓNG, 2001) e relacionamos esse conceito ao ensino de línguas (FARACO; ZILLES, 2017), bem como adotamos a noção de língua pluricêntrica (CLYNE, 1992). Utilizamos a *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010), para analisar as alusões ao português brasileiro (PB) e a *Gramática da língua portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003), para analisar as alusões ao português europeu (PE). Ademais, utilizamos os dicionários *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, do PB, e o *Infopédia*, do PE. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (LIN, 2015), de caráter documental. Seccionamos a análise em níveis pré-textuais: i) título; e ii) *prefácio*; e pós-textuais: i) sintaxe; ii) léxico; e iii) pragmática. As conclusões apontaram para a concepção de que o “português global” é um ponto de encontro das variações do português, o que revela a ideologia do anonimato. Todavia, essa ideologia é contradita quando as autoras mostram que o “português global” é a integração das variantes do português falado no Brasil e do falado em Portugal. O *mecanismo de política linguística* de difusão do “português global” considera as variações do português falado no Brasil e do português falado em Portugal, abordando, em alguns momentos, as normas das outras nações que têm essa língua como oficial. Observamos que as autoras trazem conhecimentos da língua inglesa dos aprendizes para ensinar o português. Isso é feito em todo o *Ponto de Encontro*, já que o livro “traduz” para o inglês sempre que traz exemplos em português, bem como apresenta explicações sobre o português em inglês. Dessa forma, aprender o “português global” implica conhecer a língua inglesa. A partir da realização desta pesquisa, ressaltamos a necessidade da produção de materiais didáticos para difusão do português que busquem representar as outras normas linguísticas das nações que têm essa língua como oficial, não só as do Brasil e as de Portugal.

Palavras-chave: Política linguística. Português língua pluricêntrica. Norma linguística. Livro didático.

ABSTRACT

Ponto de encontro: Portuguese as a world language is a Portuguese textbook published in United States of America for English speakers with two editions, the first in 2007 and the second in 2013. As the name suggests, this book intends to teach a Portuguese considered as “world”. That being said, we tried to investigate the linguistic ideologies built from the selected norms to compose the “world Portuguese”. For that we elaborated specific objectives: analyze the regular and normative norms of the Portuguese selected to compose the “world Portuguese” on the textbook; and characterize the textbook ideologies about “world Portuguese”. We have adopted a larger view of linguistic politic which includes the analyze of *linguistic politics mechanisms* (SHOHAMY, 2006). We also adopted the notion of linguistic norm (REY, 2001; ALEÓNG, 2001) and related this concept to the language teaching (FARACO; ZILLES, 2017), as well as we adopted the notion of pluricentric language (CLYNE, 1992). We used *Nova gramática do português brasileiro*, by Castilho (2010) as well, to analyze the allusions to Brazilian Portuguese (BP) and *Gramática da língua portuguesa*, by Mateus *et al.* (2003), to analyze the allusions to European Portuguese (EP). In addition, we used *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, from BP and *Infopédia* from EP. Methodologically it is about a qualitative-interpretivist research (LIN, 2015) with documental feature. We sectioned the analysis in pre-textual dimensions: i) title; and ii) *preface*; and post-textual dimensions: i) syntax; ii) lexicon; and iii) pragmatic. The conclusions point to the conception that “world Portuguese” is a point of meeting of the Portuguese variations, which reveals the ideology of anonymity. However, that ideology is contradicted when the authors show that “world Portuguese” is the integration of the variants of Portuguese spoken both in Brazil and in Portugal. The *linguistic politic mechanism* of “world Portuguese” considers the Portuguese variations spoken both in Brazil and in Portugal approaching, sometimes, other nations norms which have that language as official. We observed that the authors bring English language knowledges from the apprentice to teach Portuguese. That is maken in all *Ponto de Encontro*, since the book “translates” to English every time it brings examples in Portuguese, as well as presents explanations about Portuguese in English. Thus, learning “world Portuguese” implies knowing the English Language. From this research, we stand out the need of production of didactical content to diffusion of Portuguese that tries to represent the other linguistic norms of the nations that have that Language as official, not only Brazil’s and Portugal’s.

Keywords: Linguistic politic. Portuguese pluricentric language. Linguistic norm. Didactical book.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 — *Norma normal e norma normativa.*
- Figura 2 — Exemplo 1 de juízo de valor sobre fatos linguísticos.
- Figura 3 — Exemplo 2 de juízo de valor sobre fatos linguísticos.
- Figura 4 — *Mecanismos* entre ideologia e prática.
- Figura 5 — Exemplo de atividade do *Bem-Vindo! O português no mundo da comunicação.*
- Figura 6 — Representação do que o livro *Ponto de Encontro* chama de PE.
- Figura 7 — Seção *À primeira vista.*
- Figura 8 — Seção *Estruturas.*
- Figura 9 — Seção *Vamos viajar.*
- Figura 10 — Amostra da seção *Encontros.*
- Figura 11 — Seção *Projeto final.*
- Figura 12 — Seção *Horizontes* primeira parte.
- Figura 13 — Seção *Horizontes* segunda parte.
- Figura 14 — Seção *Horizontes* terceira parte.
- Figura 15 — Caixa *Situações.*
- Figura 16 — Caixa *Cultura.*
- Figura 17 — Caixa *Para pesquisar.*
- Figura 18 — Caixa *Língua.*
- Figura 19 — Caixa *Video.*
- Figura 20 — Seção *Mais um passo.*
- Figura 21 — Capa da 2ª edição do *Ponto de Encontro.*

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 — Artigos definidos antes de pronomes possessivos.

Excerto 2 — Pronomes objetos com o futuro e formas verbais condicionais.

Excerto 3 — Colocação pronominal do português.

Excerto 4 — Pronomes como objetos diretos.

Excerto 5 — Uso de **nós** e **a gente**.

Excerto 6 — Vocabulário de roupa.

Excerto 7 — Uso do **tu** e do **você**.

Excerto 8 — Uso do **tu** e do **você**.

Excerto 9 — Uso do **como?**, do **quê?** e do **o quê?**

Excerto 10 — Uso das formas **gostaria de/gostava de/gosto de, queria/quero**.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Colocação dos clíticos no PE.

Tabela 2 — Colocação dos clíticos no PB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Palavras do PE, do PA e do PB pesquisadas no *Michaelis*.

Quadro 2 — Palavras do PE, do PA e do PB pesquisadas no *Infopédia*.

Quadro 3 — Síntese das ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPLE	Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira
CCB	Centros Culturais do Brasil
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa
COLIP	Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
IC	Institutos Culturais Bilaterais
IsF	Idiomas sem Fronteiras
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NEPEL	Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e a Cultura
PA	Português africano
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB	Português brasileiro
PE	Português europeu
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLEI	Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais
RBEx	Rede Brasileira de Ensino no Exterior
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
Unilab	Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira
VOC	Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 NOÇÃO DE NORMA LINGUÍSTICA	19
2.1. NORMA LINGUÍSTICA	19
2.2 NORMA E ENSINO	26
2.3 PORTUGUÊS LÍNGUA PLURICÊNTRICA	27
3 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	29
3.1 A NOÇÃO DE LÍNGUA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	29
3.2 MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA	32
3.3 MECANISMOS DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	36
3.3.1 O interesse pelo ensino de português língua adicional nos Estados Unidos da América	36
3.3.2 O livro didático de português para estrangeiros como mecanismo de política linguística	38
4 METODOLOGIA	41
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	42
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA OBRA	43
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	58
5 O “PORTUGUÊS GLOBAL” NO LIVRO <i>PONTO DE ENCONTRO</i> : UMA LÍNGUA DE TODOS?	61
5.1 NÍVEIS PRÉ-TEXTUAIS	61
5.1.1 Título	61
5.1.2 Prefácio	63
5.2 NÍVEIS PÓS-TEXTUAIS	66
5.2.1. Sintaxe	66
5. 2. 2. Léxico	73
5.2.3 Pragmática	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

A *globalização*, processo de interligação e de interdependência entre Estados, organizações e indivíduos, que foi facilitado pelo desenvolvimento tecnológico, trouxe diversas consequências no âmbito econômico, social, político e cultural (CAMPOS; CANAVEZES, 2007). Especificamente no campo social e no cultural, é possível perceber que as línguas passaram a ter um ambiente propício não só à cooperação, mas também à hegemonia e à disputa. Nesse contexto, línguas como o inglês, francês, espanhol, mandarim, árabe, russo, português, entre outras, passaram a ter importante destaque no mundo.

Entre os acontecimentos que ampliaram o interesse pela língua portuguesa estão a formação do bloco econômico Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que proporcionou a chegada de vários estrangeiros vindos dos países vizinhos; a inserção do Brasil no BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que, segundo *site* do Itamaraty¹, deu maior visibilidade ao agrupamento no campo financeiro. Fato que pode ter levado, em 2011, à indicação do português pela *Bloomberg Business*² como uma das línguas mais úteis para oportunidades de negócios.

Oliveira (2013) destaca fatores, além dos econômicos que já mencionamos, que acarretaram interesse pelos países de língua portuguesa, como a ampliação da escolarização das populações, o crescimento da classe média, que criou maior produção e consumo cultural, bem como viagens ao exterior e acesso à internet. Por consequência, isso despertou interesse em aprender Português Língua Adicional³, doravante PLA. Essa procura está refletida, por exemplo, no crescente número de estrangeiros que participaram do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras)⁴.

Assim, o Brasil e os outros países de língua portuguesa intensificaram políticas de promoção da língua. Por exemplo: a criação do Celpe-Bras, prova de proficiência em

¹ Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics>. Acesso em: 06 de agosto de 2019.

² Disponível em: <https://www.uc.pt/candidatos-internacionais/oportunidades/linguas/porque/negocios/index>. Acesso em: 06 de agosto de 2019.

³ Há diversas formas de conceituar línguas ensinadas a falantes que já conhecem pelo menos uma língua, como segunda língua, língua estrangeira, língua franca, língua internacional e, mais recentemente, língua adicional. De acordo com Leffa e Irala (2014), o uso da nomenclatura “língua adicional” apresenta as seguintes vantagens: não revela o contexto geográfico, como nos casos de língua internacional, franca; não revela as características individuais dos falantes, como segunda língua ou terceira; não revela os objetivos para os quais o aluno estuda a língua, como língua “para fins específicos”. O termo língua adicional, dessa forma, é adequado porque é mais abrangente e reforça a ideia do aprendizado de uma língua como acréscimo a outra(s) falada(s) pelo(s) estudante(s). Por esses motivos, adotaremos o termo língua adicional neste trabalho.

⁴ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-homologados/view>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

português brasileiro, em 1994, pelo Brasil; a instituição do Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira (CAPLE), entidade portuguesa que fornece certificado de português como língua estrangeira (PLE), em 1999, por Portugal; a criação da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), em novembro de 2005, pelo Brasil; a formação da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), integrada pelos Centros Culturais do Brasil (CCB), Institutos Culturais Bilaterais (IC) e Leitorados brasileiros, que é gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), pelo Brasil; a inauguração da TV Brasil Internacional, em maio de 2010, pelo Brasil; a formulação do *Plano de Ação de Brasília* para a expansão da língua, em 2010, pelo Brasil; a criação da Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (Unilab), em 2010, pelo Brasil; e a instituição do Idiomas sem Fronteiras (IsF), que tem como um dos objetivos fortalecer o ensino de português e da cultura brasileira no Brasil e no exterior, em 2014, pelo Brasil.

Recentemente, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)⁵ criou o Programa Ibero-Americano de Difusão da Língua Portuguesa, fruto da colaboração entre Portugal e Brasil. O programa passou a ser implementado em 2019, objetivando “fortalecer a cooperação multilateral da região nos campos da educação, da ciência e da cultura, mediante a promoção de experiências de bilinguismo”, segundo o *site* oficial da OEI⁶. Esse programa busca promover experiências de bilinguismo e interculturalidade em diferentes pontos fronteiriços: Espanha e Portugal; Brasil e Uruguai; Brasil e Argentina; Brasil, Argentina e Paraguai; Brasil e Paraguai; Brasil e Bolívia; Brasil e Colômbia; Brasil e Peru.

Tendo em vista o cenário descrito de difusão da língua portuguesa, pesquisas começaram a ser desenvolvidas para analisar políticas linguísticas tanto no Brasil quanto no exterior, como: Silva (2011), que discutiu as relações de poder que sustentam políticas linguísticas nas declarações e resoluções da Conferência de Chefes de Estado e de Governo e do Conselho de Ministros da CPLP; Franco (2015), que investigou a política externa para a difusão da língua portuguesa conduzidas pelo governo Lula (2003-2010); Vieira (2017), que

⁵ De acordo com o *site* da OEI, esta organização é um “organismo internacional de caráter intergovernamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional”. Disponível em: <https://oei.org.br/sobre-a-oei/oei>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

⁶Disponível em:

<<https://www.oei.es/pt/Oei/Noticia/a-oei-lanca-o-programa-ibero-americano-de-difusao-da-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

estudou a expansão linguística da variedade brasileira no contexto internacional a partir de uma abordagem sociolinguística, educacional, cultural, econômica e geopolítica.

Além de políticas de expansão do português promovidas pelos países que têm essa língua como oficial, surgem diversas estratégias didático-metodológicas propiciadas por outros países para o ensino do português. Vários livros didáticos de PLA, por exemplo, foram produzidos por outros países, como o livro *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*, que foi publicado nos Estados Unidos da América e já está em sua segunda edição.

Ao elaborar um livro didático como o citado anteriormente, é preciso escolher aspectos culturais, sociais, linguísticos, entre outros, para compor este material, já que é impossível abranger tudo o que está relacionado ao mundo lusófono em um único exemplar. Um aspecto importante dessa tarefa diz respeito às escolhas das *normas normais* do português, que são entendidas como os traços linguísticos habituais, costumeiros das diversas comunidades de fala do que chamamos de língua portuguesa, e das *normas normativas*, as quais são modelos de língua construídos, idealizados, para serem seguidos em determinados contextos (REY, 1972; ALEÓNG, 1983). O livro didático *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*, por exemplo, promete ensinar o chamado “português global”. Isso quer dizer que esse livro não pretende apenas ensinar as normas do português brasileiro ou apenas as do português europeu, entre outras, mas sim ensinar um português que seja um “ponto de encontro” diante dos vários centros de referência dessa língua, dos quais emanam variadas normas linguísticas.

É importante ressaltar a relevância dessas escolhas para a difusão da língua portuguesa no mundo, podendo estas criarem ideologias e práticas linguísticas entre aprendizes e professores. Dessa forma, consideramos esse livro um *mecanismo de política linguística* capaz de criar, afetar e perpetuar políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006). A noção de mecanismo vai além das noções tradicionais de política linguística, que a consideram apenas como declarações oficiais ou escritas do governo, e engloba ideologias e práticas da linguagem.

Além dessas motivações, o interesse pelo tema desta pesquisa começou a se desenvolver a partir da minha experiência como professora de português para estrangeiros no Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI)⁷, durante a graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse programa, atuei como professora de dois

⁷ Programa de extensão vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba, o qual busca promover cursos de Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira para estudantes intercambistas conveniados com a UFPB, estudantes conveniados ao PEC-G e estrangeiros residentes no Brasil com visto permanente. Também é posto aplicador do Celpe-Bras.

grupos distintos: estrangeiros intercambistas e/ou com visto permanente; e estrangeiros vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁸. Para lograr vaga nas universidades brasileiras, os estudantes conveniados ao PEC-G precisam ser aprovados no Celpe-Bras, por isso, o exame está sempre presente no curso oferecido a estes estrangeiros. Como estava em contato com o teste, busquei investigar no meu Trabalho de Conclusão do Curso a abordagem do gênero do discurso e do suporte textual nos enunciados das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, de 2006 a 2016. Concomitante a isso, participei do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB), o qual promove discussões sobre temáticas relacionadas a essas duas áreas, além de outras atividades. Esse contato com as políticas de difusão do português (Celpe-Bras, PLEI) e o NEPEL convergiram para diversos questionamentos sobre as políticas linguísticas presentes em livros didáticos, dando origem a esta pesquisa. Além disso, questões que colocam a escolha das normas *normais* e *normativas* do português como políticas linguísticas ainda não haviam sido investigadas nesse grupo, sendo este trabalho o primeiro a dar esse enfoque.

Questões relativas à norma linguística em livros didáticos de português para estrangeiros já têm sido investigadas no Brasil. Realizamos buscas por pesquisas no *Banco de Teses e Dissertações da Capes* que abordassem temas correlatos à norma linguística, tais como: variação linguística, normatividade em geral, cultura linguística normativa, em livros didáticos de PLA⁹. Para selecionar as pesquisas, verificamos se elas tratavam especificamente da variação linguística do português, sejam as variações do português brasileiro, sejam as variações do português no mundo, da normatividade em geral relacionada à língua portuguesa em livros didáticos de português para estrangeiros do Brasil ou do exterior. Para isso, buscamos nos títulos, nos resumos, nas palavras-chave, sintagmas relacionados à norma linguística.

O resultado dessa pesquisa nos mostrou a dissertação de Santana (2016), que investigou a variação pronominal *tu/você* e *nós/a gente* nos livros didáticos *Muito Prazer*, *Brasil Intercultural* e *Ponto de Encontro*. Esse trabalho observou que dois desses livros alternavam entre a gramática normativa e a língua em uso, bem como apresentavam incoerências na abordagem dada ao *tu/você* e ao *nós/a gente* em relação à proposta metodológica a qual os referidos livros didáticos analisados pretendiam adotar. Além dessa

⁸ O PEC-G é um programa de cooperação entre Brasil e países em desenvolvimento, que tem como fito organizar a entrada de estudantes destes países nas universidades brasileiras.

⁹ A pesquisa foi feita utilizando os seguintes descritores: “norma linguística em livros didáticos de português para estrangeiros”, “variação linguística em livros didáticos de português para estrangeiros”, “cultura linguística em livros didáticos de português para estrangeiros”, “livros didáticos de português para estrangeiros”.

pesquisa, encontramos a dissertação de Misturini (2015), que investigou livros didáticos de português para estrangeiros a partir da Sociolinguística. Essa pesquisa revelou que a maioria das variantes investigadas nos livros didáticos analisados ainda traz a gramática normativa como centro da aprendizagem da língua e distante do português brasileiro culto contemporâneo falado.

Este trabalho pretende dar continuidade às pesquisas que investigaram questões relativas à norma linguística nos livros didáticos de português para estrangeiros, todavia, sob a ótica da Política Linguística, enfocando nas ideologias linguísticas sobre as *normas normais* e *normativas* para a construção do “português global” a partir do livro didático *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*. Isso porque essas escolhas podem criar ideologias e práticas linguísticas entre aprendizes e professores. Para tanto, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: *que norma(s) do português caracterizam o Ponto de encontro: Portuguese as a world language? Que normas se sobressaem? Que ideologias sobre o “português global” esse material didático constrói?*

Essas questões nos conduziram ao seguinte objetivo geral: *investigar as ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”*. Para isso, elaboramos os objetivos específicos:

- Analisar as *normas normais* e *normativas* do português selecionada(s) para compor o “português global” no livro didático;
- Caracterizar as ideologias do livro didático sobre o “português global”.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, de caráter documental, cuja problemática é vista a partir do campo da Política Linguística, que compreendemos como parte da Linguística Aplicada (SPOLSKY, 2005). Essa área tem aberto cada vez mais espaço para diversos campos do conhecimento, constituindo-se em uma área interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Utilizamos como base os pressupostos teóricos de Rey (2001) e Aleó (2001), que nos auxiliaram na compreensão do conceito de norma, e Faraco e Zilles (2017), que nos auxiliaram na expansão do conceito de norma linguística e no entendimento do processo normativo de uma língua e suas implicações no ensino dentro do contexto da língua portuguesa. Também nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Shohamy (2006)¹⁰, que nos forneceu a noção de política linguística adotada nesta pesquisa. Ademais, buscamos em Clyne (1992) o conceito de língua pluricêntrica, o qual diz respeito a línguas que apresentam mais de

¹⁰ Como esse referencial está disponível apenas em língua inglesa, responsabilizamos-nos por traduzir os trechos que estão disponíveis neste trabalho.

um centro de referência, fornecendo cada um uma variedade nacional.

A discussão das normas linguísticas também realizar-se-á com base em gramáticas descritivas e em dicionários, tanto do português brasileiro, doravante PB, quanto do português europeu, doravante PE. Para tanto, escolhemos a *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010), por descrever o PB, e a *Gramática da língua portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003), por descrever o PE. Também, selecionamos os dicionários *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, do PB, e o *Infopédia*, do PE, pela facilidade de acesso, já que ambos podem ser encontrados na internet. Buscaremos, dessa maneira, revelar e examinar a política linguística criada sobre o ensino da língua portuguesa no livro didático.

Para fins de organização retórica, este trabalho está organizado em 6 capítulos: o Capítulo 1 correspondente a esta Introdução; o Capítulo 2 diz respeito às noções de norma linguística e língua pluricêntrica; o Capítulo 3 trata da concepção dos *mecanismos de política linguística*, dando enfoque ao livro didático; o Capítulo 4 expõe o percurso metodológico do trabalho; o Capítulo 5 apresenta a análise de excertos do livro escolhido para este trabalho de acordo com os objetivos propostos; e o Capítulo 6 aduz às Considerações Finais, no qual resumimos o percurso desenvolvido na pesquisa, apresentamos resultados mais gerais e indicamos sugestões para possíveis trabalhos.

2 NOÇÃO DE NORMA LINGUÍSTICA

Neste capítulo, explicaremos a noção de norma linguística, a qual pode ser entendida como o conjunto de traços linguísticos característicos de determinada comunidade de fala (*norma normal*) e também como a tentativa de regular, controlar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos (*norma normativa*) (REY, 1972; ALEÓNG, 1983). Também relacionamos o processo normativo ao ensino de línguas (FARACO; ZILLES, 2017). Ainda neste capítulo, apresentaremos o português como língua pluricêntrica. Essa nomenclatura é dada a uma língua que tem vários centros de interação, os quais fornecem uma variedade nacional, como é o caso do português (CLYNE, 1992). Essas noções servem de base para a investigação da concepção de “português global” no livro didático *Ponto de Encontro*.

2.1. NORMA LINGUÍSTICA

O termo *norma* começou a ser discutido na pauta das reflexões sobre língua por Hjmslev, na década de quarenta, e por Eugenio Coseriu (1921-2002), que publicou o texto “Sistema, norma e fala”, na década de cinquenta.

Coseriu (1979) reuniu uma série de argumentos para incluir o conceito de norma na pauta dos estudos linguísticos, no entanto, não temos a intenção de esgotá-los nem de nos posicionarmos em relação a sua discussão, pois não é o objetivo deste trabalho. Inicialmente, Coseriu (1979) buscou investigar se o sistema *langue/norma estabelecida/parole* proposto por Hjmslev dava conta de explicar a complexidade dos fenômenos linguísticos. Coseriu (1979) não se colocou contra esse modelo, mas apontou que a abstração só pode ser útil se fundamentada em fatos.

Em seguida, o autor criticou estudos da época que tentavam explicar o modelo *langue/parole* proposto por Saussure, que, para o autor, falharam porque não consideraram a linguagem como um fenômeno dinâmico, nem partiram de fenômenos concretos para chegar a abstrações. De acordo com Coseriu (1979), no esquema *langue/parole*, a realidade linguística tem duas faces: uma social (*langue*); e outra individual (*parole*). Porém, as línguas não são homogêneas e o esquema *langue/parole* não dá conta de compreender o fenômeno da heterogeneidade linguística, assim, fez-se necessário o conceito de norma (COSERIU, 1979).

Ele também demonstrou que a concepção dualista de Saussure precisava ser ampliada, porque não dava para opor o aspecto social ao aspecto individual, já que o indivíduo é a própria sociedade e o aspecto social se manifesta na fala concreta, nos atos linguísticos do falante, bem como não dava para opor o aspecto individual e concreto ao aspecto formal, pois no falar do indivíduo atuam estruturas formais (COSERIU, 1979). Em outras palavras, os atos da fala também existem na língua e vice-versa. Assim, o autor propõe uma concepção monista fundada sobre os atos linguísticos dos falantes individuais, procurando simplesmente discerni-los e não separá-los como se houvessem elementos autônomos na realidade linguística.

Argumentando para a necessidade do conceito de norma, Coseriu (1979) apresenta as distinções de norma e de sistema. Para ele, *norma* são estruturas constantes, normais e tradicionais nos atos linguísticos das comunidades. Essa *norma* é variável, pois cada comunidade possui seus traços linguísticos específicos. Isto é, norma é o que já “se disse” e o que comumente “se diz” em determinada comunidade. Nesse sentido, podemos dizer que a norma é coercitiva, já que ela estabelece o que é anormal (por não ser praticado), o usual (o que se diz) em determinada comunidade de fala (DUARTE, 2001, p. 160). Já *sistema* seriam estruturas ideais essenciais compostas exclusivamente de oposições funcionais. Assim, cada *sistema* pode ter várias *normas*. E a *fala* seria a materialização da *norma* e do *sistema*. Coseriu (1979) aponta que esses conceitos são importantes para resolver as dificuldades da dicotomia *langue/parole*.

Desde esse momento, a norma tem sido considerada de diferentes formas no campo da Linguística. Rey (2001) definiu três tipos de norma: a objetiva, colhida a partir do uso; a prescritiva, codificada nos manuais; e a subjetiva, ideal a ser alcançada. Por outro lado, Aléong (2001) apresenta duas denominações: as normas implícitas, as que não foram codificadas; e a norma explícita, a que foi codificada nos manuais. Porém, esses conceitos não dão conta de explicar precisamente o fenômeno da norma. Se partirmos do pressuposto de que normas são estruturas constantes, normais e tradicionais nos atos linguísticos das comunidades, segundo Coseriu (1950), e o que Rey (2001) chama de norma subjetiva não é compartilhado em comunidades de fala, como pode ser norma? Se a norma estabelece o que é normal, costumeiro, usual em determinadas comunidades linguísticas, todas as normas não seriam, de certa forma, prescritivas?

A norma também já foi caracterizada de diversos modos por linguistas e pela sociedade no geral: culta, não culta, popular, prescritiva, descritiva, tradicional, padrão, *standard*, canônica, entre outras. Também há muita variação e imprecisão hoje na designação

de *norma normativa*. Por isso, Rey (2001) e Faraco e Zilles (2017) pontuam que, ao estudar norma, há uma primeira distinção importante: o que se entende por *norma normal* e o que se entende por *norma normativa*. Todavia, sob o ponto de vista da existência, tanto a *norma normal* quanto a *norma normativa* são normas.

Aleóng (2001) e Rey (2001) definem *normal* como a frequência real de comportamentos linguísticos, e *normativo* como um ideal definido por juízos de valor, partindo de uma reflexão sobre a língua. Nas palavras do primeiro autor,

Se se entende por normativo um ideal definido por juízos de valor e pela presença de um elemento de reflexão consciente da parte das pessoas concernidas, o normal pode ser definido no sentido matemático de frequência real dos comportamentos observados (ALEÓNG, 2001, p. 148).

Rey (2001), de maneira semelhante, também afirma que a *norma normal* está relacionada ao uso real de uma língua e a *norma normativa* diz respeito à elaboração de um sistema de valores com intenções subjetivas. Em suas palavras,

Antes de toda tentativa de definir a “norma”, a consideração lexicológica mínima descobre por trás do termo dois conceitos, um atinente à observação, o outro à elaboração de um sistema de valores; um correspondente a uma situação objetiva e estatística, o outro a um feixe de intenções subjetivas (REY, 2001, p. 116).

Bagno (2012) identifica esses dois sentidos atribuídos à palavra norma. Segundo ele, há sentido de “uso corrente”, o qual equivale à variedade linguística. Ou seja, corresponde “ao que é normal, habitual, costumeiro numa determinada comunidade de fala” (FARACO; ZILLES, 2017, p.12). É a realidade linguística em sua dinâmica própria. Assim, equivale a *como se diz*. Também, de acordo com Bagno (2012), há o sentido “preceito estabelecido”, que diz respeito ao que é considerado como “bom” uso. Em outras palavras, é a “tentativa de regulamentar, controlar, normatizar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos” (FARACO; ZILLES, 2017, p.12). É o modelo de língua construído, idealizado. Dessa forma, equivale a *como se deve dizer*.

Esse último é o ideal de língua que serve de referência para se estipular se a expressão linguística utilizada está de acordo com o “bom uso” em um contexto específico, o *formal*. Remete ao que é posto como normativo, preceituado, prescritivo (FARACO; ZILLES, 2017). Dessa forma, a *norma normativa* pode ser entendida como *mecanismo de controle homogeneizador* do uso e impedor da mudança linguística intrínseca a todas as línguas. Por

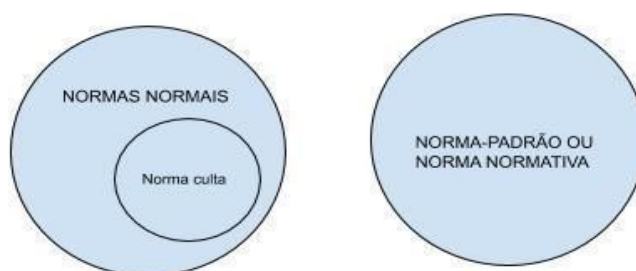
exemplo, a mesóclise¹¹, em extinção até em contextos mais formais no PB, aparece como conteúdo a ser ensinado em livros didáticos de português para estrangeiros, como o *Ponto de Encontro*. Isso, de certa forma, preserva o uso, impedindo a mudança linguística.

Outra distinção importante e que também sofre com a variação e a imprecisão conceitual é a diferença entre *norma culta* e *norma padrão*. Para Bagno (2001), por trás do termo *norma culta* há dois sentidos distintos e antagônicos: (1) modelo de língua que deve ser falado por todo e qualquer falante, baseado nos grandes escritores da língua; (2) linguagem empregada pelos segmentos mais favorecidos da população brasileira. O primeiro circula mais no senso comum e o segundo sentido vem sendo empregado por linguistas. Faraco e Zilles (2017) fornecem um conceito de *norma culta* que vai ao encontro do segundo sentido apontado por Bagno (2001). Para eles, a *norma culta* é a norma usada por sujeitos tipicamente urbanos, de elevado nível de escolaridade e que fazem uso dos bens de cultura escrita.

É importante ressaltar que os falantes da *norma culta* também variam sua expressão, adotando outros estilos de acordo com as circunstâncias das interações sociais de que participam (FARACO; ZILLES, 2017). Sendo assim, essa norma é uma das tantas que compõem o que Rey (2001) e Aleóng (2001) chamam de *norma normal*.

Já a *norma padrão* pode ser entendida como conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos. É um construto que busca controlar o fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, ou seja, o que Rey (2001) e Aleóng (2001) chamam de *norma normativa*. Ilustramos esses conceitos na Figura 1 abaixo.

Figura 1 — *Norma normal e norma normativa*



Fonte: Elaboração nossa.

¹¹ Colocação do pronome oblíquo átono entre o radical e a desinência das formas verbais do futuro do presente e do futuro do pretérito.

Como destacamos anteriormente, a língua é heterogênea. Isso se deve à diversidade das experiências históricas, das atividades sociais e culturais pelas quais os grupos humanos passam ao longo do tempo. Isto é, os fatores geográficos, as circunstâncias históricas, a dinâmica social e cultural, os diferentes segmentos sociais — percebidos pelo sexo, faixas etárias, gênero, nível de renda, profissão, escolaridade, entre outros —, tudo isso reflete nas formas como a língua é utilizada nas diversas regiões de um país, em determinado momento histórico.

A fim de entender a complexidade linguística e compreender a configuração e o funcionamento social da *norma normativa*, é preciso expor dois conceitos-chave, *registro* (pode ser designado na Sociolinguística por *variedades estilísticas*) e *dialeto*. Para Faraco e Zilles (2017), podemos identificar

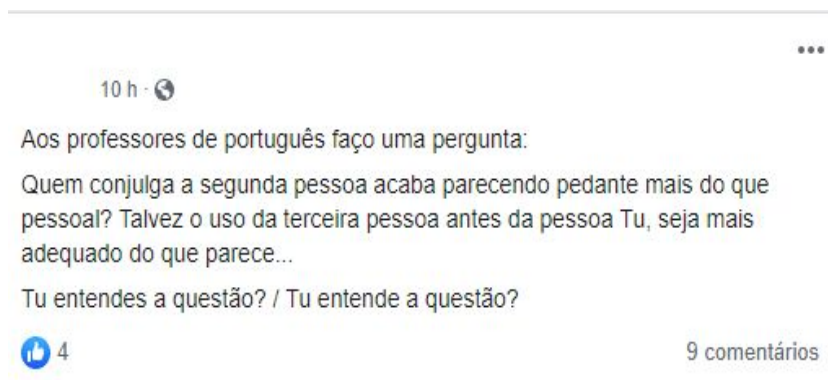
[...] os dialetos respondendo à pergunta: “Quem são os falantes?” (ou seja: que idade têm; qual seu gênero; onde nasceram e onde vivem; qual seu grau de escolaridade; que atividade profissional exercem; qual seu nível de renda e assim por diante); identificamos os registros respondendo à pergunta “Em que situação sociocultural se encontram os falantes?” (ou seja: em que campo de atividade social estão; que atividade estão desenvolvendo; quem são seus interlocutores e assim sucessivamente)” (FARACO; ZILLES, 2017, p.32).

A partir disso, podemos concluir que *dialeto* diz respeito às variedades formadas a partir de características sociais e *registro* às variedades de contexto social de uso. Por conseguinte, podemos identificar o falante por sua expressão linguística. Nesse sentido, todo falante é capaz de dominar vários registros em sua própria língua. Isso porque, em sua vida social, o falante participa de várias *comunidades de prática*, que é um grupo de pessoas que se encontram regularmente com uma meta comum, por exemplo, um time de futebol, um grupo de amigos, família (FARACO; ZILLES, 2017). Além disso, todo falante é capaz de adequar a expressão linguística ao contexto sociointeracional e explorar a variação linguística para produzir sentidos inesperados, como, por exemplo, o poeta Augusto dos Anjos, o qual trouxe para sua poesia termos considerados inadequados para a construção poética da sua época, produzindo outros efeitos de sentido.

Os falantes, além de traços linguísticos comuns, ainda compartilham um conjunto de juízos de valor. Assim, segundo Faraco e Zilles (2017), os falantes desenvolvem o que chamam de *senso linguístico*, que é a capacidade de perceber e avaliar o “que sua comunidade de fala aceita como adequado/inadequado, aceitável/inaceitável, certo/errado, prestigiado/depreciado” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 32). Esse senso linguístico, muitas

vezes, é não consciente e orienta os juízos de valor (positivos ou negativos) e as expectativas sociais sobre fatos linguísticos. Isso, na maioria das vezes, perpassa questões mais sociais e culturais que linguísticas. Ilustramos isso na Figura 2 e na Figura 3, as quais retratam uma interação em uma rede social. Na Figura 2, o Falante A faz uma postagem em sua página no *Facebook* e, na Figura 3, o Falante B comenta a mesma postagem.

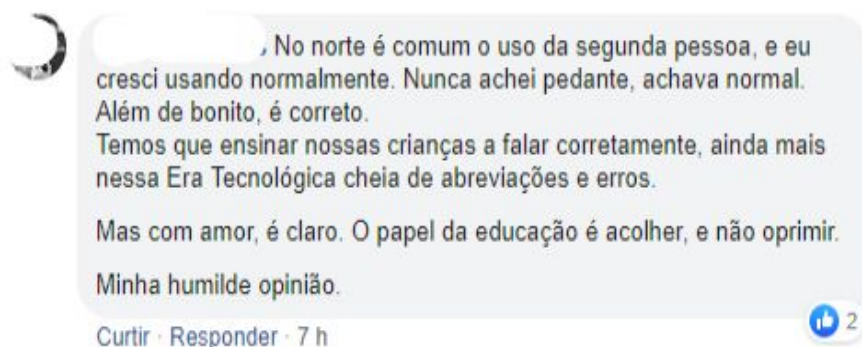
Figura 2 — Exemplo 1 de juízo de valor sobre fatos linguísticos



(Falante A)

Fonte: *Facebook*.

Figura 3 — Exemplo 2 de juízo de valor sobre fatos linguísticos



(Falante B em resposta à postagem do Falante A)

Fonte: *Facebook*.

A partir dos textos, podemos depreender que, ao se questionar sobre qual deve ser a conjugação mais “adequada” do pronome “tu”, o Falante A, tendo por base o seu *senso linguístico*, emite um juízo de valor sobre a conjugação do verbo com o pronome “tu”. Ele demonstra isso por meio do uso do adjetivo “pedante” ao mesmo tempo em que usa a expressão “mais adequado” para se referir ao uso “tu entende”. Já o Falante B, que afirma ser

de uma comunidade que comumente usa a forma “tu entendes”, utiliza os adjetivos “normal”, “bonito” e “correto” para se referir à forma “tu entendes”, revelando, assim, o seu juízo de valor sobre esta forma.

Como já expomos, é comum os falantes agregarem valores positivos e negativos às variedades e variantes linguísticas. Quando esse valor é negativo temos o que Bagno (2015) chamou de *preconceito linguístico*. Segundo esse autor, o preconceito linguístico é alimentado pelos diferentes meios midiáticos, pelos livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e “errado” e pelos instrumentos tradicionais do ensino de língua, como as gramáticas normativas e alguns livros didáticos. Voltando ao exemplo dado anteriormente, percebemos que tanto o Falante A quanto o Falante B agregam valores negativos ao que é diferente da norma utilizada em suas comunidades. Todavia, o Falante A agrega valor negativo ao que é diferente da sua norma normal, já o Falante B, além de agregar valor negativo ao que é diferente, também revela um valor que nos remete à *cultura normativa*.

A noção de “certo” e “errado” advém da *cultura normativa* que há muito tempo em nossa história vem hierarquizando a heterogeneidade linguística, a qual decide o que é pior/melhor, superior/inferior, correto/incorreto. Essa hierarquização não acontece por critérios linguísticos, mas por questões políticas e socioculturais.

O processo linguístico-normativo surgiu em resposta à heterogeneidade linguística. Quando a gramática nasceu como área de estudo, entre os séculos III e I a.C, ela refletia os usos normais, costumeiros de escritores antigos da cultura grega (FARACO; ZILLES, 2017). Esse foi o primeiro critério normativo proposto. Antes de haver norma padrão, podemos imaginar que as atividades mais elevadas de uma sociedade, por exemplo escrever leis, não eram fáceis diante da heterogeneidade de normas. Para resolver esse “problema”, estudiosos, governantes iniciaram o processo de homogeneização das línguas. Isso criou no imaginário social a ideia de imutabilidade da língua. Sobre isso Faraco e Zilles (2017) fazem a afirmação a seguir.

O senso comum, orientado pelo imaginário de que uma língua é uniforme, homogênea e estável, em outras palavras, pela ideologia da língua-padrão/norma-padrão, tem grande dificuldade para assimilar esse fato fundamental da constituição e funcionamento da linguagem verbal. Costuma, então, tratar as variedades distantes de um certo modelo (considerado padrão) como “erradas”, desestruturadas, corrompidas, “sem gramática” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 47).

A partir do trecho acima, podemos afirmar que a *cultura normativa* influenciou no valor “certo” e “errado” dado pelos falantes às variedades e variantes linguísticas. Segundo Faraco e Zilles (2017), é necessário relativizar essas noções, pois não existe o “erro” absoluto. Por exemplo, não estaria errado utilizar a forma “tu entende” em contextos não monitorados como uma conversa em uma rede social, mas estaria errado em situação que se exija como parâmetro a norma padrão. Essa noção também varia historicamente, por exemplo, Camões escreveu: “que um valor mais alto se *alevanta*” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 48). O termo destacado era forma culta, hoje, é considerado errado e até motivo de risos, pois caracteriza a *norma normal* de falantes, geralmente, não escolarizados, de zonas rurais, de baixa renda. Portanto, a hierarquização das variedades está ligada à hierarquização social, cultural e econômica e não, exclusivamente, a fatores linguísticos.

No próximo item, revisamos os conceitos de norma padrão, norma culta e certo e errado voltados ao ensino de línguas.

2.2 NORMA E ENSINO

Todos precisam aprender, desde cedo, recursos linguísticos variáveis para fazer escolhas adequadas a *quem fala, com quem fala, quando e onde fala, por que e para que fala*, por exemplo, o que expressa a polidez (respeito etc.) e impolidez (despeito etc.), do mesmo modo que aprende normas de como construir confronto e conciliação, como mentir e dizer a verdade, entre outros (FARACO; ZILLES, 2017).

Por essa plasticidade das línguas, o ensino não pode se limitar à norma padrão, nem só à norma culta, pois todas essas normas existem em conjunto com outras *normas normais*. Assim, o estudo das variações linguísticas deve sempre estar presente no ensino de línguas. Faraco e Zilles (2017) defendem o ensino de língua que contribua para

- 1) a compreensão crítica da avaliação social das variedades pelos alunos, fundada em sua sócio-história e nos avanços da reflexão no âmbito das políticas linguísticas; para 2) o uso das variedades, tanto da cultura oral quanto da cultura letrada [...] e para 3) a localização realista e crítica da norma padrão e da norma culta na sociedade [...] (FARACO; ZILLES, 2017, p. 176).

Essas contribuições apontam para a revisão da norma padrão, no sentido de aproximá-la da norma culta, como defende Faraco e Zilles (2017). Isso porque o ensino da norma padrão aponta para três problemas: a distância entre o que é prescritivo e o que é

realmente usado pelos falantes, o que pode levar a crença de que os falantes não sabem a língua; a condenação arbitrária de usos atestados na fala e na escrita, inclusive na norma culta; o julgamento negativo das *normas normais* do PB (FARACO; ZILLES, 2017). A esse último podemos expandir para o julgamento negativo de todas as *normas normais* de português, já que a ideologia da norma padrão não afeta apenas o PB.

Outra contribuição para o ensino, é a revisão dos conceitos de certo, aplicado à norma padrão, e errado, aplicado às *normas normais*. Esses conceitos têm por muito tempo servido para legitimar e deslegitimar normas, mascarando as realidades linguísticas. Portanto, um ensino baseado no estudo das variações linguísticas contribui para respeitar as variedades dos países de língua portuguesa, tornando a difusão dessa língua mais democrática.

No tópico a seguir, apresentamos como a noção de norma linguística está associada à ideia de língua pluricêntrica proposta por Clyne (1992) e como isso impacta na gestão das línguas.

2.3 PORTUGUÊS LÍNGUA PLURICÊNTRICA

De acordo com Clyne (1992), o termo pluricêntrica foi primeiro empregado por Kloss, em 1978, com a finalidade de descrever línguas com vários centros de interação, os quais fornecem uma variedade nacional, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias (CLYNE, 1992). Mendes (2016) já apresenta a seguinte definição para língua pluricêntrica.

As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões (MENDES, 2016, p. 294).

Batoréo (2015), por sua vez, acrescenta mais fatores que caracterizam uma língua pluricêntrica: a língua ser adotada como oficial nos países onde não é falada e ser utilizada em organismos internacionais. Podemos verificar isso na definição seguinte.

[...] uma língua pluricêntrica corresponde, em termos genéricos (e, por vezes, um tanto simplistas) ao que tradicionalmente se tem convencionado chamar de uma língua mundial/global/internacional e que é adotada como oficial nos países onde não é falada como língua materna, mas aprendida

como língua segunda, e que é também utilizada em organizações internacionais e nas relações diplomáticas (BATORÉO, 2015, p. 87).

É o caso do português, que é língua oficial de nove países (Brasil, Angola, Moçambique, Portugal, Guiné-Bissau, Timor-Leste, Guiné Equatorial, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe) e uma região da China (Macau); que possui variedades facilmente reconhecidas, distintivas e já codificadas, além de serem ensinadas e disseminadas em contexto escolar. Assim, o português é uma língua pluricêntrica (CLYNE, 1992), pois tem várias normas reconhecidas de uso da língua. Por exemplo, a colocação dos pronomes oblíquos antes dos verbos (próclise) e a colocação depois do verbo (ênclise), caracterizam o PB e o PE, respectivamente. Essas *normas normais* do PB e do PE são reconhecidas e ensinadas no livro didático que é alvo da nossa análise.

Segundo Casseb-Galvão (2015), não se pensa mais na língua portuguesa como “única” ou que há “um padrão do português”. Afirma-se que o português é uma língua de “comunicação internacional como projeção global”, mas que essa comunicação é feita por uma de suas variedades (CASSEB-GALVÃO, 2015). Isso se dá, segundo Casseb-Galvão (2015), por uma série de questões político-econômicas¹².

As línguas pluricêntricas tanto unificam quanto dividem povos, como afirmou Clyne (1992)¹³. Elas unificam as pessoas por meio do uso da linguagem e as separa por meio do desenvolvimento de normas e variáveis linguísticas com as quais os falantes se identificam, marcando os limites do grupo, ou seja, quem pertence ao grupo e quem não¹⁴. Sendo assim, a gestão da língua é marcada por uma disputa de poder.

Como já foi discutido no tópico anterior, essa disputa acontece porque, o sistema de normas de uma língua abrange as diferentes normas que coexistem nas diversas comunidades de fala daquela língua. Assim, determinados grupos exercem poderes de forma dominante sobre os demais. No caso do português, é clara uma tendência às normas da variedade portuguesa e da brasileira. Até o início do século XXI, a gestão dessa língua é bicêntrica (Brasil e Portugal estão à frente da normatização do idioma), como apontou Oliveira (2016a). O próprio livro didático alvo deste estudo, *Ponto de Encontro: Portuguese as a world language*, mostra em maior quantidade essas duas variedades e menciona, raramente, as outras variedades. Por conseguinte, podemos questionar: por que determinadas variedades do português predominam? Trataremos disso no capítulo referente à análise.

¹² Algumas dessas razões serão exploradas, posteriormente, na análise.

¹³ [...] pluricentric languages are both unifiers and dividers of people (CLYNE, 1992, p. 1).

¹⁴ Essa ideia de “uma língua uma nação” já foi tratada por Fishman (1972).

O pluricentrismo da gestão da língua portuguesa iniciou a partir do Acordo Ortográfico de 1990 e da criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996. É nessa época que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e o Timor-Leste passam a ganhar espaço nas políticas linguísticas para o português. De acordo com Oliveira (2016a; 2016b), a população dos PALOP superou o número de falantes de Portugal e poderá, inclusive, superar a do Brasil, o que consolida o espaço destas nações. Todavia, ainda podemos ver a variedade portuguesa e brasileira se sobressaindo.

A predominância das duas variedades pode influenciar na forma como o ensino-aprendizagem é organizado, na seleção dos professores e dos materiais didáticos, nos objetivos do ensino (português brasileiro, português europeu) e na percepção dos aprendizes sobre as outras variedades. Nesse sentido, investigaremos a concepção sobre o “português global” no *Ponto de Encontro*, considerando que esta língua é pluricêntrica. Isso porque são esperadas práticas colaborativas que tratem o português como língua pluricêntrica, valorizando a diversidade linguística e cultural dos falantes de língua portuguesa, pois essa abordagem impacta positivamente no fortalecimento de uma gestão democrática da língua.

3 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Neste capítulo, expomos a relação entre a noção de língua e as políticas linguísticas. Também tratamos da noção de política linguística ampliada de Shohamy (2006), a qual inclui a noção de *mecanismos de política linguística*. Dedicamos mais atenção aos *mecanismos de política de educação linguística*, especialmente, o livro didático.

3.1 A NOÇÃO DE LÍNGUA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Como já propuseram linguistas como Labov (2008), a língua se manifesta em situações em que usuários compartilham espaço geográfico, história, relações sociais próximas e uma variedade de outras características comuns que tornam a língua semelhante, o que contribui para que a comunicação seja mais eficiente. Assim, além da língua ser individual e única, é também social, dinâmica e mutável com características comuns que são

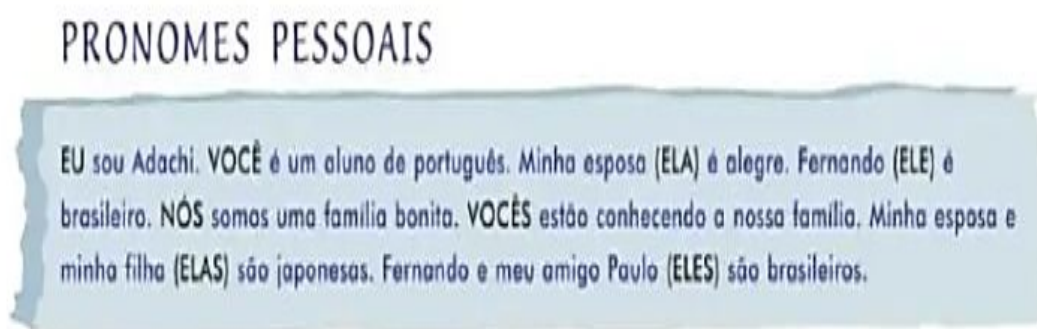
compartilhadas, negociadas e criadas por indivíduos para fins de comunicação e interação (SHOHAMY, 2006).

Quando se trata de língua, os falantes têm certa liberdade para fazer escolhas, por exemplo, em relação ao tom de voz, à velocidade da fala, ao espaço onde ocorre a comunicação, à sintaxe, à gramática, ao léxico, à duração das frases, bem como a uma variedade de conteúdos e tópicos. Essas escolhas podem, de uma parte, ser originárias dos próprios indivíduos, de outra parte, ser influenciadas pela comunidade de fala em que estão inseridos, principalmente pelo que os indivíduos percebem como adequado, como também por uma variedade de considerações contextuais, como já exploramos no capítulo sobre norma linguística.

As línguas estão constantemente em transformação, seja como resultado do contato com outras línguas e da interação entre pessoas e grupos, seja como resultado de momentos históricos, políticos e econômicos. Essas mudanças também ocorrem por fatores como influência midiática, tecnológica, entre outros. Isto é, há uma gama de fatores que influenciam as mudanças nas línguas.

Apesar dessa visão apresentada, a língua é comumente percebida como homogênea, estagnada e ligada a regras. Nunca faltaram instituições, grupos, governos, entre outros, perpetuando essa ideia por meio do controle e da manipulação da língua(gem). Como exemplo, podemos citar gramáticas, dicionários, que não se tratam apenas de registros neutros de uma língua, mas de instrumentos capazes de legitimar e excluir usos (SHOHAMY, 2006). Ilustramos como o livro didático para estrangeiros *Bem-Vindo!* pode excluir o uso do *a gente*, que é um pronome pessoal bastante recorrente no PB, na Figura 3.

Figura 3 — Apresentação dos pronomes pessoais no *Bem-Vindo!*



Fonte: PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004, p. 3.

Também podemos citar a criação de uma linguagem politicamente correta, que busca tirar da língua termos de cunho preconceituoso e que fazem referência a ideias machistas, racistas, entre outras, confirmando, assim, que a língua não é neutra. Sobre isso a Shohamy (2006) argumenta,

Enquanto a língua é dinâmica, pessoal, livre e enérgica, sem limites definidos, sempre houve aqueles grupos e indivíduos que querem controlá-la e manipulá-la a fim de promoverem ideologias políticas, sociais, econômicas e pessoais. Por isso, a língua é usada para criar "participações de grupo" (nós/eles), demonstrar inclusão ou exclusão, determinar lealdade ou patriotismo, mostrar *status* econômico ("têm/não têm") e classificação de identidades pessoais e de grupos. Ademais, a língua é usada como uma forma de controle, ao impor o uso de certas linguagens de certas maneiras (correta, pura, nativa, gramatical etc) ou até dominando o jeito de usá-la¹⁵.

Essa visão compreende que, embora a língua(gem) seja heterogênea, determinados grupos e indivíduos podem manipulá-la e controlá-la com o objetivo de promoverem seus ideais. Eles tentam conquistar espaços por meio da língua e até mesmo sobrepor algumas normas e línguas em relação às outras, criando hierarquias e dividindo grupos.

Os linguistas tiveram um papel importante no fornecimento das ferramentas apropriadas para reforçar a ideia de pertencimento de pessoas a determinados grupos, por meio, por exemplo, da adoção de termos como "língua materna", "nativo", "não nativo", "gramatical", "não gramatical", "padrão", "não padrão", entre outros (SHOHAMY, 2006). Isso serviu de ferramenta para moldar pessoas e seus comportamentos linguísticos, transformando a língua em um instrumento político, como afirma Shohamy (2006). Em suas palavras,

[...] linguistas, linguistas aplicados, professores e público ainda veem a linguagem em termos fechados como um sistema finito com limites definidos, prescrições e controle. Os resultados de tais visões são de que a língua é julgada como correta vs. incorreta, gramatical vs. não gramatical, nativa vs. não nativa, boa vs. ruim, alta vs. baixa.¹⁶

¹⁵ No original: "While language is dynamic, personal, free and energetic, with no defined boundaries, there have always been those groups and individuals who want to control and manipulate it in order to promote political, social, economic and personal ideologies. Thus, language is used to create group membership ("us/them"), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status ("haves/have nots") and classification of people and personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain languages in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it" (SHOHAMY, 2006, p. 16).

¹⁶ No original: "[...] linguists, applied linguists, teachers and the public at large view language in closed terms as a finite system with defined boundaries, prescriptions and control. The results of such views are that language is judged as correct vs. incorrect, grammatical vs. ungrammatical, native vs. non-native, good vs. bad, high vs. low (SHOHAMY, 2006, p. 22).

Assim, a língua, ao longo do tempo, foi deixando de ser vista como um simples instrumento de comunicação e se transformando em um símbolo de pertencimento, de *status* econômico, de exclusão e inclusão de pessoas em grupos, além de uma ferramenta para se obter cidadania, principalmente dentro do estado-nação.

Isso é feito por meio do que Shohamy (2006) chama de *mecanismos secretos*. Esses *mecanismos* são usados para “afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas “de fato”, isto é, práticas linguísticas” (SHOHAMY, 2006)¹⁷. Por isso, é necessário o estudo desses *mecanismos* para compreender a “real” política linguística que está sendo criada, praticada. Em vista disso, analisamos o livro didático *Ponto de Encontro*, a fim de perceber a “real” política linguística no entorno do que chamam de “português global”. No próximo tópico, aprofundaremos mais essa concepção de *mecanismos de política linguística*.

3.2 MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Mecanismos ou *dispositivos de política linguística* fazem parte da visão ampliada de política linguística defendida por Shohamy (2006), a qual defende a ideia de que a política linguística é interpretada não só por meio de documentos declarados e oficiais, mas também por meio das ideologias dos indivíduos e das comunidades, bem como de suas práticas em relação à língua(gem). Esses *mecanismos* explícitos e até mesmo implícitos permitem a criação, modificação e reprodução de políticas linguísticas, pois são sempre permeados por ideologias e práticas de língua(gem) (SHOHAMY, 2006). Segundo a autora, esses *mecanismos* estão entre as ideologias e práticas da linguagem.

Nem sempre esses *mecanismos* são percebidos pelo público, por isso, eles têm grande potencial de afetar a vida das pessoas, já que estão presentes nos diversos ambientes da vida em sociedade como, por exemplo, escolas. Shohamy (2006) argumenta que esses *mecanismos de política linguística* são poderosos porque podem criar e impor comportamentos linguísticos, podendo determinar critérios para a correção da linguagem, obrigar as pessoas a adotar certas maneiras de falar e escrever, criar definições sobre linguagem e até mesmo determinar a prioridade de certas línguas na sociedade e como estas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas (SHOHAMY, 2006). Por isso, a importância de analisar o livro

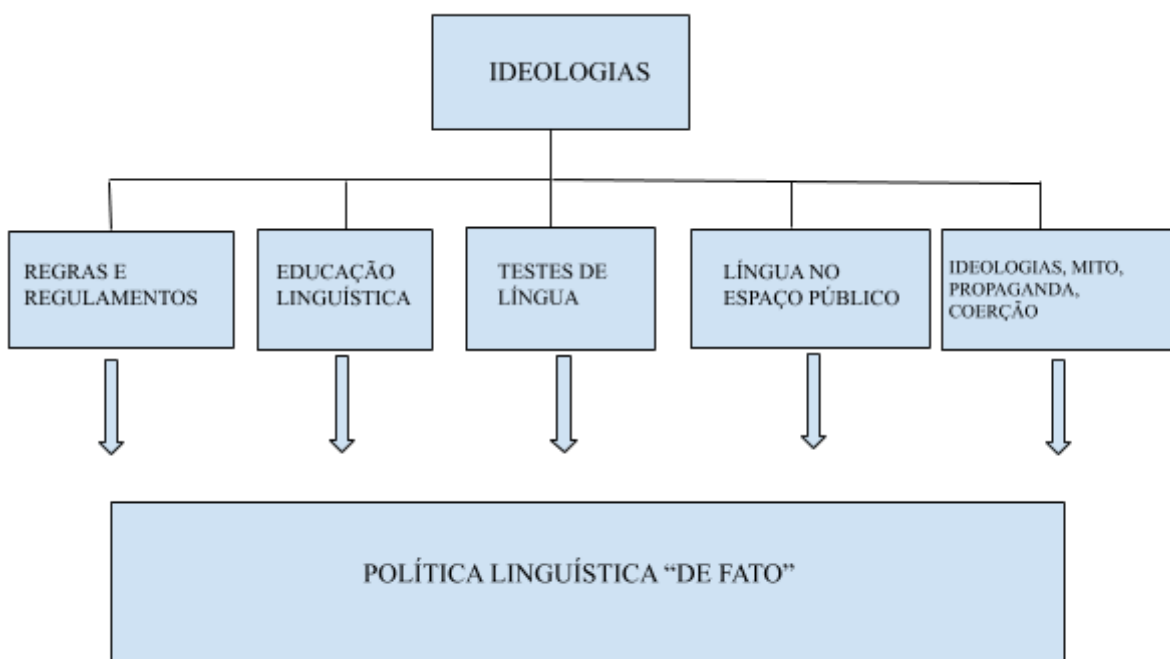
¹⁷ No original: “[...] affect, create and perpetuate “de facto” language policies, i.e., language practices” (SHOHAMY, 2006, p. 15).

didático *Ponto de Encontro*, a fim de investigar a concepção das autoras sobre o “português global”.

Assim, o estudo da política linguística deve explorar os *mecanismos* que são usados para criar e perpetuar políticas “de fato” — como, por exemplo, o livro didático de português para estrangeiros —, desmascarando ideologias que impulsionaram essas políticas linguísticas. Além disso, o livro didático compreendido como um *mecanismo de política linguística*, que na superfície não é visto como dispositivo de política, é afetado fortemente pelas decisões de grupos, indivíduos, governos, entre outros, e é por meio dele que podemos entender e interpretar a verdadeira política linguística criada para moldar e controlar comportamentos linguísticos. Por exemplo, a apresentação dos pronomes pessoais no *Bem-Vindo!*, conforme ilustramos na Figura 3, pode afetar a forma como o estudante concebe o uso de *a gente*, fazendo-o pensar que essa forma não está “correta”, já que a única forma apresentada é *nós*.

Na Figura 4, apresentamos o modelo proposto por Shohamy (2006), no qual ela especifica os *mecanismos de política linguística*.

Figura 4 — *Mecanismos entre ideologia e prática.*



As *regras* e os *regulamentos* estão presentes tanto nos ambientes públicos quanto nos privados, materializando-se por meio de leis, documentos, decretos de oficialização de línguas, academias de letras nacionais, leis específicas de naturalização e aquisição de cidadania por estrangeiros. Exemplo de regulamentação sobre línguas, segundo Shohamy (2006), é a estandardização pela qual as línguas passam por meio das academias de letras, que são responsáveis por dizer qual uso é considerado “correto” em relação à ortografia, vocabulário, gramática, o que legitima variedades e deslegitima outras. Esses *mecanismos* de política linguística podem abordar assuntos diversos como o uso de determinada língua nos espaços públicos, a escolha de quais línguas estrangeiras serão ensinadas nas escolas, entre outros. Shohamy (2006) argumenta que os *mecanismos* são usados por autoridades para perpetuar e impor comportamentos linguísticos, exercendo seu poder por meio de coerção. Todavia, como destaca a autora, embora as leis existam, nem sempre são colocadas em prática.

Também há categoria *política de educação linguística*, a qual está relacionada a este trabalho, sendo assim, dedicamos mais atenção a ela em uma seção separada. De acordo com Shohamy (2006), esse mecanismo trata das decisões tomadas no contexto educacional, como qual língua ensinar e aprender, quem tem direito ou obrigação de aprendê-la, em qual faixa de idade começará a ser aprendida, qual será a carga horária, qual será o livro didático adotado etc. Dessa forma, a análise dos *mecanismos* educacionais é importante porque têm grande potencial de influenciar a vida das pessoas, inclusive, servem para transmitir ideologias pelas mais variadas instituições.

Os *testes de língua* também estão inseridos no *mecanismo de política de educação linguística*, mas Shohamy (2006) optou por evidenciá-los em outra categoria devido ao impacto desses *mecanismos* na educação. Eles, além de servirem para avaliar, certificar, podem ser capazes de desencadear mudanças desejáveis no processo de ensino. Por isso, é importante também a análise dos testes, já que eles podem influenciar decisões importantes na vida dos cidadãos. Exemplo disso é o exame Celpe-Bras, que tem servido como mecanismo de política linguística para o ensino de português para estrangeiros no Brasil.

Outro mecanismo que está intermediando ideologias e práticas é a presença e o uso da *língua em espaços públicos*. Esses *mecanismos* se espalham em vários textos presentes nos mais variados espaços, como ruas, escolas, *shoppings*, entre outros. O estudo deles é importante porque podem visibilizar determinadas línguas e silenciar outras. No Brasil, por exemplo, é muito comum letreiros de lojas com palavras de origem inglesa, revelando o poder simbólico que esta língua tem na nossa sociedade. Outro exemplo é o Decreto N° 3.029, de 16

de abril de 1999, que obriga a tradução para português de rótulos de produtos importados para o Brasil (BRASIL, 1999).

Outra categoria proposta por Shohamy (2006) inclui as *ideologias*, os *mitos*, a *propaganda* e a *coerção* como *mecanismos*. Conforme a autora, ideologias, nesse contexto, referem-se a crenças sobre a língua. Os mitos teriam origem nas ideologias, mas influenciam o comportamento linguístico. Já as propagandas seriam meios de propagar as ideologias e mitos de forma sutil. Exemplo desse último mecanismo são as propagandas da *Open English Brasil* disponíveis na televisão e em plataformas virtuais, as quais afirmam que o curso 100% *on-line* funciona porque está baseado no pilar “professores nativos”. Essa propaganda propaga a ideia de que aprender uma língua com professores nativos é sinônimo de aquisição garantida, o que, por vezes, não se confirma. Por última, a coerção que diz respeito a uma repressão no uso das línguas, negação de direitos, entre outros. É importante ressaltar que essa categoria é diferente das outras, pois é bastante difícil distinguir ideologias, mitos.

3.3 MECANISMOS DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Antes de iniciarmos a discorrer sobre o mecanismo de *política de educação linguística*, — daremos maior atenção ao livro didático, já que está mais relacionado a este trabalho — traçaremos um breve histórico sobre o que motivou o ensino de português nos Estados Unidos da América, pois o livro didático analisado nesta pesquisa foi produzido e publicado no já referido país.

3.3.1 O interesse pelo ensino de português língua adicional nos Estados Unidos da América

De acordo com Faraco (2019), com a expansão marítima de Portugal em meados do século XV, a língua portuguesa sai da Europa e se torna uma “língua internacional”, alcançando o continente africano, a Índia em 1498, a América em 1500, a China em 1513, o Timor em 1515 e o Japão em 1543. No século XXI, o português é a língua oficial de nove países e, segundo informações dadas, em 2013, na II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, esta é falada por 244 milhões de pessoas em todo o mundo, a sexta língua mais falada do globo, a quinta língua mais usada na Internet e a terceira nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*¹⁸.

A imigração de falantes de português também chegou aos Estados Unidos da América (EUA). A partir de Cobbs (2017), podemos traçar a seguinte linha do tempo da imigração de falantes de português para o EUA.

1654 — registrada a chegada de 23 judeus portugueses que fugiram da perseguição no Brasil para onde hoje é a cidade de Nova York.

1733 — 40 judeus portugueses (e espanhóis) se instalaram em Savannah, na Geórgia e em Charleston, na Carolina do Sul.

1753, 1800 e 1812 — chegada de inúmeros portugueses e açorianos.

1822 — primeiro brasileiro a chegar no EUA, especificamente em Monterrey, Califórnia.

1870 — a região de São Leandro, na Califórnia, tinha cerca de 4 a 5 mil habitantes portugueses.

1900 e 1910 — ápice da imigração europeia para o EUA. Acredita-se que cerca de 67 mil portugueses viviam no País.

1965 — com a abolição da Lei de Imigração de 1917¹⁹ do governo americano, entre 11 e 12 mil portugueses ingressaram nos EUA anualmente.

Esses fortes fluxos de imigração contribuíram para o aumento do uso do português nos EUA. Só de brasileiros, de acordo com dados do Itamaraty²⁰ divulgados em 2018, mais de um milhão vivem nos EUA. É justamente o público de falantes de português como língua de herança²¹ que está nos programas nas universidades norte-americanas. Todavia, esses falantes têm diminuído e outro grupo de falantes que está fora das comunidades de português tem apresentado maior interesse, como apontou Gonçalves (2012).

Assim, não é estranho que haja interesse pelo ensino-aprendizagem do português nesse País, principalmente após a colaboração do Brasil com o EUA na Segunda Guerra Mundial. Nesse momento histórico, a motivação de aprender outras línguas era militar e estratégica, envolvendo aspectos políticos e econômicos. Luna (2012) constata isso e coloca

¹⁸Disponível em:

<https://www.publico.pt/2013/10/28/culturaipsilon/noticia/ha-244-milhoes-de-falantes-de-portugues-em-todo-o-mundo-1610559>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

¹⁹ Lei dos Estados Unidos da América que buscava restringir a imigração e também exigia testes de alfabetização. No inglês, ela é chamada de *The immigration act of 1917*.

²⁰ Disponível em:

<https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/08/mais-de-1-milhao-de-brasileiros-vivem-nos-eua-segundo-o-itamaraty.html>. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

²¹ Segundo Mendes (2012), “o português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português” (MENDES, 2012, p. 21).

que, de acordo com pesquisas, o maior interesse em aprender a língua é para usá-la a fim de fazer negócios. Segundo esse autor, a lei *Nacional Defense Education*, assinada em 2 de setembro de 1958, foi um marco no ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, pois considerou 6 línguas para investimentos prioritários: árabe, chinês, hindu, japonês, russo e português. De acordo com Gonçalves (2012), outro marco importante para o ensino de português nos EUA, é a aprovação pelo governo norte-americano de um pacote de incentivos para o estudo de outras línguas consideradas estratégicas em 2006.

O interesse pelo ensino-aprendizagem do português suscitou a produção de vários livros didáticos para esta finalidade publicados nos EUA, como o *Spoken Portuguese* de Vincenzo Cioffari na década de 60; *Português I*, da Berlitz na década de 70; o *Modern Portuguese*, que contou com o linguista Francisco Gomes de Matos; e o mais recente *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*, que teve sua segunda edição publicada em 2013 e pretende ensinar um “português global”. Como já dissemos anteriormente, esse livro didático será o *corpus* deste trabalho.

3.3.2 O livro didático de português para estrangeiros como mecanismo de política linguística

O livro didático de Português como Língua Adicional (PLA), à primeira vista, serve para ensinar ou aumentar o nível de proficiência de uma língua em seus aspectos lexicais, fonéticos, semânticos, sintáticos, culturais. Pode, ainda, promover a aprendizagem de uma língua para um contexto específico, como negócios, trabalho. Além disso, é aliado do professor em sala de aula. No entanto, pode ser usado por grupos, instituições educacionais, entre outros, para transformar ideologias em práticas por meio da educação formal. Dessa forma, analisar esse material didático se mostra importante, porque pode legitimar variedades linguísticas, apagar, erradicar, estigmatizar outras. Pode, também, tornar determinadas normas “bons modelos” de forma que as outras se transformem em modelos que devem ser rejeitados, proibidos de serem usados, sobretudo em sistemas educacionais.

No contexto do ensino de português para estrangeiros em Portugal e no Brasil, diversas *políticas de educação linguística declaradas*²² vêm sendo criadas para regular este ensino. No Brasil, o número de estrangeiros cresceu nos últimos anos por questões políticas e econômicas que deram visibilidade ao País no cenário internacional, além dos recentes esforços para a internacionalização das universidades brasileiras e da vinda de imigrantes que

²² Shohamy (2006) utiliza esse termo para se referir à gestão da língua.

buscam melhores condições de vida. Segundo dados da Polícia Federal, em 10 anos — 2006 a 2015 —, o número de imigrantes passou de 45.126, em 2006, para 117.745, em 2015²³. Tudo isso tem contribuído para o crescimento do ensino de PLA. Um exemplo disso é a Portaria Normativa nº 30 de 2016²⁴, a qual coloca como um dos objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras, “fortalecer o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior” (BRASIL, 2016, p. 2). Podemos depreender que o referido programa pretende promover a língua portuguesa apenas considerando a norma e a cultura do Brasil, excluindo as demais que compõem o português.

No contexto de Portugal, há vários documentos orientadores de PLA, como, por exemplo, o “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”.

De acordo com Schoffen e Martins (2016), podemos elaborar o seguinte percurso das políticas linguísticas que buscam orientar o ensino de PLA em Portugal:

- Em meados dos anos 80, o PLA surgiu como área de estudo.
- Em 2001, com o Decreto-Lei n. 6/2001, as escolas portuguesas dão acesso a atividades de ensino relativas à aprendizagem de PLA.
- Em 2004, com o Decreto-Lei n. 74/2004, as escolas devem propor atividades curriculares específicas para proporcionar a aprendizagem do português por alunos com outra língua materna.
- Em julho de 2005, o documento “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador” busca orientar a construção de uma escola que considere a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos.
- Em 2008, as “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” buscam acolher a diversidade multicultural e preparar os cidadãos, reconhecendo o direito à identidade linguística e cultural.
- Entre 2009, o governo português tornou público o “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)”.

No Brasil, a área de PLA tem adotado perspectivas teóricas que vão ao encontro do exame Celpe-Bras para nortear o ensino. Segundo Schoffen e Martins (2016), essas perspectivas são semelhantes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa para a educação básica, já que o teste considera aspectos textuais e discursivos

²³ Disponível em:

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>

²⁴ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/documentos>. Acesso: 26 de dezembro de 2019.

(contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação). Logo, podemos inferir que o ensino de PLA no Brasil tem dois marcos: a publicação do PCN, em 1997, e a criação do Celpe-Bras, em 1998.

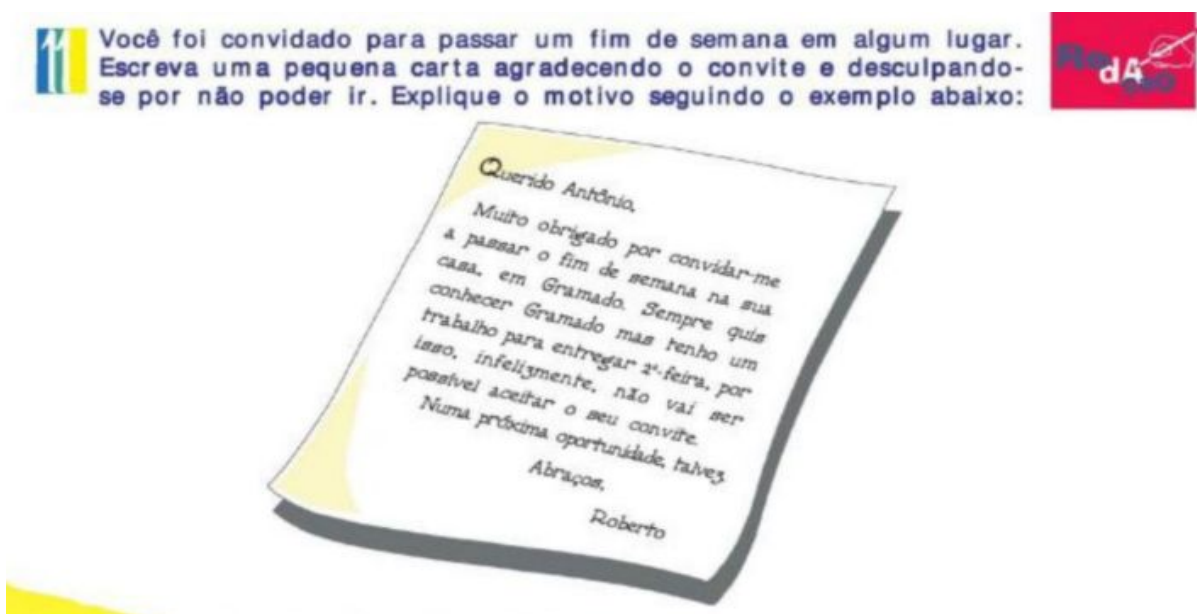
Essas *políticas de educação linguística* são *mecanismos* para organizar, gerenciar e manipular comportamentos de linguagem, pois consistem em decisões tomadas sobre idiomas e seu ensino na sociedade. As decisões em relação às línguas, determinam quais línguas, normas devem ser legitimadas, usadas, aprendidas e ensinadas em termos de onde, quando e em quais contextos. Assim, a política linguística age como uma ferramenta manipuladora na batalha contínua entre diferentes ideologias. Shohamy (2006) destaca que

Essas manipulações ocorrem em vários níveis e em várias direções, mas especialmente em relação à legitimidade de usar e aprender determinada (s) língua (s) (por exemplo, o direito de falar e de aprender) em determinados contextos e sociedades (status) e suas formas (corpus), ou seja, como eles devem ser usados (pronúncia, léxico, gramática, gênero etc.)²⁵.

Essas escolhas influenciam fortemente o ensino. A abordagem do Celpe-Bras, por exemplo, tem influenciado no ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros no Brasil. A pesquisa de Dionísio (2017) verificou que esse teste de língua direciona o planejamento, a seleção de conteúdo, a metodologia e a avaliação dos textos dos alunos. Livros didáticos de PLA produzidos no Brasil também têm sido afetados. Exemplo disso é o Livro *Bem-Vindo! O português no mundo da comunicação*, que, embora apresente ainda resquícios de uma concepção voltada ao preenchimento de lacunas, atividades de perguntas e respostas mecânicas e ênfase na *norma normativa*, já apresenta situações comunicativas. Comprovamos isso na Figura 5.

²⁵ No original: These manipulations occur on a number of levels and in a number of directions but especially in relation to the legitimacy of using and learning certain language(s) (e.g., the right to speak and to learn) in given contexts and societies (status) and their forms (corpus), i.e., how they should be used (pronunciation, lexicon, grammar, genre, etc.) (SHOHAMY, 2006, p. 45).

Figura 5 — Exemplo de atividade do *Bem-Vindo! O português no mundo da comunicação*.



Fonte: PONCE; BURIM; FLORISSI, 2004, p. 78.

Como observamos, a atividade coloca o aprendiz em uma situação comunicativa, por meio da especificação do gênero discursivo (carta), do propósito comunicativo (agradecer o convite e se desculpar por não poder ir). Essa tarefa se assemelha muito às encontradas na Parte Escrita do Celpe-Bras, além de solicitar um gênero discursivo que aparece recorrentemente neste exame, como demonstrou Virgulino (2017).

Em resumo, enxergamos a necessidade de estudar o livro didático de PLA como *mecanismo de política linguística*, já que ele não é neutro, pois é produto e agente dos mais diversos objetivos dentro das instituições educacionais, afetando a forma como o estudante conceberá a língua. Também são ferramentas de poder, visto que materializam os objetivos de governos, instituições públicas e privadas, entre outros. Ademais, os livros didáticos criam “conhecimentos”, ou seja, podem tornar legítimas variedades linguísticas, normas, bem como transformar preconceitos e generalizações em verdades sobre determinada cultura.

A análise desse mecanismo sob a perspectiva de Shohamy (2006) nos leva a questionar: por que normas são preteridas a outras? quais são as consequências disso no ensino de uma língua no contexto global? quais ideologias são construídas? A ideologia da norma padrão, por exemplo, a qual diz respeito à ideia de que a língua existe em uma forma padrão, clássica ou canônica (MILROY, 2011), é difundida por livros didáticos, gramáticas, dicionários, entre outros mecanismos. Nesse sentido, o livro didático é usado para difundir o conhecimento da norma padrão de modo que ela seja aprendida pelos estudantes, imprimindo

a ideia de que essa variedade é a “correta”, o que leva a desvalorização das outras. Por conseguinte, a visão de Shohamy (2006) nos ajuda a compreender o livro didático de PLA para além de uma ferramenta pedagógica, mas como ferramenta que está imersa em uma variedade de propósitos ideológicos e políticos.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa. Primeiro, caracterizamos a abordagem metodológica desta pesquisa como qualitativo-interpretativista, de caráter documental. Em seguida, descrevemos o livro didático *Ponto de encontro: portuguese as a world language*. Por último, discorremos acerca dos procedimentos metodológicos para a análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativista. Esse paradigma de pesquisa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), considera o contexto sócio-histórico e, segundo essa tradição do fazer científico, não há como observar o mundo sem considerar as práticas sociais e os significados vigentes. Ele mira na interpretação das ações sociais e nos significados conferidos a elas, considerando o contexto histórico dos sujeitos da pesquisa e até mesmo o do próprio pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Lin (2015) coloca que o “interesse prático subjacente às abordagens interpretativas tem como objetivo produzir conhecimento que enriquece nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo e por quê, na perspectiva dos participantes, ou seja, os significados que atribuem às suas ações”²⁶. Assim, esta pesquisa está inserida dentro do paradigma interpretativista por considerar as influências políticas, sociais, econômicas que permeiam o instrumento linguístico analisado e, principalmente, por desvelar a concepção de “português global” das autoras.

Escolhemos o livro didático *Ponto de encontro: Portuguese as a world language* por se propor a ensinar o “português global”. Dessa forma, realizaremos uma análise documental. O termo documento pode ser entendido como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 6023, 2002, p. 2). Nesse sentido, o livro didático pode ser considerado um documento.

²⁶ No original: “The practical interest underlying the interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, i.e. the meanings they give to their actions” (LIN, 2008, p. 25).

Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), com base em outros autores, a pesquisa documental caracteriza-se por obter dados estritamente de documentos, objetivando trazer à tona informações neles contidas e compreender um fenômeno. Os dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo, cabendo ao pesquisador a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos para o seu estudo. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), o “desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57). Isso proporciona acréscimo de detalhes à pesquisa, tornando os dados mais significativos.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA OBRA

O documento selecionado para este trabalho é a 2ª edição do livro do aluno *Ponto de encontro: português como língua global*²⁷ publicado nos Estados Unidos Unidos, em 2013. Grande parte do livro está escrito em língua inglesa, pois foi elaborado para falantes desta língua.

Ao abrir o livro, há um mapa que indica quais são os países de língua portuguesa e, no fim, há mapas que detalham a divisão dos territórios, população estimada e capitais dos países que têm o português como língua oficial, a saber: Brasil, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Portugal, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Guiné Equatorial, o qual só registrou o português como língua oficial em julho de 2014²⁸, e a região da China Macau não foram representados. Todavia, há menção a esse último território na seção *Horizontes*, que será descrita logo mais.

Conforme informações presentes no *Prefácio* do *Ponto de encontro*, o livro é orientado para comunicação e apresenta uma abordagem interativa, buscando integrar língua e cultura. A seguir, ilustramos isso.

Outras características distintas de *Ponto de Encontro* são sua forte ênfase na comunicação significativa e contextualizada na sala de aula e além dela, e seu escopo cultural e temático compreensivos. O programa segue os *Padrões para o Aprendizado de Línguas do Século XXI* nacionais ao integrar os “Cinco C’s”: comunicação, cultura, conexões, comparações e comunidades²⁹.

²⁷ Original: *Ponto de encontro: portuguese as a world language*.

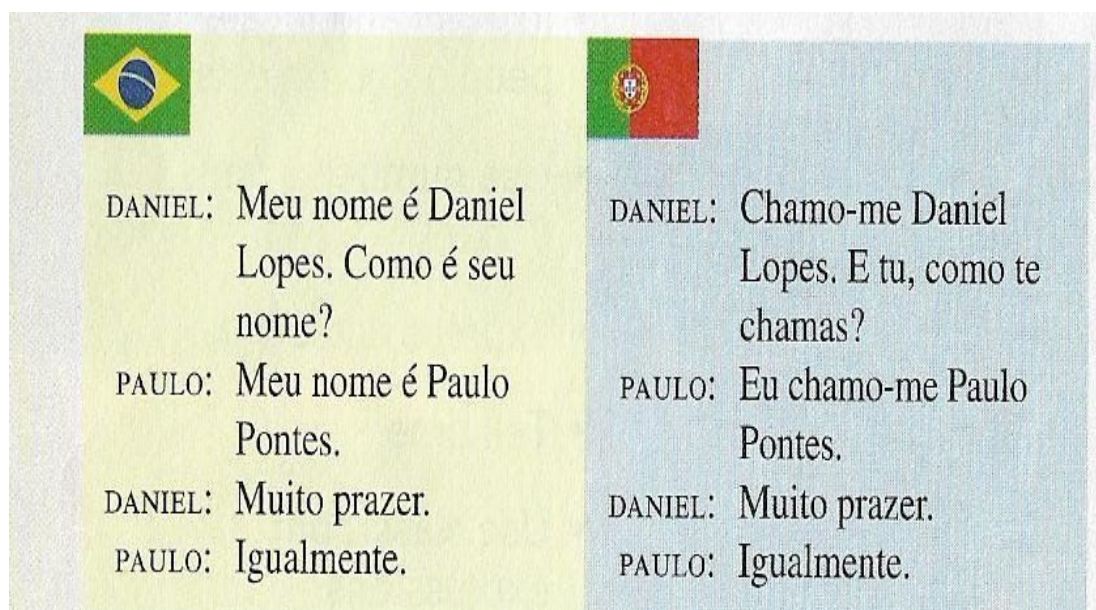
²⁸ Data posterior à publicação do livro.

²⁹ Other distinctive features of *Ponto de Encontro* are its strong emphasis on meaningful, contextualized communication in the classroom and beyond, and its comprehensive cultural and thematic scope. The program follows national Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century in integrating the “Five C’s”: communication, cultures, connections, comparisons, and communities (JOUET-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. xx).

As autoras colocam o *Ponto de Encontro* como o único livro de língua portuguesa que permite o ensino do PB e do PE, procurando enfatizar pontos comuns, mas também destaca e preserva diferenças tanto no vocabulário quanto na gramática. Isto é, o livro didático propõe integrar PB e PE ao mesmo tempo que demonstra diferenças entre as duas variedades.

Acreditamos que o livro chama de “Português Europeu” a variedade de Portugal por trazer a bandeira de Portugal em quadros espalhados em grande quantidade pelo livro. Vejamos isso na Figura 6.

Figura 6 — Representação do que o livro *Ponto de Encontro* chama de PE.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 4

Segundo as autoras, a 2ª edição foi publicada com vistas a refletir as mudanças ortográficas trazidas pelo Acordo Ortográfico de 1990. Nessa edição, também foram introduzidas novas atividades como o *Projeto final*, que busca permitir a revisão do vocabulário e das principais estruturas gramaticais apresentadas nos capítulos, ao mesmo tempo em que envolve os alunos em uma situação de comunicação. Outras mudanças foram feitas no sentido de atualizar as informações do livro em relação às mudanças sociais ocorridas entre 2007 (data da publicação da 1ª edição) e 2013, e incluir uma plataforma *on-line* para complementar os estudos com o livro. É preciso salientar que o *Ponto de encontro* tem recursos audiovisuais, recursos *on-line*, manuais do professor e do aluno, entre outros, mas estes não serão alvo da nossa análise.

O livro está organizado em dez partes: a primeira corresponde ao *Prefácio*, do qual retiramos grande parte das informações apresentadas neste tópico do nosso trabalho; a segunda à *Lição preliminar*, que traz conteúdos considerados como “primeiros passos” a aprender sobre o português; a terceira diz respeito a quinze lições com conteúdos de língua, textos, explicações gramaticais etc.; a quarta à denominada *Expansão gramatical*, que traz explicações gramaticais consideradas opcionais para níveis mais elementares; a sexta ao *Apêndice I*, no qual há explicações sobre o processo de formação das palavras em português; a sétima ao *Apêndice II*, no qual há conjugações verbais; a oitava ao *Apêndice III*, no qual há vocabulários do português para o inglês e do inglês para o português; a nona e décima aos *Créditos e Índice*, respectivamente.

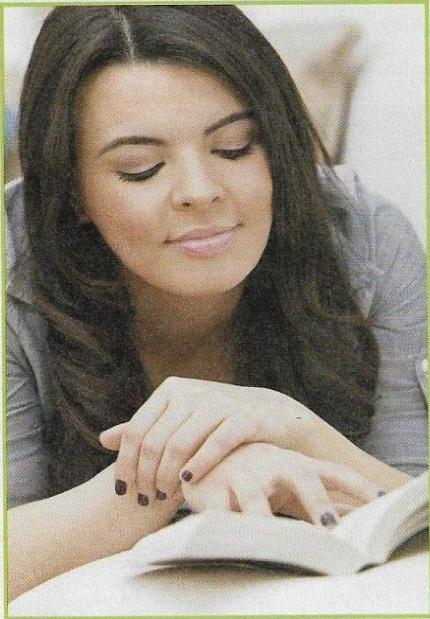
Cada capítulo da terceira parte mantém a seguinte estrutura:

- *À primeira vista*. Essa é a seção de abertura de cada capítulo e se baseia em aspectos da cultura dos países de língua portuguesa. O material é apresentado dentro de dois ou três agrupamentos temáticos, que fazem uso de fotos, ilustrações e documentos autênticos. Dentro de cada agrupamento temático, as atividades fornecem oportunidades para a prática de novo vocabulário e, em alguns casos, apresentam pontos gramaticais que são formalmente apresentados mais adiante no capítulo. Nessa seção, o vocabulário é apresentado nas variantes do PB e do PE. Ilustramos na Figura 7.

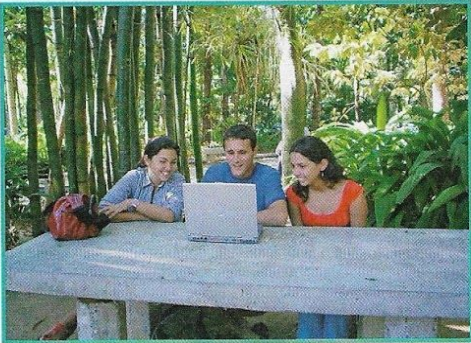
Figura 7 — Seção *À primeira vista*.

 **À primeira vista**
1-5

Os estudantes e os cursos



 Meu nome é Paula Santos. Sou estudante de Antropologia na Universidade de São Paulo, no Brasil. Todos os dias chego à faculdade às oito horas. Depois das aulas, das quatro às sete, trabalho no escritório. Neste semestre estudo Antropologia Contemporânea, Mitologia e Simbolismo, Identidade Cultural e Etnologia Comparada. Meu curso preferido é Mitologia e Simbolismo. O curso de Etnologia Comparada é difícil, mas o professor é muito bom. Também gosto do curso de Identidade Cultural; é fácil e muito interessante.



 Este é meu amigo Tom Martin. Tom é dos Estados Unidos e estuda Português na USP. Ele também estuda Literatura Brasileira, História e Geografia do Brasil. Tom é uma pessoa muito responsável e estudiosa. Chega à universidade às dez horas. Ele fala português todos os dias com os colegas da turma. À tarde, ele estuda na biblioteca ou pratica português no laboratório de línguas.

30

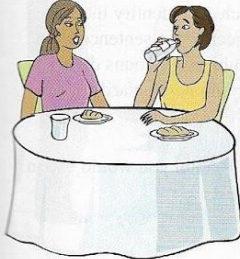
Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 30.

- *Estruturas*. Nessa seção, há explicações gramaticais, tanto do PB quanto do PE. A Figura 8 exemplifica isso.

Figura 8 — Seção *Estruturas*.

Estruturas

1. Talking about people: Subject pronouns



SARA: **Eu** estudo em casa. E **você**, Marta?
 MARTA: **Eu** estudo em casa e na biblioteca.
 SARA: Na biblioteca?
 MARTA: É, na biblioteca estudo com a Maria. **Nós** estudamos muito. Ela chega à biblioteca às nove da manhã.
 SARA: O que é que **vocês** estudam?
 MARTA: **Nós** estudamos gramática.
 SARA: A Maria tira boas notas?
 MARTA: Não. **Ela** tira notas excelentes!

Vamos analisar. Check (✓) all the statements that are true, based on the conversation above.

1. _____ A Sara estuda em casa. Ela não estuda na biblioteca.
2. _____ A Maria tira notas excelentes.
3. _____ A Marta é preguiçosa. Ela não estuda muito.
4. _____ A Maria e a Marta estudam muito. Elas estudam gramática.
5. _____ A Maria chega à biblioteca às oito da manhã.

SINGULAR		PLURAL	
eu	<i>I</i>	nós	<i>we</i>
tu	<i>you</i>		
você	<i>you</i>	vocês	<i>you (plural of tu/você)</i>
o senhor	<i>you (formal/male)</i>	os senhores	<i>you (formal/male or mixed)</i>
a senhora	<i>you (formal/female)</i>	as senhoras	<i>you (formal/female)</i>
ele	<i>he</i>	eles	<i>they (male or mixed)</i>
ela	<i>she</i>	elas	<i>they (female)</i>

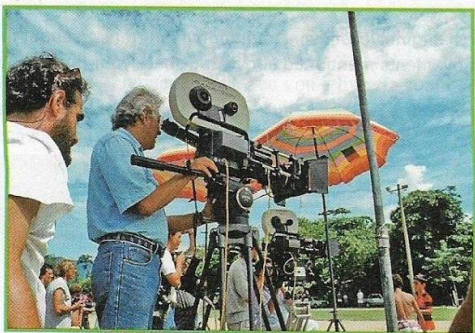
■ Although common in some regions of Brazil, **tu** as a subject pronoun is not widely used in Brazilian Portuguese. In Brazil, the most generally used informal “you” is **você**. **Tu** is used in Portugal and Africa to address close friends and family members; young people use **tu** also in addressing strangers of their own age. **Você**, as a somewhat more formal form of address, is becoming increasingly common in Portugal and Africa.

- *Vamos viajar*. Intercalados em toda a seção *Estruturas*, os segmentos do *Vamos viajar* (dois por capítulo) é uma tentativa de trazer aspectos culturais e atrelá-los à prática de estruturas gramaticais. Os textos desse segmento abordam assuntos relacionados ao tema do capítulo, explorando realidades culturais, sociais e políticas dos países de língua portuguesa. Segundo as autoras, as atividades presentes nessas partes enfatizam a comparação do contexto dos países de língua portuguesa com o dos estudantes dos EUA, mantendo ao máximo o foco na gramática introduzida no(s) segmento(s) anterior(es) da *Estruturas*. A Figura 9 exemplifica isso.

Figura 9 — Seção *Vamos viajar*.

Horas de lazer 123

Vamos viajar



O cinema e o teatro

A produção cinematográfica e teatral nos países de língua portuguesa é muito rica. O cinema brasileiro é conhecido mundialmente; os seus sucessos internacionais recentes incluem filmes como *Central do Brasil* e *Cidade de Deus*, ambos com várias indicações para o Oscar. O filme *Cidade de Deus 2*, lançado alguns anos depois, também fez muito sucesso no Brasil. O movimento mais importante no cinema brasileiro do século vinte foi o Cinema Novo dos anos sessenta e setenta. Cineastas como Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos e Carlos Diegues produziram filmes complexos e politicamente ousados que retratavam a realidade brasileira sem idealizações no estilo de Hollywood. No cinema africano lusófono, uma figura importante é o cineasta guineense Flora Gomes. Seus filmes, como, por exemplo, *Mortu nega* e *Udu Azul di Yonta* (os títulos e os diálogos são em crioulo da Guiné-Bissau), mostram a guerra colonial, a transição da Guiné para a independência e a realidade do país independente.

A tradição de teatro em língua portuguesa começa na Idade Média. O dramaturgo mais importante no teatro português é Gil Vicente, autor de pelo menos quarenta e duas peças em português e espanhol. A primeira delas, *Auto da Visitação*, é do ano de 1502. Vários dramaturgos modernos, portugueses e brasileiros, procuraram inspiração nos “autos” de Gil Vicente. Um exemplo é o autor brasileiro Ariano Suassuna com a sua peça *Auto da Compadecida* (1955), uma obra clássica do teatro brasileiro moderno.

3-15 Associações. Match items in the left column with descriptions on the right.

1. Ariano Suassuna 2. <i>Cidade de Deus</i> 3. <i>Mortu Nega</i> 4. Gil Vicente 5. Glauber Rocha 6. Cinema Novo	a. Cineasta brasileiro b. Dramaturgo português c. Movimento de cinema brasileiro dos anos 60 e 70 d. Dramaturgo brasileiro moderno e. Filme guineense f. Filme brasileiro indicado para o Oscar
--	--

Cultura

The first Brazilian film directed by a woman was *O Mistério do Dominó Negro*, released in 1930. The director, Cleo de Verberena, was one of the pioneers of Brazilian cinema. ■ ■

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 123.

- *Encontros*. Essa seção, de acordo com as autoras, traz atividades para promover o desenvolvimento de habilidades a partir dos seguintes segmentos: *Para escutar*, que, segundo informações contidas no *Prefácio*, traz áudios do português falado em uma variedade de contextos, como trocas breves e conversas longas entre dois ou mais falantes, mensagens telefônicas, transmissões de rádio etc.; *Para conversar*, o qual inclui atividades de fala baseadas em situações comunicativas reais e textos escritos;

Para ler, a qual traz atividades que orientam a leitura de textos autênticos em português, desde documentos simples como propagandas até o discurso extensivo de folhetos, artigos de jornais e revistas, cartas, textos literários; *Para escrever*, que fornece atividades passo a passo para escrever mensagens e memorandos, cartões postais e cartas, diários, parágrafos expositivos simples e breves ensaios, além de atividades de pré e pós-escrita, orientando o processo de escrita por meio de estratégias como desenvolver ideias em tópicos, definir o propósito comunicativo, os meios de comunicação, o tom e o leitor. Essas atividades incluem fazer um esboço, revisar, conferir e editar. Na Figura 10, há uma amostra dessa seção.

Figura 10 — Amostra da seção *Encontros*.

96 Lição 2

Para conversar

 **2-26 Como são? Primeiro passo.** Look at the following rendering, by the Portuguese caricaturist André Carrilho, of two famous twentieth-century performers: the Brazilian (although Portuguese-born) Carmen Miranda and the Portuguese Amália Rodrigues. Working with a classmate and using the vocabulary learned in this lesson, ask each other questions about the two women's physical appearance and personalities.

Modelo

E1: Como é o cabelo de Carmen?

E2: O cabelo de Carmen é liso e... loiro?

E2: Ela é triste?

E1: Não, ela é...

Cultura

There are many popular cartoonists and comic strips in the Portuguese-speaking world. Some are very well known for their philosophical ideas about politics and life. In 2003, an exhibition of comic art entitled "500 Anos do Brasil" brought together works by fourteen Brazilian and Portuguese cartoonists, who undertook to comment on the 500th anniversary of the Portuguese "discovery" and colonization of Brazil and on the historical and contemporary relationship between the two countries. The exhibition opened in Portugal and traveled to multiple locations in Brazil. ■■

Carmen e Amália: diferenças nacionais



Carmen Miranda vs Amália Rodrigues

 **2-27 Como são? Segundo passo.** As the cartoon's title suggests, its true subject are mutual, stereotypical perceptions of the two nationalities: how Brazilians view the Portuguese and how the Portuguese view Brazilians. Working with a classmate, try to articulate these respective stereotypes.

Modelo

E1: De acordo com os portugueses, como são os brasileiros?

E2: Os brasileiros são...

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 96.

- *Projeto final.* Essa seção traz atividades para o desenvolvimento de um projeto, individual ou em dupla, a partir das seguintes etapas: coletar e analisar informações;

debater e explicar o que foi feito. A Figura 11 exemplifica essa seção.

Figura 11 — Seção *Projeto final*.

A roupa e as compras **261**

Projeto final

Preparação

6-31 Uma grande festa. Você vai preparar a festa de fim de ano da sua família e vai decidir quem vai fazer o quê. Preencha o quadro abaixo e, em seguida, responda às perguntas de um/a colega sobre as suas decisões.

	PAI	MÃE	IRMÃO	IRMÃ	AVÓ	TIOS	PRIMOS
fazer o jantar							
comprar flores							
servir as bebidas							
usar roupas novas							
comer bolo							
trazer música							

Modelo trazer música
 E1: Quem vai trazer música?
 E2: Os meus primos vão trazê-la.

Mãos à obra

6-32 Parte 1: Os presentes. A sua família decidiu que os presentes serão roupas e acessórios. Trabalhando com um/a colega, decida quem vai dar o quê para quem.

a. O meu pai vai dar _____ para _____.

b. A minha mãe vai dar _____ para _____.

c. _____

d. _____

e. _____

Parte 2: Descrição. Você e o/a colega escrevem um resumo descrevendo como será a sua festa de fim de ano.

Parte 3: Apresentação. O/A seu/sua colega apresenta o resumo para a turma.

Parte 4: Comentários. A turma e o/a professor/a comentam os seus planos.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 261.

- *Horizontes*. Essa seção centra-se na exploração da diversidade geográfica e cultural do

mundo de língua portuguesa por meio de uma combinação de elementos textuais e visuais. Os tópicos são integrados em uma sequência definida geograficamente, começando com cidades e regiões do Brasil, e continuando por Portugal, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Macau e comunidades de língua portuguesa nos Estados Unidos. As Figura 12, 13, 14 ilustram essa seção.

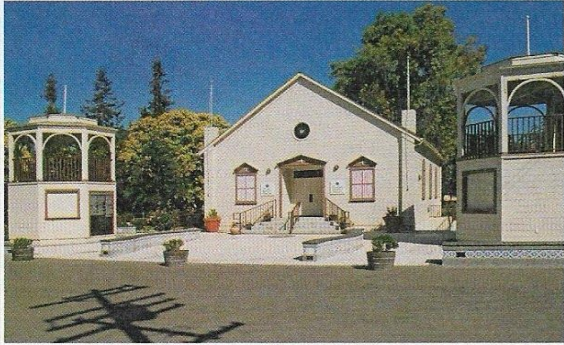
Figura 12 — Seção *Horizontes* primeira parte.

Horizontes

Comunidades de língua portuguesa nos Estados Unidos

ainda que não sejam extremamente visíveis, há várias comunidades de língua portuguesa nos Estados Unidos. As mais numerosas são a cabo-verdiana, a brasileira e a portuguesa.

A presença portuguesa nos Estados Unidos remonta aos tempos em que os europeus começaram a chegar ao “Novo Mundo”. O navegador português João Rodrigues Cabrilho (também conhecido como Juan Rodríguez Cabrillo) ocupa um papel importante na história oficial dos Estados Unidos por ter sido o chefe da primeira expedição de europeus para a Califórnia. Durante a época colonial, os portugueses continuaram a emigrar para a América do Norte, tal como foi o caso de um grupo de judeus portugueses que chegaram em 1654 e contribuíram para a fundação da cidade de Nova Iorque. O início do século XIX conheceu uma imigração portuguesa numericamente mais importante, a qual adquiriu status de imigração em massa na década de 1870. Como todos os europeus que migraram para os EUA no século XIX, os portugueses foram absorvidos pela ideologia do *melting pot* que impedia a celebração do multiculturalismo. Esse contexto tem, no entanto, mudado nas últimas décadas e muitos luso-americanos têm celebrado as suas origens portuguesas. Calcula-se que mais de um milhão de portugueses vivem nos Estados Unidos. As maiores comunidades situam-se nos estados da Califórnia, de Massachusetts e de Nova Jersey.



Museu Histórico Português em San José, Califórnia

Para responder

Verdadeiro (V) ou falso (F)?

- ___ Os primeiros portugueses começaram a chegar aos Estados Unidos no século XIX.
- ___ A imigração de portugueses em massa para os Estados Unidos começou no início do século XX.
- ___ A ideologia do *melting pot* não permitia que os portugueses celebrassem as suas origens.
- ___ Há mais de um milhão de portugueses na América do Norte.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 558.

Figura 13 — Seção *Horizontes* segunda parte.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 559.

Figura 14 — Seção *Horizontes* terceira parte.


Os brasileiros têm uma história de imigração para os Estados Unidos muito mais recente que a dos caboverdianos e portugueses. Tradicionalmente um país de imigrantes, o Brasil começou a experimentar a emigração em massa apenas na segunda metade dos anos oitenta do século XX. No início, grande parte dos brasileiros que para aqui vinham eram oriundos do estado de Minas Gerais. Hoje em dia, a situação mudou bastante e há imigrantes de todos os estados do Brasil. As maiores comunidades brasileiras concentram-se na Flórida, em Massachusetts e em Nova Jersey. Há controvérsia sobre o número preciso de brasileiros que vivem neste país. Enquanto o censo norte-americano de 2000 contou apenas 181.076 brasileiros, fontes como o Itamaraty e diversas associações comunitárias estimam que haja mais de um milhão de brasileiros vivendo nos Estados Unidos. As principais razões apontadas para esta inconsistência são a constante contagem dos brasileiros como hispânicos e o temor que muitos têm de preencher o formulário do censo, devido à falta de documentação imigratória.

Para responder

1. Quando começou a imigração dos caboverdianos para os Estados Unidos e quais foram os estados de destino escolhidos pelos imigrantes?
2. Quais foram as primeiras ocupações dos caboverdianos nos Estados Unidos?
3. Onde se concentram as maiores comunidades de brasileiros nos Estados Unidos e quando começaram a constituir-se?
4. O censo norte-americano de 2000 deixou de contar um grande número de brasileiros e de caboverdianos. Quais são as razões desta omissão?

 **Para navegar**

1. Procure na Internet nomes de associações comunitárias brasileiras, portuguesas e caboverdianas. Quais são as atividades que estas associações desenvolvem?
2. Você e um/a colega são jornalistas e devem fazer uma reportagem sobre uma festa da comunidade brasileira, portuguesa ou caboverdiana. Identifiquem uma festa, procurem informações sobre vários elementos dela (calendário, eventos, participantes, comidas, etc.) e preparem um relatório. Se necessário, suplementem a informação obtida usando outras fontes (por exemplo, que comida poderia ser servida numa festa brasileira?).
3. Procure informações sobre a mídia (B)/os mídia (P) em língua portuguesa nos Estados Unidos (jornais, revistas, canais de televisão, etc.). Depois, escolha um exemplo para apresentar na aula (analise o seu formato, conteúdo, periodicidade, grafia e outras características relevantes).

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 560.

- *Para responder.* Esse segmento aparece nas seções *Horizontes* e busca testar a compreensão sobre os textos apresentados. Podemos ver um exemplo na Figura 14 apresentada anteriormente.
- *Para navegar.* Nessa seção, há os direcionamentos para expandir o escopo das informações culturais apresentadas nas leituras por meio da navegação na Internet.

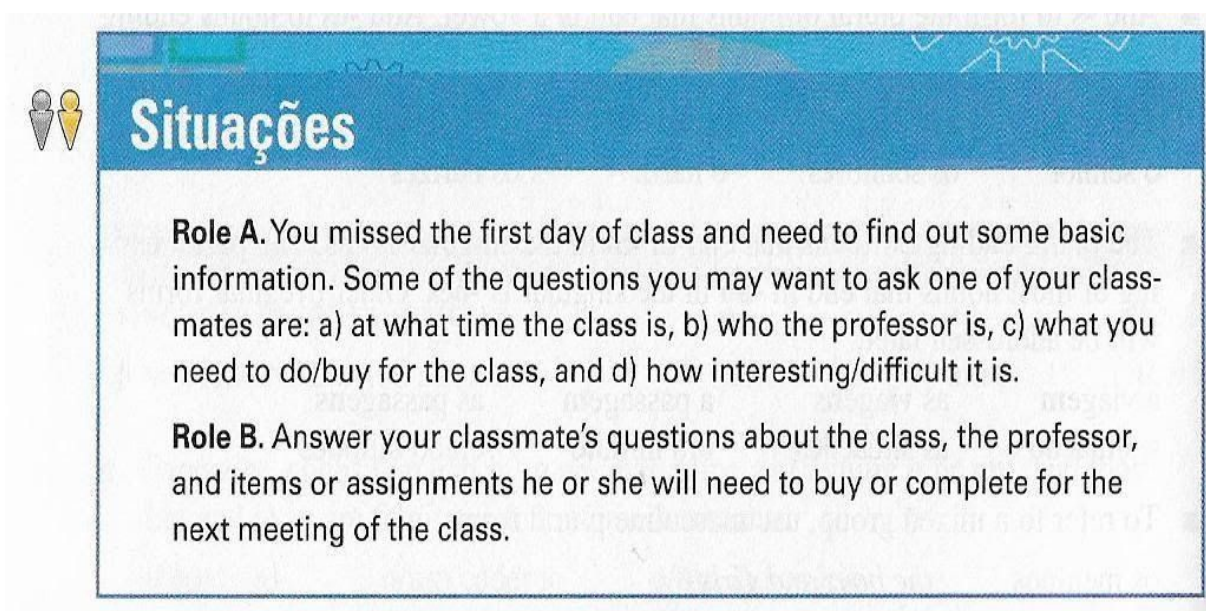
Exemplo desse segmento pode ser visto na Figura 14.

- *Vocabulário*. A lista de vocabulário inclui palavras novas e expressões apresentadas no capítulo em grupos organizados semanticamente. Todas as palavras incluídas na lista são praticadas ao longo do capítulo e nos capítulos subsequentes de várias formas. Essa seção aparece no fim dos capítulos.

Há também caixas de texto rotuladas de forma variada, que aparecem ao longo dos capítulos. A seguir descreveremos essas caixas.

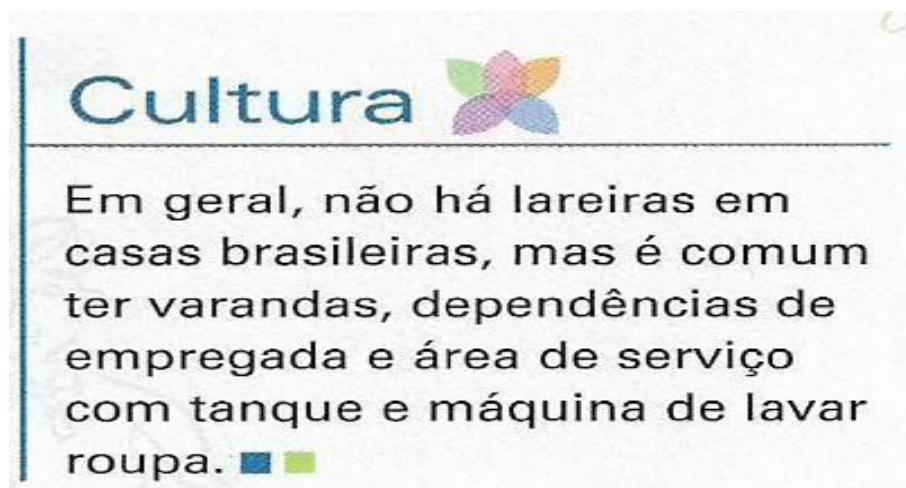
- As caixas *Situações* oferecem aos alunos dramatizações dirigidas, semi-orientadas e abertas, que estão relacionadas ao tema do capítulo. Exemplificamos na Figura 15.

Figura 15 — Caixa *Situações*.



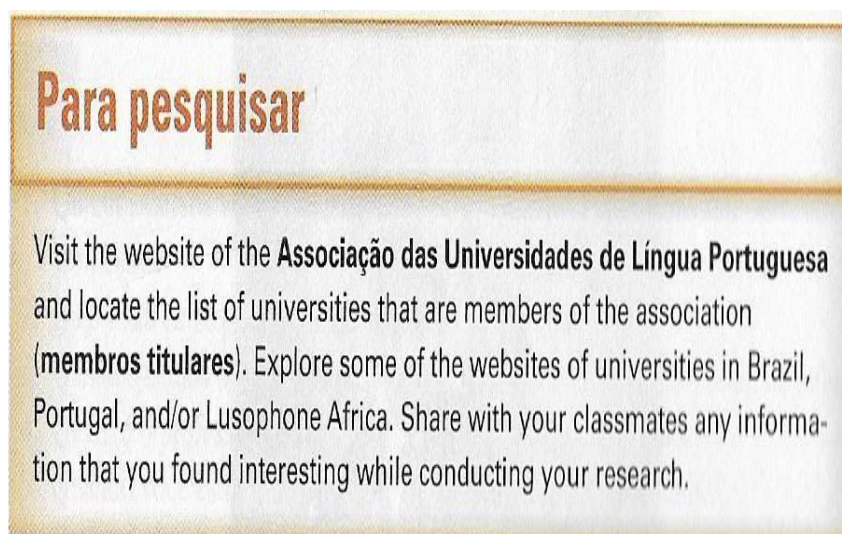
Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 46.

- As caixas *Cultura* trazem informações culturais adicionais ao longo do capítulo. A Figura 16 é um exemplo.

Figura 16 — Caixa *Cultura*.

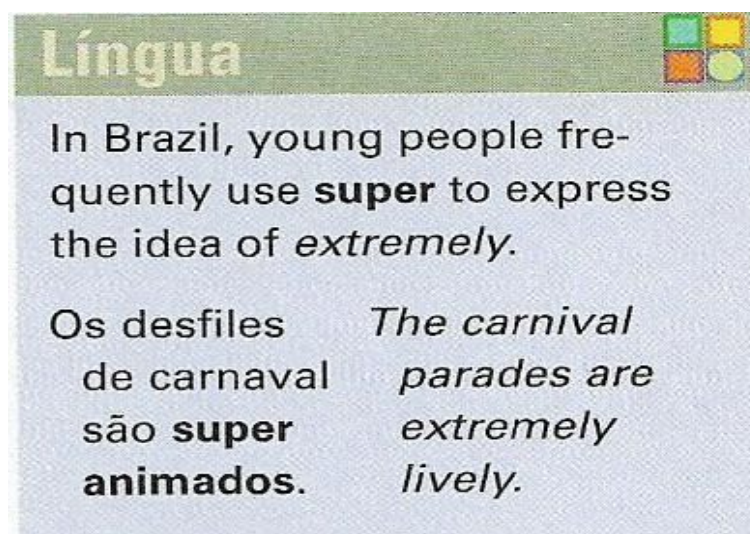
Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 193.

- As caixas *Para pesquisar* orientam os alunos a pesquisar na internet para obter informações culturais relacionadas ao tema do capítulo e aplicá-la à prática de estruturas de vocabulário e gramática. A Figura 17 ilustra essa caixa.

Figura 17 — Caixa *Para pesquisar*.

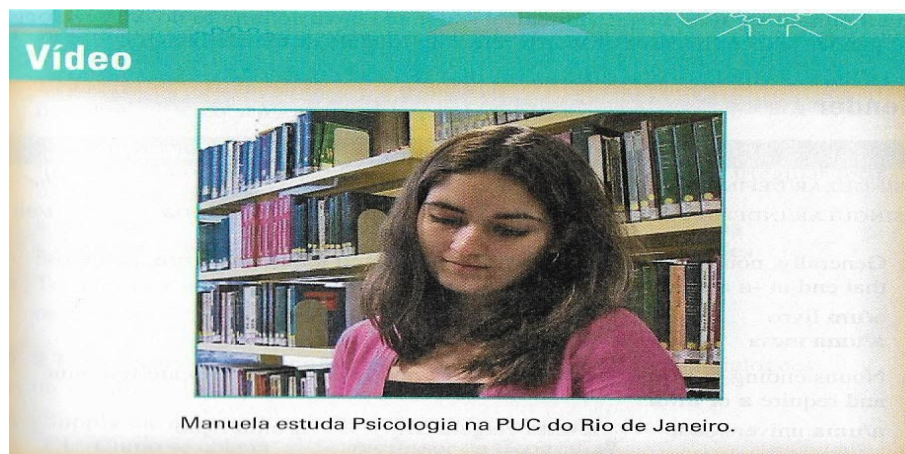
Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 54.

- As caixas *Língua* destacam características, distinções e padrões sociolinguísticos em português, incluindo distinções entre o PB e o PE. Na Figura 18, apresentamos a caixa *Língua*.

Figura 18 — Caixa *Língua*.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 319.

- As caixas de *Video* conectam as informações culturais apresentadas em cada capítulo a experiências de vida autênticas de falantes brasileiros, portugueses e africanos que aparecem no vídeo complementar. Ilustramos na Figura 19.

Figura 19 — Caixa *Video*.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 43.

Por fim, há a seção *Mais um passo*, que aparece nos capítulos 1-7. Ela é projetada para introduzir estruturas linguísticas mais voltadas para comunicação. Ilustramos na Figura 20.

Figura 20 — Seção *Mais um passo*.

Mais um passo

Some regular **-er** and **-ir** verbs

The verb form found in dictionaries and in most vocabulary lists is the infinitive: **falar**, **estudar**, etc. Its equivalent in English is the verb preceded by *to*: *to speak*, *to study*. In Portuguese, most infinitives end in **-ar**; other infinitives end in **-er** and **-ir**.

So far, you have practiced the present tense of regular **-ar** verbs. Now you will practice the present-tense forms of some **-er** and **-ir** verbs: **comer**—*to eat*, **aprender**—*to learn*, **escrever**—*to write*, **assistir (a)**—*to attend, to watch*, **discutir**—*to discuss, to argue*.

- As you did with **-ar** verbs, use the ending **-o** when talking about your own activities.

Aprendo muito português todos os dias.	<i>I learn a great deal of Portuguese every day.</i>
---	--
- For the **tu** form (in European Portuguese), use the ending **-es**.

Comes na cantina ou em casa?	<i>Do you eat in the cafeteria or at home?</i>
-------------------------------------	--
- Use the ending **-emos** for the **nós** form.

Nós comemos pizza quando estudamos.	<i>We eat pizza when we study.</i>
--	------------------------------------
- For the **você**, **ele/ela**, **o senhor/a senhora** forms, use the ending **-e**. For the **vocês**, **eles/elas**, **os senhores/as senhoras** forms, use the ending **-em**.

Você discute política com os amigos?	<i>Do you (sing.) discuss politics with your friends?</i>
Vocês discutem política com os amigos?	<i>Do you (pl.) discuss politics with your friends?</i>
Ela escreve muito bem.	<i>She writes very well.</i>
Elas escrevem muito bem.	<i>They write very well.</i>

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 55.

No próximo item, descreveremos os passos metodológicos para a análise dos dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Inicialmente, fizemos uma leitura de todas as partes que compõem o *Ponto de Encontro*. Isso foi feito com a finalidade de identificar em quais pontos o livro apresentava as normas do português, já que objetivamos *investigar as ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”*. No intuito de alcançar o objetivo proposto, organizamos a análise em dois níveis: pré-textuais, i) título e ii) *Prefácio*, por nos permitirem o acesso a ideologias sobre o “português global”; e pós-textuais,

i) sintaxe, ii) léxico e iii) pragmática, por tratarem das *normas normais* e *normativas* da língua portuguesa. Os excertos selecionados são das caixas de *Língua*, da parte *Expansão Gramatical* e da seção *Estruturas*. Para analisar os excertos, buscamos nos amparar também em gramáticas descritivas e em dicionários.

Para analisar os excertos da sintaxe e da pragmática, selecionamos duas gramáticas, uma do PB e outra do PE. Para analisar as *normas normais* e *normativas* do PB, optamos pela *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010), pois nos oferece descrições do PB em seu estágio atual. Segundo Ilari (2010), no *Prefácio* dessa obra,

Em vez da obsessão prescritiva própria dos gramáticos, que leva a falar de uma língua irreal como se ela existisse de fato, encontramos nele (Nova gramática do português brasileiro) a preocupação de apresentar ao leitor fatos concretamente observados, com todo o rigor possível. Em vez de tomar como referência os textos escritos, elege como amostra preferencial da língua a sua manifestação aparentemente mais caótica — a conversação falada. (ILARI, 2010 *apud* CASTILHO, 2010, p. 26).

Assim, essa gramática pretende trazer descrições da língua no uso do PB, o que nos auxilia na reflexão sobre as *normas normais*. Além do mais, essa gramática também traz comparações entre a língua em uso e as gramáticas normativas do português, mesmo que não sejam o centro dessa obra, o que nos auxiliou nas reflexões sobre as *normas normativas* apresentadas no *Ponto de Encontro*.

Também escolhemos a *Gramática da língua portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003), já que descreve o PE. Segundo Mateus *et al.* (2003), “a variedade da língua contemplada nesta obra é a norma-padrão do português europeu, embora em muitas circunstâncias se indiquem características de outras variedades nacionais, geográficas e/ou sociais” (MATEUS *et al.*, 2013, p. 17). Dessa forma, apesar de trazer a norma padrão, essa obra também traz as *normas normais*, o que nos auxilia nas reflexões sobre as *normas normais* e *normativas* do PE presentes no *Ponto de Encontro*.

Por falta de explicações das gramáticas selecionadas referentes à pragmática, escolhemos Bechara (2010), por apresentar elucidação sobre o uso linguístico presentes nos excertos desta seção. Todavia, esse autor não explicita se as suas explicações se referem a uma variação do português especificamente.

Para promover reflexões sobre léxico, escolhemos os dicionários *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, do PB, e o *Infopédia*, do PE, pela facilidade de acesso, já que estão disponíveis na internet.

Para analisar as políticas linguísticas construídas pelo livro didático sobre o “português global”, além de considerar as *normas normais* e *normativas* difundidas no instrumento linguístico, tomaremos por base a noção de política linguística de Shohamy (2006) e a noção língua pluricêntrica de Clyne (1992).

5 O “PORTUGUÊS GLOBAL” NO LIVRO *PONTO DE ENCONTRO*: UMA LÍNGUA DE TODOS?

Neste capítulo, analisaremos excertos do livro didático *Ponto de Encontro*, que foram retirados das caixas de *Língua*, da *Expansão Gramatical* e da seção *Estruturas*. O objetivo geral é *investigar as ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”*. Para isso, seccionamos a análise em níveis pré-textuais, i) título; e ii) *Prefácio*, e pós-textuais, i) sintaxe; ii) léxico; e iii) pragmática.

5.1 NÍVEIS PRÉ-TEXTUAIS

Nesta seção, analisaremos as ideologias sobre o português na perspectiva de língua pluricêntrica (CYLNE, 1992) presentes no título e no *Prefácio* do livro didático escolhido.

5.1.1 Título

De início, apresentamos a Figura 21, relativa à capa do livro, que apresenta o título *Ponto de Encontro: portuguese as a world language*.

Figura 21 — Capa da 2ª edição do *Ponto de Encontro*.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013.

No título, a ideia central é que o “português global” é um ponto de encontro das variações do português. Nas sociedades ocidentais modernas, as línguas hegemônicas, como o inglês e o espanhol, embasam sua autoridade no anonimato. Nessa noção, o “público” inclui todo o mundo e este público é concebido como uma “voz geral e comum” que anula interesses particulares e privados. Dessa forma, há, supostamente, uma “objetividade livre de perspectiva” e ainda “uma visão de nenhum lugar” (WOOLARD, 2007). Em outras palavras, são línguas de todos, neutras e que não pertencem a nenhum lugar. Podemos perceber essa visão no título do livro *Ponto de Encontro: portuguese as a world language*, o qual traduz a ideia de um português “comum a todos”, um ponto de encontro de todas as variações do português. Ou seja, um português que não representa uma das nações onde é falado como língua oficial, mas um português que une todos. Isso serve a um objetivo prioritário: a construção e a difusão de um modelo de língua para servir a interesses políticos e econômicos, já que, no mundo globalizado, a justificativa para difundir uma língua está atrelada a um mercado que ofereça a todos oportunidades de negócios (LAGARES, 2011).

A ideologia de construir uma língua “anônima” se contrapõe, por exemplo, às ações de países como Brasil e Portugal, que têm difundido cada um sua própria norma, trazendo, inclusive, a ideia de que o PB e o PE são duas línguas diferentes (BAGNO, 2018)³⁰. O Brasil, por exemplo, criou um exame de proficiência em língua portuguesa, o qual, na parte escrita³¹, apresenta textos que apenas circulam no Brasil para servirem de motivação para a escrita dos candidatos³², bem como possui leitores, que buscam promover a língua e a cultura brasileiras. Portugal também tem difundido sua própria norma, por exemplo, por meio de ações do Instituto Camões, que promove externamente a língua e cultura portuguesas.

Assim, percebemos que, enquanto o *Ponto de Encontro*, ao menos no título, pretende difundir um português com várias normas provenientes de diferentes centros, as ações dos países lusófonos partem para a ideia de difusão de duas línguas diferentes: o PB e o PE.

No próximo item, abordaremos como o *Ponto de Encontro* enxerga as várias normas do português. Para isso, consideramos a perspectiva do português como língua pluricêntrica .

³⁰ Bagno (2018) defende que acreditar que PE e PB são uma só língua parte de uma decisão teórica e política das tradições gramaticais do Ocidente. Para demonstrar que PE e PB são línguas distintas, o autor apresenta aspectos fonéticos-fonológicos, morfossintáticos do PE e do PB que, segundo ele, são suficientes para classificá-los como línguas diferentes. Sendo assim, essas línguas mereceriam políticas próprias de difusão. Por outro lado, Mateus *et al.* (2003) defendem que, mesmo com diferenças em diversos níveis da gramática, as duas variações utilizam processos gramaticais comuns, não podendo, segundo os autores, classificá-las como línguas diferentes. Porém, não pretendemos entrar nessa discussão, pois não é objetivo deste trabalho.

³¹ O Celpe-Bras é aplicado em duas partes: a oral e a escrita.

³² Essa afirmação parte da pesquisa que realizei no Trabalho de Conclusão do Curso, no qual analisei as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras (VIRGULINO, 2017).

5.1.2 *Prefácio*

Abaixo apresentamos um excerto extraído do Prefácio do *Ponto de Encontro*, no qual podemos observar como o livro didático irá tratar as normas do português e o que caracteriza o “português global”.

Uma característica singular de *Ponto de Encontro* é sua integração sistemática das variantes do português brasileiro e do português europeu. Enquanto procura enfatizar similaridades, também destaca e preserva importantes diferenças no vocabulário e na gramática. Claros indicadores visuais permitem a instrutores e a estudantes seguirem suas variantes escolhidas pelo texto, mais particularmente em atividades comunicativas onde modelos distintos são supridos, sempre que necessário, para os que aprendem português brasileiro e português europeu³³. (Grifos nossos).

A partir do exposto, podemos concluir que o “português global”, para as autoras, seria a integração das variantes do PB e do PE, mas que é possível aprendê-las também separadamente. Outro excerto do *Prefácio* fortalece isso.

O *Ponto de encontro* é o único manual em língua portuguesa que permite ao instrutor optar por ensinar português brasileiro ou europeu e, ao mesmo tempo, oferece aos alunos uma rica variedade de conhecimento sobre as realidades culturais, sociais e políticas do mundo dos falantes de português, composto por 250 milhões de falantes em oito países em quatro continentes (Grifos nossos).³⁴

Nesse excerto do *Prefácio*, percebemos que o português apresentado não é um só, mas dois, o PB e o PE, já que, para as autoras, é possível escolher ensinar uma ou outra variante. Também é possível perceber o silenciamento das autoras em relação a outras variações do português, o que indica que o “português global” é apenas a “soma” do PB e do PE. Já em outro excerto do *Prefácio* encontramos a afirmação “No geral, o programa **favorece o português brasileiro**, que representa aproximadamente 75% do conteúdo de idioma

³³ No original: A unique feature of *Ponto de Encontro* is its systematic integration of Brazilian and European Portuguese language variants. While it seeks to emphasize commonalities, it also highlights and preserves important differences in both vocabulary and grammar. Clear visual indicators allow instructors and students to follow their chosen variant throughout the text, most particularly in communicative activities where distinct models are supplied, whenever necessary, for Brazilian and European Portuguese learners (JOUET-PASTRÉ *et al.*, 2013, p.19).

³⁴ No original: *Ponto de encontro* is the only Portuguese-language textbook that allows the instructor to choose to teach either Brazilian or European Portuguese, while at the same time offering language learners a rich variety of insights into cultural, social, and political realities of the entire portuguese-speaking world, composed of 250 million speakers in eight countries on four continents (JOUET-PASTRÉ *et al.*, 2013, p.18).

culturalmente contextualizado no livro didático (Grifo nosso)”³⁵. O português é língua oficial de nove países (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste) e o território de Macau, espalhados por quatro continentes, assim, o português é uma língua pluricêntrica (CLYNE, 1992). Nessa perspectiva, a pergunta de Clyne (1992) “se uma variedade predomina, quais são as razões para esse domínio?”³⁶ parece pertinente. Dessa forma, questionamos: por que o livro didático que propõe ensinar o “português global” favorece a variação brasileira por meio de 75% das contextualizações culturais do conteúdo da língua?

Acreditamos que isso esteja ligado a questões que giram em torno de um único interesse, oportunidade de fazer negócios. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, a sociedade e as instituições estadunidenses passaram a querer aprender a língua tanto dos seus aliados quanto dos seus inimigos com objetivos militares, estratégicos, econômicos e políticos, não só para o período de guerra, mas também para as oportunidades de negócios que poderiam surgir. De acordo com Luna (2012), em 1940, a escolha pela variedade do PB começa a ser expressa e formalmente feita, pautada em apresentações que colocam o Brasil como um país com potencial de crescimento variado e expressivo.

Mais próximo do período de publicação do *Ponto de Encontro* (2013), durante o Governo Lula (2003-2010), diversas políticas de difusão da língua e da cultura brasileira foram intensificadas. Uma dessas políticas linguísticas diz respeito à ampliação significativa do número de leitores brasileiros, que passaram de 40, em 2006 (30 países), e 45, em 2008, para 53 em 2010 (36 países). Também, em 2012, o Brasil se consolidou como a sexta economia mundial, o que deu maior visibilidade ao País no exterior. Assim, no sistema capitalista, não é difícil imaginar que a língua e a cultura também podem ser vistas como mercadoria, podendo ser utilizadas como forma de propaganda para ampliar as relações comerciais do país.

A maior concentração de falantes de português como língua materna está em um único país, visto que os brasileiros correspondem a 82,4% de todos os falantes de português do mundo (LEWIS, 2009). Dessa forma, a língua portuguesa, atualmente, depende da economia e da população brasileira. Isso influencia nas políticas de difusão da língua, já que o maior número de falantes está no Brasil, possibilitando maior oportunidades de negócios.

³⁵ No original: Overall, the program favors Brazilian Portuguese, which accounts for approximately 75% of culturally contextualized language content in the textbook (JOUET-PASTRÉ *et al*, 2013, p.19).

³⁶ No original: “If one variety predominates, what are the reasons for this dominance?” (CLYNE, 1992, p.4).

Essas razões para difusão do PB atestam o que Spolsky (2004) diz sobre a relação da política linguística com as dimensões da vida em sociedade, ou seja, não é apenas uma mera questão linguística que direciona essas políticas, mas também fatores econômicos, políticos, culturais etc.

Em outro excerto, podemos verificar que as normas escolhidas refletem o português falado e escrito: “Os estudantes que usam o *Ponto de Encontro* aprenderão efetivamente a se comunicar em **português falado e escrito** através de uma variedade de atividades e tarefas orientadas e abertas (Grifos nossos)”³⁷. Quando o *Ponto de Encontro* afirma que o estudante do “português global” irá aprender a se comunicar em português falado, ao mesmo tempo que também poderá se comunicar em português escrito, está pressuposto que o aprendiz irá desenvolver competências que nos remetem tanto ao universo linguístico menos padronizado e ao universo mais padronizado. Tanto o registro falado quanto escrito sofrem influências do processo de padronização de uma língua, mas, convencionalmente, a influência no registro escrito é bem maior. Não é raro ouvir “você pode falar isso, mas não pode escrever”.

Conforme apresentamos no capítulo referente à norma, de acordo com Faraco e Zilles (2017), a tentativa de regulamentar, controlar, normatizar o comportamento linguístico dos falantes em determinados contextos, que opera promovendo a invariância ou a uniformidade na estrutura de uma língua, diz respeito à *norma normativa*. Isso produz o que Milroy (2011) chama de *culturas da língua padrão*. Nessas culturas, os falantes de línguas possuidoras de escrita acreditam que elas existem nas formas padronizadas. A ideologia do padrão exige aceitar que a linguagem não é algo que se possui, ou seja, não é possível desenvolver a “competência” linguística sem ser formalmente ensinado. Assim, o que se aprende fora das instituições escolares não seria válido, “correto”. O correto seria, então, o que se aprende nos compêndios gramaticais, que refletem uma língua “fabricada” para fins políticos, econômicos, culturais e sociais. Isso é sustentado por professores, políticos e todos os segmentos da sociedade. Mora na consciência desses falantes a ideia de uma forma de língua que é “correta”, devendo ser mantida e registrada em dicionários e gramáticas. Com isso não estamos dizendo que não se deve abordar a norma padrão nas salas de aula, livros didáticos, entre outros, mas sim que a norma padrão não deve ser ensinada como a norma “correta”.

No registro falado, apesar de também ser afetado pela norma padrão da língua, sobretudo em contextos mais formais, há formas amplamente usadas que são tidas como

³⁷ No original: Students using *Ponto de Encontro* will learn to communicate effectively in both spoken and written Portuguese through a variety of guided and open-ended activities and assignments (JOUET-PASTRÉ *et al.*, 2013, p.19).

“erradas”, mas não sofrem tanta coerção quanto se forem escritas. É caso das contrações “pra” (para), “tá” (está), que são usadas amplamente no registro falado, mas escritas apenas em contextos mais informais como conversas entre amigos em redes sociais.

Por conseguinte, para as autoras, o “português global” envolve normas do registro escrito e do registro falado do português, o que ampliaria o leque de normas do português a serem aprendidas pelos estudantes, bem como de aspectos estruturais e formais da língua.

No próximo item, iremos abordar como essas formas, especificamente da sintaxe, são exploradas pelo *Ponto de Encontro*, considerando a norma e a ideologia explorada.

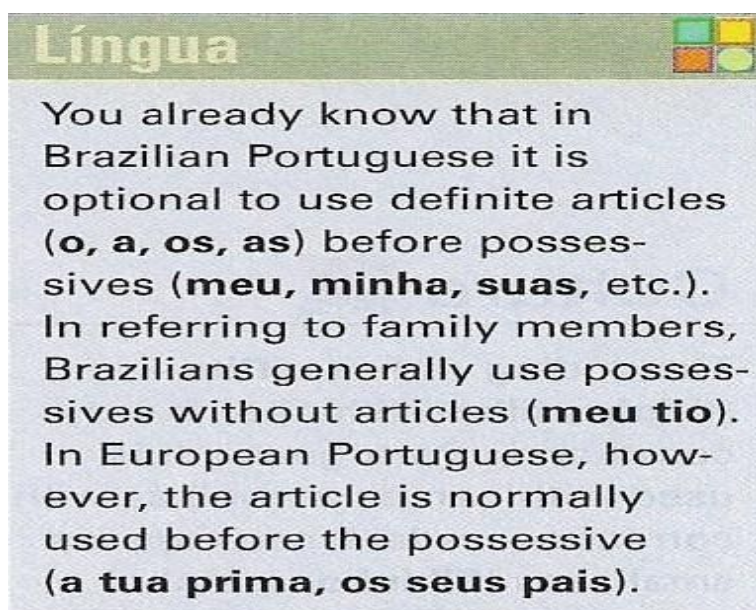
5.2 NÍVEIS PÓS-TEXTUAIS

Nesta seção, analisaremos as ideologias sobre o português a partir das escolhas das *normas normais e normativas* feitas pelas autoras do *Ponto de Encontro*.

5.2.1. Sintaxe

O *Ponto de Encontro* diferencia PB do PE em relação ao uso dos artigos definidos antes de pronomes possessivos. Vejamos isso no Excerto 01.

Excerto 1 — Artigos definidos antes de pronomes possessivos.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 153.

Segundo as autoras, no PB o uso dos artigos definidos diante de pronomes possessivos é opcional, mas não é usado, geralmente, para se referir a membros da família. Caso contrário ocorre com PE, já que há uso do artigo para se referir a membros da família. Castilho (2010) aponta o uso do artigo diante do pronome possessivo no PB, mas não há menção à ausência quando for se referir a membros da família. Segundo Castilho (2010),

O artigo se combina com o possessivo e com o quantificador definido (=numeral), antecedendo-os, e com os quantificadores indefinidos, seguindo-os:

- a) os meus carros/*meus os carros³⁸
 - b) os dois carros/*os carros dois
 - c) todos os carros/?os todos carros
- (CASTILHO, 2010, p. 491)

Castilho (2010) ainda aponta que, do ponto de vista sintático, a presença ou não do artigo é indiferente porque são gramaticalmente aceitáveis³⁹. Como falantes de PB, atestamos que utilizamos tanto sem o artigo quanto com o artigo quando nos referimos a membros da família sem mudança de sentido.

No PE, Mateus *et al.* (2003) coloca que há uso dos artigos definidos diante de pronomes possessivos, mas os possessivos seguem os nomes em casos que eles não são antecidos de artigo ou é antecido por pronomes indefinidos e certos pronomes relativos como em “tens aí livros meus” e “tens alguns livros meus”, bem como quando o nome é antecido de algum pronome interrogativo ou exclamativo, como em “Tens aí quantos livros meus?”, entre outros casos (MATEUS *et al.*, 2003, p. 349). Mateus *et al.* (2003) também registram que o artigo aparece ausente em exclamações como “Meu filho, já te deitaste?”. Não encontramos registros em Mateus *et al.* (2003) que atestem a afirmação de que os artigos são normalmente usados diante de pronomes possessivos quando o falante quer se referir a membros da família, mas, segundo os mesmos autores, em PB, é mais habitual a ausência de artigos diante de possessivos e, em PE, o uso do artigo é mais recorrente em qualquer caso.

Por conseguinte, o *Ponto de Encontro* teve a intenção de apresentar a *norma normal* do português, mesmo que o uso dos artigos diante de possessivos ao se referir a membros da família não reflita a prática dos falantes de PB. Essa afirmação pode criar práticas da linguagem que não estão afinadas com as *normas normais* do português. Desse modo, vale

³⁸ Segundo Castilho (2010, p. 36), o asterisco colocado antes [...] indica que há problemas na sua estruturação. O autor não menciona o significado da interrogação.

³⁹ Na semântica, a ausência e a presença dessa classe gramatical modificam o sentido das expressões. Por exemplo, na sentença “não... Recife é a maior cidade do mundo... porque é aqui que o Capibaribe se encontra com o Beberibe pra formar o oceano Atlântico” (CASTILHO, 2010, p. 493). O artigo é usado porque o referente do sintagma nominal é identificável pelo locutor.

ressaltar o papel do professor ao utilizar esse material, já que esses profissionais desempenham um papel central nas políticas linguísticas voltadas para o ensino de línguas (SHOHAMY, 2006).

Outra distinção feita é em relação ao uso dos pronomes objetos com verbos no futuro e formas verbais condicionais no PB e no PE. Vejamos Excerto 2 abaixo presente na seção *Expansão Gramatical*.

Excerto 2 — Pronomes objetos com o futuro e formas verbais condicionais.



EP SAM: 7-9

3. Object pronouns with future and conditional verb forms

- When object pronouns (direct, indirect, or contractions) are used with future and conditional verb forms, the pronoun is placed either before the verb or between the stem and the ending of the verb. The latter construction is rarely used in spoken European Portuguese and is avoided altogether in Brazilian Portuguese, except for highly formal written discourse.

Chamar-me-ão logo que puderem.	<i>They will call me as soon as they can.</i>
Falar-lhe-íamos sobre este assunto.	<i>We would speak to you (him, her) about this matter.</i>
O médico dar-lhos-á amanhã.	<i>The doctor will give them to him (her, you) tomorrow.</i>
- The pronouns **o**, **a**, **os**, and **as** change to **lo**, **la**, **los**, and **las** when attached to future and conditional verb forms and the verb stem loses its final **-r**. A written accent is required in **-ar** and **-er** verbs.

Fá-lo-ei muito rapidamente.	<i>I'll do it very quickly.</i>
Vendê-las-íamos se fosse possível.	<i>We would sell them if it were possible.</i>
- In constructions in which the pronoun precedes future and conditional verb forms, neither the pronoun nor the verb change in any way.

Não o farei hoje, não tenho tempo.	<i>I won't do it today; I don't have the time.</i>
Sabes que te avisaríamos imediatamente.	<i>You know we would warn you immediately.</i>

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 566.

No Excerto 2, as autoras fazem três afirmações. Na primeira, informam que quando o pronome objeto (direto, indireto e contrações) é usado com as formas verbais futuro e condicional no português, ele é colocado antes do verbo ou entre o radical e o final do verbo. Essa última construção é rara em PE e evitada em PB, exceto em discursos formais. Na segunda, as autoras afirmam que os pronomes **o**, **a**, **os** e **as** mudam para **lo**, **la**, **los** e **las** em formas do futuro e o verbo perde o **r** final, requerendo acento em verbos terminados em **ar**- e

er-. Na última, afirmam que em construções do futuro e condicional, nas quais ocorre próclise, o verbo não muda.

Castilho (2010) esclarece que os pronomes pessoais átonos ou clíticos (me, te, se, o, lhe) no PE podem vir antes ou depois do verbo e em PB vêm predominantemente antes do verbo. Castilho (2010) mostra como a colocação dos pronomes no PB e no PE comportaram-se ao longo do tempo nas seguintes tabelas:

Tabela 1 — Colocação dos clíticos no PE

Colocação dos clíticos no português europeu segundo Salvi (1990)									
	1267-1348	1425-1450	1510-1520	1550-1600	1655	1727	1746	1846	1878
Próclise	29%	50%	61%	100%	57%	81%	49%	10%	5%
Ênclise	71%	50%	39%	0%	43%	19%	51%	90%	95%

Fonte: CASTILHO, 2010, p. 484.

Tabela 2 — Colocação dos clíticos no PB

Colocação dos clíticos no português brasileiro segundo Pagotto (1992: 69)										
	1530-1550	1551-1599	1600-1650	1650-1699	1700-1750	1751-1799	1800-1850	1851-1899	1900-1950	1951-1992
Próclise	83%	84%	92%	88%	85%	85%	89%	55%	29%	46%
Ênclise	17%	16%	8%	12%	15%	15%	11%	45%	71%	54%

Fonte: CASTILHO, 2010, p. 485.

Dessa forma, podemos perceber que a colocação pronominal não se comportou de forma fixa. Com base nesses quadros também podemos concluir que a ênclise é a preferência do PE e a próclise é a preferência no PB, mas que uma alteração para a ênclise estaria ocorrendo a partir do século XX. Fato que Castilho (2010) atribui à *norma normativa*.

Segundo Mateus *et al.* (2003), o traço alternativo à ênclise nas formas no futuro e condicional, denominada mesóclise, está em desaparecimento no PE, bem como, nas gerações mais novas, é possível perceber uma preferência pela ênclise em alternativa à mesóclise, como, por exemplo, em “Telefonarei-te mais cedo” (MATEUS *et al.* 2003, p. 866). Logo, embora na primeira afirmação apresentem exemplos que estão de acordo com a *norma normativa*, a qual ainda conserva o uso da mesóclise, percebemos que há uma busca por trazer

a *norma normal* tanto do PB quanto do PE quando afirmam que a mesóclise é rara em PE e evitada em PB.

Todavia, nas afirmações posteriores do Excerto 2, há informações que corroboram a *norma normativa* do português. Segundo Castilho (2017), há o desaparecimento do **o** em PB e suas formas **lo** e **no**, sendo substituído por *ele*, como em “eu vi *ele*” e “será que vão achá *ele*?”⁴⁰ (CASTILHO, 2010, p. 479). Em PE, os pronomes **o** e suas formas **lo**, **no** ainda são usados amplamente na *norma normal*. Sendo assim, a explicação apresentada não se aplica à *norma normal* do PB, mas diz respeito à *norma normativa* do PB.

Como pontuamos anteriormente, no PE moderno, as produções com pronomes clíticos têm ocorrido com preferência da ênclise, mesmo em casos que a norma padrão exige o uso da próclise. Na *norma normativa* do PE, a distribuição da ênclise e da próclise dependerá de fatores de atração como, por exemplo, sintagmas negativos como **não**. Para que atratores induzam a próclise, é preciso que comandem e precedam o “hospedeiro verbal do clítico”, como em “**todos** os alunos ofereceram-**lhe** flores” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 853), mas, como o próprio exemplo demonstra, eles não são suficientes para, por si sós, induzir em próclise na *norma normal* do PE. Em PB, também se aplica a regra do uso da próclise quando há elementos atratores, como apontou Castilho (2010). Conforme o exemplo (“Não *o* farei hoje, não tenho tempo”) presente no Excerto 2, percebemos que há um direcionamento do *Ponto de Encontro* para a *norma normativa* do PB e do PE, já que o sintagma **não** é um fator de atração para a próclise. Em PB, seria mais usual dizer “não farei *ele* hoje, não tenho tempo”⁴¹.

Vejamos o Excerto 3, que também é sobre a colocação pronominal do português, que foi retirado da seção *Estruturas*.

⁴⁰ O mesmo caso também se aplica ao pronome **a** e suas formas **la**, **na**.

⁴¹ Não temos base para afirmar como ficaria a sentença em PE.

Excerto 3⁴² — Colocação pronominal do português.

- Brazilians generally place the indirect object pronoun before the conjugated verb. In European Portuguese, the pronoun usually follows the verb in affirmative sentences and in questions not introduced by a question word. The pronoun placed after the verb is attached to it with a hyphen.

O tio Daniel **me ofereceu** um relógio. (B) *Uncle Daniel gave me a watch.*

O tio Daniel **ofereceu-me** um relógio. (P)

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 278.

Nesse fragmento, as autoras afirmam que, geralmente, em PB, os pronomes na condição de objeto indireto são postos antes do verbo e, em PE, geralmente, postos depois do verbo com hífen em sentenças afirmativas e em perguntas não iniciadas por pronome interrogativo. Com base no que colocamos anteriormente, isso reflete as *normas normais* do PB e do PE.

Abaixo apresentamos o Excerto 4 que ilustra o uso dos pronomes como objetos diretos na seção *Expansão Gramatical*:

Excerto 4 — Pronomes como objetos diretos.



EP SAM: 1-3

1. More on direct object pronouns

- As you have learned in **Lição 6**, in European Portuguese the pronoun usually follows the verb in affirmative sentences and in questions not introduced by a question word. The pronoun is attached to the verb with a hyphen. In Brazilian Portuguese, this construction occurs only in very formal written discourse.

Conheces a Joana há muito tempo?	<i>Have you known Joana for a long time?</i>
Sim, conheço-a há dez anos.	<i>Yes, I've known her for ten years.</i>

- When an object pronoun **o**, **a**, **os**, or **as** follows a verb form ending in **-s** or **-z**, the **-s** or **-z** ending is dropped and the pronoun changes to **lo**, **la**, **los**, or **las**.

Conhece-la há dez anos, a sério? (conheces + a)	<i>You've known her for ten years, really?</i>
O Pedrinho sabe dizer o poema? Sim, di-lo muitíssimo bem. (diz + o)	<i>Can Pedrinho say the poem?</i> <i>Yes, he says it extremely well.</i>

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 56.

⁴² No Excerto 3, os exemplos mostram o uso do artigo antes de membros da família, tanto no PB, quanto no PE, indo de encontro à informação dada no Excerto 1, o qual afirma que no PB há preferência pelo uso do possessivo sem o artigo ao se referir a membros da família.

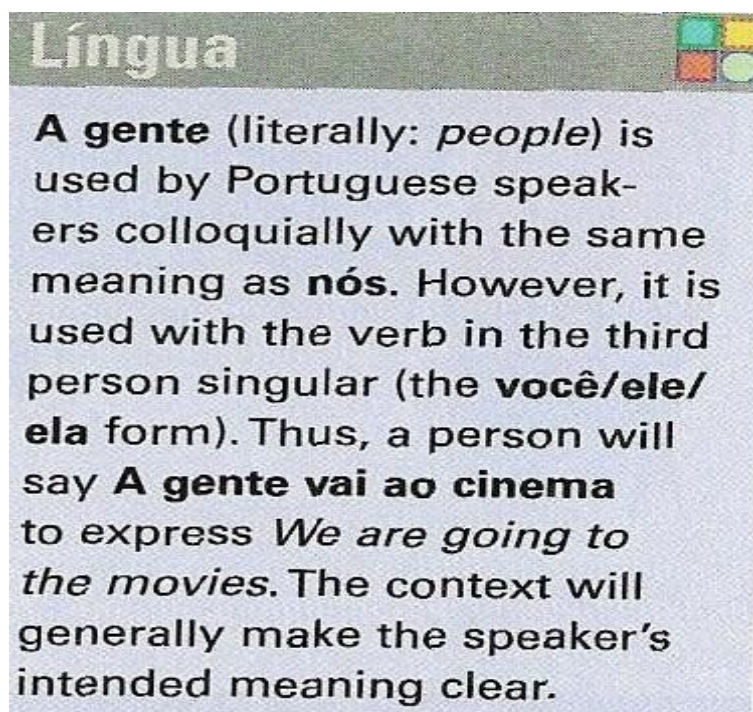
Nesse fragmento, as autoras apresentam o uso dos pronomes na posição de objeto direto no PE e informam que essa construção só é feita em PB em contextos mais formais. De fato, como já foi posto anteriormente, o pronome **ele**, no PB, preservou o nominativo e alcançou o caso acusativo, funcionando como objeto direto, como no exemplo: “Ainda não vi **ele** hoje. / Ainda não vi **Ø** hoje”. (CASTILHO, 2010, p. 479). O mesmo ocorre com as formas dos alomorfes⁴³ **lo** e **no**, sendo substituído por **ele** acusativo no PB. No PE, Mateus *et al* (2003) registram o uso dos pronomes objetos **o**, **a**, **os**, e **as** e suas formas **lo**, **la**, **los** e **las**, com bases em diversos exemplos trazidos pelos autores. Sendo assim, as autoras se referem à *norma normativa* do PB e à *norma normal* do PE quando apresentam esses exemplos.

Dessa forma, em relação à colocação dos pronomes, tanto em PB quanto em PE, o *Ponto de Encontro* apresenta ora a *norma normal*, em grande maioria na seção *Estruturas*, ora a *norma normativa*, sobretudo na seção *Expansão Gramatical*. De acordo com Jouët-Pastré *et al.* (2013), na seção *Expansão Gramatical*, que se encontra no final do livro, há estruturas consideradas “opcionais” para o nível introdutório e pontos da gramática “menos cruciais” que não são comumente encontrados no PB. Pelos excertos já analisados neste trabalho, essas estruturas “opcionais” e esses pontos gramaticais “menos cruciais” dizem respeito a traços linguísticos mais presentes no PE e à *norma normativa* do português. Inferimos, desse modo, que isolar estruturas amplamente utilizadas no PE em uma parte separada do *Ponto de Encontro* é outra razão que reforça a ideia defendida no *prefácio*: há preferência pelo PB.

No Excerto 5, observamos o uso dos pronomes pessoais de acordo com o uso.

⁴³ Variantes de um fonema que não alteram o significado.

Excerto 5 — Uso de **nós** e **a gente**.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 235.

Como observamos, o Excerto 5 apresenta a substituição de **nós** por **a gente** que é feita coloquialmente. De acordo com Castilho (2010), na primeira pessoa do plural, **nós** tem sido substituído pelo sintagma nominal indefinido **a gente**, como exemplo: “**A gente** não está sabendo bem como sair desta” (CASTILHO, 2010, p. 478). Dessa forma, percebemos que nesse fragmento a explicação condiz com as *normas normais* do PB. De acordo com Mateus *et al.* (2003), no PE, o pronome **a gente** também é usado, o que corrobora a informação dada no livro.

Como demonstramos nesta seção, o *Ponto de Encontro* apresenta *normas normais* tanto do PB quanto do PE, assim como a *norma normativa*. Não encontramos qualquer menção a estruturas relacionadas às *normas normais* ou *normativas* na dimensão sintática das outras variações do português. Acreditamos que isso se deva ao fato de que os países africanos de língua oficial portuguesa e o Timor-Leste ainda estão se esforçando para ensinar a língua e instrumentalizá-la, já que uma pequena parcela de suas populações domina o português. Outra explicação é o fato de Portugal e Brasil estarem à frente de ações de difusão do português no mundo. Além disso, esses dois países também têm mais força econômica em relação aos outros países de língua portuguesa.

A partir da análise realizada, podemos depreender que o *Ponto de Encontro* cria a política linguística de difusão do “português global” considerando, na maioria, as variações do português falado no Brasil e do falado em Portugal.

5. 2. 2. Léxico

Nesta categoria reunimos excertos que tratavam da diferença de vocabulário entre o PB, PE e português africano — doravante PA —. Salientamos que as autoras chamam de PA as variações do português usadas no continente africano, no entanto, há países neste continente com culturas, línguas locais e fatores históricos distintos que influenciam no português. Dessa forma, não poderia haver um único PA.

No Excerto 6, apresentamos diferenças no vocabulário do PB e do PE referente ao vestuário:

Excerto 6 — Vocabulário de roupa.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 234.

Nesse excerto, o léxico no PB vem em primeiro e o léxico em PE e PA vem em segundo. De acordo com o livro, as diferenças são as seguintes: a camisola/a camisa de dormir, os tênis/tênis, o terninho/o fato de calças e casaco, o abrigo/o fato de treino, o sutiã/o

soutien, a meia-calça/os *collants*, a calcinha/as calcinhas, o paletó/o casaco, o terno/o fato, a capa de chuva/o impermeável, a camiseta/a *T-shirt*, a cueca/as cuecas. A seguir, apresentamos a tabela com as palavras e expressões pesquisadas no dicionário de PB.

Quadro 1 — Palavras do PE e do PB pesquisadas no *Michaelis*.

Palavras e expressões do PB	Significado	Palavras do PE e do PA	Significado
a camisola	1 Antiga blusa masculina, de mangas compridas, muito em voga nos séculos XVI e XVII, que era usada entre a camisa e a jaqueta. 2 Espécie de camisa, longa ou curta, com ou sem mangas, usada como roupa de dormir pelas mulheres; camisola de dormir. 3 Roupa larga e comprida, semelhante às usadas pelas crianças de colo, cujo feitiço lembra o de uma camisa ou vestido.	a camisa de dormir	Encontramos apenas a palavra camisa. 1 Peça de vestuário, masculino ou feminino, em geral de tecido leve, com mangas curtas ou compridas, e que se veste ordinariamente sobre a pele e vai desde o pescoço até a altura dos quadris, fechada na frente por uma fileira de botões. 2 Peça de vestuário feminino, com as mesmas características da anterior, que, muitas vezes, vai do pescoço até as coxas e com modelos mais usados pelas mulheres, com ornamentos como decotes, babados, estampas floridas, laços etc., podendo ser usada sobre a pele ou debaixo de outra peça de roupa (vestidos, blusas etc.).
os tênis	Sapato de lona, tecido ou couro, com sola de borracha flexível, próprio para jogar tênis, para outras práticas esportivas ou para usar com roupas bem casuais; sapato-tênis.	tênis	Sapato de lona, tecido ou couro, com sola de borracha flexível, próprio para jogar tênis, para outras práticas esportivas ou para usar com roupas bem casuais; sapato-tênis.
o terninho	Traje feminino, composto de calças compridas e casaco,	o fato de calças e casaco	Encontramos apenas a palavra fato .

	confeccionados com o mesmo tecido e da mesma cor; terno.		Peça de vestir; roupa que compõe um traje; indumentária, vestimenta.
o abrigo	Peça de vestuário destinada a agasalhar; agasalho.	o fato de treino	Encontramos apenas a palavra fato . Peça de vestir; roupa que compõe um traje; indumentária, vestimenta.
o sutiã	Peça de roupa íntima feminina que acomoda, sustenta e cobre os seios; califom, corpinho, porta-seios, <i>soutien</i> , sustenta-seios.	o <i>soutien</i>	Sutiã.
a meia-calça	Meia feminina, de <i>nylon</i> ou <i>lycra</i> que cobre os pés e toda perna, chegando até a cintura.	os <i>collants</i>	Encontramos a palavra collant . Peça íntima do vestuário feminino que reúne em uma só peça a calcinha e as meias, em malha de algodão, lã ou tecido sintético, que adere ao corpo; meia-calça.
a calcinha	Calcinhas.	as calcinhas	Peça íntima do vestuário feminino que consiste em uma calça muito curta e ajustada ao corpo, de tecido delicado, que vai da cintura ou abaixo dela até as virilhas; calcinha.
o paletó	1 Peça do vestuário masculino ou feminino que consiste em um casaco de bolsos na parte externa e comprimento que chega aos quadris, usado por cima de outra peça. 2 Peça superior do pijama ou de qualquer outro traje análogo, que veste o tronco.	o casaco	Peça de vestuário com mangas e abertura na frente, com botões, colchetes ou zíper, que cobre o corpo até abaixo da cintura.
o terno	Traje masculino, composto de calça, paletó e, às vezes, colete, do mesmo tecido e da mesma cor.	o fato	Peça de vestir; roupa que compõe um traje;

			indumentária, vestimenta.
a capa de chuva	Encontramos apenas a palavra capa . Agasalho, com ou sem mangas, em vários feitios e tamanhos, que se usa como proteção contra o frio e a chuva.	o impermeável	Peça de vestuário, em geral capa de chuva, feita de tecido impermeabilizado.
a camiseta	1 Pequena camisa. 2 Camisa de mangas curtas ou compridas, ou sem mangas, sem fralda, gola ou abertura na frente, feita geralmente de malha, usada em contato direto com a pele, ou debaixo de uma blusa ou camisa, como traje informal; camisa de meia.	a <i>T-shirt</i>	Palavra do inglês. Camisa informal de malha, geralmente de mangas curtas ou sem mangas.
a cueca	Peça íntima do vestuário masculino que vai desde a cintura até parte das coxas ou as virilhas; cuecas.	as cuecas	cueca.

Fonte: Elaboração nossa.

Como observamos no quadro, as palavras usadas no PE foram encontradas no dicionário de PB com o mesmo significado, excerto no caso de casaco. Em PB, a palavra casaco é, geralmente, usada para se referir a roupas que protegem do frio, o que não designa a figura que traz o nome **casaco**. Em PB, outro nome dado a roupa dessa figura é **blazer**. Dessa forma, acreditamos que o *Ponto de Encontro* pretendia apresentar palavras mais usadas na *norma normal* das respectivas variações do português. Todavia, as palavras **casaco** e **t-shirt**, descritas como usadas no PE, também são recorrentes no PB. Abaixo apresentamos a tabela com as mesmas palavras pesquisadas no dicionário de PE.

Quadro 2 — Palavras do PE e do PB pesquisadas no *Infopédia*.

Palavras e expressões do PB	Significado	Palavras do PE e do PA	Significado
a camisola	1 Peça de roupa de malha que cobre o tronco e os braços e é geralmente usada como	a camisa de dormir	Encontramos apenas a palavra camisa . Peça de vestuário

	agasalho. 2 (interior) Peça de vestuário moldada ao tronco ou ao tronco e aos braços, usada por baixo de outra peça de roupa. 3 <i>Brasil</i>: camisa para dormir.		feminino para dormir, com forma de vestido ou túnica.
os tênis	Sapato de lona, tecido ou pele, geralmente com sola de borracha e com atacadores, usado para atividades desportivas ou, no dia a dia, com roupa informal; sapatilha.	Tênis	Sapato de lona, tecido ou pele, geralmente com sola de borracha e com atacadores, usado para atividades desportivas ou, no dia a dia, com roupa informal; sapatilha
o terninho	Conjunto desportivo feminino, constituído por calças e casaco, do mesmo tecido e da mesma cor.	o fato de calças e casaco	Encontramos apenas a palavra fato. Fato: 1 Vestuário masculino constituído por calças, casaco, e por vezes colete, geralmente do mesmo tecido. 2 Vestuário feminino composto de saia, calças ou vestido e casaco 3 Roupa exterior; traje; vestuário.
o abrigo	Lugar defendido das intempéries.	o fato de treino	Encontramos apenas a palavra fato. 1. Fato: 1 Vestuário masculino constituído por calças, casaco, e por vezes colete, geralmente do mesmo tecido 2 Vestuário feminino composto de saia, calças ou vestido e casaco 3 Roupa exterior; traje; vestuário
o sutiã	Peça do vestuário feminino que serve para amparar e modelar os seios.	o <i>soutien</i>	Palavra do francês. Sutiã.
a meia-calça	Peça de vestuário interior, feita de malha extensível, constituída por um par de meias compridas, unidas em cima, que cobre dos pés à	os <i>collants</i>	Palavra do francês. Colãs.

	cintura.		
a calcinha	<i>Brasil</i> : peça interior de vestuário feminino, inteira e sem pernas, que vai da cinta ou das ancas até às virilhas ou à parte superior das coxas; calcinhas; cuecas.	as calcinhas	Peça interior de vestuário feminino, inteira e sem pernas, que vai da cinta ou das ancas até às virilhas ou à parte superior das coxas; cuecas.
o paletó	Casaco formal cujo comprimento vai até às ancas e que integra um fato juntamente com um par de calças e, por vezes, um colete.	o casaco	1 Peça de vestuário com mangas que se usa como agasalho sobre a camisa, a camisola, o colete, o vestido, etc. 2 Jaqueta.
o terno	<i>Brasil</i> : traje masculino composto por casaco, calça e, às vezes, colete, do mesmo tecido e da mesma cor; fato completo.	o fato	1 Vestuário masculino constituído por calças, casaco, e por vezes colete, geralmente do mesmo tecido. 2 Vestuário feminino composto de saia, calças ou vestido e casaco. 3 Roupa exterior; traje; vestuário.
a capa de chuva	Peça de vestuário, ampla e sem mangas, que se usa sobre a outra roupa.	o impermeável	Capa ou casaco fabricado com tecido ou material resistente à água, usado para proteger da chuva.
a camiseta	1 Camisa de manga curta para homem. 2 Espécie de camisa feminina, com ou sem mangas; blusa. 3 Camisa de pano fino e transparente que algumas mulheres usavam sobre a camisa. 4 <i>Brasil</i> : camisola interior. 5 <i>Brasil</i> : <i>t-shirt</i> .	a <i>T-shirt</i>	Palavra do inglês. Peça de vestuário, tipicamente de algodão, que cobre o tronco, de manga curta, e que, quando desdobrada, tem a forma de um T.
a cueca	Peça de roupa interior feminina ou masculina, inteiriça, que vai da cintura ou das ancas até às virilhas ou às coxas, passando por entre as pernas para cobrir os órgãos sexuais.	as cuecas	1 Peça de roupa interior feminina ou masculina, inteiriça, que vai da cintura ou das ancas até às virilhas ou às coxas, passando por entre as pernas para cobrir os órgãos sexuais. 2 <i>Brasil</i> : calções curtos

			e largos.
--	--	--	-----------

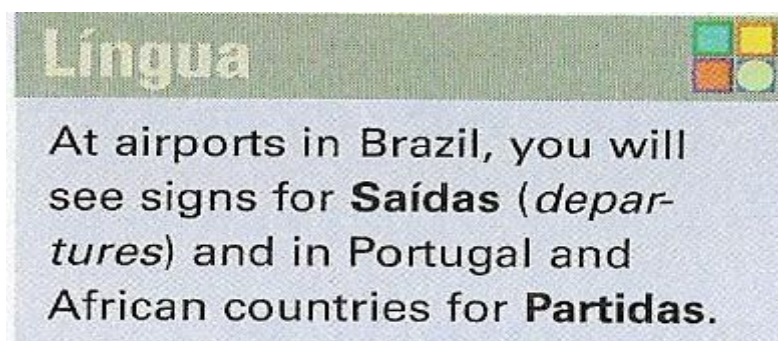
Fonte: Elaboração nossa.

A partir do que foi posto, é possível depreender que, em PE, a maioria das palavras e expressões significam o mesmo que no PB, com exceção de **camisa**, **camisola**. Entretanto, o termo **casaco** significa o mesmo no PB, porém, as autoras apresentaram como **casaco** a peça de roupa chamada de paletó tanto no PB quanto no PE. O termo **t-shirt**, apontado no *Ponto de Encontro* como sendo usado no PE, no dicionário do PE apareceu como empregado no Brasil. E o termo **cuecas**, que foi apresentado no livro didático como do PE, também é empregado no PB, mas para se referir a mais de uma cueca.

As palavras **t-shirt**, do inglês, **coullants** e **soutien**, do francês, revelam uma política linguística praticada (BONACINA-PUGH, 2012) que utiliza termos provenientes de outras línguas, mesmo que exista uma forma ou uma palavra já consagradas pelo uso no português, como as formas **sutiã** e **colãs** e a palavra **camiseta** ou mesmo o termo **blusa**. Política essa também empregada pelos falantes de PB. Por exemplo, é comum no Brasil encontrarmos nomes de lojas, restaurantes, entre outros estabelecimentos, utilizando palavras de outras línguas, principalmente do inglês. Por conseguinte, o *Ponto de Encontro* não pretende apresentar o léxico do PB e do PE, mas sim as *normas normais* das respectivas variações.

Nos excertos desta dimensão, encontramos menções ao português falado no continente africano. Isso é demonstrado no Excerto 7 a seguir.

Excerto 7 — Diferença do uso de **saídas** e **partidas**.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 446.

Como observamos, essa caixa de *Língua* apresenta a diferença de vocabulário entre países africanos e o Brasil para designar determinado lugar do aeroporto. Isso reforça a nossa

ideia de que o *Ponto de Encontro* busca mostrar as *normas normais* do português a partir das diferenças de formas lexicais dos diferentes países que têm essa língua como oficial.

Na próxima dimensão, apresentamos como o *Ponto de Encontro* explora o PB e o PE em contextos de uso.

5.2.3 Pragmática

Abaixo apresentamos os Excerto 8 e 9 sobre a realização do **tu** e do **você** em contextos de uso do PB e do PE.

Excerto 8 — Uso do **tu** e do **você**.

- Portuguese has more than one word meaning *you*. In general, use **você** when speaking to Brazilians. In European Portuguese, use **tu** when talking to someone on a first-name basis (a fellow student, close friend, relative, child); if you wish to be slightly more formal (e.g., in a professional context), construct your sentences as if using **você**, but do not say the word **você** (**Como se chama?**).

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 5.

Excerto 9 — Uso do **tu** e do **você**.

- Young people in Brazil use **você** when speaking to each other. In Portugal, they say **tu**.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 5.

Como vimos, os excertos afirmam que, geralmente, usa-se **você** para falar com brasileiros e usa-se **tu**, em PE, ao se falar com pessoas mais próximas, íntimas. Pessoas jovens, em PB, usam **você** ao falarem entre si e, em PE, usam **tu**. O fragmento ainda afirma que, em contextos mais formais, deve-se ocultar a palavra **você**, mas manter o verbo flexionado na terceira pessoa. Sobre essa questão Castilho (2010) afirma que

Na segunda pessoa do singular, *tu* tem sido substituído por *você*, forma que surgiu por alterações fonológicas da expressão de tratamento *Vossa Mercê*, um sintagma nominal que deu origem a *você*, seguindo então para *ocê* > *cê*. A gramaticalização desse sintagma se produziu simultaneamente nos seguintes campos: (1) alterações fonológicas bilineares (=fonologização) de *Vossa Mercê*: numa linha, tivemos as derivações *Vossa mercê* > *vosmecê* > *você* > *ocê* > *cê*; em outra linha, tivemos *Vossa mercê* > *vosmicê* >

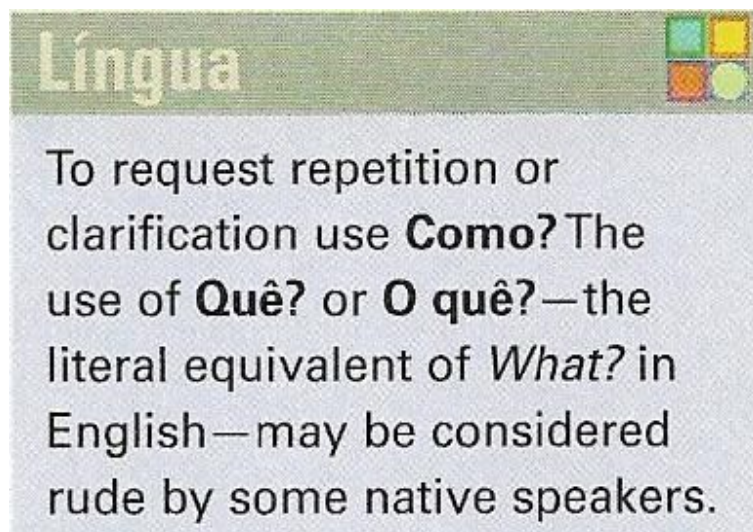
vassuncê; (2) alterações sintáticas: um sintagma nominal é reanalisado como pronome pessoal; (3) alterações pragmáticas: **Vossa Mercê era o tratamento dispensado aos reis** (CASTILHO, 2010, p. 479). (Grifos nossos).

A forma **Vossa Mercê**, que sofreu mudança e passou a ser **você**, já foi um tratamento cerimonioso e agora a forma **você** é usada entre interlocutores que estão em uma posição de igual para igual no PB. Para o tipo de relacionamento de “baixo para cima” criou-se a forma “senhor”. Segundo Mateus *et al.* (2003), em PE, para tratamento cerimonioso, usa-se o nome próprio, o cargo, o título, o parentesco, como em “o tio quer jantar” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 50). Sendo assim, percebemos que há a tentativa de apontar diferenças nos usos de **tu** e **você** de acordo com questões pragmáticas e contextuais, abordando as *normas normais* do português. Castilho (2010) ainda afirma que

Em regiões brasileiras em que o tratamento *tu* continua vigente, o uso de *você* traz de volta o antigo distanciamento. E onde o *tu* bateu com as botas, ele e seus derivados ressuscitam, quando se quer afetar distanciamento, como nesta bronca familiar: Olhe aí o que **teu** filho aprontou! Eu **te** falei para vigiar esse menino! (CASTILHO, 2010, p. 479).

O uso de **tu** e **você** é uma questão de alteração de tratamento relacionada ao nível de relacionamento entre os interlocutores. Isso quer dizer que usar uma forma ou outra está além de dizer que uma se usa em PE e a outra em PB. Independente disso, há regiões do Brasil que usam o **tu** e isso precisa ser evidenciado ao considerar as *normas normais* do PB.

No Excerto 9, há referência ao uso das formas **como?**, **quê?** e **o quê?** para pedir repetição do enunciado.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 51.

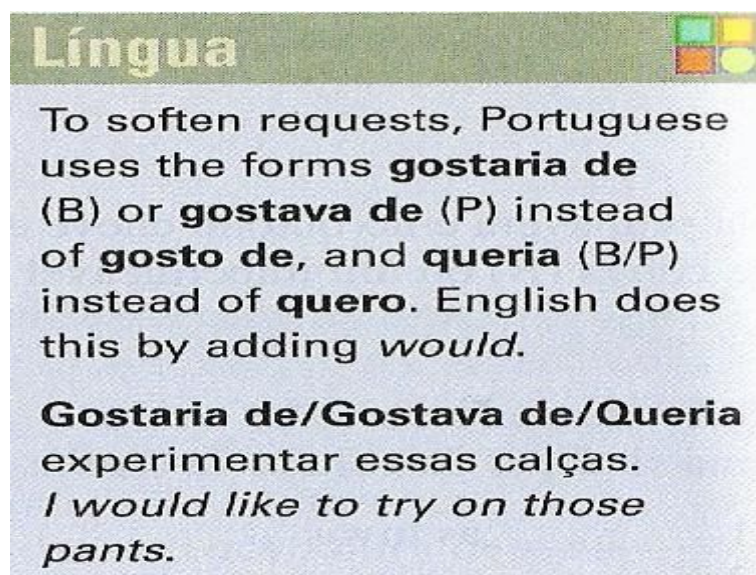
Percebemos que a intenção das autoras é apresentar formas que os falantes de português usam no registro falado. Conforme as autoras, o registro da forma **quê?** ou **o quê?** é considerado rude pelos falantes de português. Em PB, segundo Bechara (2010),

Muitas vezes, o interlocutor não entende a pergunta que lhe foi dirigida, e aí é necessário solicitar à pessoa que a repita. Familiarmente, basta um *quê?* um *como?* ou mesmo um *hein?* (*hem?*) ou um *hã?* Menos familiarmente, *como disse?* Todavia, se não houver intimidade e se quiser o interlocutor ser mais gentil, põe a língua à sua disposição algumas maneiras para expressar a polidez. Além de *Queira repetir por favor* (*faz favor*) ou *Não entendi, desculpe-me*, podemos empregar, como, por exemplo, fazem os espanhóis e franceses, *Perdão*. (BECHARA, 2010, p. 126).

Como vimos nas palavras de Bechara (2010), a questão dos usos das formas apresentadas diz respeito aos graus de intimidade dos falantes, sendo mais gentil o uso de “queira repetir, por favor”, por exemplo. Nesse fragmento, também podemos observar que as autoras trazem conhecimentos da língua inglesa dos aprendizes para ensinar o português, como podemos observar na sentença entre travessões “the literal equivalent of What? in English”. Isso é feito em todo o *Ponto de Encontro*, já que o livro “traduz” para o inglês sempre que traz exemplos em português, bem como apresenta explicações sobre o português em inglês. Dessa forma, aprender o “português global” implica conhecer a língua inglesa. Em outras palavras, a língua inglesa é o meio de instrução para aprender o português.

No Excerto 10, as autoras apresentam o uso de formas dos verbos **querer** e **gostar** para suavizar requerimentos.

Excerto 10 — Uso das formas **gostaria de/gostava de/gosto de, queria/quero**.



Fonte: JOUËT-PASTRÉ *et al.*, 2013, p. 236.

Bechara (2010) afirma que para suavizar uma expressão, como “Eu quero telefonar” ou “Eu preciso sair”, os falantes substituem o presente pelo imperfeito: “Eu queria telefonar” ou “Eu precisava sair”. Dessa forma, as autoras buscam trazer as flexões verbais para além do uso normativo, privilegiando as *normas normais*.

No Capítulo a seguir, resumimos o percurso desenvolvido na pesquisa, apresentamos resultados mais gerais e indicamos sugestões para possíveis trabalhos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou *investigar as ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”*. Para tanto, procuramos investigar, especificamente, quais são as *normas normais e normativas* do português selecionada(s) para compor o “português global” no livro didático e caracterizar as ideologias do livro didático sobre o “português global”.

Nos amparamos em Shohamy (2006), que traz a noção de política linguística ampliada, considerando *os mecanismos de política linguística*. Focalizamos nos *mecanismos de política de educação linguística*, especificamente no livro didático de português para falantes de outras línguas. Buscamos contextualizar o ensino de português no momento histórico do estreitamento das relações econômicas, culturais, sociais e políticas do Brasil e

dos Estados Unidos, revelando as políticas linguísticas de difusão do português presentes no livro didático que pretende ensinar o “português global”, o qual é capaz de criar, modificar e manter ideologias e práticas de linguagens. Utilizamos a noção de norma linguística de Rey (2001), Aleó (2001) e Faraco e Zilles (2017) para compreender se as normas difundidas dizem respeito às *normas normais* ou às *normas normativas* do português. Isso porque a escolha dessas normas pode criar ideologias e práticas de linguagem. Já que essas normas são de uma língua que apresenta mais de um centro de referência, buscamos em Clyne (1992) a noção de língua pluricêntrica, para interpretar as razões que levam determinada norma a se sobressair sobre outras.

Metodologicamente, aplicamos a abordagem da pesquisa qualitativo-interpretativista de caráter documental. A análise do *Ponto de Encontro* foi feita com base nas gramáticas descritivas e em dicionários, tanto do português brasileiro (PB) quanto do português europeu (PE). Para tanto, escolhemos a *Nova gramática do português brasileiro*, de Castilho (2010), por apresentar a descrição do PB e a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus *et al.* (2003), por apresentar a descrição do PE. Em relação aos dicionários, escolhemos *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, por apresentar a compilação de palavras do PB, e o *Infopédia*, por apresentar a compilação de palavras do PE. Com bases nesses instrumentos linguísticos, pudemos refletir sobre as *normas normais* e as *normas normativas* escolhidas para compor o português “global”, revelando a política linguística criada sobre o ensino da língua portuguesa no livro didático.

A partir da análise, observamos que a ideia de que o “português global” é um ponto de encontro das variações do português revela a ideologia do anonimato. Todavia, essa ideologia é contradita quando as autoras mostram que o “português global” é a integração das variações do português falado no Brasil e do falado em Portugal. Dessa forma, o português apresentado não é um só, mas dois, já que, para as autoras, é possível escolher ensinar uma ou outra variedade.

É possível também perceber que as autoras buscam favorecer o PB. Acreditamos que isso esteja ligado à possibilidade do aumento de negócios entre Brasil e Estados Unidos. Isso se iniciou com o advento da Segunda Guerra Mundial, época em que a sociedade e as instituições estadunidenses passaram a querer aprender a língua tanto dos seus aliados quanto dos seus inimigos com objetivos militares, estratégicos, econômicos e políticos, não só para o período de guerra, mas também para as oportunidades de negócios que poderiam surgir. Também, pelo período no qual havia investimento do Brasil em difundir a língua internacionalmente, bem como o País tinha se consolidado como a sexta economia mundial.

Outro motivo seria a maior concentração de falantes de português como língua materna no Brasil, fato que possibilita o aprendiz de PB a ter maiores oportunidades de negócios.

O “português global” representa as normas do português falado e escrito, o que ampliaria o leque de normas do português a serem aprendidas pelos estudantes, bem como de aspectos estruturais da língua. Nisso está pressuposta a ideia de que o aprendiz irá desenvolver competências do universo linguístico menos padronizado e do universo mais padronizado. Isso é comprovado pela apresentação das *normas normais* e das *normas normativas* durante todo o *Ponto de Encontro*. A apresentação das *normas normativas* de forma central no livro nos revela a ideologia da norma padrão, a qual impõe como a “correta” as normas presentes nos compêndios gramaticais prescritivos.

As *normas normais* do português estão presentes mais nas caixas de *Língua*, que são explicações extras do conteúdo abordado em cada capítulo. A *norma normativa* aparece nas seções *Estruturas* e na parte *Expansão Gramatical*, que são os conteúdos a serem ensinados nos capítulos do livro didático e conteúdos destinados a níveis mais “avançados”, que ficam em parte separada no final do livro, respectivamente.

As normas dos outros países de português como língua oficial não aparecem nas dimensões sintáticas e pragmáticas. Atribuímos isso não só ao número baixo de falantes que dominam o português nos países africanos e no país do Timor-Leste, mas também a fatores relacionados à difusão da língua, já que Brasil e Portugal estão à frente dessas ações, e a fatores econômicos. Isso cria a política linguística de difusão do “português global” considerando as variações do português falado no Brasil e o português falado em Portugal.

Na dimensão do léxico, o *Ponto de Encontro* traz mais a *norma normal*, já que as palavras são registradas nos dois dicionários, mas são escolhidos determinados termos para caracterizar o PB e o PE. Nessa dimensão, encontramos palavras de outras línguas substituindo termos que já existem em PB e PE para nomear peças de roupas. Isso reflete a prática linguística dos falantes de empregarem termos de outras línguas. Isso é visto, por exemplo, no Brasil quando encontrarmos nomes de lojas, restaurantes, entre outros estabelecimentos, utilizando palavras de outras línguas, principalmente do inglês. Nessa dimensão, também encontramos a *norma normal* dos países africanos em contraponto com a *norma normal* do PB. Com base nisso, a autora difunde a ideologia de que o PA é único, já que não considera que o português é falado em nações do continente africano distintas que apresentam aspectos sociais, históricos que influenciam nas variedades do português nesses países.

Na dimensão da pragmática, há tentativa de apresentar a língua em contextos de uso.

Observamos que as autoras trazem conhecimentos da língua inglesa dos aprendizes para ensinar o português. Isso é feito em todo o *Ponto de Encontro*, já que o livro “traduz” para o inglês sempre que traz exemplos em português, bem como apresenta explicações sobre o português em inglês. Dessa forma, aprender o “português global” implica conhecer a língua inglesa.

No quadro a seguir, buscamos sintetizar as ideologias sobre o “português global” do *Ponto de Encontro* desveladas nas seções da análise.

Quadro 3 — Síntese das ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global”.

Níveis		Ideologias	<i>Normas Normais</i>	<i>Normas Normativas</i>
Pré-textuais	Título	Ideologia do anonimato.	-	-
	Prefácio	• Ideologia do “português global” como a integração do PB e do PE. • Ideologia do favorecimento do PB.	-	-
Pós-textuais	Sintaxe	Ideologia da <i>norma padrão</i> .	Apresenta menos as <i>normas normais</i> .	Apresenta mais as <i>normas normativas</i> .
	Léxico	Ideologia do PA como único.	Apresenta as <i>normas normais</i> .	-
	Pragmática	Ideologia da necessidade de saber inglês para aprender o “português global”.	Apresenta as <i>normas normais</i> .	-

Fonte: Elaboração nossa.

A contribuição teórica deste trabalho se faz para o campo da Política Linguística como pesquisa que investigou como um *mecanismo de política linguística* publicado em um país de

língua inglesa materializa ideologias de linguagem do português no contexto de difusão das línguas por meio da perspectiva das normas linguísticas.

Esta pesquisa, portanto, contribui para os docentes e para o ensino de português para falantes de outras línguas no tocante a buscar a refletir sobre as ideologias presentes nas políticas linguísticas de difusão do português de outros países que não a têm como língua oficial, considerando as *normas normais* e *normativas*.

A partir da realização desta pesquisa, ressaltamos a necessidade da produção de materiais didáticos que busquem representar as diferentes variedades do português, pois ainda é preciso que a difusão da língua seja feita com base nas diversas normas que compõem o português e não só nas normas do Brasil e de Portugal. Desejamos que esta pesquisa possa abrir novos caminhos para elaboração de materiais que considerem as *normas normais* do português, bem como que a considerem como língua pluricêntrica. Por exemplo, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), que tem versões específicas para cada país de língua portuguesa.

Também esperamos que esta pesquisa desperte interesse por investigar a prática dos professores que utilizam a obra analisada neste trabalho, bem como por pesquisas que proponham diretrizes e materiais didáticos para o ensino de português como língua pluricêntrica. Acreditamos que isso possa contribuir para que o português ganhe mais espaços, além de criar caminhos mais democráticos de difusão da língua.

REFERÊNCIAS

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 141-170.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências. Rio de Janeiro, 2002, p. 2.

BAGNO, M. **Norma linguística e preconceito social**: questões de terminologia. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n.2, 2001, p. 71-83.

_____. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, maio de 2012, p. 19-32.

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 352 p.

_____. Duas línguas, quantas políticas? In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P.; PONTE, A. S. (Orgs.). **Temas de Política linguística no processo de integração regional**. Campinas/SP: Pontes, 2018. p. 47-65.

BATORÉO, H. J. Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica? In: TEIXEIRA, J. (Org.). **Políticas de promoção e Ensino da língua portuguesa ao redor do mundo**. Campinas/SP: Pontes, 2015. p. 85-101.

BECHARA, E. **Estudo da língua portuguesa**: textos de apoio. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010. 420 p.

BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**. p. 213-234, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 16 de abril de 1999**. Aprova o Regulamento da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. Brasília, DF, 16 de abr. 1999.

_____. **Portaria Normativa nº 30, 26 de janeiro de 2016**. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 19, p. 1-2, 28 jan. 2016.

CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. **Introdução à Globalização**. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007, 166 p.

CASTILHO, A. T de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. 768 p.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Notas sobre políticas para a promoção do português brasileiro e de seu Ensino em contexto estrangeiro. In: _____. (Org.). **Políticas de promoção e Ensino da língua portuguesa ao redor do mundo**. Campinas/SP: Pontes, 2015, p. 75-95.

COBBS, L. **O português como língua estrangeira nos EUA**: a oralidade na perspectiva do aluno. Dissertação (Mestrado em português como língua segunda e estrangeira) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, 2017, 64f..

COSERIU, E. **Sistema, norma e fala**. In: _____. *Teoria da linguagem e linguística geral*: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1979, p. 13-85.

CLYNE, M. G. **Pluricentric Languages**: Differing Norms in Different Nations. Contributions to the sociology of language. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1992. p. 481.

DIONÍSIO, C. I. B. **O exame Celpe-Bras**: mecanismos de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017, 265 f.

DUARTE, S. A noção de norma linguística segundo Eugênio Coseriu. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 2, 2001, n. 1, out. 2014.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. 224 p.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 400 p.

_____. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019. 192 p.

FISHMAN, J. A. **Linguagem e nacionalismo**. Rowley: Newbury House. Giles, Howard, 1972.

FRANCO, S. de B. **A língua age**: política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010). Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 187f. 2015.

GONÇALVES, L. O ensino de português como segunda língua nos EUA: desafios antigos e recursos inovadores. In: LUNA, J. M. F. (Org.). **Ensino de português nos Estados Unidos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 43-56.

ILARI, R. Prefácio. In: CASTILHO, A. T de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

JOUËT-PASTRÉ, C. M. C. *et al.* **Ponto de Encontro**: Portuguese as a world language. 2 ed. Estados Unidos da América: Pearson, 2013.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, julho-dezembro de 2015.

LABOV. **Padrões linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008. 392 p.

LAGARES, X.; Bagno, M. (Org). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 392 p.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____. (Org). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. 1 ed. Pelotas: Educat, 2014, v.1, p. 21-48.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning**: a practical guide. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LUNA, J. M. F. Por uma historiografia da formação de professores de português como língua estrangeira nos Estados Unidos. In: LUNA, J. M. F. (Org.). **Ensino de português nos Estados Unidos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 21-41.

LEWIS, M. Paul (Org.). **Ethnologue, Languages of the World**. Dallas: Sil International, 16ª edição, 2009.

MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 5 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.

_____. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de Português Língua de Herança. In: **Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (Platô)**. Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP). v.1, n. 2 (2012), Cidade da Praia, Cabo Verde: Editora do IILP, 2012.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 392 p.

MISTURINI, F. W. **O livro didático de português para estrangeiros**: reflexões e análises a partir da sociolinguística. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 110 f. 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 280p.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul. 2013a.

_____. O sistema de normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016b, p. 25-43.

PONCE, M. H. O. de.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação**: português para estrangeiros. 8. ed. São Paulo, SP: SBS, 2009.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 113-140.

SANTANA, L. A. **A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua

Portuguesa) 107 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2016, 107 f.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Is language policy applied linguistics?. In: BRUTHIAUX, P. *et. al.* (Orgs.). **Directions in applied linguistics: essays in honor of Robert B. Kaplan**. UK/US/CA: Multilingual Matters Ltda., 2005. p. 26-36.

SILVA, D. B. **De Flor do Lácio à língua global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011, 282 f.

VIEIRA, E. A. **O português brasileiro no contexto internacional: um estudo sociolinguístico, educacional, cultural, econômico e geopolítico**. Tese (Doutorado em estudos artísticos, literários e culturais). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2017, 359 f.

VIRGULINO, C. G. C. **Uma análise retrospectiva do gênero do discurso e o suporte textual nas tarefas de produção escrita do Celpe-Bras (2006-2016)**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em língua portuguesa). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017, 82 f.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: VALLE, José del. (Org.). **La lengua, ¿patria común?**: Ideas e ideologías del español. Espanha: Vervuert : Iberoamericana, 2007. p. 129-142.