



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

FACES DO BRASIL E DOS BRASILEIROS EM IMAGENS
DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS.

Talita Barizon

SÃO CARLOS
2010



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FACES DO BRASIL E DOS BRASILEIROS EM IMAGENS
DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS.

TALITA BARIZON

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

São Carlos - São Paulo - Brasil
2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B253fb

Barizon, Talita.

Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros / Talita Barizon. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
102 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Português para estrangeiros. 2. Livros didáticos. 3. Imagem. 4. Ensino - aprendizagem. 5. Língua portuguesa. I. Título.

CDD: 469.824 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves

Prof. Dr. Nelson Viana





...quando eu defini o “brasileiro” como sendo amante do futebol, da música popular, do carnaval, da comida misturada, dos amigos e parentes, dos santos e orixás etc., usei uma fórmula que me foi fornecida pelo Brasil. O que faz um ser humano realizar-se concretamente como brasileiro é a sua disponibilidade de ser assim.

(DaMatta, 1986: 18)

*Dedico este trabalho à minha mãe,
fonte inesgotável de amor, que
deixa minha vida com cheiro, cor e
sabor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais esta conquista;

À Universidade Federal de São Carlos, pela estrutura e oportunidade;

À minha mãe, Nilva, exemplo de mulher, que sempre me presenteou com muito amor, carinho, compreensão e respeito e nunca titubeou em seus investimentos e escolhas desde quando eu sequer sabia ler e escrever;

Ao meu Dedé, que foi muito mais que namorado e marido durante minha trajetória acadêmica, mesmo sem entender muito bem o processo; peço desculpas pelo tempo “roubado” de nós dois;

À Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, minha orientadora, pela confiança, em meio aos percalços, no desenvolvimento deste projeto;

Aos meus avós, Pedro e Amábile, meu alicerce de vida e meu exemplo de respeito incondicional; às minhas tias Neusa, Nice, Susy e Lilian, pelo incentivo e carinho nos diferentes momentos da minha vida e aos meus tios Nivaldo, Daniel e Clóvis para que não fiquem com ciúmes. Aos meus primos, André, Fábio, Vinicius, Camila e Ana Lívia por iluminarem e encantarem minha vida; enfim, à minha amada família que soube entender meus momentos de ausência, ansiedade e estresse durante a elaboração desta dissertação;

À minha segunda família (Machado-Poço), Sibebe, Melina, Reinaldo e Maria Cláudia, pela carinhosa acolhida;

Aos Amigos – Lígia, Macala, Maíra, Marianinha, Laura, Ana Flávia, Renata, Fabiana (e minha afilhada Letícia), Jesuelem, Aline, Lucimeire, Grazi (e sua pequena Vitória), Gabi, pelas palavras de incentivo, quando tudo parecia desmoronar...

Aos meus alunos, fonte constante de incentivo à pesquisa, sem os quais minhas reflexões sobre Ensino e Aprendizagem não teriam sentido;

Ao Prof. Dr. Nelson Viana e à Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins, pelas valiosas considerações no momento da qualificação;

Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, meu mestre nos bancos escolares do Ensino Médio, que prontamente atendeu nosso pedido de participação na banca;

À Profa. Marize Dall’Aglio-Hatnher, minha orientadora de Iniciação Científica na UNESP - IBILCE, com quem muito chorei e aprendi devido aos obstáculos iniciais da vida acadêmico-científica;

Aos meus colegas de trabalho: no Colégio Salesiano de Araçatuba (nas pessoas do Pe. Jair Marques, do Diácono Cláudio Edmar, José Valentim, Maria Celeste, Miriam

Deise, Cláudia Cristiane, Cristina Urias e Cidinha Bego); ainda no Colégio Salesiano, não poderia deixar de agradecer o apoio das “minhas meninas”: Fernanda, Natália, Lidiele, Umilda e Sandra; no Centro de Estudos de Línguas do Estado (em especial, à coordenadora Ivonete) e no Centro de Consultoria Lingüística de São José do Rio Preto (representados por Daniel Rodrigues, Tatiana Rios e Letícia Pereira);

Aos meus professores da Graduação na UNESP, da Especialização em Metodologia de Ensino de Línguas na FAER (Faculdade Ernesto Riscali em Olímpia – SP) e do Mestrado na UFSCar, pelos prazerosos momentos de conhecimento.

Aos funcionários do PPGL (Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar), em especial à Nani (secretária), da Biblioteca Comunitária da UFSCar e da salinha do Centro de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas do Departamento de Letras da UFSCar, pela disponibilidade e atenção.

A todos, que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa...

...o meu MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Contextualização da pesquisa	12
Relevância e justificativa	14
Procedimentos metodológicos	15
<i>O corpus</i>	17
Apresentação da dissertação	18
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1. Lingüística Aplicada	20
1.1.1. Modelo Global do Ensino de Línguas	21
1.1.2. Multimodalidade Textual – a linguagem visual	24
1.2. Livro didático	25
1.2.1. Definição	28
1.2.2. História do Livro Didático	29
1.2.3. Livro didático de Português para Estrangeiros	34
1.3. Imagem / gravura	40
1.4. Estereótipos	45
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	49
2.1. Descrição dos Livros Didáticos de Português para Estrangeiros	49
2.1.1. Avenida Brasil	54
2.1.1.1. L1: Avenida Brasil 1	55
2.1.1.2. L2: Avenida Brasil 2	55
2.1.3. Ler... Falar... Escrever... Português do Brasil	55
2.1.4. Bem-Vindo!	56
2.2. Caracterização do <i>Corpus</i> – as imagens	57
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS IMAGENS	58
3.1. “I have a dream”	59
3.2. “Quem não sonhou ser um jogador de futebol?”	73
3.3. “O Rio de Janeiro continua lindo...”	78
3.4. “O samba, a prontidão e outras bossas, são nossas coisas, são coisas nossas!”	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXO	98

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Descrição	página
Figura 01: <i>Para uma definição de linguística aplicada e sua localização nas Ciências Humanas e da Linguagem</i> (ALMEIDA FILHO, 2007a: 30).	22
Figura 02: Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2007b: 22)	23
Quadro 01: LDs de PLE por ordem de publicação – adaptado de PACHECO (2006)	50
Figura 03: Capa do LD Avenida Brasil 1 (1992)	55
Figura 04: Capa do LD Avenida Brasil 2 (1992)	55
Figura 05: Capa do LD Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros. (1999)	55
Figura 06: Capa do LD Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros (1999)	56
Figura 07: LD Avenida Brasil 1 (1991:127)	59
Figura 08: LD Avenida Brasil 1 (1991:50)	65
Figura 09: LD Avenida Brasil 1 (1991:96)	67
Figura 10: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:191)	68
Figura 11: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:191)	69
Figura 12: LD Bem-Vindo (1999:162)	71
Figura 13: LD Bem-Vindo (1999:172)	72
Figura 14: LD Avenida Brasil 2 (1995:98)	73
Figura 15: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:195)	76
Figura 16: LD Falar...ler...escrever...Português (1999:5)	78
Figura 17: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:105)	80
Figura 18: LD Avenida Brasil 1 (1991:118)	81
Figura 19: LD Avenida Brasil 2 (1995:32)	82
Figura 20: LD Bem-Vindo (1999)	84
Figura 21: LD Avenida Brasil 1 (1991:58)	87
Figura 22: LD Avenida Brasil 2 (1991:109)	88

RESUMO

As pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de Português para estrangeiros têm despertado grande interesse acadêmico nos últimos anos. Isso se deve a diversos fatores, entre eles: os acordos internacionais (entre eles, o MERCOSUL), a facilidade de acesso e deslocamento (turismo) e o interesse nas belezas e produtos naturais brasileiros. Além disso, a Língua Portuguesa conta com mais de 250 milhões de falantes nativos, o que lhe dá o status de ser a sexta língua materna mais falada no mundo e a terceira língua mais falada no Ocidente. Neste crescente campo de pesquisa, inserem-se aquelas sobre material didático, mais especificamente o livro didático, utilizado nas aulas de português para falantes de outras línguas. Nesta dissertação, consideramos o livro didático um gênero multimodal de presença fundamental no processo de ensino e aprendizagem, no qual também se inserem alunos e professores. Diante desta característica multimodal/multissemiótica do livro didático, propõe-se neste trabalho analisar as imagens/gravuras/fotografias que retratam nosso povo e nosso país. Baseando-nos, portanto, nas imagens apresentadas pelos livros didáticos temos como pergunta norteadora deste estudo: de que forma o Brasil e os brasileiros são (re)tratados nas imagens dos livros didáticos de português para estrangeiros? Neste sentido, nossa investigação baseia-se na pesquisa de caráter investigativo-qualitativo, por obedecer a critérios de representatividade, não de amostra probabilística.

Palavras – chave: português para estrangeiros, imagem/gravura, livro didático, ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

In recent years, research on Portuguese as foreign language teaching and learning has been the recipient of great academic interest. This is due to several factors, such as the creation of international partnerships (MERCOSUL), easier mobility (tourism) and interest in Brazilian nature and natural products. Furthermore, Portuguese is the native language of more than 250 million speakers, which makes it the sixth most spoken native language in the world, and the third in the West. In this growing field of research, one prominent topic is educational materials, and more particularly educational books used for teaching Portuguese as foreign language. In this dissertation, educational books are considered a multimodal genre that is crucial in the teaching-learning process (which also involves teachers and students). Considering educational books' multimodal/multi-semiotic character, we propose an analysis of the images/pictures/photographs portraying Brazilian people and land. Based on the images presented by educational books, this study's guiding question is: how are Brazilians and Brazil portrayed in Portuguese as foreign language educational books? Thus, the investigation is carried out as qualitative research, as it follows criteria of representativeness, not of probabilistic sampling.

Key words: Portuguese as foreign language, images/pictures, educational books, language learning and teaching.

INTRODUÇÃO

Contextualização da pesquisa

A motivação para a realização da pesquisa de Mestrado surgiu a partir de uma situação vivenciada por mim como professora de Português para um grupo de Norte-americanos em uma escola de idiomas no interior de São Paulo.

Havíamos adotado o livro didático *Bem-Vindo!* e todos os suportes que o acompanham (livro do professor, CD de áudio e caderno de exercícios) não por uma escolha metodológica e pedagógica pensada, mas porque esse era o único livro didático de Português para Estrangeiros disponível na escola, portanto, uma questão de ordem prática e financeira.

Ressalto neste momento que fui escolhida para ser a professora deste grupo pelo simples fato de eu ter feito faculdade de Letras; entretanto, durante minha formação acadêmica, nunca ouvira ou lera sobre o ensino de nossa língua aos estrangeiros – uma grande falha na grade curricular da maioria das Universidades e, conseqüentemente, na formação dos profissionais das Letras. Assunto esse que é tema recorrente nas atuais pesquisas sobre formação de professores.

Durante as primeiras semanas de aula, sabendo que os alunos já tinham um prévio conhecimento sobre a Língua Portuguesa, resolvi levar um mapa do Brasil para estimular o interesse sobre aspectos geográficos gerais (incluindo tipos de vegetação, clima e relevo) e turísticos (destacar pontos turísticos já visitados ou não por eles). Foi uma aula bastante instigante, uma vez que cada aluno contou suas experiências de “choques” culturais e uma delas muito me chamou a atenção. Uma aluna me questionou o porquê de os nordestinos dizerem *macaxeira* e não *mandioca*. Ali, então, era o momento para que eu tentasse explicar, da forma mais simplificada possível, os fenômenos de variação linguística, tão estudados durante a minha graduação.

Assim começa minha história de contato com o ensino de português para falantes de outras línguas, um tanto desastrosa, mas repleta de dúvidas instigantes e questionamentos didáticos incentivadores da pesquisa. No início, a questão da variação linguística e, decorrente dela, do preconceito linguístico gerado pela incompreensão das mudanças foram o norte de minhas pesquisas.

No entanto, antes de definirmos a pergunta norteadora deste estudo, torna-se imprescindível traçarmos um panorama sobre o ensino de Português para falantes de outras línguas no Brasil. É desse contexto que passamos a tratar a seguir.

Almeida filho e Lombello (1989) constataram que o ensino de Português para falantes de outras línguas vivia uma fase de consolidação institucional e de incremento de pesquisa no país. Hoje, vinte e um anos depois, o ensino de português para estrangeiros ainda se encontra em fase de consolidação, porém, de crescente pesquisa. Um dos “descasos” remete à formação de profissionais: até hoje, as únicas universidades que oferecem o curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua é a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Se, por um lado, a escassez de cursos de graduação voltados para esta área é visível, os cursos¹ de pós-graduação e/ou especialização oportunizam pesquisas na área de ensino-aprendizagem, leitura, produção textual, aquisição e preparação de material didático de português para estrangeiros, tais como as universidades a seguir: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de São Paulo (USP).

Outro exemplo de preocupação para com esta área de pesquisa é o *Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, o CELPE-Bras², teste criado em 1997 e aplicado pela primeira vez em 1998. Outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), o exame é aplicado no Brasil e em outros países, como Argentina, Alemanha, Áustria, Bolívia, Espanha, Japão e México, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Internacionalmente, o Celpe-Bras é aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. É o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. Desde o 2º semestre de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável pelo exame.

Vale ainda ressaltar que o referido exame abriu margem para a criação e consolidação de mais cursos de português para estrangeiros e, conseqüentemente, para a elaboração de materiais didáticos destinados a esse público. No Brasil, as séries de LDs começaram a surgir apenas na década de 80, cerca de 20 anos depois do crescimento da

¹ Todas essas informações sobre os cursos oferecidos, seus respectivos objetivos e ementas, estão disponíveis nos endereços eletrônicos das referidas universidades.

² Informações sobre a implantação e realização do CELPE-Bras podem ser encontradas nos endereços eletrônicos do MEC (<http://portal.mec.gov.br>) e do Inep (<http://www.inep.gov.br/celpebras/>).

área de ensino de Português Língua Estrangeira³ (doravante PLE) nas universidades estrangeiras, com destaque para as dos Estados Unidos.

Atualmente, mesmo com o pouco incentivo, seja financeiro ou político, para a produção destes materiais, as pesquisas nesta área de ensino e aprendizagem de línguas têm despertado grande interesse acadêmico e pedagógico, haja vista a quantidade de publicações, defesas de Mestrado e de Doutorado nas mais diversas universidades⁴.

Após esta sucinta contextualização do ensino de PLE, passamos para a definição da nossa pergunta de pesquisa. Como já mencionado, em um primeiro momento, o foco de nossa pesquisa seria a presença ou não das variantes linguísticas da Língua Portuguesa e a consequência da presença ou ausência deste fato linguístico nos livros didáticos. Durante uma pré-análise dos livros didáticos, entretanto, outro fato se destacou: as imagens que o LD apresenta para ilustrar suas páginas e para representar o Brasil e o povo brasileiro. A repetição das paisagens, a caracterização dos “tipos” brasileiros, os clichês, os estereótipos, as paisagens mais próximas de cartões postais tornaram-se evidentes e bastante provocativos.

Baseando-nos, portanto, nesta *cara* brasileira apresentada pelos LDs por meio das imagens selecionadas para ilustrar o material, podemos definir a pergunta norteadora deste estudo: **de que forma o Brasil e os brasileiros são (re)tratados em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros?**

Relevância e justificativa de pesquisa

A investigação proposta se justifica, primeiramente, pela importância e necessidade de se (re)avaliar os LDs de PLE disponíveis no mercado nacional. Diferentemente do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) instituído pelo Ministério da Educação que fornece suporte aos professores para a adoção do material voltado para o ensino fundamental público (inclusive para as classes de alfabetização infantil e para os portadores de deficiência visual), a área de PLE não recebe apoio e/ou fiscalização de nenhum órgão governamental competente.

³ Segundo Stern (1983:16), é hoje consensual que, “se se quer estabelecer o contraste entre SL e LE, o termo SL [segunda língua] deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tenha uma função reconhecida; enquanto que o termo LE [língua estrangeira] deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde esta língua não tem qualquer estatuto sócio-político”. No entanto, por conveniência, utilizaremos a sigla PLE (Português Língua Estrangeira) de forma generalizada uma vez que essa distinção – PLE x PSL/PL2 – não será relevante.

⁴ Vide lista elaborada por Almeida Filho (2010) em que constam os títulos das defesas até o ano de 2004, no Anexo 1.

Em segundo lugar, a questão aqui proposta mostra-se relevante dado o crescente número de estudos nessa área e a história de preocupação com o ensino e aprendizagem de Línguas. Por mais que diversos autores tenham produzido nesta linha de pesquisa, os LDs existentes no mercado ainda carecem de uma minuciosa e profunda análise que leve à reflexão sobre os conteúdos e abordagens existentes.

Trata-se também de um momento específico da história da língua portuguesa no Brasil e, de acordo com Zoppi-Fontana & Diniz (2008:89),

da constituição de um saber metalingüístico sobre ela que se origina, no fim dos anos 80, adquire força durante a década de 90 com os Tratados do Mercosul – que constroem um novo espaço de cooperação regional entre os países do Cone Sul –, e se desenvolve amplamente até os dias de hoje (...). Esses tratados de integração política, econômica, cultural e educativa deram origem a novos espaços geopolíticos transnacionais que afetaram diretamente a circulação das línguas nacionais dos países envolvidos.

Não podemos precisar, estatisticamente, até que ponto a Língua Portuguesa goza deste lugar de prestígio frente às línguas do chamado *primeiro mundo*. No entanto, o interesse pelo Português enquanto língua estrangeira vem conquistando um significativo crescimento nos últimos anos. Essa realidade deve-se a vários fatores: os acordos internacionais, a facilidade de acesso e deslocamento (turismo), o interesse pelas belezas e produtos naturais brasileiros e, mais recentemente, a nomeação do Brasil para sediar a Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, entre outros. Além disso, a Língua Portuguesa conta com mais de 250 milhões de falantes nativos, o que lhe dá o status de ser a sexta língua materna mais falada no mundo e terceira no Ocidente.

Procedimentos metodológicos

Almeida Filho (2007:30) aponta a compreensão de subdivisão da Lingüística Aplicada (doravante LA) em quatro grandes áreas de concentração: Ensino/Aprendizagem de Línguas, Usos de Tradução/Interpretação, Usos de Lexicografia/Terminologia e Relações Sociais/Profissionais e Linguagem. O trabalho aqui desenvolvido insere-se na primeira delas: Ensino/Aprendizagem de Línguas, mais especificamente Língua Estrangeira.

A LA, como veremos na seção 1.1, é entendida como uma “área de investigação aplicada, interdisciplinar e centrada na resolução de problemas de uso da linguagem

podendo utilizar métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista”. (MOITA LOPES, 1990: 23)

As pesquisas de natureza positivista são consideradas a origem do saber científico, daí a sua força e credibilidade ainda vigentes. Segundo Moita Lopes (1994:330), essa corrente de pensamento científico “tem, em muitos grupos de pesquisadores, o monopólio sobre a chamada verdade científica”. Partindo deste ponto de vista, *o mundo social existiria independentemente do homem*. A natureza positivista de investigação começou a ser colocada em xeque com o aumento da produção de conhecimento nas Ciências Sociais, uma vez que para que trabalhos fossem desenvolvidos nessa área, foram necessários meios adequados a esse tipo de produção científica. Foi na virada do século XX que os filósofos nos mostraram, principalmente para nós das ciências humanas, que este objetivismo não funcionava. A palavra-chave passa a ser, de acordo com o autor, *intersubjetividade*, que envolve, conseqüentemente, processo e transformação.

O que é específico, no mundo social,

é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo em sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994: 331).

É nesse contexto, portanto, que as Ciências Sociais, e conseqüentemente a LA começam seus trabalhos, pois é preciso dar conta da “pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (*Ibid.*).

As novas concepções do fazer pesquisa implicam mudanças no fazer metodológico, ou seja, levantar hipóteses e padronizá-las passa a ser pouco relevante para a natureza interpretativista de pesquisa. Nesta visão, na qual este trabalho se insere, *é o fator qualitativo que interessa*. “O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado” (*Ibid.*,p.332).

Sabendo que toda investigação pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, a opção pela pesquisa de base qualitativa tem sua justificativa na intersubjetividade e na validade conceitual, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico, como atesta TRIVIÑOS (1987:118). Segundo o autor, a pesquisa quantitativa “termina exatamente onde deveria começar, pois transforma a estatística no instrumento fundamental de sua busca, ao invés de encará-la como mais um elemento”.

Ressaltamos, entretanto, que a quantificação dos dados servirá, neste estudo, para reforçar os critérios de escolha das imagens analisadas. A constatação de recorrência dessas imagens nos quatro LDs evidencia que *a cara* do Brasil e dos brasileiros tem sido estampada de maneira estereotipada aos estrangeiros.

A presente pesquisa insere-se no paradigma de natureza qualitativa interpretativista. Uma vez inserida no campo das Ciências Sociais (Linguística Aplicada / Educação), esse paradigma nos permitirá melhor análise e interpretação dos dados relativos ao enfoque descritivo oferecendo resultados construtivos para o tipo de investigação proposto.

Foi preciso, no entanto, estabelecer um *processo metodológico* que abandonasse as visões estereotipadas do país, baseadas sobretudo em “impressionismos simplificadores das suas realidades sociológicas, históricas, antropológicas e culturais” (BARBOSA, 2009:5). É com esse olhar que nosso trabalho se realiza.

O Corpus

O *corpus* de nossa pesquisa será composto pela seleção de imagens em 04 (quatro) livros didáticos de Português para Estrangeiros disponíveis no mercado nacional, a saber:

LD1 – Avenida Brasil 1

LD2 – Avenida Brasil 2

LD3 – Falar...ler...escrever... português do Brasil

LD4 – Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros.

Para a escolha dos materiais, optamos por seguir os 3 (três) critérios sugeridos por GHIRALDELO (2003:65):

- a. *de autoria*: os livros são de diferentes autores, pois os critérios de seleção de imagens podem mudar de autor para autor.
- b. *de edição*: os livros são editados por grandes editoras, o que, supostamente, assegura sua ampla divulgação em todo o país.
- c. *de adoção*: os livros estão, em grande parte, em sua 5ª edição ou mais, o que indica sua aceitação/adoção junto ao público-alvo.

Os LDs escolhidos para análise foram elaborados por diferentes autores – Cristian Gonzalez BERGWEILER et alii (LD1 e LD2), Emma LIMA & Samira IUNES, (LD3) e Maria Harumi OTUKI DE PONCE; Sílvia Regina Bolanho ANDRADE BURIM & Susanna FLORISSI (LD4) – o que colabora para a formação de um

panorama diferente quanto à visão sobre o ensino de línguas, uma vez que são especialistas em livros didáticos de línguas estrangeiras. As duas editoras responsáveis pela publicação e divulgação dos LDs selecionados são reconhecidas nacional e internacionalmente – Editora Pedagógica e Universitária Ltda – EPU (LD1, LD2 e LD3) e Special Book Services - SBS (LD4). Tais editoras mantêm endereços eletrônicos constantemente atualizados para compra dos materiais, o que facilita a distribuição e divulgação.

Vale ressaltar também que apenas o livro do aluno será analisado. Todo o material que acompanha o livro didático (livro do professor, CDs, fitas cassetes, guia pedagógico, entre outros) não será levado em conta, pois nossa intenção é avaliar as imagens com as quais os alunos entrarão em contato e a partir das quais poderão formar sua visão de Brasil e estas encontram-se, em geral, no livro do aluno.

No capítulo dois deste volume, o leitor encontrará uma detalhada descrição dos referidos livros, o que permitirá melhor entendê-los do ponto de vista conceitual-metodológico.

Apresentação da dissertação

Diante das questões e provocações que justificam e propulsionam nossa pesquisa, optamos por dividir a dissertação da seguinte maneira:

A primeira parte deste trabalho é a *Introdução*, a qual abarca a apresentação geral da temática que será desenvolvida na tentativa de contextualizar nossa pesquisa na área das Ciências Humanas, mais especificamente no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Em seguida, mostramos a relevância dos estudos frente à área de Português para Estrangeiros, justificando, desta forma, a nossa pesquisa. Ainda nesta seção, procuramos descrever os passos metodológicos que nos permitiram chegar aos resultados e indagações expostos nas *Considerações Finais*.

No primeiro capítulo, apresentamos as teorias que fundamentam nosso estudo, a saber: nossa área de pesquisa – a Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2007; MOITA LOPES, 1994, 1996); a multimodalidade textual (DIONÍSIO, 2001; VIEIRA, 2007) que nos mostra a importância da linguagem visual de uma forma geral; o livro didático (ALMEIDA FILHO, 2007; SOARES, 2010) nosso objeto maior de estudo; as imagens (JOLY, 2008; AUMONT, 1993) e os estereótipos (AMOSSY & PIERROT, 1997) decorrentes da presença dessas imagens nos LDs.

No segundo capítulo, será feita uma breve apresentação dos LDs escolhidos para análise. Procuramos situar o leitor quanto à estruturação do material escolhido para análise, indicando, por exemplo, os objetivos dos autores quando da elaboração.

O terceiro capítulo trará a análise do *corpus*, ou seja, imagens representativas foram selecionadas dentre aquelas já escolhidas por nós para que fossem mais detalhadamente analisadas.

Em seguida, algumas considerações sobre o trabalho são expostas, além das referências bibliográficas utilizadas e dos anexos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na introdução deste trabalho foram apresentados os objetivos que norteiam nosso estudo e sua relevância, o contexto de ensino de PLE e a descrição de cada capítulo deste volume. O capítulo que se inicia tem por objetivo trazer ao leitor considerações sobre o suporte teórico-metodológico no qual nos baseamos para que a análise das imagens pudesse ser desenvolvida.

Dessa forma, serão abordados aspectos relevantes sobre a área em que este trabalho se insere – a Linguística Aplicada –, e sobre a importância do material didático no *Modelo Global de Ensino de Línguas*; trataremos ainda da relação linguagem escrita x linguagem visual à luz da Multimodalidade textual; uma seção será dedicada ao livro didático – trazendo um panorama histórico, sua relevância no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE e sua definição enquanto gênero multimodal; ao final deste capítulo, traremos o arcabouço teórico pertinente sobre a subamostra do nosso *corpus* – as imagens.

1.1. Linguística Aplicada

Nesta parte do trabalho, a Linguística Aplicada (doravante LA) nos fornece o aporte teórico e as contribuições necessárias para fundamentar nossa pesquisa, a saber: o Modelo Global de Ensino de Línguas, a escolha da Abordagem de Ensino e a importância dos textos multimodais no mundo globalizado.

A LA é uma área de conhecimento relativamente nova frente à história das ciências em geral. Segundo Almeida Filho (2007a:11), sua origem remete “à evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a II Guerra Mundial”; mesmo existindo há séculos, o saber científico desta área só se tornou oficial nesta época dada a necessidade de contato constante entre os exércitos aliados (falantes de outras línguas).

Houve muito esforço por parte dos pesquisadores da LA no sentido de fortalecê-la enquanto ciência desvinculada da Linguística. Depois de ter sido vista como sinônimo de ensino de línguas (*faces da mesma moeda*), como uma subárea da Linguística ocupada com o ensino de línguas, ou ainda, como ponte entre a Linguística e a prática de ensino de línguas; hoje, podemos dizer que a LA é “a área de estudos voltada para pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (Almeida Filho, 2007a:16).

Contrariamente à opinião da maioria, Menezes (2009) nos explica:

a LA não nasceu como aplicação da lingüística, mas como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. Essa nova forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos. (MENEZES, 2009:03)

Embora não seja preocupação deste trabalho, retomaremos rapidamente a discussão do lugar ocupado pela LA nas ciências contemporâneas e da independência investigativa desta em relação à Lingüística. Vale ressaltar que diversos teóricos (ALMEIDA FILHO, 1991; CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; KLEIMAN, 1989; MOITA LOPES, 1990; entre outros) nas mais variadas universidades do país discutem e reforçam a importância deste novo paradigma para os cientistas da linguagem e que, segundo Menezes (2009:01), configura-se hoje como “uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência”, o que colabora com o avanço do conhecimento teórico tendo como foco a linguagem de natureza processual.

Na tentativa de melhor definir a LA e localizá-la nas Ciências Sociais e da Linguagem, Almeida Filho (2007a:30) propõe o esquema do quadro a seguir apontando a compreensão de subdivisão da LA em quatro grandes áreas de concentração: Ensino/Aprendizagem de Línguas, Usos de Tradução/Interpretação, Usos de Lexicografia/Terminologia e Relações Sociais/Profissionais e Linguagem. O trabalho aqui desenvolvido insere-se na subárea: Ensino/Aprendizagem de Línguas, mais especificamente Língua Estrangeira (LE).

O que une as subáreas da LA, como já dito, é “o foco em questões da linguagem colocadas na prática social” (Almeida Filho, 2007a: 31). Verifiquemos no esquema:

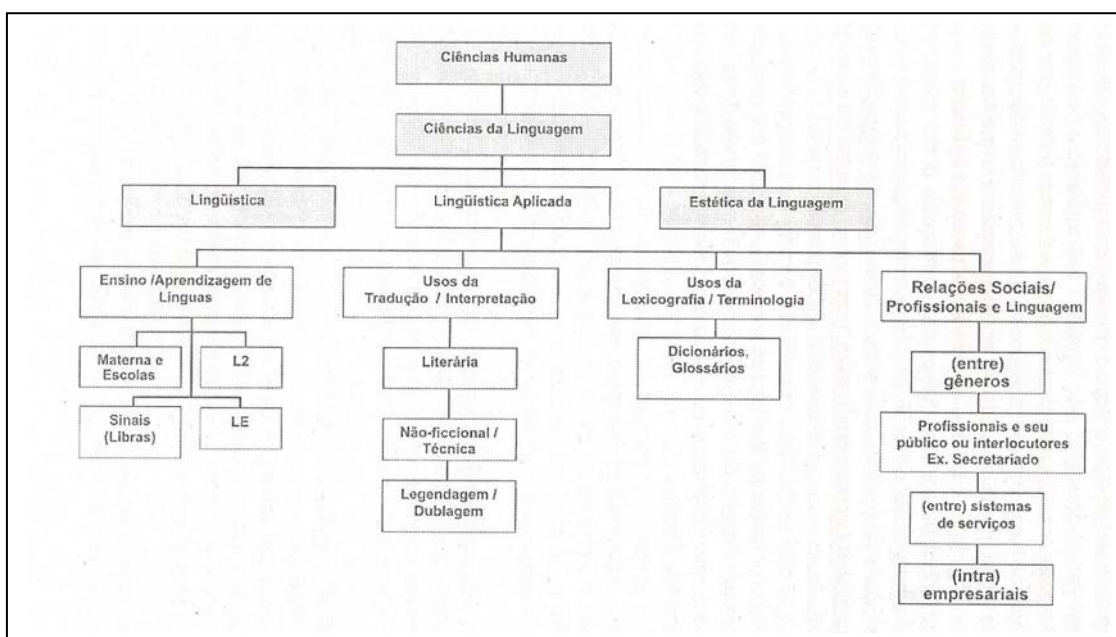


Figura 01: Para uma definição de linguística aplicada e sua localização nas Ciências Humanas e da Linguagem (ALMEIDA FILHO, 2007a: 30)

Moita Lopes (2006:18) ainda nos questiona:

Como é possível pensar que teorias lingüísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria lingüística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto lingüístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas.

Na introdução do livro *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*, Moita Lopes (2006:34), ao reforçar a exposição de ideias do capítulo VI escrito por Rajagopalan, argumenta sobre a “necessidade de a LA romper com a própria história que a constituiu, de modo a poder avançar na construção de formas de conhecimento inovadoras”, o que possibilitaria construir conhecimentos mais ligados à vida social e, conseqüentemente, à globalização e à pós-modernidade.

É neste panorama que o nosso trabalho se encontra. A possibilidade de desenvolver uma pesquisa em que o livro didático e as imagens nele contidas assumem seu papel social na relação professor-aluno é fruto desta nova interpretação da LA como formuladora de conhecimentos.

Para a escolha de nosso objeto de estudo, baseamo-nos na *Operação global de ensino de línguas* proposta e explicitada por Almeida Filho no segundo capítulo do livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (2007b), que ressalta a importância da produção e/ou seleção de materiais de ensino como uma das fases do processo de ensinar. É sobre esse Modelo teórico que trataremos a seguir.

1.1.1. MODELO DE OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS

Na composição do processo de ensinar, no que se refere ao professor de LE, Almeida Filho (2007b: 17, *grifo nosso*) destaca quatro dimensões:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) **a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;**
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor).

Tais dimensões, distintas em relação à essência do processo, são encaradas como fases interrelacionadas capazes de produzir alterações tanto proativas quanto retroativas, numa reação em cadeia dependendo das decisões e ações tomadas pelo professor. Assim, a produção/seleção do material didático tem efeito retroativo sobre o planejamento do curso (aulas e unidades) e efeito proativo no que diz respeito ao método escolhido e à futura avaliação, como demonstrado no esquema abaixo.

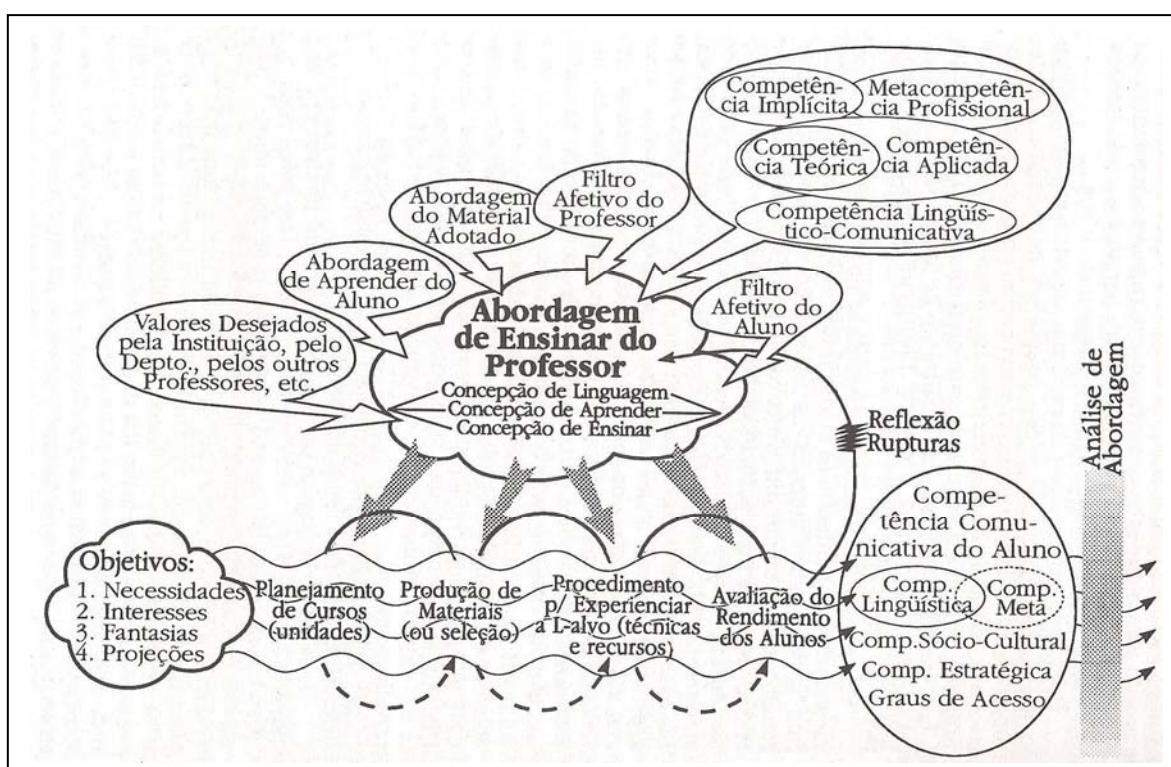


Figura 02: Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2007b: 22)

Ao tentarmos “descrever” o modelo percebemos uma abordagem de ensinar apoiada, no mínimo, por uma *competência implícita* (construída de intuições, crenças e

experiências) e por uma *competência linguístico-comunicativa* (que ajuda a operar em situações de uso da Língua-alvo). O início do processo, como ressalta Almeida Filho (2007b: 21),

pode não ser de imediato a construção de experiências sobre/na L-alvo com os alunos em sala de aula mas sim o planejamento de unidades a partir dos objetivos levantados do contexto ou a produção de materiais diretamente. Se houver adoção, presume-se automaticamente um dado planejamento do autor ou autores.

Portanto, nosso objeto geral de análise – o livro didático – encontra-se no início deste complexo esquema e é para ele que voltaremos nossos olhares. No capítulo referente à fundamentação teórica, traçaremos um histórico sobre o LD no Brasil e sua utilização.

Após a seleção e/ou produção do material a ser utilizado em sala de aula, outra questão passa a influenciar o processo de ensino e aprendizagem: a presença/ausência da linguagem visual nas páginas do LD. Trataremos mais detalhadamente sobre esse assunto no próximo tópico.

1.2. MULTIMODALIDADE TEXTUAL – A LINGUAGEM VISUAL

“Palavra e imagem é como cadeira e mesa: para estar à mesa necessitamos das duas” (do cineasta francês Jean-Luc Godard citado por Joly, 2008)

Como mencionamos na Introdução deste trabalho, o presente trabalho enquadra-se na linha de pesquisa denominada Ensino e Aprendizagem de Línguas. Vimos também que o ensino de línguas é norteado pela concepção acerca da natureza da linguagem, seu funcionamento e função nas práticas sociais, bem como das concepções e postulados sobre como se deve ensinar e aprender línguas. O campo da pesquisa em Linguística Aplicada é bastante amplo no que concerne à natureza dessa concepção, denominada de abordagem, presente em todas as esferas deste complexo processo e, em uma dessas esferas, está o material didático.

É sabido que o material didático sofreu diversas transformações ao longo da história do Ensino (tanto nacional quanto internacionalmente). As grandes mudanças nos paradigmas de ensino de línguas, como visto na afirmação da LA como ciência produtora de conhecimento, e o advento de novas tecnologias fruto do processo de

globalização atuam fortemente na interação entre as pessoas, na velocidade de produção e veiculação de informações, além do modo como tais informações são produzidas.

Conforme observa Vieira (2007:9),

Para escrever, no passado, bastava debruçar-se sobre uma máquina de escrever. Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons (TV, cinema, internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos.

Vieira (ibid) afirma ainda que para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos, ou seja, textos que além da linguagem escrita são compostos por recursos visuais.

No mundo globalizado em que vivemos, o universalismo da linguagem, dentre elas, a linguagem visual, aparece como “uma possibilidade de se alcançar um maior número de pessoas, rompendo-se as fronteiras do nacionalismo: fotos, filmes e programas de TV unem audiências do mundo todo” sob o mesmo foco (COSTA, 2005:36). Além de universal, a linguagem visual é mais inclusiva, pois nossa capacidade de ver se desenvolve sem que tenhamos que fazer grande esforço nesse sentido. “A experiência diária, o amadurecimento psíquico e o fortalecimento da identidade vão fazendo do olhar um mecanismo cada vez mais competente na relação que mantemos com o mundo” (ibid).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001:374):

é impossível interpretar textos prestando atenção somente na língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto.

A *analogia* referida por Godard a propósito da imagem e das palavras (citada no início deste tópico) é particularmente interessante uma vez que, ao mesmo tempo que reconhece a especificidade de cada linguagem, a da imagem e a das palavras, Godard mostra que elas se completam, que têm necessidade uma da outra para serem funcionais e eficazes.

A complementaridade das imagens e das palavras reside também no fato de elas se alimentarem umas das outras. Não existe qualquer necessidade de uma co-presença da imagem e do texto para que este fenômeno se verifique. As imagens engendram palavras que engendram imagens, num movimento sem fim. (Joly,2008:142).

É neste contexto que se destaca a característica multimodal ou multissemiótica da linguagem.

Segundo Dionísio (2007), “as ações sociais são fenômenos multimodais”, uma vez que qualquer interação requer mais de um recurso para produzir significado e concretizar a troca de informações. A partir das ideias elencadas, concluímos que as imagens não podem ser consideradas mera ilustração, uma vez que fazem parte do texto e, dentro do contexto de ensino de uma LE, podem vir a ser, a princípio, o único recurso produtor de significado. As fotografias/gravuras também têm função de ilustração nos materiais didáticos, principalmente como suporte para compreensão do texto escrito, porém sua função não pode ser tão restrita. Associadas a gráficos e tabelas, costumam adquirir um caráter documental.

O LD é, em grande parte, um gênero multimodal, ou seja, um recurso riquíssimo na utilização de diferentes formas de interação textual, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura de outras linguagens, além da linguagem verbal tradicionalmente considerada na escola.

Tendo como suporte a teoria da Multimodalidade textual, trabalharemos a imagem de uma forma mais ampla, não apenas como objeto decorativo do material; levaremos em conta o contexto em que ela se insere, ou seja, a seção do LD em que aparece e se aparece ao lado de um texto descritivo, exercício ou proposta de atividade.

1.2. Livro Didático

Quanto mais se instrui o ser humano, mais se lhe permite a autodeterminação. A educação, em todos os tempos, em todas as culturas, sempre foi o ponto de partida da autossuperação e, até, da hegemonia entre os povos.

Dentre as muitas ações de cunho social do Governo⁵, a distribuição do livro didático insere-se como basilar para a redenção do País como uma nação de futuro certo e bem sabido, daí justificar-se o desenvolvimento desta temática e, inclusive, de enfatizar-se a importância inserida na análise de livros didáticos como material de referência no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Vale ressaltar que a importância do LD não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos.

O “mercado” criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica, cujos custos muito influem na possibilidade de acesso, a ele, de expressivo contingente da população escolarizada. O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão de conhecimento. (OLIVEIRA, 1984:11)

No contexto, há que se considerar também a argumentação de Almeida Filho (2007a:23), ao analisar a importância dos materiais didáticos⁶:

[...] aspirantes à proficiência em uma Língua Estrangeira são dependentes, em alguma medida, de ajuda sistemática por parte dos professores e materiais didáticos. [...] Ensinar língua estrangeira significa fazer com que os alunos possam desenvolver competências lingüísticas na língua-alvo. Embora muitos professores idealizem alguma versão de competência comunicativa da língua-alvo, percebe-se que, não raro, o processo acaba limitando-se em competência formal lingüística da língua em foco. Nessa perspectiva, o aluno aprende acerca da língua-alvo, conhece suas regras, todavia não as utiliza na interação com outros falantes.

⁵ Destacamos, no entanto, que essas ações não foram sempre constantes e abrangentes. Discutiremos mais adiante as políticas institucionais relacionadas ao LD no Brasil.

⁶ Termo mais amplo que se refere a todo material que é passível de ser utilizado em contexto de ensino e aprendizagem. Segundo Lajolo (1996), por material didático, entende-se “o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola”.

Portanto, e de acordo com o direcionamento tomado pelo autor supracitado, quanto maior for o alcance de uma ideia, mais eficiente há de ser o controle de sua implementação. E foi justamente assim que agiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no Brasil. Após frustradas tentativas por outros meios, socorreu-se da eficiência para chegar aos objetivos do Programa Nacional do Livro Didático.

1.2.1. Definição

De acordo com Stray (1993:77-78), o livro didático pode ser definido como “um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Na opinião de Batista (1999:534-535):

O termo “livro didático” é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas que não a de um livro.

Muito embora nas últimas décadas tenha recebido inúmeras críticas, trata-se de um instrumento pedagógico que tem sido extremamente difundido e que continua sendo o principal portador dos conhecimentos fundamentais das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber a ser difundido no interior das escolas.

Coube a Apple (1997:77) destacar seu papel no desenvolvimento de formas de regulação da vida escolar dos alunos e professores, considerando dimensões tanto ideológicas como corporais. Segundo este especialista, “o livro é parte de um sistema para reforçar os sentimentos de dever, moralidade e correção cultural”, apresenta o “conhecimento oficial, compreendido como o que deve ser incluído ou excluído nas escolas”, e ainda, expressa “relações e histórias, políticas econômicas e culturais muito mais profundas” do que habitualmente se supõe.

Na opinião de Michael Apple (1995), importante teórico norte-americano na área de educação:

Os livros didáticos configuram-se, assim, como instrumentos privilegiados no cenário educacional nacional e internacional, pois são eles que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países pelo mundo.

Com a função de dar substância textual aos grandes livros clássicos, Soares (2010) ressalta a importância do LD quando de seu surgimento:

De uso restrito ao âmbito da escola, reproduzia valores da sociedade, divulgando as ciências e a filosofia e reforçando a aprendizagem centrada na memorização. E, por longos anos, ele cumpriu essa missão. Hoje, o livro didático ampliou sua função precípua. Além de transferir os conhecimentos orais à linguagem escrita, tornou-se um instrumento pedagógico que possibilita o processo de intelectualização e contribui para a formação social [...] do indivíduo.

Atualmente, as editoras abastecem o mercado com centenas de novos títulos de LDs. Porém, antes de mais nada, o livro deve ser correto, do ponto de vista conceitual. Deve conter sugestões de propostas de atividades que possibilitem discussão com os alunos e manipulação de materiais facilmente encontráveis, capazes de despertar a curiosidade e estimular a exploração e a criatividade.

A seguir, faremos uma breve incursão à História do LD a fim de valorizar todo o percurso percorrido por este importante material de ensino e aprendizagem.

1.2.2. História do livro didático

Em 1549, com a vinda dos Jesuítas na expedição de Tomé de Souza, chegaram também os primeiros livros escolares, destinados ao ensino da leitura e da escrita nos colégios fundados ao lado da Igreja que serviria de escola. Esses livros, após a expulsão dos padres, em 1759, não mais cumpriram sua função, de modo que, considerada a Política Nacional de Educação, a história do livro didático no Brasil tem início a partir da década de 1930, quando da proposta de regulamentação para a produção e a distribuição do referido material nas escolas. Cumpria-se, então, segundo explica Freitag (1993:12), “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um entrosamento científico”. Surge o termo “livro didático”, definido pela primeira vez no Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de dezembro de 1938, art. 2, como segue:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...]; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, apud OLIVEIRA e GUIMARÃES, 1984:22)

Com a finalidade de regulamentar uma política do LD – o que futuramente viria a ser a Política Nacional do Livro Didático (PNLD) –, esse mesmo Decreto-Lei (nº. 1006/1938) criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), consolidando a primeira iniciativa do governo brasileiro referente à tão almejada e necessária política educacional. À CNLD caberia analisar, avaliar e julgar os livros didáticos editados no Brasil – concedendo ou não autorização para que fossem utilizados nas escolas. Importante destacar que neste período o país tinha como presidente o chefe civil da Revolução de 1930, Getúlio Vargas, que exercia um governo extremamente ditatorial desde então.

No art. 3º, o mesmo Decreto-Lei deixa estabelecido que, a partir de primeiro de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. No texto do art. 5º fica proibida a imposição pelos poderes públicos de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, dando aos professores e diretores liberdade de escolha, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. Entretanto, segundo o que ficou determinado no art. 9º, a gratuidade cedia a vez para as Caixas Escolares que deveriam subsidiar a compra dos livros para as crianças em situação de pobreza ou necessidade.

O referido Decreto-Lei foi alterado por outro, o Decreto-Lei nº. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, pelo Presidente José Linhares, assim que caiu a ditadura estadonovista. Este documento legal manteve a estrutura e as linhas gerais do anterior, introduzindo, porém, novas diretrizes: proíbe a mudança do livro no decurso do ano escolar e atribui ao Instituto Nacional do Livro (INL) a incumbência da publicação oficial dos livros didáticos.

No contexto, importante será enfatizar o comentário expresso por Oliveira e Guimarães (op. cit.:23), a respeito da criação da CNLD:

[...] a CNLD foi criada no período do Estado Novo, isto é, em um momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. Dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, 11 estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas 5 diziam respeito à didática propriamente

dita, ou seja, aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepunham aos aspectos didático-metodológicos.

O art. 172 da Constituição Federal de 1946, promulgada em 18 de setembro, dispõe que: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. (CF-1946, 1987:46)

Seis anos depois, em 1952, Anísio Teixeira, à época Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), propondo, como mecanismo para superar as deficiências de qualificação dos professores do ensino secundário, a criação de duas campanhas que lhe pareciam fadadas ao sucesso: Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), incumbida de fazer o levantamento das deficiências no processo de ensino e CALDEME, cabendo a esta a tarefa de elaborar os livros didáticos, guias e manuais de ensino para professores e diretores das escolas, procurando assim suprir as deficiências identificadas nos inquéritos realizados pela CILEME.

Em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP, absorve a CALDEME e, em seguida, em 1956, é criada a Companhia Nacional de Material Escolar (CNME). Há, nessa sistemática, dois momentos distintos: a fase da CNME – 1956 a 1967 – e a Fundação Nacional de Material de Ensino (FENAME), de 1967 a 1983. Esses dois períodos foram caracterizados pela estabilidade, sem quaisquer transformações em sua institucionalidade.

Um outro Decreto (nº. 37.082, de 24 de março de 1955) regulamentou a aplicação dos recursos destinados ao Fundo Nacional do Ensino Primário (FNED) – deixando posto que dos recursos existentes no Fundo, 70% destes seriam destinados à alfabetização de jovens e adultos e 5% para bolsas de estudos direcionadas à capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo.

Em 1956, o Decreto nº. 38556, de 12 de janeiro, ainda durante o governo provisório de Nereu Ramos, quando era Ministro da Educação Abgar Renault, instituiu a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), que ficou vinculada ao Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação. À época, o material escolar, diferentemente do que já ocorria com a merenda escolar, não era fornecido gratuitamente, mas sim, vendido. O citado Decreto, porém, estabelecia que o material produzido pela Campanha não seria vendido por preço superior a seu custo.

Durante o Governo Castelo Branco, pelo Decreto nº. 59355, de 4 de outubro de 1966, pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) fica estabelecida a não conveniência de uma intervenção do Estado que asfixiasse a iniciativa privada, cumprindo antes, aos poderes públicos, orientar e incentivar a livre concorrência, visando a intensificar a produção e melhorar a qualidade do livro técnico e do livro didático, diminuir-lhes os preços de custo e de venda, assim como assegurar-lhes pronta distribuição. Note-se que a gratuidade do material escolar continuava acessível aos que fossem necessitados.

Um pouco depois, a Constituição de 1967 – a sexta Carta brasileira – suprimiu a vinculação entre o financiamento da educação escolar e a porcentagem da receita resultante dos impostos arrecadados. No entanto, o art. 169 mantém o dispositivo pelo qual a União deveria prestar assistência financeira aos Estados e Distrito Federal, *in verbis*:

Art. 169. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Parágrafo 1º. A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal

Parágrafo 2º. Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que já havia sido criada em 1966, veio atender ao acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros, no período de 3 anos. A CNME desenvolveu atividades regulares até abril de 1967, quando foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), que a absorveu, dando continuidade ao trabalho da CNME e assumindo características de empresa, com linha de produção em sua gráfica própria, distribuição e comercialização de material. Nesse período, a política do livro didático era incumbência da COLTED e, posteriormente, do Instituto Nacional do Livro, extinto em 1976, quando tal responsabilidade passa à FENAME, esta também extinta em 1983, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada pela lei nº. 7091, de 18 de abril, como nova denominação da FENAME.

Em 1996, ano da extinção da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), o Ministério da Educação, como representante do Estado no PNLD, segundo comentam Rojo e Batista (2003:27):

[...] limitava-se à tarefa de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas. Desde este mesmo ano, quando foi criado, até os dias atuais, o PNLD é a referência em relação a livros didáticos no Brasil.

Pacheco (2005), em seus estudos referentes ao ensino de português para estrangeiros, anexa um comentário bastante objetivo e esclarecedor:

Como se pode constatar, a história do livro didático no Brasil manteve e mantém uma inquestionável e estreita relação de coerência com o sistema educacional brasileiro, cujas leis e políticas são institucionalizadas e foram se concretizando através da imposição de um programa estatal.

Na atualidade, o livro como material didático é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Com a evolução que teve, “ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor” (OLIVEIRA, 1984:27).

Importa ressaltar que os critérios utilizados para a análise do livro didático no Brasil denotam elementos vinculados às tendências epistemológicas predominantes nas ciências humanas, desde a década de 1970, quando a produção de estudos referentes ao assunto intensificou-se bastante no Brasil.

Diante das definições acima, encaramos o LD de ensino como uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem, que sirva de ferramenta mediadora do processo ensino-aprendizagem, confirmando a impossibilidade de encará-lo separadamente da esfera social, da realidade dos aprendizes, bem como de suas necessidades. Sendo peça de um processo de ensino, o LD sofre diversas influências de natureza legal, técnica, política e organizacional decorrentes dos problemas gerais da educação e da escola. É nesse momento que passamos a pensar o LD como gênero textual, conforme nos orienta Bunzen (2005) ao se referir especificamente ao LD de português língua materna:

Do ponto de vista linguístico e discursivo, numa perspectiva sócio-histórica e cultural, estamos concebendo o LDP como um enunciado num *gênero do discurso* que sistematiza e organiza os objetos de ensino negociados pelos autores e editores para satisfazer as

necessidades, muitas vezes divergentes, de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa no Brasil. Um gênero do discurso que vem atender a interesses de uma esfera de produção (as editoras), de avaliação (PNLD/PNLEM, os professores) e de circulação (as escolas) e que, desta situação histórica retira seus *temas, forma de composição e estilo* (cf. Bunzen e Rojo, 2005). Por essa razão, defendemos que é a relação dialógica que se instaura entre a seleção dos objetos de ensino e sua organização, formando uma arquitetura móvel e multidimensional ou uma *forma arquitetônica de realização* que é fruto de uma situação sócio-histórica específica, como diria Bakhtin (1924), que nos permite distinguir *estilos didáticos e formas de reapresentação* distintos.

Para Bazerman (2005 *apud* LEAL, 2006), o papel dos gêneros na constituição das identidades é de fundamental importância, pois desenvolvemos e formamos as nossas identidades ao longo de nossas vidas, participando de sistemas de gêneros que integram sistemas de atividades. Segundo o autor,

os gêneros e os sistemas de atividades de que fazemos parte oferecem as formas dentro das quais as vidas são construídas. Por outro lado, novos gêneros surgem e ocorrem mudanças nos já existentes. Essas transformações se ligam a mudanças institucionais, mudanças nas relações profissionais, a novas normas e identidades profissionais.

O livro didático é considerado um instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem, visto como qualquer outro gênero, que atua no contexto social do aluno, valorizando crenças, valores, desigualdades, costumes, etc. Por essa e outras razões, o LD não pode seguir uma estrutura rígida, estanque, muito menos o aluno ser visto como um mero repetidor de regras.

Segundo Robert O'Neill (1990, *apud* MORITA, 1998:60), “nenhum livro é tão hermético que não permita que o professor faça suas adaptações e crie ou acrescente outras atividades que sejam necessárias”, devendo, portanto, servir de apoio ao professor e ao aluno, e não ser o dono da sala de aula.

Dessa forma, cientes da importância do LD enquanto gênero multimodal na sala de aula voltamos nossos olhares para o LD de PLE.

1.2.3. Livro didático de Português para Estrangeiros

No ensino de língua estrangeira, é comum que o LD faça parte do planejamento do curso e seja um elemento importante de que dispõe o professor para trabalhar em sala de aula, como vimos no *Modelo de Operação Global* (ALMEIDA FILHO, 2007b:22).

Ur (1995) aponta vantagens do uso de LDs no ensino de línguas:

1) dá ao professor e ao aluno uma visão do processo de ensino/aprendizagem, para que possam saber de onde estão partindo, o que vem em seguida e aonde podem chegar; 2) é planejado de forma a desenvolver, de forma gradativa, diferentes competências; 3) apresenta textos e tarefas em geral apropriados para o nível da maior parte dos alunos; 4) é o modo mais barato de proporcionar material para o aluno; 5) é prático e conveniente, por ser compacto, organizado e de fácil transporte; 6) pode funcionar como um guia para professores com pouca experiência ou conhecimento; 7) dá autonomia ao aluno, o qual pode aprender, revisar e adiantar pontos conforme sua necessidade. (UR, 1995 *apud* DINIZ, 2009:268)

Muitos professores, no entanto, o tomam como *Bíblia*, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem caso não sejam avaliadas a validade e a eficácia do material frente ao grupo de aprendizes. Ur (1995 *apud* DINIZ, 2009:269) também destaca argumentos contrários ao uso dos LDs e, dentre eles, está a possível “inadequação inerente a qualquer livro”, ligada à proficiência, necessidades, estratégias e interesses diversos dos alunos.

A produção de LDs de PLE ainda é bastante recente. Segundo o linguista Gomes de Matos (1989), na década de 1950 dependíamos de materiais produzidos por estrangeiros e o primeiro livro dessa área foi *Spoken Portuguese* elaborado pelo autor ítalo-americano, Vincenzo Ciofarri. No capítulo 2 – Descrição do *corpus* – apresentaremos uma relação atualizada dos títulos disponíveis no mercado atualmente.

Almeida Filho (1996) nos apresenta alguns critérios básicos para iniciar uma macroanálise de planejamentos e materiais: além de contemplar o interesse e a necessidade de cada atividade e de sugerir a garantia de que a linguagem seja suficientemente real, o autor questiona: “os tópicos textualizados e exercícios estimulam o **crescimento intelectual e/ou histórico-cultural** do aluno, o seu pensamento crítico e poder de reflexão?” (1996:20, *grifos nossos*).

Observamos o destaque dado pelo autor para exercícios de cunho *histórico-cultural*, uma vez que, em uma aula de língua estrangeira, é preciso “desenvolver no aluno uma capacidade reflexiva sobre o estrangeiro”, o que poderá levá-lo a “compreender mais o outro e a si próprio, e assim conviver com a pluralidade linguístico-cultural”, como constata Galisson (1994, *tradução nossa*).

No trabalho com as imagens torna-se importante ressaltar a pluralidade cultural, ou no mínimo apresentá-la, o que deveria ser objetivo de todo LD. Dada essa necessidade pedagógica, Seelye (1984 *apud* Delgado, 2004) elenca diversos objetivos

da instrução cultural dentro da concepção de ensinar e aprender línguas, dos quais destacamos:

- a. Entender que as pessoas agem da forma como agem porque estão usando opções que a sociedade oferece para satisfazer necessidades físicas e psicológicas básicas (sentido ou funcionalidade do comportamento culturalmente condicionado);
- b. Entender que a idade, o sexo, a classe social e lugar de moradia afetam o modo das pessoas falarem e agirem (interação da língua e das variáveis sociais);
- c. Entender que pessoas de diferentes culturas têm diferentes comportamentos no dia-a-dia e em situações de crise (comportamento convencional em situações comuns);
- d. Entender que as imagens culturalmente condicionadas estão associadas até com as palavras e frases mais comuns da cultura-alvo (conotações culturais de palavras e frases);

De acordo com o que será apresentado no próximo tópico, este último objetivo sintetiza o cerne de nossa pesquisa, entendendo *imagem* em sentido amplo, que não se pode desvincular do aprendizado da língua-cultura-alvo.

Vale destacar ainda que, de acordo com o paradigma comunicativo socialmente comprometido e engajado, *língua e cultura* estão no mesmo nível, ou seja, são *elementos inseparáveis* (BARBOSA, 2007:107), principalmente no que tange o momento de ensino e aprendizagem. De acordo com Barbosa (2009:2), deve-se levar em conta que “cultura e identidade são noções dinâmicas. Visto o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, não podemos nos contentar em mostrar uma cultura como um objeto estático, cristalizado, situado fora do espaço e do tempo”. A autora reforça ainda que “a cultura não é algo que está fora da língua, do discurso, da palavra, mas que está no interior desses elementos” (BARBOSA, 2007:111).

O estudo da cultura integrado à língua implica, segundo Lafayette (1988 *apud* Delgado, 2004, *grifo nosso*):

- a. Lições e atividades sobre cultura necessitam ser tão cuidadosamente planejadas quanto às linguísticas e integradas nos planos de aula;
- b. Apresentação de tópicos culturais, sempre que possível, feita juntamente com as unidades temáticas e linguísticas;
- c. Uso de técnicas variadas que envolvam habilidades de escuta, fala, leitura e escrita;

- d. **Uso de fotos e ilustrações** tiradas de livros e revistas para ajudar o aluno na descrição e análise do significado cultural;
- e. Uso de informações culturais quando ocorrer o ensino de vocabulário, pois o ensino do significado conotativo das palavras se faz importante;
- f. Uso de técnicas em pequenos grupos, tais como discussões, apresentações de diálogos e debates;
- g. Inclusão da aprendizagem do processo e não apenas dos fatos;
- h. Uso da língua-alvo sempre que possível;
- i. Tópicos culturais cuidadosamente testados assim como os linguísticos.

Estudos voltados para os aspetos culturais podem ser vistos como pano de fundo ou de paisagem no domínio do ensino-aprendizagem do PLE. As dimensões culturais normalmente figuram sob a forma de fatos históricos, de literatura, de aspectos geográficos e de arte distanciando-se das práticas culturais do dia-a-dia que circulam de forma invisível na sociedade, denominadas de *antropologia do cotidiano* por Porcher.

Vale lembrar que aprender uma língua ultrapassa o aprendizado da gramática, pois envolve também um “saber comportar-se” socialmente na língua, conforme assinala Hymes (1991 *apud* BARBOSA, 2007:110). O aprendizado de uma segunda língua precisa estar funcionalmente vinculado à sua aplicabilidade social. Segundo Kleiman (2006),

O ensino visando à prática social caracteriza um tipo de atividade cujo motivo está na própria realização da atividade, ao alcançar seus objetivos, e não na produção textual, objetivo da atividade escolar. Quando a realização de uma atividade linguageira é o objetivo final e único, como acontece comumente na escola, devido ao processo de naturalização que a escrita sofre na escola (...) a atividade se transforma na aplicação de um modelo cuja funcionalidade cessa quando a atividade acaba, pela ausência de sentido e de funções fora da sala de aula para a escrita.

Há ainda, apesar dos esforços, “uma grande cisão entre o que se entende por conhecimento linguístico e cultural” (BARBOSA, 2007:109), sobretudo no que concerne ao material didático. Conhecimento linguístico ainda é visto como primordial no ensino de língua estrangeira, enquanto que o conhecimento cultural toma o lugar de curiosidade ou “momento de descontração” na sala de aula. Neste trabalho, partimos do pressuposto de que língua e cultura são elementos indissociáveis, ou melhor, “a língua ocupa um lugar privilegiado no conjunto chamado *cultura*” (BARBOSA, 2007:107).

Essa visão de indissociabilidade representa um avanço significativo nesse contexto, pois parte do pressuposto de que a cultura não é algo que está fora da língua, do discurso, da palavra, mas que está no interior desses elementos.

Conforme visto, ainda não é unânime a ideia da necessidade de se ensinar cultura aliada à LE-alvo em salas de aulas. Normalmente, encontramos na parte introdutória dos manuais/LDs que o ensino de uma língua consiste no ensino das quatro habilidades (escutar, falar, ler e escrever) e, separadamente, no ensino da cultura. Essa dicotomia língua e cultura nos faz reconhecer outra questão no âmbito do ensino e aprendizagem de um LE:

A aquisição de línguas continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais da fala, um condutor neutro para a transmissão de conhecimento cultural. A cultura é incorporada somente na extensão em que reforça e enriquece, não que coloque em questão fronteiras tradicionais do indivíduo e de outrem. Na prática, os professores ensinam língua e cultura ou cultura na língua e não língua como cultura (KRAMSCH, 1994:6, *tradução nossa*)⁷.

Há necessidade maior de ênfase no desenvolvimento de habilidades de conscientização da cultura do que na mera transmissão de fatos culturais. Brown (1990 *apud* Bolognini, 1991) argumenta a favor da necessidade de se ensinar aspectos culturais para os alunos, pois o autor afirma que

uma das grandes dificuldades que eles têm de entender o discurso na língua estrangeira deve-se ao fato de não terem o conhecimento dos valores culturais que são compartilhados pelos falantes de uma mesma comunidade.

Discutindo ainda a questão cultural envolvida na linguagem, Brown (*ibid.*) afirma que “a cultura é parte integral da interação entre língua e pensamento”. Para ele, assim como a linguagem expressa padrões culturais, costumes e maneira de viver, ela também acaba sendo um reflexo da maneira como as pessoas de uma mesma cultura veem o mundo. Sendo assim, “ela reflete ao mesmo tempo em que é um reflexo do ambiente cultural” (*ibid.*).

Esta visão de aluno como representante de um ambiente sócio-cultural implica em não só trazer este ambiente para a sala de aula, mas também em considerá-lo presente em todas as etapas de

⁷ “Language acquisition continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that reinforces and enriches, not that it puts in question, traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture or culture in language, not culture as language.

planejamento do curso. (...) reconhecer que ele [o aluno] não é um recipiente vazio onde depositamos nossos conhecimentos, não é simplesmente falar do seu dia-a-dia na sala de aula. (BOLOGNINI, 1991:53)

Diante dos conceitos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira apresentados até então e cientes da importância da linguagem visual, mais especificamente das imagens, para favorecer este contato com a língua-cultura em questão, passemos, no próximo tópico, a tratar do nosso objeto de pesquisa: as imagens.

1.3. IMAGEM / GRAVURA

A percepção visual é, de todos os modos de relação entre o homem e o mundo que o cerca, um dos mais bem conhecidos. (AUMONT, 1993:17)

Sem desmerecer os demais sentidos humanos, “biólogos, psicólogos e neurologistas são unânimes em reconhecer a importância da visão e da linguagem visual para grande parte das situações” que devemos enfrentar ao longo da vida. “A rapidez com a qual processamos informações visuais e a facilidade com que as arquivamos são argumentos fortes em favor do uso da imagem na comunicação humana”. (COSTA, 2005:31)

A imagem tem inúmeras atualizações potenciais; de acordo com Aumont (1993:13),

algumas se dirigem aos sentidos, outras unicamente ao intelecto, como quando se fala do poder que certas palavras têm de ‘produzir imagem’, por uso metafórico, por exemplo.

Do latim *imago*, *ínis* que significa “semelhança, representação⁸, retrato”. Nos dicionários, diversas acepções e usos são atribuídos a essa palavra.

De acordo com Santaella & Nöth (2008:15, *grifos nossos*), o mundo das imagens se divide em dois domínios, a saber:

o primeiro é o domínio das imagens como *representações visuais*: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Neste domínio, imagens aparecem como *visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais*. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.

⁸ Dois conceitos encontram-se extremamente atrelados ao estudo das imagens: o de *signo* e o de *representação* e mereceriam um capítulo à parte para melhor defini-los e compreendê-los. No entanto, ambos não são o foco de nosso trabalho. Para verificação nos baseamos, respectivamente, em Saussure (1995) e Moore (2001).

Diante da polissemia ligada à palavra *imagem*, convém, portanto, dizer que, sem ignorar essa multiplicidade de sentidos, neste trabalho será considerada apenas uma variedade de imagens: as que possuem forma visível, as imagens visuais (mais especificamente, os desenhos, gravuras e fotografias).

Para melhor estudarmos o material disponível e procedermos a análise das imagens selecionadas dentro dos LDs de PLE, adotamos a perspectiva sugerida por Martine Joly (2008) em seu livro *Introduction à l'analyse de l'image*. Segundo a autora, a opinião mais compartilhada sobre as características de nossa época é a de que vivemos uma “civilização da imagem”, uma vez que sua utilização se generaliza – “somos cotidianamente levados a utilizá-las, descrevê-las e interpretá-las”.

Joly faz um detalhado percurso, antes de adentrar nas definições teóricas da *imagem*, o que nos permite vislumbrar alguns aspectos da utilização da palavra e tentar delimitar seus usos, lembrando que a compreensão da *imagem* é condicionada por diversas significações, nem sempre explícitas, ligadas ao termo.

É assim que a autora destaca a “imagem midiática” para iniciar o percurso pelo senso comum; há também a questão das “lembranças de imagens”, em que podemos destacar a expressão *Deus criou o homem à sua imagem*, ou ainda, do francês *l'enfant sage comme une image*, além de referências na filosofia (o mito da caverna de Platão) e na literatura (Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll), entre outros.

Em um terceiro momento intitulado “imagens e origens”, a autora, de certa forma, nos conforta e anima ao explicar que

nós aprendemos a associar ao termo *imagem* noções complexas e contraditórias, que vão da sabedoria à diversão, da imobilidade ao movimento, da religião à distração, da ilustração à semelhança, da linguagem à sombra (JOLY, 2008:14, tradução minha)⁹

nos permitindo perceber que essa inicial confusão sobre o termo tem motivos muito mais vários do que poderíamos imaginar.

Presente na origem da escrita, das religiões, da arte e do culto dos mortos, a imagem é também um tema crucial da reflexão filosófica desde a Antiguidade.

Platão e Aristóteles, em especial, combateram-na ou defenderam-na pelas mesmas razões. Imitadora, para um ela engana, para o outro ela educa. Desvia da verdade ou, pelo contrário, conduz ao conhecimento. (...) Instrumento de comunicação, divindade, a imagem assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar. Reflexo, ela pode conduzir ao conhecimento. (ibid:18)

⁹ « nous avons appris à associer au terme d’“image” des notions complexes et contradictoires, allant de la sagesse au divertissement, de l’immobilité au mouvement, de la religion à la distraction, de l’illustration à la ressemblance, du langage à l’ombre »

Citemos ainda as referências a que o termo remete no Período Paleolítico – com seus petroglifos ou inscrições rupestres –; na Religião – com a “Querela das imagens” que sacudiu os séculos IV a VII com o questionamento sobre a natureza divina das imagens –; no Domínio da Arte associado essencialmente à representação visual (*imago* – no latim); nos Temas de reflexão filosófica na Antiguidade com Platão e Aristóteles (acima especificado); na Imagem ou representação mental; nas Metáforas utilizadas até hoje na linguagem; na Proliferação de imagens – fenômeno importante da atualidade; nas “novas imagens” – frutos do mundo virtual.

Joly destaca ainda a Imagem-Proteu¹⁰, deus do Mar na mitologia grega – que muda de forma nos dando a sensação de que *a imagem é tudo e seu contrário*.

A “imagem” não constitui um império autônomo e cerrado, um mundo fechado sem comunicação com o que o rodeia. As imagens – como as palavras, como todo o resto – não poderiam deixar de ser consideradas nos jogos de sentido, nos mil movimentos que vêm regular a significação no seio das sociedades. A partir do momento em que a cultura se apodera do texto icônico – e a cultura já está presente no espírito do texto icônico –, ele, como todos os outros textos, é oferecido à impressão da figura e do discurso. (METZ, 1974:10)

É diante deste desafio polissêmico, que as palavras de Metz e Joly vão ao encontro das de Aumont (1993:81), o qual nos orienta que a imagem tem por função primeira “garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel de *descoberta do visual*.”. O papel da imagem é, pois, permitir que essa relação seja aperfeiçoada e mais bem dominada.

Em seu livro *A Imagem* (1993), Jacques Aumont procura responder à instigante pergunta: Por que se olha uma imagem? No percurso em busca de respostas coerentes, o autor contempla diversos domínios das ciências e outras questões acabam por surgir – Para que servem as imagens?, ou ainda, para que queremos que elas sirvam?; questionamentos decorrentes da seguinte constatação do próprio autor: “a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos” (p.78).

¹⁰ « Dans l’Odyssée, Protée était l’un des dieux de la Mer. Il avait le pouvoir de prendre toutes les formes qu’il désirait : animal, végétal, eau, feu... Il usait particulièrement de ce pouvoir pour se soustraire aux questionneurs, car il possédait aussi le don de prophétie. Le tour d’horizon des différentes utilisations du mot « image », quoique certainement non exhaustif, donne le vertige et nous rappelle le dieu Protée : il semble que l’image puisse être tout et son contraire : visuelle et immatérielle, fabriquée et « naturelle », réelle et virtuelle, mobile et immobile, sacrée et profane, antique et contemporaine, expressive, communicative, constructrice et destructrice, bénéfique et ménaçante... » (Joly, 2008:22)

Cientes das premissas propostas por Aumont (1993:197) de que a imagem só existe para ser vista por um espectador historicamente definido e de que ela é produzida para certos efeitos sociais, perguntamo-nos qual seria o papel do espectador diante de um *ato social, comunicacional, expressivo, artístico*, formas estas que podemos pensar a imagem.

A expressão “papel do espectador” foi proposta por Aumont (1993:86) para designar “o conjunto dos atos perceptivos e psíquicos pelos quais, ao percebê-la e ao compreendê-la, o espectador faz existir a imagem”. A seguir, apresentamos três “regras” descritas pelo autor da expressão as quais justificam nossa preocupação com relação ao olhar do estrangeiro aprendente de português diante das imagens expostas no LD. Vamos a elas:

- a) *Não há olhar fortuito*: a percepção visual é um processo quase experimental, que implica um *sistema de expectativas*, com base nas quais são emitidas hipóteses, as quais são em seguida verificadas ou anuladas. Esse sistema de perspectivas é amplamente informado por apreensão das imagens, antecipamo-nos, abandonando as idéias feitas sobre nossas percepções. *O olhar fortuito é então um mito*, e a primeira contribuição de Gombrich consistiu em lembrar que ver só pode se comparar o que esperamos à mensagem que o nosso aparelho visual recebe. (p.86, *grifos nossos*).
- b) A “*regra do etc*”: ao fazer intervir seu saber prévio, o espectador da imagem *supre*, portanto o não-representado, as lacunas da representação. Essa completação se dá em todos os níveis, do mais elementar ao mais complexo, o princípio de base proposto por Gombrich sendo que uma imagem nunca pode representar *tudo*. (p.88).
- c) *Os esquemas perceptivos*: essa faculdade de projeção do espectador baseia-se na existência de **esquemas** perceptivos. Exatamente como na percepção corrente, a atividade do espectador diante da imagem consiste em *utilizar todas as capacidades do sistema visual* (em especial suas capacidades de organização da realidade) e em confrontá-las com os dados icônicos precedentemente encontrados e armazenados na memória sob forma esquemática. (p. 90, *grifos nossos*).

Se a imagem tem sentido, este tem de ser “lido” por seu destinatário, por seu espectador: temos aí todo o problema da interpretação da imagem.

(...) em nossa relação com a imagem, diversos códigos são mobilizados, alguns quase universais, outros relativamente naturais, porém já mais estruturados socialmente, e outros ainda, totalmente determinados pelo contexto social. O domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes. (Aumont, 1993:250).

Trazendo essas considerações para o nosso domínio de pesquisa, Joly (2008:53) ainda nos orienta neste caminho plural das imagens. Neste sentido, torna-se um desafio para nós a tentativa de demonstrar que:

a imagem é realmente uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que a este título se distingue do mundo real e que propõe, por meio de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada (...)

É neste caminho pedagógico plural, em que se insere o LD, amparado pela necessidade de se explorar o mundo visual, por meio da descrição e análise das imagens-cultura representadas nos LDs, que trataremos, a seguir, de um dos aspectos inerente ao estudo de imagens, o estereótipo.

1.4. ESTEREÓTIPOS

No tópico anterior, tratamos das múltiplas interpretações que podemos atribuir à palavra *imagem* e de que forma essa polissemia poderia interferir na análise das imagens selecionadas. A partir da definição de imagem como linguagem e das demais considerações elencadas, passemos a outro conceito que concerne a interpretação das imagens, principalmente quando estas tratam da representação de um povo e sua cultura: o estereótipo.

Dentro desta nova preocupação, ressaltamos a importância de se estudar uma língua estrangeira pensando em uma educação intercultural que, para De Carlo (1997 *apud* BARBOSA, 2009), é marcada por duas finalidades: “a) fazer com que os alunos vençam a insegurança causada pelo que lhes é desconhecido; b) levá-los a generalizar as experiências de contato com a cultura estrangeira, sem, no entanto, cair na armadilha do estereótipo”.

Houaiss et al (2001) traz a seguinte definição de estereótipo:

Estereótipo, *s.m.* **1.** Rubrica: artes gráficas. Chapa ou clichê us. em estereotípia; estéreo, estereotípia **2.** Derivação: por metonímia. Rubrica: artes gráficas. Trabalho impresso com chapas de estereotípia **3.** algo que se adequa a um padrão fixo ou geral *Ex.: A Vênus de Willendorf é um e. da mulher na arte paleolítica* **3.1.** esse próprio padrão, ger. formado de idéias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão *Ex.: o e. do amante latino* **3.2.** idéia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações *Obs.: cf. preconceito* **4.** aquilo que é falto de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico

De acordo com a primeira e a segunda acepções ligadas ao termo, podemos depreender a origem tipográfica da palavra que, assim como a palavra *clichê*, surge nos trabalhos gráficos do século XIX.

Nos estudo empreendidos por Amossy & Pierrot¹¹, a palavra *estereótipo* também tem sua origem na tipografia e, até o século XIX, o substantivo continua ligado à sua referência etimológica.

¹¹ “À l’aube du XIXe siècle, l’imprimerie invente en effet un nouveau procédé de reproduction en masse d’un modèle fixe: c’est le procédé du clichage ou de la stéréotypie, qui remplace la composition par caractères mobiles. Vers le milieu des années 1860, on le sait, *clichê* s’emploie dans le domaine de la photographie (1865), où il désigne le négatif à partir duquel on peut tirer un nombre indéfini d’exemplaires. Par une autre extension analogique, il dénomme ensuite ‘familièrement’, selon P. Larousse (1869), une ‘phrase toute faite que l’on repete dans les livres ou dans la conversation’, ou bien ‘une pensée devenue banale’” (Amossy & Pierrot, 1997:11)

No início do século XIX, a indústria de impressão inventa um novo procedimento de reprodução em massa de um modelo fixo: é a clichagem ou estereotipia, que substitui a composição de caracteres móveis. Por volta da metade dos anos 1860, sabe-se que *clichê* é usado no domínio da fotografia (1865) onde designa o negativo a partir do qual se pode tirar uma quantidade indefinida de exemplares. Por outra extensão analógica, o termo denomina em seguida ‘familiarmente’, de acordo com P. Larousse (1869), uma ‘frase feita que se repete nos livros ou na conversa’, ou ainda ‘um pensamento que se tornou banal’. (Amossy & Pierrot, 1997:11, *tradução livre feita por mim*).

Além disso, as mesmas autoras observam que é o verbo *estereotipar* que adquire um sentido figurado, a partir da ideia inicial de estereotipia (procedimento) passamos à ideia de fixidez (imobilidade, imutável).

Este sentido outro e a terceira acepção do termo estereótipo proposta por Houaiss et al começam a nos remeter à significação que nos interessa nesta pesquisa: o estereótipo ligado a ideias pré-concebidas resultantes de expectativas e generalizações.

De acordo com as definições dadas pelo dicionário torna-se necessário nos atentarmos também à palavra *preconceito* (Obs.: 3.2 cf. *preconceito*) que certamente nos auxiliará em mais esta encruzilhada polissêmica, uma vez que ambos os conceitos estão diretamente relacionados. Para tanto, o dicionário Houaiss et al (2001) traz a seguinte definição de preconceito:

Preconceito. *s.m.* **1.** qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico. 1.1. ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão **2.** atitude, sentimento ou parecer insensato, esp. de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância <*p. contra um grupo religioso, nacional ou racial*> << *p. racial*> cf. estereótipo (‘padrão fixo’, ‘ideia ou convicção’) (...)

Não há, no entanto, definições suficientes que consigam abarcar todos os sentidos relacionados a esta palavra em seu uso coloquial, uma vez que podem ter, por exemplo, efeitos ora favoráveis ora desfavoráveis. Bem (1973 *apud* Mendes, 2009:17) corrobora esta ideia.

É importante constatar que o processo através do qual surge a maioria dos estereótipos não é em si mesmo mau ou patológico. Generalizar de um conjunto limitado de experiências e tratar indivíduos como membros de um grupo, além de atos cognitivos comuns, são atos necessários. (Bem, 1973:18).

É nesse sentido que podemos afirmar que os estereótipos não são necessariamente atrelados a atitudes positivas ou negativas, podendo ou não fazer parte do conglomerado de crenças, sentimentos, expressões e/ou opiniões que formam um preconceito. Ao analisarmos as imagens contidas nos LDs não procuramos ressaltar os pontos fracos ou fortes, as mazelas ou belezas do Brasil e seu povo; procuramos, sim, identificar os retratos que frequentemente são apresentados aos aprendentes de PLE.

Não podemos, porém, descartar uma das principais constatações da psicologia social:

a de que, ao interagirmos com alguém, levamos em conta não só o que estamos vendo e ouvindo, como também o conhecimento que dispomos sobre o nosso grupo social e o grupo ao qual pertence a pessoa com quem interagimos (PEREIRA, 2002).

Na pesquisa do jornalista Ivan Paganotti (2007) sobre a imagem do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais, o autor verificou que

Os principais diários internacionais apresentam o Brasil como uma nação assombrosa, oscilando entre *paraíso tropical e inferno dantesco* (BURKE, 2006). Sérgio Barreto Motta, correspondente do jornal português *Diário de Notícias* define a atmosfera carioca dos anos 1950, numa metonímia involuntária da imagem do país inteiro: “*uma aura de cidade de diversões, uma certa libertinagem, muito carnaval e um pouco de pecado*” (MOTTA, 2004). (PAGANOTTI, 2007, *grifos nossos*)

Pesquisas feitas por Da Matta (1982 e 2004), Guiraldelo (2002), Furlan Marin (2008), Viana (1995), dentre vários outros cientistas da linguagem, mostram que “diversões”, “libertinagem”, “carnaval” e “pecado” são imagens estereotipadas freqüentemente relacionadas ao Brasil seja nas mídias (rádio, televisão, jornal, internet), no cinema ou na literatura.

Entendemos, portanto, que tais imagens, mesmo que repetitivas e, por vezes, pejorativas, funcionam como reforço da identidade nacional brasileira. “Há muito tempo reconheceu-se que as representações coletivas petrificadas desempenham um papel fundamental na coesão do grupo e na consolidação de sua unidade”, afirmam Amossy & Pierrot¹² (1997:43, *tradução minha*). As autoras acrescentam ainda que

¹² « On a de longue date reconnue que les représentations collectives figées jouent un rôle fondamental dans la cohésion du groupe et la consolidation de son unité. » (Amossy et Pierrot, 1997:43)
« L’adhésion à une opinion enténinée, une image partagée, permet par ailleurs à l’individu de proclamer indirectement son allégeance au groupe dont il désire faire partie. Il exprime en quelque sorte symboliquement son identification à une collectivité en assumant ses modèles stéréotypés. [...] C’est dans ce sens que le stéréotype favorise l’intégration sociale de l’individu. En même temps, il assure la cohésion du groupe dont les membres adhèrent majoritairement aux stéréotypes dominants. Le stéréotype ne se contente pas de signaler une appartenance, il l’autorise et la garanti. » (Amossy et Pierrot, 1997:43)

a adesão a uma opinião ratificada, uma imagem compartilhada, permite ao indivíduo de proclamar indiretamente sua fidelidade ao grupo ao qual ele deseja fazer parte. O estereótipo expressa simbolicamente sua identificação a uma coletividade assumindo seus modelos estereotipados. [...] É neste sentido que o estereótipo favorece a integração social do indivíduo. Ao mesmo tempo, ele assegura a coesão do grupo cujos membros aderem majoritariamente aos estereótipos dominantes. *O estereótipo não se contenta de marcar um pertencimento, ele o autoriza e o garante* (Fishman, 1956:40)” (ibid).

Baseando-nos, portanto, nesta linha de pensamento que encara o estereótipo como um elemento fundamental da constituição da identidade social e cultural de um povo, passemos à apresentação do *corpus* de nossa pesquisa e, em seguida, à análise das imagens que mostram as diversas facetas do povo brasileiro e as tradicionais paisagens de nosso país.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

No capítulo anterior, expomos o panorama teórico-metodológico sob o qual nosso trabalho se apóia: a área científica de nossa pesquisa – a Linguística Aplicada e o Ensino e Aprendizagem de Línguas; as considerações sobre a história e a importância dos livros didáticos e as concepções ligadas às palavras *imagem* e *estereótipo* que são pertinentes ao desenvolvimento do tema. Neste capítulo, por sua vez, faremos uma detalhada apresentação dos livros didáticos que selecionamos para compor nosso *corpus*, para que o leitor possa melhor localizar a análise de nossa sub-amostra – as imagens.

2.1. Descrição dos Livros Didáticos de Português para Estrangeiros

Conforme mencionado no tópico *Procedimentos metodológicos*, foram selecionados para esta pesquisa quatro LDs de grande circulação nacional voltados ao ensino de PLE. Destacamos inclusive, que, apesar de terem sido escritos por consagrados autores brasileiros na área de PLE, apenas o L1 e o L2 apresentam a palavra *Brasil* em seu nome¹³. Não entraremos aqui em questões de escolha metodológica quando da elaboração de tais LDs; não nos cabe averiguar o porquê de a variante brasileira ter sido a escolhida para a aprendizagem da Língua Portuguesa por tais autores. Nossos olhares voltaram-se mais especificamente para as imagens que ilustram e compõem as atividades desses materiais.

Antes de apresentarmos cada um dos LDs selecionados, cabe aqui um pequeno parêntese no que concerne à produção de LD de PLE no Brasil. Como visto na Introdução deste trabalho, muitas universidades se destacam por manter atividades na área de PLE (seja em cursos de graduação, pós-graduação ou extensão). No entanto, ainda que o ensino e a aprendizagem de PLE estejam se expandindo em âmbito internacional, devido às necessidades mais recentes de contato entre brasileiros e estrangeiros, a produção de material voltado para este fim ainda é escassa.

A seguir, apresentamos uma lista de vinte e dois LDs, citando seus respectivos autores, ano de publicação, editora e local de publicação.

¹³ As referências à brasilidade são diversas: desde o nome de alguns livros, a opção pelo ensino da variante brasileira da língua portuguesa, ou ainda, imagens na capa do livro que se referem ao nosso país.

	Título	Autor(es)	Ano de Publicação	Editora	Local de Publicação
1	<i>Português para estrangeiros</i>	Mercedes Marchant	1954 (1º livro) e 1974 (2º livro)	Sulina	Porto Alegre - RS
2	<i>Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros</i>	Emma Eberlein O. F. Lima e Samira A. Iunes.	1980	EPU	São Paulo - SP
3	<i>Português para falantes de espanhol</i>	Leonor C. Lombello e Marisa de A. Baleeiro.	1983	UNICAMP, FUNCAMP e MEC	Campinas - SP
4.	<i>Tudo Bem: Português do Brasil</i>	Raquel Ramallete	1984 (vol.1) e 1985 (vol. 2)	Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.	Rio de Janeiro - RJ
5.	<i>Fala Brasil: Português para Estrangeiros</i>	Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry	1989	Pontes	São Paulo e Campinas - SP
6.	<i>Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros</i>	Ana Maria Flores	1989	Agir	Rio de Janeiro - RJ
7.	<i>Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros.</i>	Emma E. O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián G. Bergweiler e Samira A. Iunes.	1990	EPU	São Paulo - SP
8.	<i>Avenida Brasil: Curso Básico de Português para Estrangeiros.</i>	Emma E. O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián G. Bergweiler e Samira A. Iunes.	1991 e 1995	EPU	São Paulo - SP
9.	<i>Aprendendo Português do Brasil.</i>	Maria Nazaré de C. Laroca, Nadine Bara e Sônia Maria	1992	Pontes	Campinas e São Paulo - SP

		da Cunha.			
10.	<i>Português para estrangeiros: infanto-juvenil.</i>	Mercedes Marchand	1994	Age	Porto Alegre - RS
11.	<i>Português para estrangeiros: nível avançado</i>	Mercedes Marchand	1997	Age	Porto Alegre - RS
12.	<i>Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros.</i>	Emma E. O. F.Lima e Samira A. Iunes.	1999	EPU	São Paulo - SP
13.	<i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.</i>	Maria H. O. de Ponce; Silvia R.B. A. Burin e Susanna Florissi	1999	SBS	São Paulo - SP
14.	<i>Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens.</i>	Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry	2000	Pontes	Campinas - SP
15.	<i>Tudo Bem? Português para Nova Geração.</i>	Maria H. O. de Ponce, Silvia R. B. A. Burim e Susana Florissi	2001	SBS	São Paulo - SP
16.	<i>Interagindo em Português.</i>	Eunice R. Henriques e Danielle M. Granier.	2002	Thesaurus	Brasília
17.	<i>Passagens: português do Brasil para estrangeiros.</i>	Rosine Celli	2002	Pontes	Campinas - SP
18.	<i>Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros.</i>	Emma Eberlein O. F. Lima, Samira A. Iunes e Marina R. Leite.	2003	EPU	São Paulo - SP
19.	<i>Estação Brasil: Português para estrangeiros.</i>	Ana Cecília Bizon e Elizabeth Fontão do Patrocínio	2005	Átomo	Campinas - SP
20.	<i>Panorama Brasil: Português no mundo dos negócios.</i>	Harumi de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi	2006	Galpão	São Paulo - SP

21.	<i>Terra Brasil – curso de língua e cultura</i>	Maria Dell’Isola e Maria José de Almeida	2008	EdUFMG	Belo Horizonte - MG
22.	<i>Muito Prazer - Fale o Português do Brasil</i>	Gláucia Fernandes, Telma Ferreira e Vera Lúcia Ramos	2009	Disal	São Paulo - SP

Quadro 01: LDs de PLE por ordem de publicação – adaptado de PACHECO (2006)

No quadro 01, apresentamos 22 (vinte e dois) LDs de ampla circulação e adoção (haja vista a quantidade de reimpressões do material) na área de ensino de PLE. Dentre eles, dois destinam-se aos alunos em nível avançado (*Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*, e *Português para estrangeiros: nível avançado*); três são voltados para um público-alvo específico no que diz respeito à faixa etária – jovens e adolescentes – (*Português para estrangeiros: infanto-juvenil*, *Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens* e *Tudo Bem? Português para a nova geração*); somente um é voltado para público-alvo específico quanto à nacionalidade – espanhol - (*Português para falantes de espanhol*) e, além disso, um é destinado ao público interessado no mundo dos negócios (*Panorama Brasil: Português no mundo dos negócios*).

Salvo os LDs supracitados, os demais se destinam a jovens e adultos, tanto ao nível básico quanto ao intermediário e não especificam a nacionalidade a que se destinam. Vale ressaltar ainda que alguns livros apresentam materiais adjacentes que são voltados para aprendentes de diferentes línguas maternas, como é o caso do livro *Avenida Brasil*, que possui materiais complementares específicos (exemplo: lista de vocabulário) para falantes de inglês, francês e alemão.

Ainda quanto ao público-alvo, é nítida a falta de LDs voltados para o público universitário, que hoje representa uma grande parcela dos interessados em aprender português, dado “o crescente número de alunos estrangeiros que fazem sua graduação ou pós-graduação parcial ou integralmente no Brasil, encorajados por convênios e programas de intercâmbios” (DINIZ, 2009:277). O foco desse material certamente deveria ser diferente, uma vez que o estudante universitário precisa desenvolver habilidade, tais como: “tomar notas, fazer referências, assistir a palestras e redigir textos acadêmicos” (*ibid*).

Nota-se, portanto, que a produção de LDs de PLE é bastante genérica no que diz respeito ao nível, à faixa etária e à nacionalidade. Esse levantamento nos mostra

também, conforme nos orienta Diniz (2009:273), que, “apesar do significativo impulso na produção dos materiais e de uma relativa diversificação nos públicos-alvos, ainda há várias lacunas nesse mercado”.

Ressalta-se que o quadro apresentado por nós não pretende esgotar a lista de LDs de PLE disponíveis nas livrarias pelo Brasil afora; dadas as novas demandas ligadas à globalização e ao novo cenário sócio-econômico-cultural, livros didáticos são lançados ou (re)elaborados anualmente. O que nos interessa é mostrar que, apesar da necessidade/urgência de se projetar a língua portuguesa em âmbito internacional¹⁴, a lista desses materiais ainda é insignificante frente à dos materiais elaborados para o ensino de Inglês, Espanhol ou Francês língua estrangeira, por exemplo.

Nessa lógica mercadológica dos LDs, destacamos as considerações de Bittencourt & Almeida (2001):

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (BITTENCOURT & ALMEIDA, 2001:71).

Sem adentrar na discussão sobre a formação dos professores de Línguas em nosso país, mas, ao mesmo tempo, sem deixar de “levantar esta bandeira”, concordamos com Viana (2006), quando o autor reforça a importância da

inclusão [do estudo de PLE] na formação de profissionais em Letras, especialmente na Licenciatura, salientando a importância tanto em relação ao fortalecimento da compreensão dos processos de ensinar e aprender língua estrangeira, quanto em relação ao papel desses profissionais na difusão e, conseqüentemente, na valorização da LM como “instrumento” sócio-político de produção e veiculação de cultura e de ciência.

Os livros selecionados estão apresentados em ordem cronológica, respeitando a data da primeira edição de cada material e, assim sendo, estão dispostos da seguinte maneira: *Avenida Brasil 1* (1991), *Avenida Brasil 2* (1995), *Falar... ler... escrever... Português* (1999) e *Bem- Vindo* (1999).

Reforçamos que a escolha por esses quatro LDs como objetos desta pesquisa se justifica pelo fato de estes: serem produzidos no Brasil e voltados para a língua falada

¹⁴ Os diversos motivos que incentivam (ou deveriam incentivar) o investimento na área de ensino e aprendizagem de PLE foram apresentados na Introdução deste trabalho.

no território brasileiro; por serem amplamente utilizados no ensino de PLE e, também, por possibilitarem uma visão mais ampla do que foi produzido na área ao longo da década de 1990.

Além disso, e conforme citado nas justificativas de pesquisa, decidimos centrar nossas análises no livro do aluno porque, quando adotado como base para o estudo da língua estrangeira, ele é certamente o livro com o qual o aluno tem mais contato dentro do ambiente de sala de aula.

Veremos, agora, como se estruturam os quatro LDs que compõem esta pesquisa, já destacados em negrito no quadro 01.

2.1.1. Avenida Brasil

O livro didático de português para estrangeiros “*Avenida Brasil: Curso básico de Português para estrangeiros*”, foi produzido, em 1991 (volume 1) e 1995 (volume 2), por Emma Eberlein O.F. Lima, Samira Abirad Iunes, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler, Lutz Rohrmann, este último também responsável pela coordenação dos projetos e fotos. O livro foi publicado pela editora Pedagógica e Universitária Ltda e sua 10ª reimpressão foi lançada no ano de 2005.

Trata-se de uma produção conjunta de autores de diferentes nacionalidades (brasileira, chilena e alemã, respectivamente) destinada ao ensino de português do Brasil a “estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (contracapa do livro do aluno)

A série “*Avenida Brasil*” é composta por dois volumes, sendo que cada um deles possui: livro texto (ou livro do aluno), livro de exercícios, fitas cassetes/CDs (na edição mais atual), glossário e livro do professor.

O livro do aluno, por sua vez, é composto por 12 unidades divididas em 2 grandes grupos (6 unidades cada) separados pelas unidades de revisão. A última unidade do livro destina-se a informações adicionais sobre a fonética e gramática da língua, vocabulário e as fontes dos textos utilizados ao longo do livro. Essas seções adicionais aparecem sob a seguinte denominação: *Fonética, Apêndice gramatical, Vocabulário Alfabético e Fontes*.

Cada uma das unidades, mais especificamente, é subdividida em seções *A, B, C* e *D* e apresentam uma estrutura já definida no sumário do próprio livro, como: *Temas, Comunicação e Gramática*.

Os variados exercícios que compõem as unidades são ilustrados por pequenos símbolos que indicam: *diálogo, texto no CD, escreva no livro, escreva no caderno, exercício de leitura, exercício de audição e trabalho com o dicionário.*

2.1.1.1. L1: Avenida Brasil 1 (1991)



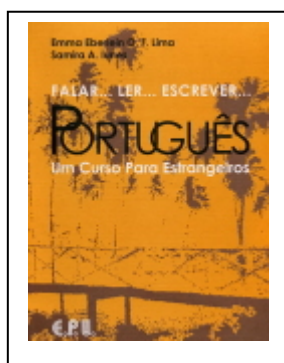
Segundo suas autoras, o manual apresenta um “método, por assim dizer, comunicativo-estrutural” (p: s/n), e “tem por objetivo primeiro levar o aluno a envolver-se e a participar diretamente do processo da aprendizagem”, sendo que, a partir de determinado ponto das lições, “sistemizam-se as aquisições gramaticais” (p:3).

2.1.1.2. L2: Avenida Brasil 2 (1995)



No que tange à questão das imagens, mesmo após algumas reimpressões, o LD apresenta-se praticamente monocromático. O tom azulado é o que predomina nos desenhos e fotografias. A variedade de temas retratados nessas imagens, como veremos, ainda é escassa. Ela se limita a aspectos gerais do país como: pontos turísticos, paisagens típicas dos cartões postais, representações familiares, personagens famosos (Tom Jobim, Ayrton Senna, Pelé, etc.) e aspectos culturais gerais (música, dança, religião)..

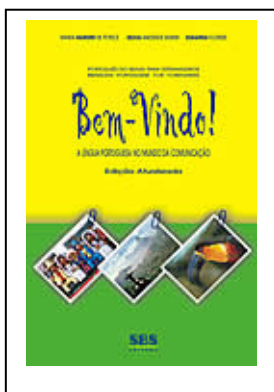
2.1.3. Falar... ler... escrever... Português: um curso para estrangeiros. (1999)



O livro é constituído por dezoito (18) lições, das quais dezessete (17) são introduzidas por diálogos que, sempre intitulados de acordo com a situação ou ação praticada pelos interlocutores, têm a função de apresentar as estruturas léxico-gramaticais. A única exceção é a lição 16, que se inicia com duas cartas também elaboradas com objetivo didático, inclusive com relação ao gênero textual, explorado no corpo da lição.

Na apresentação do material, as autoras deixam claro que se trata de um livro elaborado com a intenção de proporcionar a “um público estrangeiro um método ativo e situacional” para a aprendizagem da língua portuguesa, “visando à compreensão e expressão oral e escrita em nível de linguagem coloquial correta” (p:ix) sendo destinado a um público bastante amplo: pessoas de qualquer país, maiores de 13 anos.

2.1.4. Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros (1999).



O presente livro foi elaborado por Florissi, Ponce e Burim, em 1999, produzido pela editora SBS e sua edição mais recente data de 2004 (6a. edição).

A edição voltada para o aluno integra a série “Bem Vindo” composta também pelo livro do professor, livro de exercícios e CD de áudio que contêm os exercícios presentes no livro do aluno.

O livro contém 20 unidades distribuídas em 5 grupos (4 unidades cada), respectivamente, denominados: *Eu e Você*; *O Brasil e sua Língua*; *A sociedade e sua organização*; *o Trabalho e suas características* e *Diversão e Cultura*. Cada uma delas é subdividida em seções bem definidas como: *Aprenda*; *Estudo de*; *Enfoque*; *PsIU e Gramática*, sempre nesta ordem. Os tópicos gramaticais fundamentais são apresentados nos quatro primeiros grupos (unidades 1 a 16). O último grupo (unidades 17 a 20) contém uma revisão geral voltada para o vocabulário e “práticas de conversação”.

As unidades de 1 a 16 iniciam-se pela seção *Aprenda* que apresenta diálogos situacionais independentes do enfoque gramatical da unidade. Em seguida, apresenta-se a seção *Estudo de*, momento em que são apresentados os tempos verbais e pontos gramaticais acompanhados de exercícios de fixação. A seção *PsIU* aparece ao longo de todas as unidades e funciona como uma lista de vocabulário adicional sobre o tema tratado naquela página e/ou unidade. As últimas páginas de cada unidade, por sua vez, são destinadas às seções *Gramática* (unidades 1 a 8), *História do Brasil* (unidades 9 a 12), *Correspondência e Documentos Diversos* (unidades 13 a 16) e *Textos* (unidades 17 a 20).

2.2. Caracterização do *corpus* – as imagens

Após apresentarmos as estruturas dos LDs selecionados, discorreremos brevemente sobre as imagens escolhidas para análise nas páginas destes materiais. Convém lembrar que, na maior parte dos casos, as imagens “falam por si”, por isso não será necessário apresentar detalhadamente toda(s) a(s) unidade(s) em que elas se inserem; em outros casos, no entanto, é a total falta de justificativa para que a imagem apareça ao lado de determinado texto ou atividade didática que nos motivou a apresentá-la.

Diante de um vasto e variado *corpus*, optamos por selecionar as imagens baseando-nos na recorrência, ou seja, as imagens que analisaremos a seguir são quantitativamente as mais relevantes nos quatro LDs em estudo.

Sendo assim, dividimos a análise em quatro grandes categorias/partes. Em primeiro lugar, trataremos de imagens relativas à mestiçagem do povo brasileiro; em segundo, imagens que abordam o futebol como tema/assunto da aula; em seguida, analisaremos outras que exploram o Brasil-cartão postal, ou seja, que enfatizam nossas belas paisagens e pontos turísticos. Por fim, mas não menos importante, nosso foco volta-se para aquelas que tratam do carnaval e do samba brasileiros.

Para que todos os LDs fossem contemplados na análise, cada categoria elencada tem como referência um LD, ou seja, uma imagem selecionada de um dos quatro LDs. As demais imagens que também tratam sobre o tema em questão serão brevemente analisadas e colocadas em anexo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS IMAGENS

As análises a seguir mostram os diversos retratos do Brasil e do povo brasileiro a partir das imagens (desenhos, ilustrações, fotografias) apresentadas ao longo dos livros didáticos de português como língua estrangeira.

Entendemos as imagens visuais presentes nos LDs como “uma linguagem específica e heterogênea” (JOLY, 2008:53) que produzem diferentes efeitos de sentido e que precisam ser compreendidas/analizadas a partir das condições em que são apresentadas no LD – esse intrigante gênero multimodal. Kress (2001:158) atenta para o fato de que os multiletramentos que compõem nossa vida contemporânea “exigem sistemas semióticos multimodais que contemplem o potencial de todos os modos representacionais e comunicativos em culturas particulares”.

O nosso objetivo, como dito anteriormente, é o de identificar o modo como o Brasil (enquanto espaço físico) e os povos que integram a sociedade brasileira são apresentados/retratados. Em um primeiro contato com os LDs de PLE, ficou clara a impossibilidade de desprezarmos as imagens visuais que caracterizam nosso país e seu povo. A seleção aqui apresentada é fruto de um olhar crente em uma abordagem de ensino e aprendizagem que entenda *língua e cultura como elementos indissociáveis* (BARBOSA, 2007) e, segundo essa visão, a sala de aula de LE é o momento de levar o aprendente a refletir sobre a própria cultura e a cultura do outro, num processo simultâneo ao de aprendizagem da língua-alvo.


Em um segundo momento, selecionamos em nosso *corpus* uma imagem de cada LD analisado, imagem essa que pudesse ser representativa dos temas mais recorrentes (como explicado anteriormente), para que pudéssemos proceder a uma análise mais minuciosa. As outras imagens do *corpus* encontram-se em anexo e serão retomadas, sempre que necessário, ao longo dessa análise.


3.1. *I HAVE A DREAM!*¹⁵


Relacione as palavras com as fotos.

língua culinária religião dia-a-dia música raça


Influências africanas


① 

② 


③ 


candomblé
axé
cafuné xingar


④ 

⑤ 


Influências indígenas

① 

② 

③ 

mandioca
Iguaçu Tatu

④ 

⑤

FIGURA 07: LD Avenida Brasil 1 (1991:127)

A página selecionada nos traz um turbilhão de informações e questionamentos. A princípio, seguindo as orientações do LD, trata-se de um exercício de

¹⁵ “Eu tenho um sonho” - Título do discurso proferido por Martin Luther King Junior em 28 de agosto de 1963, em Washington (EUA) que se tornou um marco na luta pela democracia racial.

correspondência palavra-fotografia/desenho. Um olhar mais atento a cada uma das ilustrações nos mostra diversos contextos sócio-culturais ligados, conforme propõe o exercício, à *língua*, à *culinária*, à *religião*, ao dia-a-dia, à *música* e à *raça* de nosso povo, porém com o intuito (aparentemente banal) dentro da aula de PLE de identificá-los e distinguir entre influências africanas ou indígenas.

Os empréstimos linguísticos são evidentes em nosso vocabulário, os exemplos ali citados – *mandioca*, *tatu*, *iguaçu* (dos indígenas) e *candomblé*, *cafuné*, *axé* e *xingar* (dos africanos) – são uma parcela ínfima das diversas palavras das quais nos apropriamos para complementar nosso léxico.

Outras atividades e costumes também se destacam em nossa cultura como a dança/luta capoeira, a confecção do artesanato, o hábito de comer milho verde, o fato de banhar-se nos rios e dormir/descansar na rede. São atividades que merecem grande destaque no ensino de PLE, porém foram apresentadas nesta página como meras ilustrações.

De acordo com essa página do LD, os índios e os africanos são responsáveis por terem influenciado a cultura brasileira nos seguintes campos: *língua*, *culinária*, *religião*, *dia-dia*, *música* e *raça*. Eles não aparecem como habitantes nativos da terra chamada Brasil, mas como influência cultural. A esse respeito, Marin (2008:73), que em sua dissertação de mestrado defendida na UNICAMP fez um amplo panorama dos diferentes povos retratados nos LDs de PLE, conclui:

Neste momento, como parte de um processo de apagamento das formas de representação da cultura do índio, se observa uma divisão entre o que é do índio [do africano] e o que é brasileiro de modo que tudo aquilo que pertence ao primeiro passa pelo caráter de rudimentar e primitivo.

Essa afirmação pode ser confirmada ao observarmos o objetivo da atividade que é o de “verificar” as influências das duas populações (indígena e africana) na composição da culinária, da religião, da música e da língua.

O Brasil é um país cuja história e cultura foram e seguem sendo uma construção do trabalho de diversas raças, sendo três as mais influentes (numericamente): os índios, habitantes originais de todo o território nacional, os negros trazidos da África, na condição de escravizados e os brancos vindos de Portugal a partir de 1500. Devido a isso, em toda nação que, como o Brasil, resulta do encontro, dos conflitos e das alianças entre grupos nacionais, raciais e étnicos, a formação de uma identidade una sempre gera dúvidas e questionamentos.

Nesta linha de pensamento, temos as considerações do antropólogo e pesquisador congolano, naturalizado brasileiro, Kabengele Munanga (2005) sobre a importância desta “mistura” de raças na formação da identidade brasileira e, sobretudo, o olhar crítico e plural sobre as contribuições de cada povo que aqui se hospedou.

Estamos de acordo que o Brasil é uma nova civilização, feita das contribuições de negros, índios, europeus e asiáticos que aqui se encontraram. Apesar do fato colonial e da assimetria no relacionamento que dele resultou, isso não impediu que se processasse uma transculturação entre os diversos segmentos culturais, como se pode constatar no cotidiano brasileiro. Nessa nova cultura, que não chega, a meu ver, a se configurar como sincrética, mas que eu qualificaria como uma cultura de pluralidades, partilhadas por todos, é identificável a contribuição do índio, do negro, do europeu de origem italiana, portuguesa, alemã etc... e do asiático (MUNANGA, 2005:117).

Na introdução de seu livro *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* (2004), Marilena Chauí, filósofa e historiadora, inicia sua busca para levantar as raízes, desde a história portuguesa, da genealogia do mito fundador brasileiro e nos intriga com o seguinte trecho:

Sabemos todos que somos um povo novo, formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estóicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos. Quem de nós ignora que da mestiçagem nasceu o samba, no qual se exprimem a energia índia, o ritmo negro e a melancolia portuguesa? Quem não sabe que a mestiçagem é responsável por nossa ginga, inconfundível marca dos campeões mundiais de futebol? Há quem não saiba que, por sermos mestiços, desconhecemos preconceito de raça, cor, credo e classe? Afinal, Nossa Senhora, quando escolheu ser nossa padroeira, não apareceu negra? (CHAUI, 2004:6)

Neste mesmo livro, para retratar o sentimento de forte representação homogênea que os brasileiros sentem em relação ao país e a si mesmos, Chauí expõe os resultados de duas pesquisas de opinião realizadas em 1995 e destaca: 60% dos brasileiros sentem orgulho de seu país. Segundo a autora, há a crença generalizada de que o Brasil:

- 1) é “um dom de Deus e da Natureza”;
- 2) tem um povo pacífico, ordeiro, generoso, alegre e sensual, mesmo quando sofredor;
- 3) é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada “democracia racial”), desconhecendo discriminação de raça e de credo, e praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça;
- 4) é um país acolhedor para todos os que nele desejam trabalhar e, aqui, só não melhora e só não progride quem não trabalha, não havendo por isso discriminação de classe e sim repúdio da vagabundagem, que, como se sabe, é a mãe da delinquência e da violência;

5) é um “país dos contrastes” regionais, destinado por isso à pluralidade econômica e social. (CHAUI, 2004:8)

Quando pensamos na questão da miscigenação das raças em nosso território, precisamos rever as relações sociais possíveis à época do Descobrimento. De acordo com os estudos do ensaísta político, professor da Universidade de São Paulo Ricardo Ricupero, baseando-se nas ideias de Gilberto Freyre e sua obra-prima *Casa-grande e senzala*, pode-se concluir que

diversas características raciais, culturais e sociais tornariam o português um povo de grande plasticidade social. Portanto, estaria particularmente apto para realizar a obra da colonização. A falta de homens brancos que pudessem realizar o trabalho exigido nas colônias teria sido compensada pela mobilidade do colonizador e, principalmente, sua miscibilidade. Tal tendência possibilitaria que uns poucos homens brancos minorassem o problema da ausência de braços, “fazendo filhos” nas mulheres índias e negras. Além do mais, a ausência, entre os portugueses, de preocupação com a pureza de raça, já que sua inquietação se relacionaria sobretudo à manutenção da fé, abriria caminho para a miscigenação. A partir daí, teria começado a formar-se o brasileiro, mestiço plenamente adaptado ao trópico. (RICUPERO, 2007:91)

Foi na década de 1930, após a consagração das propostas de Freyre, que se consolidou a ideia de que a sociedade brasileira se constituiria de uma “democracia racial”; a partir de então, a cultura e a identidade nacional passam a ser consideradas *mestiças*, fruto do hibridismo das três raças que formam nosso povo. De acordo com as pesquisas de Guimarães (1998:4), “a obra de Freyre transforma as diferenças raciais em diferenças culturais e passa a valorizar o mestiço como sendo aquilo que é genuinamente nacional, sendo essa mistura de raças o que vai fazer com que o Brasil possa ser uma civilização nos trópicos”.

Entretanto, considerar apenas a mestiçagem como característica fundadora de nossa identidade seria simplificar o processo identitário e anular as influências que tal “mistura” teve, e continua tendo, para a construção da imagem do Brasil. O antropólogo Munanga vai muito além quando se trata da luta pelo reconhecimento do papel e das conseqüentes contribuições dos diversos povos que aqui viveram antes e depois da colonização. Nesse sentido, é preciso considerar a preocupação dos afro-brasileiros, em resgatar parte de nossa africanidade, como ressalta o autor:

A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção

da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. Mas isso não quer dizer que para eu me sentir negro assumido eu precise necessariamente freqüentar o candomblé; não quer dizer que eu precise escutar o samba ou outro tipo de música dita negra. (...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso “ser” como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de luta para uma mobilização; isso é que é importante (MUNANGA, 1996:225).

Voltando à imagem apresentada, percebemos, por exemplo, a ilustração que reproduz algumas pessoas nuas à beira de um riacho tomando banho e se divertindo (canto inferior direito). A cena ali retratada nos remete à visão exótica e distorcida do indígena brasileiro que permeia a nossa sociedade.

Segundo Marin (2008), os índios são mencionados em todos os LDS estudados por ela (a saber: *Fala Brasil, Avenida Brasil, Aprendendo Português do Brasil e Bem-Vindo*), porém são “sempre concebidos numa relação estreita com o passado, o exotismo, as lendas e também como aqueles que influenciaram a cultura brasileira”, ou seja, uma relação “restrita ao lugar do primitivo, do passado, daquele que é exótico, que precisa ser explorado e que não se iguala aos costumes e modos de vida da sociedade que o cerca” (MARIN, 2008: 72).

Ainda de acordo com a pesquisa da autora, geralmente, as figuras remetem ao índio que habitava no Brasil em 1500, e que foram descritos em inúmeros registros de colonizadores, jesuítas e viajantes.

As ilustrações apontam para o congelamento da figura do índio no período da colonização. Com a imagem produzida para o LD, silencia-se todo o processo de colonização baseado no uso da força e apagam-se as constantes modificações e reelaborações que as sociedades indígenas sofreram mediante o contato com os colonizadores. (MARIN, 2008:70)

e ainda conclui reforçando aspectos sociais das comunidades indígenas na atualidade:

A estabilização da imagem do índio como primitivo silencia os índios brasileiros que, indo para além da minoria que ainda vive em florestas sem contato com a sociedade não-indígena, são sujeitos que se vestem com as tradicionais roupas da sociedade moderna, que têm conhecimento do uso da tecnologia, que também são moradores da zona urbana, que moram em favelas, que freqüentam a escola, que participam de instituições sociais e políticas. (*ibid*)

Deixemos claro, no entanto, que isso não quer dizer que o índio representado no LD não exista, ele apenas não representa a situação da maioria dos índios brasileiros na

atualidade: pessoas que se vestem com roupas da sociedade ocidental moderna, que freqüentam escolas, que participam de instituições sociais e políticas, que fazem reivindicações, etc.

O mesmo acontece com os africanos (negros), geralmente apresentados enquanto sujeitos que passaram muitos anos da história brasileira na posição de escravos. Com a utilização dos vocábulos “África”, “africano” e “afro” o LD acaba por homogeneizar os negros brasileiros no que concerne à sua origem dentro de uma dimensão continental. Representados na imagem por suas influências (a capoeira, os instrumentos musicais, a culinária e as palavras), os africanos são comumente relacionados à situação inicial de escravidão, fruto de uma colonização mercantil liderada pelos portugueses.

De acordo com Lima (2001),

a imagem caricatural do africano na sociedade brasileira é a do negro acorrentado aos grilhões do passado, imagem construída pela insistência e persistência das representações da África como a terra de origem dos negros escravizados, de um continente sem história e repleta de animais selvagens. A África é tida sempre como o diferente com relação aos outros continentes, há um bloqueio sistemático em pensar o negro sem o vínculo da escravidão. O imaginário social brasileiro tem dificuldades no processo do exercício da cidadania na formulação do modelo de origem dos afrodescendentes.

Observemos ainda outras imagens retiradas dos LDs que também se referem à mestiçagem presente em nosso território.

Lição 6

A1 O dia-a-dia de duas brasileiras



Dona Cecilia,
38 anos,
professora
e dona de
casa,
4 filhos.

“ Sou professora, e mãe de 4 filhos. Três vezes por semana, dou aulas numa escola particular. Como nossa casa é grande e dá muito trabalho, tenho uma empregada e uma faxineira. As crianças almoçam em casa. Durante a semana, à tarde, elas têm aulas de inglês, de piano, de judô e de ballet. Eu as levo para lá e para cá o tempo todo. E depois, vou buscá-las. É terrível, mas o que posso fazer? À noite, geralmente ficamos em casa, mas, de vez em quando, às 6.^{as}-feiras, meu marido e eu saímos. Às vezes, quando o tempo está bom, vamos à praia no fim de semana. Temos uma casa lá. ”



Dona Conceição,
43 anos,
empregada
doméstica,
4 filhos
adolescentes.

“ Moro no subúrbio, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou café para minha família e vou trabalhar. Tomo dois ônibus. Chego às 8 horas na casa da minha patroa. Limpo a casa, lavo e passo roupa, faço o almoço e arrumo a cozinha. Às 4 horas, vou para casa. Mais dois ônibus! Em casa eu tenho muito serviço, mas o que posso fazer? Meus filhos, graças a Deus, já estão trabalhando: dois na fábrica, os outros, num supermercado. O Zecca vai à escola à noite. Ele diz que gosta de estudar. ”



Dona Cecilia conversando com o marido:



- Puxa! Ainda estou cansada hoje!
- Verdade? Cansada de quê? Ontem você passeou o dia inteiro com as crianças.
- Por isso mesmo. Você sabe, as crianças não tiveram aula. Eu também não. Fomos ao clube de manhã, depois almoçamos numa lanchonete. À tarde eles quiseram ir ao cinema. Fomos. E fizemos compras. Depois ainda estivemos na casa da Mônica.
- Não diga. Tudo isso?
- Mas foi bom. — Nossa! Como estou cansada!

Dona Conceição falando com uma amiga:



- Ontem liguei para a casa da Dona Cecilia mas ninguém atendeu. A senhora não foi trabalhar ontem, Dona Conceição?
- Fui trabalhar sim, mas ontem foi um dia diferente. Dona Cecilia saiu com as crianças logo de manhã, por isso tive menos trabalho. Não fiz o almoço e fui para casa mais cedo. Foi muito bom! Finalmente pude pôr minha casa em ordem.

Figura 08: LD Avenida Brasil 1 (1991:50)

Na figura 08, temos o contraste entre duas mulheres – uma branca e outra negra – ambas falando de seu cotidiano. Tratar-se-ia de uma atividade corriqueira de sala de aula se o texto que acompanha as fotografias não apontasse para um forte preconceito: enquanto a mulher branca é professora, mora em uma grande casa onde trabalham uma empregada e uma faxineira, ocupa-se das diversas atividades dos filhos durante a tarde e

passa alguns finais de semana na praia com a família; a mulher negra é empregada doméstica, mora no subúrbio e precisa tomar quatro ônibus por dia para trabalhar.

Este triste contraste é gerado pelo texto do exercício que pretende discutir “o dia-a-dia de duas brasileiras”, no entanto as fotografias que ali se encontram parecem naturalizar uma situação que vem sendo combatida há muito tempo em nossa sociedade. Temos aqui um típico exemplo que nos faz refletir sobre a complementariedade texto visual – texto verbal e a conseqüente importância de se averiguar o caráter multimodal das imagens. As fotografias não nos chamariam a atenção se não fossem os textos que as acompanham, que as tornam pejorativas e preconceituosas; reforçam o estereótipo do negro ligado à condição de escravo que há muito tempo as comunidades afro-descendentes procuram eliminar do imaginário popular. Na tentativa de mostrar que tal estereótipo deve ser definitivamente esquecido, Munanga (2005:56) afirma “todo brasileiro é um mestiço, quando não é no sangue, o é nas idéias”.

Na figura 09, a seguir, temos a tentativa de representação das diversas possibilidades de formação familiar. Temos a tradicional fotografia da família imigrante (portuguesa, italiana, alemã, etc.) em que os mais idosos (patriarca e matriarca) encontram-se sentados à frente com o filho mais novo no colo; uma família de origem oriental constituída por 6 pessoas (provavelmente, pai, mãe e filhos); uma família reunida em torno da mesa aparentemente em um almoço ao ar livre, com o carrinho de bebê ao lado; uma quarta família constituída por nove pessoas, sendo que nesta fotografia não conseguimos saber ao certo se a moça ao fundo é a mãe ou a irmã mais velha, além de marcar também a ausência do pai; e uma última foto em que aparecem apenas a mãe e a filha, provavelmente um registro da condição de mãe-solteira, situação cada vez mais comum em nosso país.

As imagens que ali se encontram mostram as diferentes organizações familiares, denunciam mais uma vez os estereótipos expostos neste tópico da pesquisa e, ao apresentar exemplos bastante diversificados, neutralizam a questão da pobreza ligada às famílias negras e/ou mestiças. De acordo com a antropóloga e pesquisadora Mariza Corrêa, a história das formas de organização familiar no Brasil tem se contentado como sendo a história de um determinado tipo de organização familiar e doméstica - “a ‘família patriarcal’-”, um tipo fixo onde os personagens, uma vez definidos, apenas se substituem no decorrer das gerações, nada ameaçando sua hegemonia, e um tronco de onde brotam todas as outras relações sociais” (CORRÊA, 1993:15). O que notamos, portanto, é que a instabilidade visível deste modelo de organização e a nova

configuração familiar no Brasil são expostas visualmente nesta página do LD; no entanto, nenhuma referência a discussões e problematizações do tema está presente.

Lição 10

A família

A foto número um mostra...



1



2



3



4

Nesta foto tem...



5

Eu acho que...

♂	♀	♂ + ♀
pai	mãe	= pais
irmão	irmã	= irmãos
tio	tia	= tios
filho	filha	= filhos
avô	avó	= avós

Na minha opinião...

Figura 09: LD Avenida Brasil 1 (1991:96)



Texto narrativo



Os índios do Brasil

Quando, em 1500, Pedro Álvares Cabral, descobridor do Brasil, chegou às praias do que agora é a Bahia, havia 5 milhões de índios na área que, depois, se transformou no Brasil. Hoje, há 270.000 índios, pouco mais de 5% da população original. Várias

foram as causas desta redução: mortes por doenças contagiosas (sarampo, tuberculose, varíola e gripe), por assassinatos, por suicídios, por confinamento e guerras tribais.

Na época do descobrimento do Brasil, existiam quase 1200 línguas indígenas. Hoje são 170, faladas por 206 grupos.

No momento, a situação do índio brasileiro é crítica, mas já foi pior. No final dos anos 50, havia, no máximo, 100.000 índios. A partir dos anos 60, no entanto, o governo organizou reservas para proteger o índio e sua cultura. Hoje, essas reservas ocupam quase 11% do território brasileiro, uma área igual à área ocupada pela França e pela Inglaterra juntas. Apesar disso, muitos povos indígenas continuam desaparecendo.

Qual o futuro dos índios brasileiros? O futuro deles depende do governo. Só a ação do governo vai impedir sua morte e a destruição de sua cultura. A febre do ouro, a exploração da madeira, a criação de fazendas extensas para a criação de gado e o desenvolvimento de cidades próximas às reservas são as maiores ameaças aos índios.

Na busca do ouro, os garimpeiros invadem as reservas indígenas, perturbam seu habitat (a floresta, os rios) e sua cultura. Grupos inteiros de índios morrem por doenças como gripe. Em áreas da floresta, onde não há ouro ou onde o ouro acabou, chegam grandes companhias que cortam árvores por causa do valor comercial de sua madeira. Outros grupos comerciais cortam árvores para formar pastagens para criação de gado. Em todos esses casos, as áreas indígenas são invadidas e choques armados com os índios acontecem.

Hoje há, pelo menos, 60 grupos indígenas ocultos na floresta. São os índios arredios. Temos pouca ou nenhuma informação sobre eles. Eles vivem completamente isolados, exatamente como viviam há 500 anos. Nenhum desses grupos tem contato com outro grupo indígena, resistindo com violência à invasão de suas terras. Quando perdem a luta, afastam-se para pontos ainda mais inacessíveis. As tentativas de aproximação são sempre perigosas. Como já aconteceu várias vezes, os índios podem atacar de repente. Flechas e bordunas são sua resposta à tentativa de conversa do homem branco. Como há 206 grupos diferentes de índios e 170 línguas indígenas, não se pode falar de uma cultura

Figura 10: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:191)

indígena, mas de diferentes culturas indígenas. Mas, apesar das grandes diferenças, entre eles há um ponto em comum. Enquanto nós organizamos nosso mundo e nossa vida em diferentes esferas (economia, política, educação, religião, etc), na vida do índio todas as esferas estão ligadas. Assim, por exemplo, o corte de uma árvore tem implicações religiosas, sociais, políticas, econômicas, etc.

O índio respeita a floresta. A posse da terra é coletiva e é determinada pelo seu uso.

Os índios vivem em aldeamentos, geralmente de 30 a 100 pessoas. Há aldeamentos maiores, com 400 ou 500 pessoas.

Na produção, há trabalho masculino e feminino. O homem caça, pesca e colhe o que foi plantado. A mulher cuida da plantação e cozinha. A produção, como vemos, depende do trabalho da família, mas depois é distribuída na comunidade.

Ao contrário de nós, que queremos entender a realidade através da ciência, os índios explicam o sol, a chuva, o dia, a noite, a morte através de mitos.

Os rituais — festas com músicas, danças, bebidas, pintura corporal e trajes específicos — marcam momentos importantes na vida das pessoas e da comunidade e colocam o índio em contato com os seres de seus mitos, com o espírito de seus mortos e com os seres sobrenaturais que vivem nos rios e na floresta.

A política atual do governo brasileiro defende a proteção do índio e a preservação de sua cultura. Ele deve viver como sempre viveu. O homem civilizado pode aproximar-se dele, mas deve respeitar sua cultura, tão diferente da nossa.

Influência indígena no português do Brasil

1. **Nomes de lugares ou regiões:** Ibirapuera, Ipiranga, Morumbi, Jabaquara, Anhangabaú, Itaparica, Embu, Itapeçerica, Cotia, Pirituba, Cantareira, Maracatins, Aracaju.
2. **Nomes de pessoas:** Iara, Araci, Jaci, Jacira, Ubirajara.
3. **Nomes de plantas e frutas:** abacaxi, maracujá, mandioca, ipê, jacarandá.
4. **Nomes de animais:** tatu, jacaré, piranha, urubu, tamanduá.

Responda.

1. Número de índios
em 1500
nos anos 50
hoje em dia

Por que o número de índios é maior hoje do que nos anos 50?

2. Número de línguas indígenas

em 1500

hoje em dia

3. Extensão das terras indígenas

4. Apesar da criação das reservas e da proteção dada ao índio pelo governo federal, o futuro dos índios e de sua cultura ainda é incerto. Por quê?

5. Para você refletir antes de responder:

Nas reservas, poucos índios ocupam vastíssimo território, muitas vezes rico em ouro e madeira de lei. Você considera a criação das reservas medida realista ou não? Comente.

Figura 11: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:191)

As páginas 191 e 192 do LD *Falar, Ler e Escrever Português* expostas nas figuras 10 e 11 reforçam a discussão anteriormente feita sobre a imagem do indígena retratada nos LDs para os aprendentes de PLE. As duas fotografias apresentam aquele índio que ainda “vive no meio do mato”, distante da sociedade dita civilizada e moderna, procurando retomar aquela imagem dos indígenas encontrados à época do

Descobrimos. O texto que acompanha tais fotografias, apesar de trazer dados atuais sobre a situação das aldeias indígenas (tais como quantidade de índios e as línguas por eles faladas), reforça o estereótipo pejorativo que congela a imagem do índio como ser primitivo.

Destaca-se no texto o seguinte trecho: *“Enquanto nós organizamos nosso mundo e nossa vida em diferentes esferas (economia, política, educação, religião, etc.), na vida do índio todas as esferas estão ligadas. Assim, por exemplo, o corte de uma árvore tem implicações religiosas, sociais, políticas, econômicas, etc.”*. As diferenças de organização indígena e não-indígena são visíveis, porém a constante ligação do índio à floresta e a ambientes não afetados pela globalização fazem com que o aprendente de PLE não tenha contato com o índio da sociedade moderna.

Esquece-se não apenas neste trecho, como em todo o texto apresentado que, além da minoria que ainda vive em florestas sem contato com a sociedade não-indígena mantendo fielmente seu modo de vida tradicional, temos inúmeros exemplos que foram anteriormente citados de participação indígena em todas as esferas da sociedade moderna.

Nas figuras 12 e 13 expostas a seguir, trazemos duas páginas do LD Bem-Vindo que mereceriam, sozinhas, um capítulo à parte. Inseridas ao final de duas unidades consecutivas do LD, trazem no alto da página a proposta dos quatro últimos capítulos do LD de representar/apresentar o povo brasileiro sob o título: “Gente e Cultura brasileira”. No decorrer destas duas páginas vemos a tentativa de resumir as características dos mais variados tipos brasileiros (o gaúcho, o caboclo, o caipira, o sertanejo, o mulato, o seringueiro, o jangadeiro, o pantaneiro, o caiçara e o mestiço oriental) linguística e imageticamente, sob o título “Quem somos, afinal?”.

Ao mesmo tempo que tais imagens reforçam o estereótipo dos *tipos* regionais e proclamam a ideia difundida por Freyre de que o Brasil é formado por essa miscigenação, sabe-se, por exemplo, que nem todo gaúcho veste bombacha, toma chimarrão e come churrasco diariamente e, sabe-se ainda, que esta sua “ligação com as vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul” não é sua única característica. No entanto, essas mesmas imagens retomam o sentido do pertencimento à nação por meio de sua expressão cultural (vestimentas, hábitos, habitat, etc), numa tentativa de exaltação do lado, por que não dizer, folclórico de cada região de nosso país.

Mesmo que ultrapassada e idealista, destacamos uma das frases de apresentação desta atividade: “O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida

a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. [...] O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum” (p. 162).

GENTE E CULTURA BRASILEIRA

QUEM SOMOS, AFINAL? (1)

Uma fusão de raças e culturas que já dura meio milênio deu aos brasileiros traços e personalidade próprios. Mas basta olhar mais de perto para perceber que, apesar de tudo, não perdemos contato com as raízes de nossa formação.

Algumas das cabeças mais brilhantes do Brasil, de Gilberto Freyre a Darcy Ribeiro, gastaram décadas de trabalho tentando resolver a questão 'o que é ser brasileiro?' e não chegaram a uma resposta definitiva.

De algumas coisas, porém, temos noções suficientes para darmos palpites: somos um povo ainda em formação, que junta num vasto território raças e culturas distintas, numa imensa massa humana que já chega a 160 milhões de pessoas - e que costumamos chamar de povo brasileiro.

O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. E não só por causa da língua portuguesa que todos os brasileiros entendem, pois nossos vizinhos hispano-americanos acabaram se fragmentando em vários países. O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum.

Mas de onde vem essa alma? 'Dos nossos índios', arrisca o sociólogo Roberto Gambini, 'apesar da importante influência portuguesa e negra na nossa constituição, os principais traços culturais que distinguem o brasileiro dos outros povos foram herdados dos índios. Nosso espírito brincalhão, por exemplo, que não consegue ver limites muito claros entre o que é trabalho e o que é diversão, pode ser ainda hoje encontrado nas aldeias indígenas espalhadas pelo país'.

Segundo essa hipótese, os tipos regionais brasileiros, dos gaúchos do sul aos caboclos do norte, dos caiçaras do litoral aos pantaneiros do Mato Grosso, possuem em comum um estrato básico de cultura indígena. Não só aquele facilmente comprovado nos nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sacis e curupiras, mas algo mais profundo, que moldou nosso inteiro jeito de ser.

De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Geraes,

O CAIPIRA

Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira a palha para o chapéu e o cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, capiau, matuto e pé-duro.



O GAÚCHO

O tipo gaúcho está diretamente ligado às vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul. Solitário e destemido, essa figura surgiu em busca do gado que, trazido pelos jesuítas, ficou abandonado depois da destruição das missões, reproduzindo-se de maneira selvagem. A bombacha nas pernas, a boleadeira no lugar do laço, o chimarrão e o churrasco são as suas marcas registradas.



O SERTANEJO

É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e do caatinga nordestina. Enfrenta a dureza do sertão com uma vida simples, baseada na criação de umas poucas cabeças de gado e no plantio de subsistência. Sua figura sobre o jegue, de facão na cintura, chapéu e gibão de couro e capanga inspirou obras de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Euclides da Cunha.



O CABOCLLO

A palavra caboclo também é usada como sinônimo de mameluco - a mistura entre brancos e índios. Como tipo cultural, no entanto, o caboclo é o ribeirinho, ou seja, o morador das margens dos rios, principalmente os da região Norte, da bacia amazônica. Vive basicamente da pesca e do pequeno roçado aberto em clareiras, e mora em palafitas por causa das freqüentes cheias a que está sujeito.



Claro que o Brasil não se esgota na herança indígena, como também não está tão permeado pela cultura negra como se chegou a afirmar nas últimas décadas, graças principalmente à intensa produção cultural dos baianos.

Nos centros urbanos vivem hoje 76% dos brasileiros, o que teve um impacto gigantesco na forma de encararmos o mundo. Em 1900, éramos pouco mais de 17 milhões de pessoas, a grande maioria espalhada pelo interior do país, vivendo em contato com a natureza. Não tínhamos televisão, as estradas eram poucas e quase ninguém tinha a chance de viajar por outras partes do país. Quem morava no sul nem sonhava com o estilo de seus conterrâneos do norte. Hoje, porém, vivemos num Brasil bem diferente. Primeiro, experimentamos a chegada de milhares de imigrantes convocados para trabalhar nas lavouras de café de São Paulo ou, então, colonizar as zonas desabitadas do sul brasileiro. Foi um incremento populacional importante, que, além da força de trabalho, introduziu novos elementos culturais. Quem anda pelas ruas das cidades brasileiras neste final de século sente-se tentado a dizer que estamos cada vez mais pobres. Mas, se olharmos mais de perto esses brasileiros, veremos que ainda é possível encontrar gente que leva consigo o alma de caipiras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.

Fonte: Revista TERRA 06/98 - resumo do texto de Vinícius Romanini

Figura 12: LD Bem-Vindo (1999:162)

QUEM SOMOS, AFINAL? (2)

Outros personagens típicos entre o povo brasileiro são:

O MULATO

É a mestiçagem mais comum no Brasil, fruto do cruzamento entre brancos e negros. No período colonial, o mulato era quase sempre a prova do abuso do senhor de engenho, que escolhia na senzala as mulheres negras mais bonitas para sua satisfação sexual. Hoje, o mulato é um símbolo da beleza brasileira cada vez mais numeroso.



O PANTANEIRO

O homem pantaneiro, que é basicamente um vaqueiro adaptado para as pastagens úmidas, nasceu com a chegada da criação extensiva de gado ao Pantanal. O sistema de cheias e vazantes do Rio Paraguai obriga o constante deslocamento dos rebanhos das terras baixas e alagáveis para as altas e secas. Ao contrário do gaúcho, que só come carne, o pantaneiro também aprecia a fartura de peixe da região.



O SERINGUEIRO



Vive recluso no meio do mato, nas regiões da Floresta Amazônica, onde as seringueiras nascem espontaneamente, como no Acre. Seu trabalho é abrir vincos nos troncos para extrair o látex e, em seguida, defumá-lo até que se transforme em borracha. Como a seringueira só nasce na mata preservada, o seringalista passou a ser um combativo defensor da floresta, denunciando queimadas e a atuação de madeireiras.

O CAIÇARA



É o morador do litoral sudeste brasileiro, que povoa as matas de restinga próximas aos manguezais. Vive da pesca na foz dos rios e do cultivo de subsistência. Adotou muitos hábitos indígenas, como a roça de coivara e a pesca artesanal com covas. Preserva palavras do português quinhentista e alguns são loiros porque descendem de aventureiros franceses e suíços que se instalaram ali no período colonial.

O JANGADEIRO

É o pescador dos mares nordestinos, que vive nas comunidades do litoral. Especializou-se na pesca de rede a bordo de jangadas, pequenas embarcações de vela triangular feitas de seis paus roliços retirados das matas da região. Singrando as águas verdes e ensolaradas, no amanhecer ou no pôr-do-sol, o jangadeiro virou elemento típico da paisagem da região e símbolo de Alagoas.



O MESTIÇO ORIENTAL

O termo mestiço serve para definir qualquer tipo de mistura de raças, mas nos últimos anos tem sido mais usado para o caso dos orientais. O fenômeno ainda é recente e, em certa medida, raro, pois a raça amarela - da qual os japoneses são maioria no Brasil - viveu décadas organizada em colônias fechadas, o que dificultou a mistura.



Fonte: Revista TERRA 06/98 - resumo do texto de Vinícius Romanini

Figura 13: LD Bem-Vindo (1999:172)

3.2. QUEM NÃO SONHOU SER UM JOGADOR DE FUTEBOL?¹⁶

Futebol pela TV

Empate no Maracanã: Fla 1x Flu 1

Amistoso da Seleção sem Romário

Clássico paulista: Corinthians 2, Palmeiras 1

- Oba! A gente vai ganhá esse jogo.
- Tomara!
- Epa! Tá perigoso.
- Ai! Meu coração!
- Xi! Outro gol!
- Assim não dá!
- É. Esse golero só toma frango!
- Droga! Num sei por que ele tá jogano. É um perna-de-pau.
- É! Num dá pra entendê.

Trabalhe com seu colega. Vocês entenderam o diálogo? Do que se trata?




Figura 14: LD Avenida Brasil 2 (1995:98)

A página 98 do LD Avenida Brasil 2 tem como título *Futebol pela TV* e nos traz importantes anúncios visuais sobre o tema a ser ali tratado. O tom azulado, característico das páginas deste livro, nos impede de dar maiores detalhes sobre os torcedores que se encontram paramentados (bandeira em punho) para assistir a um jogo transmitido pela TV.

Para compor o “cenário do futebol” dois gêneros textuais são utilizados: manchetes de jornais e o diálogo entre torcedores. Gêneros esses que estão diretamente relacionados ao tema *Futebol*. As manchetes em destaque trazem diferentes informações e reforçam o vocabulário ligado ao tema (*empate, Fla x Flu, Maracanã, Seleção, Romário, Clássico*).

O diálogo, por sua vez, traz a simulação de uma conversa informal entre dois torcedores e, para isso, apresenta na escrita marcas fonéticas da oralidade (*ganhá/ganhar, tá/está, golero/goleiro, jogano/ jogando, entendê/entender*) além de gírias bastante comuns nesta área, tais como *toma frango* e *perna-de-pau*.

¹⁶ Trecho da música *Partida de Futebol* do grupo mineiro de rock Skank.

É consenso entre brasileiros a afirmação de que “o futebol é uma paixão nacional”. Mesmo aquele que não acompanha “religiosamente” os jogos ou que não tenha nenhuma predileção por uma equipe específica, insiste na afirmativa acima, como se o fato de gostar de futebol fosse uma marca idiossincrática do nosso povo, uma forma esportista de constante (re)afirmação da identidade nacional. Como visto na seção *Estereótipos*, o sentimento de (desejo de) pertencimento faz com que os estereótipos que, aparentemente, possam indicar um preconceito sejam vistos como positivos no processo de identificação de um grupo e/ou povo.

É sabido que o futebol surge no Brasil no final do século XIX com ares aristocráticos. Entretanto a pompa trazida da Inglaterra logo perdeu espaço para o “jeito de ser brasileiro”, desbancou outros esportes no quesito popularidade e, aos poucos, tornou-se a tal *paixão nacional*.

Embora nos últimos anos tenha crescido no Brasil o interesse dos estudiosos das ciências humanas em relação ao futebol, “esse fenômeno ainda apresenta carência dos estudos que o tomem como uma entidade sociológica que produz, reproduz e veicula significados públicos da população”, como constata o educador físico Jocimar Daiolo na apresentação do livro *Futebol, cultura e sociedade* (2005).

O futebol no Brasil mostra-se como veículo para uma série de *dramatizações no campo individual e no mundo social* (DaMatta, 1982). Para este autor, um dos traços essenciais do drama é a sua capacidade de chamar a atenção, “revelar, representar e descobrir relações, valores e ideologias que podem estar em estado de latência ou virtualidade em dado sistema social” (*ibid*). Ao mesmo tempo que traz à tona valores como a lealdade a um time, a segmentação da sociedade em coletividades individualizadas e compactas, tais como vascaínos e corinthianos, e uma ideia de tempo cíclico, o futebol, segundo o autor, esconde os fatos cotidianos da vida social dos clubes, das torcidas, o que impede a formação de uma entidade permanente.

Segundo a pesquisa de campo realizada por Silva¹⁷ (2005:26), durante entrevistas semi-estruturadas feitas em jogos do Vasco da Gama, tornou-se corriqueiro entre torcedores frases que “davam a entender que o futebol na vida dessas pessoas vinha, em ordem de importância, logo depois ou junto com a família, e que eles deviam ao futebol a maior parte de suas relações sociais”.

¹⁷ Trata-se de uma coletânea de trabalhos realizados por docentes e alunos da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/ UNICAMP) organizada por Jocimar DAOLIO (2005).

Para DaMatta (1982), “o futebol é, na sociedade brasileira, fonte de individualização e possibilidade de expressão individual”. O autor ainda trata de como a especificidade deste esporte se faz representar, distinguindo, por exemplo, nosso futebol do europeu pela improvisação e individualidade dos jogadores. A questão da individualização por meio do futebol recebe críticas severas diante de manifestações fanáticas como

o comportamento de um torcedor apaixonado que deseja externar sua paixão e o faz ao ver na televisão ou ouvir no rádio um jogo de seu time querido, ou, então, quando resolve viver ser torcer intensamente e viaja inúmeros quilômetros para assistir a um jogo que será televisionado ou, ainda, quando se submete ao desconforto de um estádio lotado, arriscando-se, muitas vezes, a algum tipo de agressão. Há ainda aqueles que gastam o dinheiro que lhes faz falta para outras coisas como ingressos, com a compra de objetos que lembram seu time, com deslocamento para outras cidades e estádios, justamente porque acreditam que a sua presença será importante para o bom desempenho do time. (SILVA, 2005:27)

O futebol é, além de um esporte, um lugar de pertencimento e de acolhida. No início, o surgimento de clubes era associado à criação de grupos, de redes para quem precisava de um “lugar ao sol”, como é caso dos imigrantes. Pessoas que precisam de vínculos encontram-no neste espaço intermediário entre o público e o privado ou, nas palavras de DaMatta (2004:18) entre a casa e a rua:

A rua compensa a casa e a casa equilibra a rua. No Brasil, casa e rua são como os dois lados de uma mesma moeda. Se a casa é baseada na hierarquia, com as pessoas escalonadas por ordem de importância, sexo e idade constituindo dimensões básicas na sua classificação (...) a rua se fundamenta na igualdade de todos perante as leis, os sinais de trânsito e uma ordem pública que se quer cada vez mais democrática. Mas como esses valores mudam por decreto, casa e rua continuam – como dizia Gilberto Freyre – um tanto inimigas íntimas e complementares no Brasil. Assim, o que se perde de um lado, ganha-se do outro. O que é negado em casa – como a impessoalidade, a igualdade e o trabalho – tem-se na rua.

O clube de futebol, portanto, torna-se um lugar híbrido, um meio-termo que não é “rua” e não é “casa”, e sim um *pedaço* como bem explica Magnani (1996 *apud* Silva, 2005:34), “espaço intermediário onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla do que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade”.

Vale ressaltar ainda que a emoção, a passionalidade, o sentimento de companheirismo, de grupo e de pertencimento típicos do torcer tornam-se uma forma de dizer não ao que está posto em termos de relações sociais. O não ao deslocamento das relações humanas, à desestruturação dos conceitos de tempo e espaço, à perda da

personalidade nas interações, à transformação social associada à modernidade, como explica Giddens (1991), “uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas sociais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana”.

A influência da família, o local onde nasceu e conviveu, a opinião da comunidade, a fase pela qual passa o time (número de vitórias e conquistas e o aparecimento de ídolos), a necessidade de se ter “um lugar ao sol” e de pertencer a um grupo, a condição financeira e social... não importa o motivo, a questão é que se deve escolher um time para a vida toda. Não é à toa que um sujeito que muda de time é popularmente chamado de *vira-casaca*; nessa escolha não entra a lógica do descartável, característica marcante do mundo moderno.

O sentimento de pertença gerado pela escolha de um time para se torcer funciona como estereótipo positivo no LD. Torna-se importante mostrar ao estrangeiro aprendente de português que a união das torcidas, a paixão pelo time, a alegria diante da conquista de mais um título e de mais um gol são idiossincráticas de uma grande parcela da população brasileira.

Sobre o mesmo assunto temos a imagem da figura 15 (inserida a seguir), em que a fotografia do jogador Pelé¹⁸ é usada como mera ilustração de um exercício sobre orações condicionais (conjunção *se*) e verbos no modo subjuntivo. A única pergunta do exercício que faz referência ao assunto é a seguinte: *O que você faria se fosse jogador de futebol?*.

D. Responda.

1. O que você faria se fosse milionário?
Se eu....., eu

2. O que você faria se fosse um grande jogador de futebol?
.....

3. O que você faria se ganhasse um grande prêmio na loteria?
.....

4. Se você pudesse criar e organizar uma cidade, como seria ela?
.....

5. Se você ficasse sabendo que o mundo iria acabar amanhã,
o que você faria nestas últimas horas?
.....




Foto: Pelé quando jogador no Time de Fátima Santos.

Figura 15: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:195)

¹⁸ Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, é considerado o maior jogador brasileiro da história do futebol e recebeu o título de Atleta do Século XX, em 15 de maio de 1981, a partir de uma eleição promovida pelo jornal francês "L'Equipe".

Por ser *paixão nacional* e por fazer parte da vida de milhares de brasileiros, não esperávamos que o assunto *futebol* e todo o vocabulário que o cerca fossem ignorados pelos autores dos LDs. O que nos preocupa ao nos defrontarmos com as imagens mostradas é a forma como mais uma dimensão cultural de nosso povo é retratada. Despreza-se, como verificamos nos dois exemplos, a passionalidade e o sentimento de pertencimento que estão atrelados ao tema.

O futebol, nos LDs analisados, não aparece para ser assunto principal da aula, não há a preocupação em se discutir a importância cultural e identitária que este esporte exerce em nossa sociedade; ele serve apenas como pano de fundo ilustrativo para alguma atividade gramatical ou para aquisição de vocabulário.

3.3. O RIO DE JANEIRO CONTINUA LINDO...¹⁹

Modo indicativo — Presente simples

SER — Presente simples			
Eu	sou	Nós	somos
Você	é	Vocês	são
Ele		Eles	
Ela		Elas	

MORAR — Presente simples			
Eu	moro	Nós	moramos
Você	mora	Vocês	moram
Ele		Eles	
Ela		Elas	

ESTAR — Presente simples			
Eu	estou	Nós	estamos
Você	está	Vocês	estão
Ele		Eles	
Ela		Elas	

Vocês moram aqui no Rio?

— Vocês moram aqui no Rio?
 — Não. Somos mineiros e moramos em Belo Horizonte. Estamos aqui em férias.



Foto: Museu de Arte da Pampulha, Belo Horizonte/ MG Foto: Praia de Ipanema/ RJ Foto: Estátua do Cristo Redentor/ RJ

A. **Vocês são mineiros?**
Somos, sim. Mas nossos amigos são paulistas.

Figura 16: LD Falar...ler...escrever...Português (1999:5)

A imagem retirada da página 05 do livro *Falar...ler...escrever...Português*, nos remete claramente àquele Brasil – cartão postal, conhecido pelas belas paisagens, pelo turismo tropical e por seus monumentos famosos.

A página foi selecionada, pois as imagens não estabelecem relação alguma com o tópico a ser estudado: uma atividade inteiramente gramatical sobre o verbo *morar*, estudado aqui em sua conjugação no presente simples do modo indicativo. Após a apresentação da conjugação verbal em forma de tabelas, juntamente com a retomada dos verbos *ser* e *estar*, passa-se a um minúsculo diálogo descontextualizado.

A fotografia à esquerda da página retrata o belíssimo Museu de Arte da Pampulha em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. A única referência que se faz ao Estado, no entanto, é a resposta à pergunta “Vocês moram aqui no Rio?”, “Somos mineiros e moramos em Belo Horizonte”. As outras duas fotografias, por sua vez, referem-se à primeira pergunta da página e retratam a internacionalmente famosa

¹⁹ Trecho da música “Aquele abraço” (1969) do músico e político baiano Gilberto Gil.

Praia de Ipanema e o ponto turístico mais visitado pelos turistas no Rio de Janeiro, a Estátua do Cristo Redentor²⁰. Temos, portanto, mais um caso em que as imagens desempenham função meramente ilustrativa, fazendo conexões palavra-imagem que não propiciam o estudo da língua-cultura em questão.

De acordo com Bolognini (1991) foi o surgimento da abordagem comunicativa que propiciou a melhoria na apresentação dos LDs. Segundo a autora, “eles deixaram de ser um simples livro e assumiram também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo” (p. 46). Uma vez que o LD de PLE se propõe a preparar estrangeiros para entrar em contato com a língua portuguesa e, conseqüentemente, com os povos que falam a língua portuguesa, torna-se fundamental fornecer ao aluno a possibilidade de entrar em contato também com o país da língua-alvo (no caso dos LDs analisados, o Brasil).

No entanto, o que nos chama a atenção é a recorrência das mesmas paisagens: o Cristo Redentor e a Praia de Copacabana no Rio de Janeiro, as praias delineadas por coqueiros das capitais nordestinas de nosso país (principalmente Salvador, Recife e Fortaleza), Brasília – nossa capital – e sua impressionante arquitetura, a Floresta Amazônica; além desses, mas em menor escala, aparecem o Pantanal Sul-matogrossense, outras capitais (São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba), as Cataratas do Iguaçu e as três fronteiras.

Sobre este tema, destacamos as imagens a seguir:

²⁰ Inaugurado em 12 de outubro de 1931 e localizado no Morro do Corcovado a 709 metros do nível do mar, a maior (38 metros de altura e 1145 toneladas) e mais famosa Estátua de Cristo segundo o Guinness World Records de 2009 é o ponto turístico mais visitado do Rio de Janeiro. Informações disponíveis nos endereços eletrônicos: <http://www.corcovado-rio.com/> e <http://www.turisrio.rj.gov.br/>

Texto narrativo

Usos e costumes — Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul

O Brasil, como os países da Europa e os outros países da América, tem usos e costumes diferentes para cada região do seu grande território.

“— Você já foi à Bahia, nego?
Não? Então, vá!”

A música tem razão. A Bahia é um dos estados mais interessantes do Brasil. Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra. A capital, Salvador, tem 365 igrejas (segundo a tradição popular). Seus habitantes misturam o culto católico com cultos africanos, como o candomblé.

A festa de Iemanjá, rainha do mar, atrai milhares de pessoas e é um lindo espetáculo. A comida também é bem característica: acarajé, vatapá, cuscuz, tudo feito com azeite de dendê. E os doces? A famosa cocada e os deliciosos quindins, muito famosos, são feitos com coco.

Ao norte da Bahia fica o Ceará.

“Olê, mulé rendeira,
Olê, mulé rendá.
Tu m’ensina a fazer renda,
Que eu t’ensino a namorar”.

Como são lindas as rendas do Ceará, as praias do Ceará, com jangadas e jangadeiros no mar! Os habitantes do Ceará comem muita carne seca com farinha e têm um sotaque diferente dos brasileiros do sul.

O Ceará apresenta vários tipos característicos. O jangadeiro é o pescador corajoso, que sai no seu barco a vela, muito frágil, sem saber se vai voltar. O cangaceiro, uma mistura de bandido e de homem valente e violento, vivia antigamente no sertão do Ceará.

No extremo sul do país fica o estado do Rio Grande do Sul, cuja capital é Porto Alegre.

“Vou m’embora, vou m’embora,
Prenda minha,
Tenho muito que fazer.”



Foto: Salvador. Elevador Lacerda e vista da cidade Bahia, BA.



Foto: Guimarães - Juazeiro, ES.

Figura 17: LD Falar... ler... escrever... Português (1999:105)

O Barquinho (Roberto Menescal — Ronaldo Bôscoli)

1. Observe as fotos. Depois, feche os olhos e ouça a canção.



2. Qual das fotos você associa à canção?

3. Ouça novamente a canção. Quais das palavras abaixo você associa com ela?

calor silêncio música brisa fim do dia amor cores
 tranqüilidade dinheiro ... noite lazer vento felicidade movimento trabalho
 espaço largo inverno

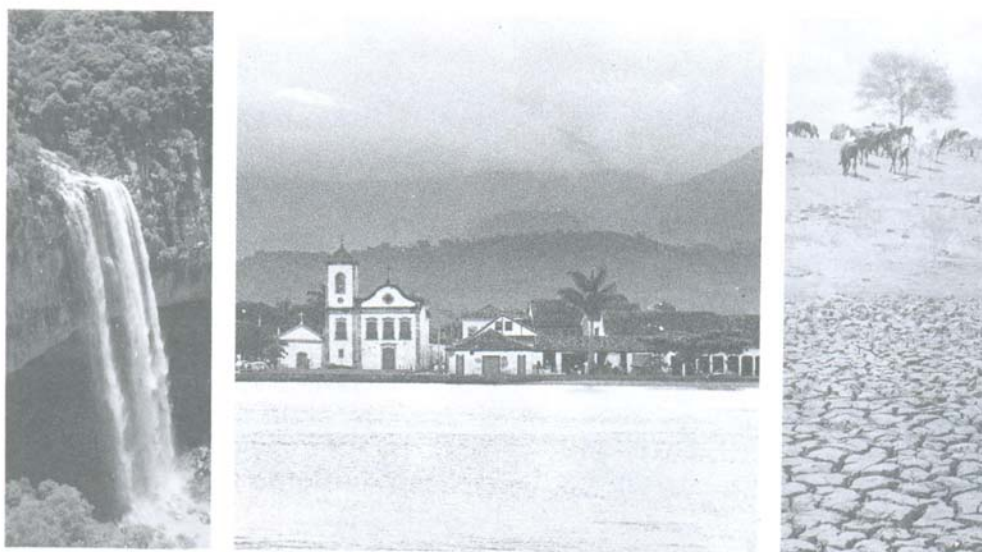
4. Desenhe a paisagem que a canção descreve.

Dia de luz
 festa de sol
 e o barquinho a deslizar
 no macio azul do mar
 tudo é verão
 o amor se faz
 num barquinho pelo mar
 que desliza sem parar.
 Sem intenção nossa canção
 vai saindo desse mar
 e o sol beija o barco e luz
 dias são azuis

Volta do mar
 desmaia o sol
 e o barquinho a deslizar
 e a vontade de cantar
 Céu tão azul
 ilhas do sul
 e o barquinho é um coração
 deslizando na canção
 Tudo isso é paz
 tudo isso traz
 uma calma de verão e então
 o barquinho vai
 a tardinha cai
 o barquinho vai

Figura 18: LD Avenida Brasil 1 (1991:118)

C3 Paisagens



1. Descreva as fotos. As palavras nas caixas podem ajudá-lo.

montanha quente	vale úmido	rio frio	cerrado frio	serra árido	baía seco	ilha temperado
--------------------	---------------	-------------	-----------------	----------------	--------------	-------------------

2. As frases abaixo formam três textos, referentes a cada uma das fotos. Organize os textos.

Há várias cachoeiras descendo da rocha, uma delas, o Véu de Noiva, com 86 m de altura.

Às vezes passam-se anos sem que chova.

Os vales verdes cercados por paredes de rocha são típicos da Chapada dos Guimarães.

A vegetação é baixa, com poucas árvores.

O litoral perto de Parati, no Rio de Janeiro, é perfeito para mergulhar.

Na região da Chapada há também várias grutas e lagoas subterrâneas.

A maior parte do Nordeste é quente e seca.

Há inúmeras pequenas ilhas perto da costa, onde o mar não é muito profundo.

Figura 19: LD Avenida Brasil 2 (1995:32)

Tais imagens reforçam a constatação de Barbosa (2009) quando de seus estudos sobre as imagens cristalizadas nos LDs de PLE:

as imagens recorrentes são as comumente associadas a aspectos turísticos do Brasil: praias (e tudo que elas evocam: férias, barquinhos, coqueiros), cachoeiras, pantanal, cidades coloniais, Rio de Janeiro, Cristo Redentor e Cataratas do Iguaçu, o que aproxima livro didático a cartão postal, gêneros textuais com características e funções diferenciadas e específicas. (BARBOSA, 2009:11)

Ao folhear os LDs, temos a impressão de que não há outras paisagens que possam ser contempladas no Brasil a não ser os pontos turísticos, lugares geralmente já conhecidos pelos aprendentes de PLE graças à divulgação da mídia e do turismo.

3.4. O SAMBA, A PRONTIDÃO E OUTRAS BOSSAS... SÃO NOSSAS COISAS, SÃO COISAS NOSSAS!²¹



Festa móvel realizada em fevereiro ou março, 40 dias antes da Semana Santa, contados a partir do Domingo de Ramos. Oficialmente é comemorado durante três dias, de domingo a terça-feira, e termina na Quarta-feira de Cinzas. Mas, na realidade, tem duração variada. Uma das maiores manifestações de cultura popular do Brasil, mistura festa, espetáculo, arte e folclore. Além do brasileiro, são famosos o Carnaval de Veneza, na Itália, e o de Nova Orleans, nos Estados Unidos.

O Carnaval tem origem pagã em festas e orgias da Antiguidade, nas danças da Idade Média e nos bailes de máscara do Renascimento. Chega ao Brasil no século XVII trazido pelos portugueses.

Chamado de *entrudo*, era uma brincadeira na qual as pessoas atiravam umas nas outras bexigas com água e farinha. No fim do século XIX surgem sociedades carnavalescas, como os cordões, os blocos, os ranchos e os corsos, que desfilam, dançam e cantam músicas anônimas. Em 1899, a pianista Chiquinha Gonzaga (1847-1935) lança a marcha *Ó Abre-Alas*. É a pioneira a compor especialmente para o Carnaval.

Escolas de samba - São agremiações que desfilam durante o Carnaval com fantasias, alegorias e coreografias relacionadas ao tema escolhido a cada ano. Muitas têm organização quase empresarial e mantêm funcionários assalariados. Os figurantes desfilam ordenados em setores (*alas*), cantando o *samba-enredo* da escola. A concepção das fantasias e a ordem das alas e dos carros alegóricos são determinadas pelo carnavalesco — o diretor do espetáculo.

A primeira ala é a comissão de frente, cuja função é apresentar a escola. Em seguida vem o carro *abre-alas*, que carrega o símbolo da escola e apresenta o tema do *enredo* ao público. Independentemente do tema, existem alas ou figurantes permanentes. Toda escola, por exemplo, possui três casais de mestre-sala e porta-bandeira. Outras alas fixas são as das baianas, formadas pelas mulheres mais idosas da escola, das crianças e da bateria. Funcionando como a orquestra do desfile, a ala da bateria é composta apenas de instrumentos de percussão acompanhados por violão, cavaquinho e pelos intérpretes do *samba-enredo*.

A denominação escola de samba nasce no Rio de Janeiro em 1928. O compositor Ismael Silva (1905-1978) é o primeiro a usar a expressão para se referir a seu grupo carnavalesco, o rancho *Deixa Falar*. O primeiro desfile oficial é realizado em 1935. Atualmente há desfiles de escola de samba em todo o país. O do Rio de Janeiro, no entanto, continua sendo o mais tradicional e o de maior projeção. São cerca de 70 escolas de samba, divididas em seis grupos. O principal é o grupo especial, formado pelas 14 maiores escolas. A avaliação para a premiação das escolas é feita por 36 jurados, que dão notas de 1 a 10 aos seguintes quesitos: bateria, *samba-enredo*, harmonia, evolução, *enredo*, conjunto, alegorias e adereços, fantasia, comissão de frente e mestre-sala e porta-bandeira. A escola deve apresentar-se durante, no mínimo, 65 minutos e, no máximo, 80. Cada 5 minutos de atraso sobre o prazo máximo tira 1 ponto da nota final.

Trios elétricos - Caminhões equipados de palco e aparelhagem de som — com até 100.000 watts de potência — que fazem shows ao vivo se deslocando pela cidade. Criados na Bahia, saem no Carnaval animando milhões de pessoas que dançam atrás deles. O primeiro trio elétrico, o de Dodô e Osmar, surge em 1950. Com o tempo, passam a comandar o Carnaval de Salvador (BA), ao lado dos blocos afros, *afoxés* e bandas, como *Ilê Aiyê*, *Filhos de Gandhi*, *Olodum*, *Ara Ketu*, *Timbalada*, *Chiclete com Banana* e, mais recentemente, *Cheiro de Amor*, *Eva e É o Tchan*. O ponto alto do Carnaval baiano é o encontro dos trios na praça Castro Alves.

Micarota - Festa carnavalesca comemorada fora da época do Carnaval. Atualmente, mais de trinta micaretas acontecem no Brasil durante todo o ano. As principais são as nordestinas, como a *Recifolia* (Recife-PE), o *Carnatal* (Natal-RN), o *Fortal* (Fortaleza-CE) e a *Micaroa* (João Pessoa-PB).

Frevo - gênero musical e tipo de dança característicos do Carnaval de Pernambuco. Música de ritmo bastante acelerado, é tocada por instrumentos de percussão e de sopro e dançada com passos quase acrobáticos. Os dançarinos usam pequenos guarda-chuvas em sua coreografia. No Carnaval do Recife e de Olinda (PE) desfilam clubes de frevo, como o *Vassourinhas* e o *Lenhadores*, e blocos, como o *Flor da Lira* e o *Flor da Magnólia*.



Fonte: Almanaque Abril - 1998 - Foto: Osmar Alves/Folha Imagem

Figura 20: LD Bem-Vindo (1999)

“Quem não gosta de samba/ bom sujeito não é/ é ruim da cabeça/ ou doente do pé”, descreve a belíssima canção de Dorival Caymmi composta há 70 anos. Assim como a canção que dá título a este tópico, esta de Caymmi praticamente dividiu a

²¹ Trecho da música “São coisas nossas” (1932) do sambista Noel Rosa.

humanidade, ou, ao menos, os brasileiros, em dois grupos: os que gostam e os que não gostam de samba. Que correspondem, respectivamente, a dois outros grupos, os que gostam e os que não gostam de Carnaval.

A pesquisadora Cláudia Lima (2001) afirma em sua densa pesquisa sobre o carnaval de Recife que esta pode ser considerada como uma das festas mais antigas e representativas da história, pois se encontra ligada às

figuras de deuses mitológicos, à tragédia e aos cultos da fertilidade e da natureza. As bacanaís, lupercais e saturnais podem ser consideradas as matrizes das variações das celebrações carnavalescas, com traços comuns como a liberdade dos costumes, o relaxamento do rigor moral e a desarticulação momentânea do sistema.

Na apresentação do livro de Lima (2001), o crítico teatral Enéas Alvarez nos intriga com a seguinte questão:

Bobagem, essa, de procurar justificar o injustificável. Não é o carnaval, ele mesmo, injustificável, inexplicável, incompreensível? Quem explica esse impulso, esse transe, essa catarse que é pular doidamente uma dança arrebatadora, fervente, atrás de um bloco, de um clube, de uma troça, rua acima e rua abaixo, vestido de diabo, de pirata, de lorde ou de mendigo, de bebê ou madame, rosto pintado, sem receio do ridículo, da chacota, que no carnaval caem exatamente sobre quem quer ficar sério?

À música, de uma forma geral, pode ser atribuído um caráter social que precede sua qualificação artística o que faz com que ela seja um importante caminho para desvendar fenômenos relativos ao povo que se quer conhecer, em especial os relativos à construção de sua identidade. É por isso que, ao procurarmos conhecer os retratos dos brasileiros e seus costumes apresentados pelos LDs, não poderíamos deixar de citar este ritmo – o samba – que envolve o povo brasileiro e, conseqüentemente, esta festa nacional – o Carnaval – que faz a ladeira e o sambódromo tremerem.

A música tem uma característica de socialização, de ritualização que não se apresenta com a mesma intensidade em outras manifestações culturais. [...] desde a constituição das sociedades humanas, a música tem um caráter ritual e sagrado que fazem com que seja parte relevante da cultura da maior parte das sociedades e seu instrumental, como elo de ligação com o sagrado, antecede o seu aspecto puramente artístico. (GUIMARÃES, 1998:7).

Não nos interessa aqui fazer um panorama histórico do surgimento do samba e do carnaval até a sua apoteótica inserção dentre as características idiossincráticas culturais do povo brasileiro. A imagem que apresentamos na figura 20 já supre algumas

dúvidas quanto à história desta manifestação popular e, inclusive, sobre os diversos “tipos” de expressão presentes nesta festa (como as Escolas de Samba e suas tradicionais configurações, os Trios elétricos, a Micareta e o Frevo). Dedicar uma página inteira do LD a um assunto é, sem dúvida, fazer com que ele seja tema de discussão da sala de aula. O que nos incomoda, em mais este caso, é a simplificação da dimensão cultural que o tema pode/poderia gerar.

Os estudos do antropólogo e pesquisador Hermano Vianna (1995) sobre as relações do samba com a formação de nossa identidade nacional, nos mostram que o samba teria sido elevado ao status de símbolo nacional favorecido por um contexto sócio-econômico, político e cultural (aparentemente delimitado entre as décadas de 1910 e 1930) em que ganhava força o interesse por “coisas nacionais”. O autor propõe uma articulação entre música popular e identidade nacional visando a compreender a permanência da utilização do samba como elemento aglutinador da nacionalidade. É nesse sentido que gostaríamos de poder discutir as páginas e, mais especificamente, as imagens do LD.

As páginas estampadas nas figuras 21 e 22 (expostas nas páginas seguintes) corroboram para a afirmativa de que *o Brasil é a terra do samba e do carnaval*. A primeira nos traz um calendário ilustrado em que, ao invés de apresentar todos os dias do ano, destaca os momentos festivos, os feriados e o início e fim das estações. Como não poderia deixar de ser, o mês de Fevereiro é dedicado ao Carnaval.

Na figura 22, por sua vez, temos a imagem que encerra o volume 2 do LD Avenida Brasil. Nela vemos cinco homens e duas mulheres, em torno de uma mesa de bar (presença de copos e garrafas). As pessoas ali representadas são brancas; as mulheres parecem estar dançando – uma delas em trajes mais sensuais (que deixam parte de seu corpo à mostra). A menção ao samba é representada pelo toque do tambor, pelas “notas musicais” que saem dos instrumentos e pelo dançar das mulheres.













Ao mesmo tempo em que a alegria e a festividade típicas do povo brasileiro estão ali retratadas ao final do livro, esta imagem-conclusiva dá ao aprendente de PLE a sensação de que em qualquer lugar, a qualquer momento no Brasil, poderemos encontrar rodas de samba, pessoas batucando, sambando, bebendo, comemorando.

Aquele que está em uma sala de aula no Brasil, poderá verificar que esta imagem simboliza aquela “velha” ideia de que *o Brasil é o país onde tudo acaba em samba*, pouco fiel à realidade trabalhadora e exaustiva do cidadão brasileiro. Pensemos, no entanto, naquele aprendente de PLE que se encontra longe dos nossos limites territoriais e que não pode comprovar se aquela imagem é realmente representativa de nossa

sociedade. Este é apenas um dos inúmeros questionamentos gerados pela apresentação desta imagem.

3

Calendário brasileiro

janeiro  1º Confraternização Universal férias escolares de verão	fevereiro  carnaval	março  21 outono
abril  21 Tiradentes	maio  1º Dia do Trabalho	junho  21 inverno festas juninas
julho  férias escolares de inverno	agosto 	setembro  Independência 22 primavera
outubro  12 Nossa Sra. Aparecida (padroeira do Brasil)	novembro  2 Finados 15 Proclamação da República	dezembro  21 verão 25 Natal férias escolares de verão

1. Observe o calendário:
 Quando começam as estações no Brasil?
 Quais são os feriados nacionais?
 Quais são os feriados religiosos?
 Quais as outras festas brasileiras no calendário?
 Quando são as férias escolares?

2. Em seu país:
 Quando começam as estações?
 Quais são os feriados nacionais e religiosos?
 Quais são as festas principais?
 Quando são as férias escolares?
 Que feriados vocês já tiveram este ano e que feriados ainda vão ter?

no dia 15 de novembro
 em setembro
 no mês de setembro
 na primavera
 do dia ... até o dia ...

Figura 21: LD Avenida Brasil 1 (1991:58)

Querido aluno

Finalmente você chegou ao fim da linha! Parabéns!
Esperamos que você tenha gostado de trabalhar conosco, que
esteja falando bem Português e que agora conheça melhor o
Brasil e os brasileiros.

Um abraço nosso para você.
Boa sorte!

Emma
Cristián
Tokiko



Figura 22: LD Avenida Brasil 2 (1991:109)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns dentre nós não recebemos na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (Munanga, 2001:7).

É também por este motivo que a análise dos livros didáticos é fundamental na área de pesquisa em que nos inserimos: o Ensino e Aprendizagem de Línguas. Um olhar mais apurado para o material que o aprendente estrangeiro terá em mãos no momento do contato com a língua-alvo faz com que a sala de aula não seja mera repetição de textos e regras linguísticas.

A abordagem que colocamos em ação nesta pesquisa sobre a linguagem visual dos LDs nega um olhar unidimensional, que vê nas reproduções imagéticas apenas a ilustração, a função decorativa e amenizadora da leitura de textos escritos. Encaramos, portanto, as reproduções de pinturas, fotografias, desenhos e gravuras como objetos que são transmissores e instituintes de informação, de visões de mundo e de valores, presentes tanto no trabalho dos produtores do LD, como nas práticas de leitura escolar de professores e alunos.

Nesse contexto, selecionamos imagens que pudessem abarcar diversas facetas do Brasil e de seu povo e, conforme mostramos na análise, não poderíamos deixar de citar e discutir temas como a mestiçagem, o futebol, o samba/Carnaval e as paisagens tropicais que repetidamente nos chamam a atenção ao folhear um LD de PLE.

Ao longo das leituras pertinentes ao tema, constatamos que os anos de 1930 foram indiscutivelmente fundamentais para que o sentimento de nação fosse exaltado. Isso porque o governo Getúlio Vargas promoveu o projeto de consolidação do Estado Nacional, com o intuito de gerar a construção de uma identidade nacional. Apesar dessa busca por uma identidade una e soberana, o que percebemos é que, mais do que definir nossa nação, busca-se um constante reafirmar-se, um *lugar ao sol*.

A luta por essa identidade nacional não foi tema central deste trabalho, por mais que esteja diretamente relacionado. Entretanto, o fato de estarmos à procura de quem somos, faz com que alguns estereótipos sejam veiculados por meio das imagens, seja para reafirmar uma característica marcante de nossa sociedade – como é o caso da exaltação ao futebol –, seja para “levantar uma bandeira” – como no caso da discriminação racial.

Em nossa pesquisa, procuramos mostrar que as imagens não podem funcionar como mera ilustração dos textos escritos; elas precisam, ao contrário disso, funcionar como fonte de discussão sobre as dimensões culturais dessa língua-cultura que se quer aprender, uma vez que veiculam ideologias e valores.

Ao retomarmos a pergunta norteadora deste estudo – de que forma o Brasil e os brasileiros são (re)tratados em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros? – podemos dizer que, nos quatro LDs analisados, a imagem do brasileiro ainda é, de uma forma bastante generalizada, a do mestiço, amante do futebol e do samba, enquanto a imagem do país continua sendo a das paisagens tropicais.

Nossa intenção não foi, como visto, a de fornecer um roteiro para a análise de imagens; não pretendíamos ainda ressaltar as atitudes positivas ou negativas, os pontos fracos ou fortes, as mazelas ou belezas do Brasil e de seu povo; as imagens, mais do que ilustrações, afluíram os estereótipos que serviram de pano de fundo para elencarmos os retratos do Brasil e dos brasileiros.

Acreditamos ainda ser importante propor sugestões de encaminhamento de trabalho com LDs de PLE. Uma das principais sugestões, decorrente da análise, é problematizar as imagens que foram selecionadas pelos autores para compor as atividades do LD. Partindo do pressuposto de que nenhuma escolha é aleatória, as imagens ali expostas precisam fazer parte das discussões em sala de aula. Quanto à figura 22, por exemplo, o professor poderia propor ao aluno a produção de um texto, no qual ele pudesse relatar suas expectativas antes de ser aprendiz de PLE (ou seja, um momento para trabalhar conhecimentos prévios) e depois comparar essas opiniões à que ele encontrou quando de sua vinda ao Brasil. Em seguida, pedir para que o aluno compare suas expectativas e constatações àquela imagem que finaliza o livro.

Outro encaminhamento interessante é avaliar o posicionamento (escolhas, dúvidas e conflitos) do professor frente a essas problematizações, uma vez que é ele quem está diretamente em contato com o aluno e precisa adequar o conteúdo a cada contexto de ensino. Graças aos diversos grupos de estudos, graduações e pós-graduações voltados para a área de português para falantes de outras línguas (citados ao longo do trabalho), os professores de PLE podem buscar embasamento teórico-metodológico antes de entrar em sala de aula.

Esta pesquisa não pretende, de maneira alguma, esgotar o assunto; sabemos das limitações ligadas a uma pesquisa de mestrado e de todas as implicações que abarcam o tempo de trabalho. O tema é amplo e ainda há muito a se fazer. Acreditamos, no entanto, ter contribuído para que outros trabalhos na área de Ensino e Aprendizagem de

Línguas continuem sendo realizados e, mais do que isso, para que as diversas pesquisas sobre a complexa relação professor – aluno – livro didático em salas de aula de PLE passem a auxiliar de alguma forma na estruturação das aulas, no relacionamento com os aprendentes da língua-cultura e na adoção/avaliação do material didático (em especial do LD).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de Compreender a Linguística Aplicada. In: _____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2005. O artigo apareceu originalmente na Revista Letras da UFSM, Santa Maria (RS) em 1991.

_____. Desestrangeirização e outros critérios no planejamento de cursos e produção de materiais de língua estrangeira. In: JÚDICE, Norimar. (Org.) *O ensino de português para estrangeiros: ciclo de palestras*. Niterói: UFF, 1996.

_____. *Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª edição, 2007a.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 4ª edição, 2007b.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. & LOMBELLO, Leonor C. (orgs.) *O ensino de português para estrangeiros*. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1997. (1ª edição de 1989)

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. *Stéréotypes et clichés: langue, discours, société*. Paris: Éditions Nathan, 1997

APLLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

_____. Cultura e comércio do livro didático. In: _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1995.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993. 317 p., Tradução Estela dos Santos Abreu. (Ofício de arte e forma).

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Concepção de língua e cultura no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. In: SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz, GATTOLIN, Sandra Regina Buttros, MIOTELLO, Valdemir (orgs.) *Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p.107-119.

_____. *Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de Português para estrangeiros*. Anais do XII Congresso da ARIC, Florianópolis, julho de 2009. Disponível em <http://www.aric2009.ufsc.br/publicacoes.htm>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BATISTA, Antonio Augusto. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 529-576)

BERGWEILER, Cristian Gonzales et alii. *Avenida Brasil 1*. São Paulo: EPU, 1992.

- BERGWEILER, Cristian Gonzales et alii. *Avenida Brasil 2*. São Paulo: EPU, 1992.
- BITTENCOURT, Circe; ALMEIDA, Adriana Mortara. *O saber histórico na sala de aula*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2001. 175 p.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas - UNICAMP, (17): 43-56, Janeiro-Junho 1991.
- BRASIL. *Constituição de 1946*. Brasília-DF: Fundação Projeto Rondon/ MINTER, 1987.
- CAVALCANTI, Marilda. A propósito da lingüística aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. UNICAMP, n. 7, p. 5-12, 1986
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, Mara Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (5ª reimpressão)
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídia*. São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção aprender e ensinar com textos, v.12).
- COUCEIRO, Sylvia. Os desafios da história cultural. In: BURITY, Joalnildo (org). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-28.
- CORRÊA, Mariza. Repensando a Família Patriarcal Brasileira; notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In : _____ *Colcha de retalhos : estudos sobre a família no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- DA MATTA, Roberto. et al. *O universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- _____. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2004
- DELGADO, Heloísa. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: SARMENTO, Simone & MULLER, Vera (Orgs). *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004.
- DINIZ, Leandro Rodrigues, STRADIOTTI, Lúcia Mantovani, SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes, CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). *O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p.269-304.
- DIONÍSIO, Ângela. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro:Lucerna, 2006. p. 131-144.

- FEBVRE, Lucien. *O aparecimento do livro*. São Paulo: UNESP, 1992.
- FREITAG, Bárbara et alii. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).
- GALISSON, Robert. *Formation à la recherche en didactologie des langues cultures*. Études de Linguistique Appliquée, Paris, n. 95, p. 119-159, juillet.-septembre 1994.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime et alii. *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1994, p. 105-109. (Coleção Repensando o Ensino)
- GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru-SP: EDUSC; Uberlândia-MG, EDUFU, 2004.
- GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações do estrangeiro em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. In: SERRANI, Silvana. *Línguas e processos discursivos – teoria e prática*. Fragmentos, número 22, p.61-78. Florianópolis: 2003.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- GUIMARÃES, Maria Eduarda de Araújo. *Do samba ao rap: a música negra no Brasil*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: [s.n.], 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JOLY, Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris: Armand Colin, 2008.
- KATZENSTEIN, Úrsula. *A origem do livro*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>
- LEAL, Maria Christina Diniz. Gênero, identidade e controle no ensino/aprendizagem da língua portuguesa. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (orgs). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.211-222.
- LIMA, Cláudia. *Evoé: história do carnaval – das tradições mitológicas ao trio elétrico*. Recife: Raízes Brasileiras, 2001.
- _____. *Reflexões sobre a história do negro no Brasil*. (artigo). Disponível em <http://www.claudia lima.com.br/pdf/>
- LIMA, Emma Eberlein & IUNES, Samira. *Falando... Lendo... Escrevendo... Português*. São Paulo: EPU, 1981. Edição revista Falar... Ler... Escrever..., 1999.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. A apropriação da linguagem como parte de eventos sociais complexos. In: SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz, GATTOLIN, Sandra Regina Buttros, MIOTELLO, Valdemir (orgs.) *Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p.135-152.

MENDES, Ciro Medeiros. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. Dissertação (Mestrado em Linguística). UNESP – IBILCE, 189f, 2009.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

METZ, Christian et alii. *A análise das imagens*. Tradução de Luís Costa Lima e Priscila Viana de Siqueira. Petrópolis: Vozes, 1974. Seleção de ensaios da revista Communications – Novas perspectivas em comunicação vol. 8.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa interpretativista em Linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, v10, nº2, 1994, p. 329-338.

_____. Afinal, o que é linguística aplicada? In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996, p. 17 – 23.

_____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOORE, Danièle. (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 2001

MUNANGA, Kabengele. As Facetas de um Racismo Silenciado. In: SCHWARC, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996, pp. 213-229.

_____. Algumas Considerações sobre “Raça”, Ação Afirmativa e Identidade Negra no Brasil: Fundamentos Antropológicos, in Revista USP, nº 68. São Paulo: Coordenadoria de Comunicação Social da Universidade de São Paulo, dezembro/fevereiro de 2005/2006, 46-57.

OLIVEIRA, J. B. A et alii. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: EdUNICAMP, 1984.

OTUKI DE PONCE, Maria Harumi; ANDRADE BURIM, Silvia & FLORISSI, Suzanna. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: Português para estrangeiros*. São Paulo: SBS, 2000.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Ensino de português para estrangeiros: dimensão histórica*. 10º SILEL – Simpósio Nacional de Letras e Linguística da UFU. Anais... Uberlândia-MG, 2005.

_____. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Rio de Janeiro: 2006, 335f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAES, Maria Helena Simões. *Bolando aula de História*. Santos, Gruhbas Projetos Educacionais. Junho/julho, 2007.

PAGANOTTI, Ivan. Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. *Rumores – revista de comunicação, linguagem e mídias*. Vol. 1, nº1 (2010) edição 7, janeiro-junho de 2010. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *História do material didático*. Disponível em <http://www.veramenezes.com/historia.pdf>

PEREIRA, Marcos Emanuel. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo, SP: EPU, 2002

PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 363 – 385.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RICUPERO, Ricardo. *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. São Paulo: Alameda, 2007.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTAELLA, Lúcia; Nöth, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2008 [1997].

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHEYERL, Denise Menezes; SIQUEIRA, Sávio. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2):375-391, julho/dezembro, 2008.

SILVA, Silvio Ricardo da. A construção social da paixão pelo futebol: o caso do Vasco da Gama. In: DAOLIO, Jocimar. *Futebol, cultura e sociedade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Odilair da. *Aplicação de lingüística x lingüística aplicada: o que se fez e o que se faz*. Anais da VII Semana de Letras. Maringá: UEM, 1994.

SOARES, Wander. *O livro didático e a educação*. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br> Acesso em 12 de janeiro de 2010.

SOUZA, Celeste Henriques Marquês Ribeiro. *Retratos do Brasil: hetero-imagens literárias alemãs*. São Paulo: Arte & Cultura, 1996. – (Coleção Universidade Aberta, v.16)

SOUZA, Octávio. *Fantasia de Brasil: as identidades na busca da identidade nacional*. São Paulo: Editora Escuta, 1994.

STERN, Hans H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) *Histoire de l'éducation*, n. 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles. Ed. INRP, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian Carrilho de. O début, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 161 – 185.

VIANA, Nelson. O ensino de português para estrangeiros: panorama contextual e a interface com a formação em Letras. Fala na mesa redonda “Subsídios à Formação de Professores de Português para Falantes de Outras Línguas”. XVIII Semana de Letras. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

VIEIRA, Josenia et alii. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986.

_____. *Représentations de l'étranger et didactique de langues*. Paris: Didier, 1995.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira. Estudos Linguísticos, Vol. 37, p.89-119, Araraquara, SP, BRASIL, dez 2008. Disponível em <http://www.gel.org.br>.

ANEXO

Dissertações e teses na área de Português para Estrangeiros: produção acadêmica brasileira de 1986 a 2004 elencada por Almeida Filho (2010) em seu artigo *O ensino de português língua não-materna: concepções e contextos de ensino*, disponível no endereço eletrônico do Museu da Língua Portuguesa (<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>) – Estação da Luz – São Paulo – SP.

ANDREU DA FONSECA, A.S. Além da inadequação gramatical. Visão discursiva das instabilidades do “eu” em aprendizes de português L2. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.

ALBUQUERQUE, A. F. S. A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

ANDRADE, P.R.N. O não sem valor de negação: um estudo pragmático sobre o termo não no português do Brasil como língua materna e estrangeira. (Mestrado) Pós-Graduação em

Letras: Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000.

ARAI, N.A. Fluência na Aquisição do PLE (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

ARAÚJO, J.P. Um Programa de Auto-Educação para Professores de Português como Segunda Língua. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

CALDAS, V.M.C. A Competência Comunicativa em Livros Didáticos de PE: Uma Avaliação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

CANÇADO LIMA, M.M. Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de LE:

Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

CHICARELLI, M. C. O frame alimentação numa proposta de ensino comunicativo de português para estrangeiros. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

CIANCIO, J. C. Influência do aculturação na aquisição de uma segunda língua em ambiente natural. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2000.

COLIN-RODEA, M. Você é brasileiro? Estudo dos planos pragmáticos na relação português-espanhol. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1990.

CRUZ, M. L. de C. Ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma análise de dificuldades. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

DELL' ISOLA, R.L.P. de. O contexto e a compreensão lexical na leitura em Português-Língua Estrangeira. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

- DUQUEVIZ, B. A influência da atitude na aquisição de línguas: estudo de caso de uma família polono-brasileira no Centro-Oeste. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- FERREIRA, I. A. O processo de ensino/aprendizagem de Português língua estrangeira no contexto no Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.
- FLORES PEDROSO, S. A carga cultural compartilhada: passagem para a Interculturalidade no ensino de Português Língua Estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- FONSECA, H. D. C. Aquisição da concordância negativa no português brasileiro como língua estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de PLE: uma perspectiva estratégica. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1993.
- FREITAS, B. de A. Os processos de concordância e de discordância no português como L1 e L2: uma perspectiva sistêmico-funcional. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro, 2000.
- FURTOSO, A.L. Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2001.
- GARRÃO NETO, E. M. Sujeito nulo versus sujeito pleno em dados do português brasileiro como L2: aquisição em contexto de mudança. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- GOTTHEIM STERNFELD, L. Aprender português - Língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.
- HEINRICH, S.H. O papel dos estilos de ensino e aprendizagem na interação professor/aluno. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1993.
- JUCÁ, C.S. A Epistemologia do Professor de Português como Língua Estrangeira da Cidade de Salvador: uma Reflexão sobre alguns Aspectos. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2002.
- KONZEN, M. P. O processo e aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua por falantes de espanhol. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- KUNRATH, S. P. A aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como segunda língua por falantes de alemão. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- KUNZENDORFF, J. C. O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo: reflexões, considerações, propostas. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.
- LEIVA, M.J.S. Falsos cognatos em português e espanhol. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística-Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1994.
- LIM, E.S. Aquisição da preposição "de" por um falante de língua posposicional.

- (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1991.
- LIMA, R. A. Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.
- LUÍS, M. Características de um padrão de português moçambicano emergente no contexto escolar. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- LUNARDELLI, M. G. Entre a Champs-Elisées e a Rua XV – um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por falantes em Curitiba/PR. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2000.
- MEDEIROS, V. G. Princípios norteadores da ocorrência do subjetivo em orações relativas de SN em posição de sujeito. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Lingüística e Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- MENEZES, S. V. O efeito retroativo do CELPE-Bras no curso de português para estrangeiros de uma universidade brasileira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- MORAES, L. S. B. Rituais de abertura e fechamento de conversação: cumprimento e despedidas em PLM, com aplicabilidade em PLE. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.
- MORITA, M.K. Diálogo a distância no processo de aquisição da oralidade em LE. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1993.
- MOURA, V.L.L. O uso de conceitos psico-sócio-lingüísticos para Avaliação de conteúdos em livros didáticos de Português para Estrangeiros. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
- NIEDERAUER, M.E.F. As Ações Lingüísticas de um Professor em Relação aos Diferentes Estilos da Língua Portuguesa do Brasil em uma Sala de Aula de Português para Estrangeiros. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- NOBRE de MELO, A. C. O exame do CELPE-Bras: um estudo da compreensão em leitura. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Lingüística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- NUNES, O.M. A política do idioma no Brasil: a perspectiva internacional. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de Brasília, 1993.
- OLIVEIRA, I. de. Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira: o movimento do verbo. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- OLIVEIRA SANTOS, E.M. Dificuldades na Aquisição/Aprendizagem de Português LE: A expressão do aspecto verbal em textos escritos. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, 1996.
- OLIVEIRA SANTOS, E.M. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) – Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. (Doutorado) Programa de Pós- Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2004.

- ORTIZ ALVAREZ, M.L. Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.
- PEREIRA, S. P. K. A aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como Segunda língua por falantes de alemão. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- PRADO, B. L. S. A recusa a convites no comportamento lingüístico do brasileiro: uma descrição do português como L1 com aplicabilidade em L2. (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Letras e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.
- RAMALHETE, R. Um conjunto pedagógico de Português – Língua Estrangeira – da reflexão à criação.(Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.
- REBELLO, A. L. P. Psiu! Do português L1 ao português L2: a interjeição como fator de identidade cultural. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa), Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- REBELLO, I. M. M. Os sentidos de ficar: uma formalização semântico-funcional voltada para o português como língua estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.
- REIS da COSTA, S.R.R. A Dimensão Intercultural no Ensino de PE. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade de Brasília, 1994.
- ROTTAVA, L. O Uso de Estratégias de comunicação na Aquisição do Português como Segunda Língua. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- ROTTAVA, L. A Leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português L2 para hispano-falantes. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2001.
- SADIO, M.S. Apresentação do Brasil à África: o Ensino de Alguns Aspectos da Língua e da Cultura Brasileira com Relação à Etnia Mandinga. (Mestrado) - Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2003.
- SANI, F. O lugar e as relações do português como língua oficial na escola da Guiné Bissau. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.
- SANTIAGO de SOUZA, L. A construção da identidade cultural na aquisição formal de língua portuguesa como L2. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2002.
- SANTOS, E. M. O. Dificuldades na aquisição-aprendizagem de português língua estrangeira: a expressão do aspecto verbal em textos escritos. (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 1996.
- SANTOS, J. C. D. Tu ou você?: uma questão de identidade cultural. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras: Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.
- SCHERER, M. Uma questão de vocabulário: consideração sobre o campo lexical no ensino de português para estrangeiros. (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- SCHOFFEN, J. R. Avaliação de proficiência oral em português como língua estrangeira: descrição dos níveis dos candidatos falantes de espanhol no exame Celp-

- Bras. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- SIDI, W. A. Níveis de proficiência em leitura em escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SOUZA, A. F. Coesão e coerência no português L1 e L2: os elementos conjuntivos continuativos do discurso. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras: Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.
- SOUZA, A. R. Os pronomes e formas de tratamento no português carioca como L1 e L2. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- SOUZA, L. S. A construção da identidade cultural na aquisição formal da língua portuguesa como L2. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- SOUZA, M. V. Arquitetura do material didático: avaliando um dos pilares de um curso de Português-Língua Estrangeira. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2003.
- VARELA, S. M. O efeito retroativo do CELPE-BRAS em um curso de português para estrangeiros. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- VIANA, N. Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- VINECKÝ, V. Tarefas comunicativas no ensino de português como segunda língua. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2003.
- WAINSTOK, M. M. R. O. Competência lingüístico-discursiva na aquisição de língua estrangeira: a questão do material didático. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- WEISS, D. B. Ensino do artigo em cursos de português para japoneses. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.
- XAVIER, G. R. A aquisição do português brasileiro por um falante de chinês. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- ZOGHBI, D.M.O. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, 2003.