

Revista Brasileira de Letras, Linguística e Artes

ISSN 3085-816X

vol. 1, n. 2, 2025

••• ARTIGO 4

Data de Aceite: 26/12/2025

A LINGUAGEM EM FUNCIONAMENTO NO ENSINO DE PLE: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-PRAGMÁTICA

Andreia Cristina Scapin



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

RESUMO: O presente artigo discute o ensino do português brasileiro como língua estrangeira (PLE) a partir de uma perspectiva enunciativo-pragmática, fundamentada na concepção de língua como prática social em uso. Parte-se do pressuposto de que a competência linguística não pode ser reduzida ao domínio das estruturas gramaticais, sendo imprescindível considerar as representações culturais, as convenções de uso e as normas socialmente compartilhadas que regulam a produção e a interpretação dos enunciados. Com base em aportes teóricos de Bourdieu, Kerbrat-Orecchioni e da pragmática linguística, o estudo sustenta que a eficácia comunicativa depende da interiorização de um *habitus* linguístico, entendido como a capacidade socialmente adquirida de produzir e compreender enunciados adequados aos diferentes contextos de interação. A análise é ilustrada por práticas pedagógicas adotadas em dois manuais de ensino de português brasileiro (níveis A1–A2 e B1–B2), nos quais se evidencia a incorporação sistemática de competências sociopragmáticas, discursivas e culturais na organização das unidades didáticas. Os resultados apontam que uma abordagem enunciativo-pragmática no ensino de PLE contribui para o desenvolvimento de uma competência comunicativa ampliada, permitindo ao aprendiz não apenas dominar formas linguísticas, mas também agir linguisticamente de modo legítimo e eficaz nos diferentes espaços sociais em que o português brasileiro circula.

PALAVRAS-CHAVE: Português brasileiro como língua estrangeira; língua em uso; *habitus* linguístico; convenções de uso; abordagem enunciativo-pragmática.

1. Considerações iniciais

A cultura de determinado meio social exerce um papel estruturante sobre as atitudes, os comportamentos, as formas de representação e os costumes dos falantes da língua, orientando suas práticas sociais e perspectivas de mundo. Isso se dá, em grande parte, de forma não consciente. Com base em tal premissa, é possível afirmar que a língua não se apresenta como um instrumento neutro de comunicação, mas como uma prática social atravessada por valores, crenças e modos de agir próprios de cada comunidade. Por isso, o ensino de uma língua, como o português brasileiro, para estrangeiros (PLE), não pode se restringir à dimensão formal do sistema linguístico, sendo necessário incorporar, ao planejamento pedagógico e aos materiais didáticos, a abordagem das representações culturais que regulam o uso efetivo da língua em contextos reais de interação.¹

A ausência dessa dimensão cultural no processo de ensino-aprendizagem compromete a eficácia do uso da língua, uma vez que o aprendiz, ainda que linguisticamente correto, não dispõe dos recursos socioculturais necessários para interpretar adequadamente as situações comunicativas e para agir linguisticamente de modo legítimo, do que resulta falhas de compreensão, ruídos interacionais e, consequentemente, uma comunicação pouco eficiente ou até mesmo frustrante para o falante.

No contexto brasileiro, essa dimensão cultural se manifesta de maneira particularmente complexa e dinâmica, o que precisa necessariamente ser explorado durante as aulas de PLE, pois o Brasil se caracteriza por

¹ ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002, p.187-189.

uma notável diversidade sociocultural que resulta de processos históricos de contato, miscigenação e hibridização, que se refletem diretamente no funcionamento da língua. Trata-se de um País rico em repertório verbal, entendido como o conjunto de variantes e de formas de falar que se distribuem pelas diferentes regiões e grupos sociais.

Essas variações não comprometem a comunicação, pelo contrário, ampliam o potencial expressivo da língua e constituem um recurso fundamental para a construção de sentidos em múltiplos contextos sociais. Para o aprendiz de português como língua estrangeira (PLE), o contato com essa diversidade linguística possibilita a circulação por distintos ambientes comunicativos, favorecendo o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais ampla e flexível.

As variedades linguísticas, assim como os usos concretos da língua, funcionam também como marcadores identitários, permitindo observar tanto a identidade das comunidades quanto a dos indivíduos que nelas se inserem. De tal modo, a língua se torna um espaço privilegiado pelo qual a diversidade cultural brasileira se manifesta, onde convivem práticas associadas à contemporaneidade tecnológica e valores, crenças e tradições de origem ancestral, como aquelas vinculadas às religiões de matriz africana e à cultura indígena. Tal heterogeneidade confirma a impossibilidade de conceber a cultura como um conjunto homogêneo e estático de traços, devendo ser compreendida como um processo em constante transformação e diálogo com outras culturas.

Portanto, compreender a língua em uso a partir dessa perspectiva implica reconhecer que a competência comunicativa envolve não apenas o domínio gramatical, mas também a internalização de normas

de uso, expectativas interacionais e valores culturais compartilhados. Tal entendimento fornece base teórica para a noção de *habitus linguístico*, de Bourdeau, concebido como a capacidade socialmente adquirida de produzir e interpretar enunciados considerados legítimos em determinados contextos socioculturais. No âmbito do ensino de PLE, essa abordagem se revela fundamental, pois evidencia que a eficácia da comunicação depende da articulação entre língua, cultura e identidade, permitindo ao aprendiz não apenas falar corretamente, mas agir linguisticamente de modo adequado nos diferentes espaços sociais em que a língua portuguesa do Brasil circula.

2. A língua como prática social: convenções de uso, cultura e habitus linguístico

Ao utilizar uma língua, os falantes são fortemente influenciados por modelos de aplicação pré-existentes, que não podem ser considerados inatos ao ser humano, mas resultam de processos de convenção social coletiva (*convenções de uso*), que se constroem a partir da repetição de formas linguísticas empregadas em contextos específicos e socialmente reconhecidos, sendo progressivamente interiorizados pelos sujeitos sob a forma de disposições práticas, isto é, de *habitus* linguístico. Quando essas convenções não são respeitadas, o enunciado pode não apenas comprometer a compreensão da mensagem, mas também resultar em sua rejeição social ou em avaliações negativas por parte dos destinatários.

Afirmar que a língua em uso constitui um fenômeno convencional significa afastá-la da lógica explicativa das ciências naturais, como a física, a química, a medicina, cujos

objetos independem da vontade e da intervenção humana direta. A língua, ao contrário, é um produto histórico e social, moldado pela ação coletiva dos seus usuários. Já Saussure destacava seu caráter arbitrário e convencional, ao afirmar que a língua é um sistema socialmente adquirido, razão pela qual um dos campos centrais de investigação se ancora na perspectiva histórico-social, que permite compreender a relação entre linguagem, sociedade e cultura, considerando que a língua não está radicada apenas na mente do indivíduo, mas também em seu corpo e em suas práticas cotidianas.²

Nesse sentido, Stuart Hall (2001)³ enfatiza que a língua possui uma base eminentemente social, na medida em que sustenta grupos sociais e possibilita a construção duma visão compartilhada do mundo. Trata-se de um dos mecanismos centrais da convivência coletiva, pois “não somente cria, sustenta, identifica, modifica e perpetua culturas, mas também tem o poder de afetá-las e destruí-las”.⁴ A língua e a sociedade, portanto, mantêm uma relação intrínseca e indissociável, sendo a linguagem um elemento constitutivo do próprio sujeito social.⁵ O ato de falar e de escrever deixa marcas linguísticas de um determinado tempo histórico, de um espaço social específico, de condições de uso concretas, bem como de fatores como classe social, faixa etária e pertencimento cultural.

2 KERBRAT-ORECCHIONI, C. A enunciação: da subjetividade na linguagem. Tradução de Maria Lúcia Vassallo Lopes. São Paulo: Contexto, 1997.

3 S. HALL, *Cultura e representação*, PUC Rio, 2016, p. 16.

4 *idem*

5 ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística Parte 1. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES Ana Cristina (orgs) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2008.

Há relativo consenso entre os pesquisadores da linguagem no sentido de que, além dos aspectos linguísticos e gramaticais da língua, há questões subjacentes, sobretudo de natureza cultural, histórica e social, que são fundamentais para seu uso de forma eficaz. Quando tais dimensões são desconhecidas, podem atuar como verdadeiros limitadores sociais, fazendo com que o enunciado, embora formalmente correto, torne-se inadequado ou mesmo incompreensível no plano da interação.

A tal respeito, Hall também afirma que cultura é comunicação, o que evidencia a relação intrínseca entre língua e cultura, inclusive no que diz respeito a informações de caráter não verbal, como as expressões corporais e gestuais, que desempenham papel relevante no contexto comunicacional. A título de exemplo: no ensino de português brasileiro na Itália, torna-se necessário explicar aos aprendizes que, no Brasil, ao se encontrarem com alguém, ainda que seja primeira vez, é comum que as pessoas se cumprimentem com abraço ou com um ou dois beijinhos no rosto. Tal prática não é usual no contexto italiano em um primeiro encontro com alguém até então desconhecido, podendo causar estranhamento caso esse comportamento seja reproduzido, pois, em geral, os italianos se cumprimentam com um aperto de mão, permitindo um beijo ou abraço apenas quando existe maior aproximação. Fenômeno semelhante ocorre na comunicação escrita informal, como no encerramento de mensagens eletrônicas, em que expressões como “beijos” ou um “abraço” são utilizadas no Brasil, ao passo que na Itália são reservadas a relações de maior proximidade.

Essas informações não podem ser ignoradas no ensino da língua a pessoas que cresceram em outra cultura, pois sua omissão pode ensejar inadequação pragmática e frustração no processo de comunicação, comprometendo o êxito da interação desde o seu momento inicial, que é a saudação.

Outro exemplo significativo se refere ao simples uso da expressão “*bom dia*”, a qual, no português brasileiro, apresenta uma abrangência temporal de uso bem diferente daquela observada no italiano. Culturalmente, na Itália, é possível falar “*buongiorno*” praticamente até o final da tarde, ao passo que, no Brasil, após determinado horário, em geral até o início da tarde, pode provocar estranhamento ou interpretações implícitas por parte do interlocutor, como a suposição de que o falante acabou de acordar.

Por tal razão, o ensino do português brasileiro como língua estrangeira (PLE) não deve se limitar às questões gramaticais, mas abranger aspectos culturais e discursivos que distinguem o uso do português do Brasil daquele praticado em outros contextos lusófonos. A comunicação eficaz no meio social depende do conhecimento dessas normas implícitas de uso, pois um falante que utilize, por exemplo, a expressão “*bom dia*” às 15h poderá ser linguisticamente compreendido, mas socialmente avaliado de forma negativa, algo que não ocorreria no contexto italiano com o uso de “*buongiorno*”.

Embora semanticamente equivalentes, tais expressões estão inscritas em regimes de uso distintos, socialmente interiorizados pelos falantes de cada comunidade linguística. Não se trata de uma diferença lexical ou grammatical, mas de uma divergência nos critérios sociais de adequação do dizer. Esse fenômeno evidencia que a competência comunicativa não se limita ao domínio do

sistema linguístico, mas envolve a interiorização de normas de uso, ritmos sociais e avaliações coletivas que constituem o *habitus linguístico*. No ensino do português brasileiro como língua estrangeira (PLE), ignorar tais disposições incorporadas compromete a eficácia comunicativa, pois o aprendiz, ainda que linguisticamente correto, pode permanecer socialmente inadequado no uso da língua.

A língua em uso está, assim, indissociavelmente vinculada à sociedade e à cultura dos sujeitos que a utilizam, acompanhando sua evolução histórica. Não se trata de um objeto a ser desvendado à maneira das ciências naturais, mas de um sistema convencional, continuamente moldado pela ação humana. No caso do português brasileiro, esse processo de transformação decorre de fatores étnicos, culturais e históricos específicos, como a influência das inúmeras línguas indígenas, sobretudo da língua tupi, das línguas africanas, das línguas europeias de imigração, como o italiano, o espanhol, o alemão, além das variações regionais e das inovações decorrentes das transformações sociais e tecnológicas.

Nesse contexto, é possível afirmar que há espaços de uso da língua que exigem modelos discursivos apropriados e socialmente pré-estabelecidos, cuja não observância pode comprometer significativamente a compreensão e o êxito da mensagem. O conceito de *habitus linguístico*, formulado por Pierre Bourdieu, refere-se precisamente à: “capacidade de produzir frases apropriadas às situações e de avaliar e apreciar as produções dos outros, segundo os critérios legítimos”.⁶ Trata-se de uma competência social que abrange vocabulário, entonação, gestos

6 P. BOURDEAU, *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, 1974, p.25.

e ritmo; expectativas, reconhecimento de legitimidade; maneira de usar a linguagem como instrumento de distinção social, que constituem um padrão de comportamento que se repete e que é esperado pelos sujeitos que participam do ato de comunicação.

A ideia de *habitus* comporta a renúncia à ideia de autonomia da linguagem, tal como defendida por perspectivas estritamente formalistas, para compreendê-la como um sistema articulado às estruturas cognitivas, sociais e corporais do falante. Trata-se de uma cognição coletiva sedimentada na língua, que atua sobre cada novo membro da comunidade, exigindo sua conformação às normas vigentes. Nesse processo, sociedade, cognição e corpo interagem continuamente, inclusive por meio de manifestações corporais dotadas de significado.

A sequência comunicacional não é algo aleatório, mas obedece às convenções de uso associadas à cultura de pertencimento dos sujeitos, estruturando-se segundo esquemas socialmente pré-estabelecidos. Um exemplo didático é a comportamento em um funeral, contexto no qual há normas implícitas que regulam tanto a linguagem verbal quanto a gestual, inviabilizando condutas como falar em voz alta, rir ou gesticular de modo expansivo. Tal exemplo mostra que o conhecimento técnico da língua é insuficiente quando dissociado do reconhecimento do contexto comunicacional e das convenções que o regem.

A linguagem atua como um mecanismo para o exercício de poder simbólico, pois permite a imposição de conteúdos dotado de credibilidade e legitimidade social, sobretudo quando associados ao uso da norma considerada culta e adequada. Um dos principais desafios da comunicação reside justamente na capacidade do falante de

identificar as marcas contextuais e de ajustar sua forma de interação à situação específica, de modo a alcançar o objetivo comunicativo pretendido.

2. A operacionalização do habitus linguístico e das convenções de uso nos manuais de PLE: Aprendendo o português brasileiro A1-A2, B1-B2

Nos manuais de ensino de português brasileiro como língua estrangeira, *Aprendendo o português brasileiro* (níveis A1–A2 e B1–B2), a proposta se fundamenta na compreensão de que a aprendizagem da língua por falantes não nativos implica, necessariamente, incorporação de formas socialmente legitimadas de dizer, agir e interagir. Dessa forma, a organização das unidades didáticas em manuais de PLE não pode se limitar à apresentação sequencial de estruturas gramaticais, devendo articular, desde os níveis iniciais, elementos linguísticos, pragmáticos, discursivos e culturais, de modo a favorecer a construção de uma competência comunicativa situada.

Tal perspectiva parte do reconhecimento de que a língua em uso é regulada por normas implícitas de adequação, historicamente construídas e socialmente partilhadas, cuja interiorização é condição indispensável para a eficácia comunicativa. Nesse sentido, o planejamento pedagógico dos dois manuais didáticos intitulados *Aprendendo o português brasileiro A1-A2, B1-B2*, privilegia situações comunicativas recorrentes e socialmente significativas – como apresentações pessoais, interações institucionais, manifestações de opinião, pedidos, recusas, relatos de experiências e posicionamentos argu-

mentativos – que funcionam como eixos estruturadores das unidades.

A partir de tais situações, são introduzidas formas linguísticas contextualizadas, acompanhadas de formações históricas e culturais que permitem ao aprendiz compreender não apenas “como” dizer algo, mas “*por que*” se diz dessa maneira em determinados contextos. Tal abordagem favorece a interiorização progressiva do *habitus* linguístico, entendido nos termos de Pierre Bourdieu, como capacidade incorporada de produzir enunciados ajustados às situações sociais e de avaliar a legitimidade das produções discursivas alheias segundo critérios socialmente compartilhados.

No nível A1–A2, observa-se que a introdução de conteúdos linguísticos elementares é sistematicamente acompanhada de um trabalho explícito sobre o contexto de uso e sobre as expectativas sociais associadas às diferentes formas de enunciação. As atividades de apresentação pessoal, por exemplo, não se limitam à memorização de estruturas como “meu nome é”, “eu sou” ou “eu moro”, mas são inseridas em cenários comunicativos distintos, nos quais variam fatores como grau de formalidade, relação hierárquica e distância social entre os interlocutores. O aprendiz é levado a perceber que a escolha entre formas como “Oi, tudo bem?”, “Beleza” e “Bom dia, como vai o senhor?” não é arbitrária, mas responde a convenções de uso consolidadas no interior da comunidade linguística brasileira.

O trabalho é reforçado pela apresentação de diálogos-modelo que reproduzem sequências interacionais completas, evidenciando a organização típica dos turnos de fala, as formas esperadas de resposta e os mecanismos de encerramento da interação. Ao lidar com essas sequências, o aprendiz

não só reconhece padrões linguísticos, mas passa a internalizar esquemas comunicativos previsíveis, que orientam tanto a produção quanto a interpretação dos enunciados. Trata-se, portanto, de um ensino que antecipa, desde os primeiros contatos com a língua, a distinção fundamental entre correção gramatical e adequação sociopragmática.

Ainda nesse nível, o tratamento dado às fórmulas de cortesia e aos marcadores de polidez revela um trabalho consistente com as convenções de uso. Expressões como “por favor”, “com licença”, “obrigado”, “valeu” e “desculpa” são apresentadas em contextos específicos, permitindo ao aprendiz compreender seus valores pragmáticos e seus efeitos interacionais. Ao explicitar quando tais expressões são esperadas, facultativas ou até excessivas, o material didático contribui para a formação de uma sensibilidade socio-lingüística que ultrapassa a simples equivalência lexical.

Um aspecto particularmente relevante do trabalho desenvolvido nos dois manuais de PLE objeto de estudo diz respeito à explicitação do que se pode chamar de “tempo social da língua”, isto é, os recortes temporais culturalmente estabelecidos para o uso de determinadas expressões. O tratamento das saudações “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite” constitui um exemplo emblemático dessa abordagem, pois, embora semanticamente simples, tais expressões são inscritas em regimes de uso específicos no português brasileiro, diferentes do italiano, do inglês, do francês, cuja violação pode gerar estranhamento ou interpretações negativas por parte do interlocutor.

Ao contrastar implicitamente esses usos com aqueles presentes em outras línguas e culturas – como o italiano, em que “buongiorno” pode ser empregado até o

final da tarde, e que “*buonanotte*” pode ser empregado apenas antes de dormir, diferenciando-se de “*buonasera*” (o que também ocorre no inglês e no francês), ao passo que “*boa noite*” é usado em ambos os contextos –, o material didático evidencia que a competência comunicativa não se reduz ao domínio do léxico ou da gramática, mas envolve a internalização de normas sociais de adequação.

Assim, o aprendiz é levado a compreender que enunciados linguisticamente corretos podem ser socialmente marcados ou inadequados, caso não respeitem as expectativas compartilhadas pela comunidade de fala. Esse tipo de abordagem permite compreender, na prática, o funcionamento do poder simbólico da linguagem, na medida em que determinadas formas de dizer são implicitamente legitimadas, enquanto outras não. Fine modulo

Essa mesma lógica se aplica à alternância entre os pronomes de tratamento “*tu*” e “*você*”, cuja distribuição no português brasileiro não obedece a uma regra gramatical homogênea, mas a convenções de uso socialmente interiorizadas, que variam de acordo com fatores regionais, geracionais e contextuais. A escolha entre essas formas, frequentemente realizada de modo automático pelo falante nativo, constitui um exemplo claro de competência incorporada, na qual enunciados linguisticamente corretos podem tornar-se socialmente marcados ou inadequados caso não respeitem as expectativas compartilhadas pela comunidade de fala.

Ao contrastar implicitamente esses usos com aqueles presentes em outras línguas e culturas – como o italiano, em que o sistema pronominal de tratamento apresenta maior estabilidade normativa –, o ma-

terial didático evidencia que a competência comunicativa não se reduz ao domínio do léxico ou da gramática, mas envolve a internalização de normas sociais de adequação. Tal abordagem permite compreender, na prática, o funcionamento do poder simbólico da linguagem, na medida em que determinadas formas de dizer são implicitamente legitimadas, enquanto outras são objeto de sanção simbólica, revelando o papel da língua na organização das relações sociais.

Nos níveis B1–B2, o trabalho com o *habitus* linguístico e com as convenções de uso é aprofundado por meio da exploração de gêneros discursivos mais complexos e de situações comunicativas que exigem maior grau de elaboração discursiva. Atividades que envolvem a escrita de e-mails, mensagens formais, solicitações institucionais, manifestações de discordância ou argumentação são organizadas de modo a evidenciar as escolhas linguísticas associadas a diferentes posições enunciativas.

Nessas unidades, o aprendiz é convidado a refletir sobre estratégias de mitigação, modalização e polidez, compreendendo como o uso de determinadas estruturas — como verbos modais, tempos verbais específicos ou expressões atenuadoras — contribui para a construção de um discurso socialmente aceitável. O material didático evidencia, assim, que a produção discursiva envolve sempre uma avaliação implícita do contexto, do interlocutor e dos efeitos possíveis do enunciado, em consonância com a perspectiva enunciativa proposta por Kerbrat-Orecchioni.⁷

Além disso, o trabalho com temas culturais e históricos mais densos, presente so-

⁷ KERBRAT-ORECCHIONI, C. A enunciação: da subjetividade na linguagem. Tradução de Maria Lúcia Vassallo Lopes. São Paulo: Contexto, 1997.

bretudo no nível B1–B2, permite ao aprendiz compreender a língua como resultado de processos históricos, sociais e culturais específicos. Ao abordar, por exemplo, aspectos da formação do português brasileiro, das influências indígenas, africanas e europeias, ou de práticas culturais contemporâneas, o material reforça a ideia de que a língua não é um sistema abstrato e atemporal, mas uma prática social em constante transformação. Essa compreensão contribui para a consolidação de uma competência discursiva mais reflexiva e crítica.

Ao longo dos dois manuais, a linguagem é apresentada, de forma implícita e progressiva, como um instrumento de posicionamento social e de exercício de poder simbólico. O aprendiz é levado a reconhecer que determinadas formas de falar conferem credibilidade, autoridade ou legitimidade ao locutor, enquanto outras podem comprometer a recepção do discurso. Esse aspecto se torna particularmente evidente nas unidades que tratam de contextos institucionais ou profissionais, em que o uso de vocabulário específico, pronomes de tratamento adequados e estruturas formais não é apenas uma questão estilística, mas uma exigência de reconhecimento social.

Dessa forma, o material didático contribui para o desenvolvimento de uma competência comunicativa que integra dimensões linguísticas, culturais e sociais, permitindo ao aprendiz transitar por diferentes espaços de uso da língua com maior segurança. Ao articular convenções de uso, esquemas interacionais e valores socioculturais, os manuais *Aprendendo o português brasileiro* materializam, no plano pedagógico, uma concepção de língua como prática social situada, em consonância com abordagens enunciativas e sociolinguísticas contemporâneas.

Na Unidade 6, o trabalho pedagógico proposto ultrapassa a dimensão meramente linguística e introduz o aprendiz no universo das convenções discursivas que regulam a autopresentação profissional no contexto brasileiro. Ao orientar o aluno a elaborar um currículo adequado às expectativas locais, o manual evidencia, ainda que implicitamente, que não basta traduzir modelos europeus ou internacionais, pois o currículo constitui um gênero discursivo socialmente normatizado, no qual determinadas informações são consideradas legítimas, enquanto outras podem ser percebidas como inadequadas ou excessivas. O aprendiz é conduzido a compreender que o valor do enunciado não reside apenas na correção gramatical ou lexical, mas na sua conformidade com critérios de reconhecimento simbólico vigentes no mercado de trabalho brasileiro.

Nesse sentido, a unidade favorece a interiorização de um *habitus* linguístico-profissional, entendido como a capacidade de se afirmar profissionalmente de modo socialmente aceitável e reconhecível. Trata-se de um saber prático, incorporado, que permite ao sujeito antecipar expectativas institucionais e ajustar sua produção discursiva a elas. A elaboração do currículo é um exercício de adequação social da linguagem, no qual o aprendiz aprende não apenas *o que dizer*, mas *como dizer* e *o que omitir*, sob pena de não ser legitimado no espaço profissional. Tal abordagem dialoga diretamente com a concepção bourdieusiana de linguagem como instrumento de distinção e com a noção de convenções de uso descrita por Morgan, segundo a qual certos formatos discursivos só produzem efeitos se respeitarem esquemas coletivamente reconhecidos.⁸

8 MORGAN, J. L. Speech acts and conversational conventions. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L.

Na Unidade 7, a atenção se desloca para o campo institucional-administrativo, no qual a rigidez das convenções de uso se torna ainda mais evidente. Ao solicitar que o aprendiz redija um e-mail formal dirigido a uma autoridade consular, o manual trabalha explicitamente com fórmulas de tratamento, com o tom institucional esperado e com a sequência textual adequada a esse tipo de interação. O exercício deixa claro que tais escolhas não são opcionais estilísticos, mas constitutivas da legitimidade do enunciado. Um e-mail que utilize marcas de informalidade, ainda que linguisticamente correto, perde sua força ilocucionária e pode ser simplesmente desconsiderado pelo destinatário.

Nesse caso, o aprendiz é levado a perceber que a eficácia comunicativa depende da adesão a um roteiro comunicacional convencional, socialmente estabilizado, que define quem pode dizer o quê, de que forma e em que posição enunciativa. O problema que emerge quando tais convenções são violadas não é de ordem gramatical, mas pragmática e social. A unidade evidencia, portanto, que o domínio da língua não garante, por si só, a inserção eficaz em práticas institucionais, sendo indispensável o conhecimento das normas implícitas que regem os gêneros discursivos formais. Trata-se de uma aplicação concreta da perspectiva enunciativo-pragmática, segundo a qual o sentido se constrói na relação entre enunciado, contexto e posições sociais dos interlocutores.

O exemplo teoricamente mais expressivo se encontra na Unidade 10, na qual se trabalha com um gênero discursivo altamente ritualizado e fortemente marcado do ponto de vista sociopolítico. Ao propor a análise e a produção de promessas eleito-

(org.). *Syntax and Semantics*, v. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. p. 261–280.

rais, o manual evidencia que esse tipo de enunciado obedece a um script discursivo relativamente estável, caracterizado pelo uso de formas verbais específicas — como o futuro do presente ou construções modais de compromisso — associadas à projeção de ações futuras, à construção de expectativas coletivas e à assunção simbólica de responsabilidade pública. O aluno é levado a compreender que não se trata apenas de escolher tempos verbais adequados, mas de assumir uma posição enunciativa reconhecível como legítima no campo político.

Nesse ponto, articulam-se de forma exemplar o *habitus* linguístico político, as convenções de uso e o poder simbólico da linguagem. A promessa eleitoral só produz efeitos porque se inscreve em um ritual social compartilhado, no qual o locutor fala como “se espera que um candidato fale”, mesmo quando se trata de um exercício didático. O enunciado adquire força performativa não apenas por sua forma linguística, mas porque simula uma posição de autoridade e compromisso reconhecida socialmente. Assim, o exercício permite ao aprendiz observar, na prática, que determinados enunciados só funcionam quando o locutor ocupa — ou é percebido como ocupando — uma posição legítima no espaço social, evidenciando o papel da linguagem na produção e na manutenção das relações de poder simbólico.

Conjuntamente, esses exemplos demonstram que os manuais não tratam a língua como um sistema abstrato de regras, mas como uma prática social situada, regulada por convenções históricas, culturais e institucionais. Ao integrar tais dimensões às unidades didáticas, o material favorece o desenvolvimento de uma competência comunicativa ampliada, na qual o aprendiz é

capaz não apenas de formular enunciados corretos, mas de agir linguisticamente de modo eficaz, legítimo e socialmente reconhecido nos diferentes contextos de uso do português brasileiro.

3. Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que o ensino do português brasileiro como língua estrangeira (PLE), quando orientado por uma perspectiva enunciativo-pragmática, exige a superação de uma concepção estritamente formal da língua para incorporar, de modo sistemático, suas dimensões sociais, culturais e discursivas. A língua, entendida como prática social em uso, revela-se inseparável dos valores, das normas implícitas e das expectativas interacionais que regulam a produção e a interpretação dos enunciados em contextos concretos de comunicação.

Nesse quadro, a noção de habitus linguístico se mostrou central para compreender como os falantes internalizam disposições socialmente construídas que orientam não apenas o que se diz, mas como, quando e em que condições algo pode ser dito de forma legítima. As convenções de uso, longe de constituir regras acessórias ou periféricas, configuram-se como mecanismos estruturantes da competência comunicativa, cuja não observância pode comprometer a eficácia da interação mesmo na presença de correção gramatical. Assim, falar corretamente não equivale, necessariamente, a falar adequadamente.

A análise dos manuais de PLE, Aprendendo o português brasileiro (níveis A1–A2 e B1–B2), demonstrou que é possível operacionalizar esses pressupostos teóricos no plano pedagógico por meio da organização das

unidades didáticas em torno de situações comunicativas socialmente significativas, de gêneros discursivos institucionalizados e de práticas linguísticas historicamente situadas. Ao articular formas linguísticas, contextos de uso, valores culturais e posições enunciativas, o material didático favorece a interiorização progressiva de esquemas comunicacionais previsíveis, permitindo ao aprendiz agir linguisticamente de modo eficaz nos diferentes espaços sociais em que o português brasileiro circula.

Os exemplos analisados — como o tratamento das saudações, a alternância pronominal entre “tu” e “você”, a elaboração de currículos, a redação de e-mails institucionais e a produção de promessas eleitorais — evidenciam que a linguagem funciona também como instrumento de poder simbólico. Determinadas formas de dizer conferem credibilidade, autoridade e reconhecimento social ao locutor, enquanto outras podem resultar em sanção simbólica ou exclusão comunicativa. Tal constatação reforça a necessidade de um ensino de PLE que não se limite à transmissão de estruturas linguísticas, mas que prepare o aprendiz para compreender e negociar os sentidos e as relações sociais implicadas no uso da língua.

Conclui-se, portanto, que uma abordagem enunciativo-pragmática no ensino do português brasileiro como língua estrangeira contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma competência comunicativa ampliada, na qual língua, cultura e identidade se articulam de forma indissociável. Ao reconhecer a língua como prática social situada, esse modelo de ensino permite ao aprendiz não apenas dominar o código linguístico, mas participar de maneira legítima e reflexiva das práticas discursivas que constituem a vida social no Brasil.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2002.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001. p. 41-67.
- BOURDEAU, P. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo, 1974.
- DAMATTA, R.. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Ponte, 2010.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006. p.151-194.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **A enunciação: da subjetividade na linguagem**. Tradução de Maria Lúcia Vassallo Lopes. São Paulo: Contexto, 1997.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. São Paulo: Ponte, 2010.
- MORGAN, J.L. Speech acts and conversational conventions. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (org.). **Syntax and Semantics**, v. 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. p. 261–280.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2000.