

**CÁSSIA CRISTINA FURLAN MARIN**

**POVOS NO BRASIL:  
QUEM SÃO ELES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA ESTRANGEIRA?**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada, na área de concentração de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira.

Orientador: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini

**CAMPINAS, 2008**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

**F978** Furlan Marin, Cássia Cristina.  
**p** Povos no Brasil: Quem são eles nos livros didáticos de Português como língua estrangeira? / Cássia Cristina Furlan Marin. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Carmen Zink Bolonhini.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Discurso. 2. Língua portuguesa – Ensino para estrangeiro. 3. Livros didáticos - Brasil. I. Bolonhini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: People in Brazil: Who are they in didactic books for Portuguese as a foreign language?.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Discourse; Portuguese - Teaching for Foreigners; Didactic Books - Brazil.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini (orientador), Profa. Dra. Mónica Graciela Zoppi-Fontana, Profa. Dra. Maria Onice Payer, Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi (suplente), Profa. Dra. Ruth Bohunovsky (suplente).

Data da defesa: 19/03/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Carmen Zink Bolonhini

Carmen Zink Bolonhini

Mônica Graciela Zoppi-Fontana

Mônica Zoppi-Fontana

Maria Onice Payer

Maria Onice Payer

Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

\_\_\_\_\_

Ruth Bohunovsky

\_\_\_\_\_

200813959

IEL/UNICAMP

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Banca Examinadora em:

2008

26 / 06 / 08  
Carmen Zink Bolonhini

## **AGRADECIMENTOS**

À orientadora desta pesquisa,

Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini, por todo o conhecimento compartilhado e construído ao longo de nossa jornada de trabalho. Pela consideração, paciência e incentivo sempre concedido a mim e que me fizeram alçar muitos vãos e descobrir o meu caminho.

Ao meu marido, Murilo,

pela paciência e apoio constante.

Aos meus pais e irmãos,

pelo incentivo de sempre.

Ao meu grupo de estudo,

pela oportunidade de crescimento e de convivência.

Aos professores de curso desta universidade,

pela contribuição a minha formação.

À CAPES,

pelo apoio financeiro.



## RESUMO

Este trabalho focaliza o processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) em contexto brasileiro. A atuação da pesquisadora enquanto professora da área evidenciou a carência de formação específica dos profissionais envolvidos no processo e, também, a carência de informações sobre os materiais didáticos disponíveis. Os livros didáticos (LDs), em especial, quando se tornam objetos de pesquisa são analisados e avaliados quanto aos seus aspectos metodológicos e, pouco ou nada se diz acerca de seu caráter discursivo. Com o intuito de focar esse aspecto pouco abordado nos trabalhos desenvolvidos nesta área, a proposta é analisar 4 livros didáticos amplamente utilizados em cursos de português para falantes de outras línguas, sendo eles: *Fala Brasil* (Coudry & Fontão, 1989), *Avenida Brasil* (Lima et al., 1991), *Aprendendo Português do Brasil* (Laroca et al., 1993) e *Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce et al., 1999). Utilizando o escopo teórico da Análise de Discurso de perspectiva materialista, atentamos para os efeitos de sentido produzidos entre locutores (Orlandi, 1999) no que se refere ao Brasil e a todos aqueles que fazem parte de sua história. Busca-se averiguar o que é dado como verdadeiro e natural a respeito dos diversos povos que participam da história do Brasil, apurando a maneira como eles são apresentados e os sentidos produzidos a respeito dos mesmos nos LDs. Com vistas a atingir este objetivo, se considera a relação entre a formação imaginária (Pêcheux, 1975) do aprendiz e os discursos veiculados pelos livros didáticos, indo para além de uma análise da abordagem e observando os (pré) conceitos e as imagens (des) construídas nessa relação. A partir das análises realizadas, se nota que as falas que definem o negro e o índio, por exemplo, exercem um trabalho de apagamento e, ao mesmo tempo, de fixação de determinados sentidos que acabam constituindo um imaginário que passa a funcionar ao longo da história. A relevância de reflexões e pesquisas nesta área e, especificamente, sobre os livros didáticos, advém da evidenciada necessidade de apreender esses materiais em sua complexidade e disponibilizar alguns dados que permitam uma melhor atuação dos profissionais envolvidos. O conhecimento daquilo que já existe publicado em termos de material permite abrir caminhos para a produção de novos livros didáticos que assegurem a melhoria e a qualidade do ensino de português para estrangeiros.

**Palavras-chave:** Discurso, Língua Portuguesa – Ensino para estrangeiros, Livros Didáticos - Brasil

## ABSTRACT

This work focuses on the process of teaching-learning Portuguese as a foreign language in the Brazilian context. Working as a teacher in the area has shown us the lack of specialized professionals in the process, and also the lack of information related to the teaching materials available. The textbooks usually have their methodological aspects reviewed and evaluated, and little or nothing is said about their discourse aspects. In order to focus on these aspects we analyse 4 textbooks widely used in courses of Portuguese as a foreign language: *Fala Brasil* (Coudry & Fontão, 1989), *Avenida Brasil* (Lima et al., 1991), *Aprendendo Português do Brasil* (Laroca et al., 1993) and *Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce et al., 1999). Using the Discourse Analysis theoretical scope, the aim of this work is to focus on the effects of meaning produced among speakers (Orlandi, 1999) regarding to Brazil and all those who are part of its history, in order to verify how the Brazilian history is shown in these books. In order to reach this objective, it is investigated what is said about different people who are responsible for constituting this country and it is also checked the way they are presented and the meanings produced about them. In order to achieve our goal, we consider the relationship between the imaginary formation (Pêcheux, 1975) of the students and the discourses on the textbooks, going beyond an analysis of the approach and focusing on the (pre) concepts and images built (or not) on that relationship. Based on the analyses, it can be observed that the speeches that define the Indians and the Afro-descendents, for example, are able to exclude them and, at the same time, establish some meanings that form a social imaginary that lasts for a long time. The relevance of this research comes from the need to seize these materials in their complexity and provide some information to enable better performance of the professionals involved in the process. The knowledge of what already exists in terms of published material allows the reorganization of new textbooks to ensure the improvement and the quality of teaching Portuguese for foreigners.

**Key words:** Discourse, Portuguese - Teaching for Foreigners, Didactic Books - Brazil

## SUMÁRIO

### 1. INTRODUÇÃO

1.1 A questão da pesquisa .....	9
1.2 A estrutura da dissertação .....	11

### 2. ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

2.1 O ensino de português como língua materna .....	13
2.2 O ensino de línguas estrangeiras .....	20
2.3 O ensino de português como língua estrangeira .....	27

### 3. LIVRO DIDÁTICO

3.1 O livro didático e a sala de aula .....	34
3.2 Formas de avaliação do livro didático .....	37

### 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A Análise de Discurso de perspectiva materialista .....	44
4.2 O discurso pedagógico.....	49

### 5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Caracterização dos livros didáticos .....	54
5.1.1 Fala Brasil .....	56
5.1.2 Avenida Brasil.....	57

5.1.3 Aprendendo Português do Brasil .....	59
5.1.4 Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação .....	60
5.2 Análises: povos no Brasil .....	60
5.2.1 Índios .....	62
5.2.2 Africanos .....	80
5.2.3 Japoneses .....	89
5.2.4 Poloneses, Italianos, Alemães, Portugueses .....	93
5.2.5 Americanos, Peruanos, Uruguaios .....	96
5.3 Novas Possibilidades .....	98
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 A questão da pesquisa

O Brasil ocupa uma posição de destaque no cenário político-econômico mundial e, como um dos desdobramentos desse fato ocorre, no campo da educação, a expansão do número de aprendizes de português como língua estrangeira<sup>1</sup> (PLE). Esses alunos vêm ao Brasil através de intercâmbios culturais ou, em sua grande maioria, a serviço de empresas multinacionais com contratos que variam, em média, de 2 a 4 anos (Kunzendorff, 1989). Com o intento de atender a essa nova demanda de aprendizes, houve um aumento na oferta de cursos de português como língua estrangeira e, conseqüentemente, cresceu o número de profissionais atuando na área, muitos deles sem qualificação específica.

Diante desse cenário, o ensino de PLE se apresenta como um movimento de expansão e consolidação no qual se fazem necessários estudos que possibilitem uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros. Esses estudos vêm sendo desenvolvidos desde o início dos anos 60 e se multiplicaram nos 90 quando algumas universidades brasileiras<sup>2</sup> iniciaram atividades e projetos específicos na área de ensino de português para falantes de outras línguas.

---

<sup>1</sup> Estamos utilizando neste trabalho as categorias da Lingüística Aplicada para definirmos o “status” das línguas uma vez que se fazem necessárias discussões teóricas mais amplas na área de Análise de Discurso no que se refere às línguas e ao ensino.

<sup>2</sup> De acordo com dados de Cunha & Santos (2002), a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul iniciaram programas disciplinares e projetos específicos na área de português como LE nos anos de 1990, 1991 e 1993, respectivamente. Silveira (1998) explica o processo de institucionalização da disciplina de Ensino de Português para estrangeiros ocorrido nos últimos dez anos na PUC/RJ, UFF/MG, UFMG/MG, UFJF/MG e UFSC/SC.

Dentre toda a variedade de pesquisas desenvolvidas na área, uma pequena parte é reservada à temática do livro didático (LD) que, quando tomado como objeto de estudo, é majoritariamente analisado quanto aos seus aspectos metodológicos e interacionais, diferentemente do que propomos neste trabalho. O pequeno número de livros disponíveis no mercado brasileiro e o descompasso entre as mudanças metodológicas ocorridas no campo do ensino de línguas e as materializadas nos LDs de PLE foram fatores decisivos para a delimitação deste estudo.

Acreditamos que é necessário analisar, avaliar e, conseqüentemente, compreender melhor as características e funcionamento dos livros didáticos já existentes. Assim, com o intuito de fornecer subsídios para o ensino de português para estrangeiros, desenvolvemos um trabalho que visa a propiciar um maior entendimento do funcionamento discursivo dos LDs disponíveis, indo além da análise dos aspectos metodológicos e considerando as questões ideológicas.

Em nossa análise, apresentamos os discursos veiculados em livros produzidos ao longo das últimas décadas focalizando os (pré) conceitos e as imagens (des) construídas por/nesses livros referentes aos sujeitos, de diferentes etnias que participam, da constituição histórica do Brasil. Ancorados no escopo teórico da Análise de Discurso de perspectiva materialista, objetivamos identificar como o Brasil é apresentado nos LDs e quais são os efeitos de sentido produzidos a respeito dos sujeitos que fazem parte da história deste país e que têm seu modo de ser e de serem compreendidos afetados por esses sentidos.

## 1.2 Estrutura da dissertação

Com vistas a atingirmos nossos objetivos apresentamos um panorama da história do ensino de línguas no Brasil. Iniciamos nossa pesquisa mostrando o percurso da língua portuguesa como língua materna (doravante, LM) no Brasil. Em seguida, apresentamos uma contextualização da situação do ensino de línguas estrangeiras (doravante, LE) e, finalizamos com considerações acerca da trajetória do português como língua estrangeira no espaço brasileiro.

Tendo como base de nossa pesquisa o livro didático, versamos no terceiro capítulo desta dissertação sobre o(s) conceito(s) de livro didático e as múltiplas formas de avaliação do mesmo, incluindo exemplos de avaliações feitas ou sugeridas para livros de português como língua materna, estrangeira e, também de inglês como língua estrangeira dada à abundância de estudos e análises nessa área.

No quarto capítulo explicitamos a fundamentação teórica que nos forneceu subsídios para a elaboração da pesquisa e que permitiu um deslocamento, em relação ao que foi anteriormente apresentado, no que se refere às concepções de livro didático e as formas de análise. Procuramos, neste momento, esclarecer as noções de sujeito, língua e ideologia que norteiam nosso olhar sobre o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Discorreremos ainda sobre a relação estabelecida entre a análise de discurso e o ensino, explicitando a concepção de discurso pedagógico e sua relação com o livro didático.

No quinto capítulo realizamos as análises dos livros didáticos *Fala Brasil* (Coudry & Fontão, 1989), *Avenida Brasil* (Lima et al., 1991), *Aprendendo Português do Brasil* (Laroca et al., 1993) e *Bem-Vindo: A língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce et al., 1999). Esta seleção se justifica pelo fato destes serem livros amplamente utilizados no ensino de português do Brasil a falantes de outras línguas. Após breve apresentação das características gerais dos livros em estudo, são apresentadas as análises que têm como finalidade identificar os discursos sobre os sujeitos de diferentes nacionalidades que constituem a história deste país. A partir dessas análises, verificamos o modo como os efeitos de sentidos produzidos criam, reforçam ou desconstróem imaginários que marcam a existência dos diversos povos e que funcionam ao longo de toda a história.

O sexto e último capítulo desta dissertação contém as considerações finais emanadas do estudo.



## **2. ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL**

O objetivo maior desta pesquisa é analisar livros didáticos produzidos no Brasil e utilizados em salas de aula de português como língua estrangeira. Com a finalidade de respaldar essa análise em um contexto histórico-social, apresentamos um panorama do ensino de português enquanto LM e LE, bem como do ensino de LEs no Brasil.

### **2.1 O ensino de português como língua materna**

O processo de constituição do português-brasileiro foi marcado por uma relação intrínseca entre a constituição da língua e a história do conhecimento sobre a língua, como apontam os estudos de Orlandi & Guimarães, no livro *História das Idéias Lingüísticas* (2001).

A história do português como língua materna no Brasil, bem como a construção de saberes sobre essa língua, materializados na forma de gramática, produção literária e currículo escolar se desenvolveram no espaço de diversas instituições e foram determinados sócio-historicamente por um longo processo de colonização que, por sua vez, foi determinante do ensino no país.

O processo de colonização do Brasil se iniciou, efetivamente, em 1532 com a instalação dos portugueses nas vilas de São Vicente e Piratininga, construídas durante a expedição de Martim Afonso de Souza. Com isso, a língua portuguesa começou a ser falada

em um novo espaço geográfico e seu funcionamento passou por diferentes etapas que culminaram no que entendemos hoje por língua portuguesa.

Orlandi & Guimarães (2001) distinguem a história da língua portuguesa em quatro grandes períodos, sendo que o primeiro deles se iniciou com a colonização e se estendeu até a expulsão dos Holandeses em 1654. Nessa época, a língua portuguesa era utilizada por uma minoria da população, dentre a qual estavam os letrados, os financeiramente privilegiados e alguns funcionários do governo. Coexistiam dentro do território de domínio português, três línguas: o latim, a língua geral e o português. A primeira delas era a língua da escola, destinada ao estudo da gramática e da retórica, sendo esse estudo importante para os sujeitos pertencentes às camadas privilegiadas uma vez que assemelhava o ensino do Brasil ao modelo europeu de ensino que vigorava na época. A língua geral era a língua usada entre indígenas de diferentes línguas e os europeus. Essa que era a língua tupi, também chamada de língua brasílica, era muito oralizada e difundida na região de São Paulo e na região amazônica até o final do século XVIII, segundo Mariani (2004:23). E, por fim, o português, apesar de ser considerada a língua oficial, era a língua dos centros urbanos e da alfabetização, mas não era a língua predominante nas interações sociais e, portanto, não havia motivos para que fosse instituída como disciplina do currículo escolar. Para os autores, essa situação atrasou a inclusão da disciplina no currículo brasileiro já que a língua portuguesa ficou por muito tempo distante das práticas e do âmbito social do Brasil colônia.

O segundo momento, de acordo com Orlandi & Guimarães (2001), teve início em 1654 e findou em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. As relações

entre os sujeitos aqui presentes e a língua se alteraram por diversos motivos ao longo deste período, dentre os quais podemos destacar o aumento do número de portugueses, bem como o desenvolvimento da escravidão que, por conseguinte, ampliou o contato entre os africanos e os falantes de português. Com isso, o uso do português no território brasileiro aumentou consideravelmente e, como resultado, houve a diminuição do uso da língua geral, marcando o avanço do processo de colonização. Esse processo foi reforçado pelo decreto de Marquês de Pombal, o Diretório dos Índios, que vigorou entre 1757 a 1789 e proibiu o uso de qualquer língua que não fosse a língua portuguesa e a tornou a língua do Estado. Portanto, a língua dominante. Diante dessa determinação, instaurou-se como lei o aprender a ler e escrever em português, bem como o estudo da gramática latina e da retórica em português.

A partir desse momento, o espaço de enunciação brasileiro, entendido como “o lugar de atribuição das línguas para seus falantes” começa a se alterar, como afirma Guimarães, em seu texto “O multilingüismo e o funcionamento das línguas”, disponível na Revista Eletrônica do IPHAN<sup>3</sup>. Até então, funcionavam nele as línguas indígenas, a língua geral, as línguas africanas e o português. Diante da existência de uma população dividida, praticante de diversas línguas, e da necessidade de se criar uma unidade nacional, se estabelece, juridicamente, o português como língua oficial. Este ato representou a tentativa de se criar uma identidade nacional e, assim, submeter todos ao poder do governo português. O decreto de Pombal representava, para a metrópole, “a possibilidade de

<sup>3</sup> Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/material.php?id=212>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

domesticação e absorção das diferenças de povos e culturas indígenas que se encontravam fora dos parâmetros do que se entendia como civilização na época” (Mariani, 2004:95). Além disso, a imposição do português como língua oficial representou, segundo a autora, a imposição de “uma língua com uma memória outra: a do português cristão submisso ao Rei” (Mariani, 2004:96) com o objetivo de apagar a língua e a memória de todos os outros povos e, controlar a heterogeneidade lingüística existente, fazendo prevalecer a língua dos detentores do poder. Essa prescrição do português como língua oficial e nacional do Brasil não fez, no entanto, com que os diferentes grupos de falantes perdessem a sua identidade, mas estes passaram a se identificar de formas diferentes e tiveram seus espaços reduzidos aos espaços da língua, por conseguinte, nenhum espaço oficial.

O terceiro período da história do português no Brasil começou com a chegada da família real portuguesa às terras brasileiras e teve seu fim em 1826, diante dos debates acerca da questão da língua portuguesa como a língua nacional no Brasil, afirmam os autores. A criação da imprensa e da fundação da Biblioteca Nacional tiveram grande impacto na relação entre a língua portuguesa e o Brasil, pois produziu um efeito de unidade e contribuiu para a hegemonia da língua no país do Novo Mundo.

O quarto período começou em 1826, já marcado pelo embate entre a língua portuguesa e a língua brasileira pela busca do que seria a língua nacional do Brasil. Essa polêmica foi o resultado de um processo de transferência do português de Portugal para o Brasil que produziu um novo espaço de enunciação com “deslizamentos de sentidos, efeitos metafóricos diferentes entre o português do Brasil e o de Portugal”, dada a “interferência da

materialidade histórica do território, a geografia material como determinação da historicidade da língua” (Orlandi & Guimarães, 2001:34).

Dessa disputa resultaram, no século XIX, movimentos que reivindicavam uma língua, uma escrita, uma literatura que legitimasse uma cidadania brasileira e, conseqüentemente, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino, determinados sócio e historicamente e configurando o que seria a língua brasileira.

Na tentativa de identificar e explicitar as diferenças entre as línguas, muito se falou sobre a existência de um léxico brasileiro que ficou atestada pela produção de vocabulários e dicionários, como afirma Nunes (2001) em um de seus trabalhos sobre a lexicografia no Brasil. Como marca das diferenças lexicais definiram-se os brasileirismos, entendidos como “empréstimos ou influências das línguas com as quais o português teve contato no Brasil, a saber, sobretudo, as línguas indígenas e africanas” (Nunes, 2001:71), que acentuaram as particularidades do português do Brasil e se mantiveram na lexicografia geral da língua.

O projeto de uma gramática brasileira do português que garantisse a diferenciação da língua falada no continente europeu era uma reivindicação dos gramáticos de tradição filosófica e, também, dos filólogos da gramática histórico-comparativa, segundo Nunes (2001). O conhecimento produzido por esses gramáticos foi gradativamente substituído pelos conhecimentos trazidos pelo desenvolvimento da Lingüística, que passou a ilustrar as diferenças entre a língua do Brasil e a de Portugal.

Essas discussões alcançaram o espaço das instituições escolares e retardaram a entrada da disciplina *Língua Portuguesa* no currículo brasileiro. Foi somente em 1837, no

colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que o estudo da língua portuguesa começou a fazer parte do currículo oficial, sob a forma das disciplinas de retórica e poética, sendo, em 1838, estabelecido que o objeto de ensino e estudo deveria ser a gramática da língua nacional, eliminando a problemática do nome oficial da língua falada no Brasil e colocando a especificidade da língua falada no Brasil no sintagma “língua nacional”, segundo Orlandi e Guimarães (2001). Desde os anos de 1830 até 1940, a nomenclatura das disciplinas do currículo se alternaram entre nacional e portuguesa, indicando que a disputa pelo que deveria ser a língua oficial estava longe de se acabar.

As diferenças entre a língua falada aqui e em Portugal ficaram ainda mais explícitas com os trabalhos realizados pelo pioneiro da lingüística descritiva no Brasil, Mattoso Câmara, em 1950. Segundo Orlandi & Guimarães (2001), foi nesse momento, também, que se instituiu a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) com o intento de normatizar a língua no Brasil, tornando obrigatório o uso da nomenclatura dos fatos gramaticais no ensino da língua, apesar da disciplina aparecer no currículo escolar sob a denominação *Português*.

A partir de 1960, mediante essas diretrizes, os conhecimentos sobre e da língua se fundem e os livros didáticos passam a se organizar em “unidades, cada uma constituída de texto para a interpretação e de tópico gramatical, havendo primazia da gramática, talvez até mesmo pela força da tradição”, como afirma Soares (2002:169) em seu trabalho acerca da trajetória da disciplina *Português* no Brasil. Nos anos 70, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), a educação voltou-se para o processo de industrialização nacional e a língua passou a ser vista como o instrumento para alcançá-la.

Dessa maneira, adotou-se uma concepção de língua como comunicação, voltada para o uso no meio social, sendo até o nome da disciplina alterado para *Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa*, conforme mostra Razzini (2000:141) em sua tese de doutorado intitulada “*O espelho da Nação: A antologia e o ensino de Português e Literatura*”.

A partir da década de 80, com a declaração no artigo 13 da Constituição de 1988 de que a língua oficial do Brasil é a língua portuguesa, tem fim a disputa iniciada em 1826. Recupera-se a denominação *Português* e começa-se um trabalho de formação de professores com a inserção de diversas áreas de estudo que compõem a Lingüística, tais como a Pragmática, a Sociolingüística, a Lingüística Textual, a Psicolingüística e a Análise do Discurso. Com a inserção dessas novas áreas no ensino da disciplina *Português*, se passou a considerar, no âmbito da sala de aula, as variedades dialetais, bem como se iniciou uma nova metodologia de ensino para a disciplina. Além disso, se lançou um novo olhar sobre a língua atentando para as diferenças entre a língua escrita e a falada, assim como se atribuiu um novo papel à gramática. Esta passou a ser entendida como algo que não se limita “às estruturas fonológicas e morfossintáticas”, mas como algo que deve chegar “ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase” (Soares, 2002:172). A concepção de língua alterou-se, e ela passou a ser entendida como um instrumento de comunicação que considera, portanto, as relações entre a língua e aqueles que a utilizam, o contexto em que é empregada e as condições sociais e históricas de sua utilização.

Ainda hoje, essas áreas de estudo estão presentes no corpo do ensino da disciplina *Português*, seja efetivamente no espaço da sala de aula ou, apenas institucionalmente, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam um ensino pautado nessas concepções e conhecimentos.

Mais recentemente, uma outra visão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira, vem sendo postulada dentro do campo da Análise de Discurso. O modo como se concebe esse processo e seus desdobramentos práticos serão explicitados no terceiro e quarto capítulo deste trabalho.

## **2.2 O ensino de línguas estrangeiras**

O ensino de línguas no Brasil seguiu o exemplo do que aconteceu em outros países, com um retardo de algumas décadas, tanto em termos de conteúdo, como de metodologia.

Pensando em uma cronologia dos fatos que ocorreram com o ensino de LE no Brasil, voltamos ao período colonial como início, à época da catequização dos índios quando o português era LE para esses, situação, no entanto, que não durou por muito tempo. Isso porque houve o processo de colonização lingüística, tal como entendido por Mariani (2003), que culminou na imposição da língua colonizadora – português – sobre a língua do colonizado – línguas indígenas/geral. Essa imposição foi fruto de um ato político e jurídico instaurado por Marquês de Pombal, o Diretório dos Índios (1757), que instituiu de forma oficial e impositiva que apenas o português deveria ser a língua falada, ensinada e escrita nas terras brasileiras. Assim, o objetivo desse ato foi o de “colocar em silêncio a



língua geral e seus falantes, caracterizando a referida língua como uma invenção diabólica”, conforme afirma a autora (Mariani, 2003:11). Deste modo, oficialmente, o português passou a ser concebido como a língua oficial e, assim, adquiriu maior prestígio em relações às demais línguas faladas existentes.

Durante o Período Colonial, o currículo de línguas foi marcado pela presença dominante do grego e do latim, perdurando assim por muito tempo, até que lentamente, com a chegada da Família Real, em 1808, a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a reforma de 1855, “o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas *status* semelhante ao das línguas clássicas”, como afirma o lingüista aplicado Leffa (1999:14) em seu estudo sobre a política do ensino de línguas estrangeiras.

No Império, observava-se, em relação ao ensino de línguas, sérios problemas de administração, o que levou à decadência desse ensino e ao desprestígio da escola secundária. Em termos de dados, pode-se verificar em leis, portarias e decretos esse gradual desprestígio: em 1855, dedicava-se 50 horas ao estudo das línguas (alemão, francês, italiano, inglês<sup>4</sup>); em 1881, tais horas foram subtraídas para 36, de acordo com o autor.

Segundo Leffa (1999), durante a Primeira República, a Reforma de Fernando Lobo (1892) traz uma acelerada redução na carga horária semanal do ensino de LE: em 1892, observamos 76 horas semanais/anuais dedicadas ao ensino de LE; já em 1925, esse ensino é ministrado em 29 horas semanais/anuais. Nesse período, o ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou é facultativo, e o inglês e o alemão são oferecidos de modo exclusivo, isto é, opta-se por uma língua ou outra, não as duas ao mesmo tempo. Tal

---

<sup>4</sup> Além dessas línguas concebidas como estrangeiras havia o estudo do Latim e do Grego.

reforma implantou, ainda, a chamada freqüência livre, desoficializando o ensino e exigindo do aluno apenas o superficial. De acordo com o autor, a escola secundária passou a ser concebida apenas como uma formalidade para o ingresso ao curso superior.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, com o objetivo de soerguer a educação de segundo grau, ocorreu a Reforma de Francisco de Campos, que extinguiu a freqüência livre, instituiu o regime seriado obrigatório e definiu que o propósito da educação secundária era a preparação para a universidade e também a formação integral do adolescente. O ensino de línguas, por sua vez, sofreu mudanças no conteúdo (ênfase nas línguas modernas e diminuição da carga horária do latim) e na metodologia (escolha do Método Direto, seleção de novos professores, divisão das turmas, renovação dos materiais de ensino).

Em 1942, com a Reforma Capanema, todas as modalidades do ensino médio foram equiparadas e o ensino foi democratizado. Essa reforma postulou que o ensino não deveria ficar apenas nos aspectos instrumentais e sim formar nos adolescentes sólida cultura geral, através das humanidades antigas e modernas, e elevar a consciência patriótica e humanística. É nesse período que o ensino é dividido em 1º Ciclo (ginásio), com a duração de quatro anos, e em 2º Ciclo, subdividido em Clássico (estudo das línguas clássicas e modernas) e Científico (estudo das ciências). A educação nacional fica centralizada no Ministério da Educação e Saúde Pública, que detém todo o poder para decidir as línguas ensinadas, a metodologia do professor e o programa desenvolvido em cada série do ginásio e colégio.

Chagas (1957), em seu trabalho de análise dos métodos de ensino com base lingüística, afirma que a Reforma Capanema foi uma das reformas mais voltadas para o ensino de LE. Estudava-se latim, francês, inglês e espanhol do ginásio ao científico/clássico; houve uma preocupação com a questão metodológica, com os objetivos instrumentais, educativos e culturais do ensino.

Em 1961, foi formulada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trouxe mudanças na questão administrativa – inicia-se a descentralização do ensino, muda-se a carga horária das LEs oferecidas: latim desaparece, francês é reduzida de 13 horas em 1942 para 8 em 1961, inglês continua com 12 horas (como em 1942) e espanhol permanece com 2 horas. O total de horas de ensino de línguas é reduzido, portanto, de 35 horas para 22 horas.

A LDB de 1971 (5.692) vem substituir a então vigente e traz uma redução no ensino de 1º e 2º graus de 12 para 11 anos e, como consequência, uma redução drástica nas horas do ensino de LE na escola média. O objetivo maior da educação secundária passa a ser a formação com ênfase na habilitação profissional e, portanto, de acordo com parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), “a língua estrangeira seria dada por acréscimo dentro das condições de cada estabelecimento” (Leffa, 1998-1999:20), o que levou à extinção do ensino em muitas instituições de 1º grau e a oferta de não mais que 01 hora/semana só no primeiro ano nas escolas de 2º grau. Quase simultaneamente, há, na Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus e no Plenário, a aprovação de medidas que incentivavam uma política de ensino de línguas ministradas em centros especializados e vinculados aos estabelecimentos de ensino. Essas medidas incentivavam o ensino de uma

variedade de LEs, alegando que o conhecimento de uma LE levaria a uma melhor compreensão da LM, havendo uma ressalva para se evitar a monopolização do ensino de LEs pelo ensino da língua inglesa.

No ano de 1976, a Resolução CFE nº. 58 é incluída à Resolução nº. 8, de dezembro de 1971, garantindo a obrigatoriedade do ensino de LE no currículo escolar brasileiro, sob a denominação de Língua Estrangeira Moderna, segundo os apontamentos de Hashiguti (2003) em sua dissertação de mestrado sobre a aprendizagem de língua estrangeira.

Em 1996, a LDB 9.394 alterou as nomenclaturas 1º e 2º graus para Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) e determinou que a base nacional de conteúdos comuns para cada série deveria continuar e poderia ser complementada por cada estabelecimento de ensino; trouxe a necessidade do ensino de LE no Ensino Fundamental (art. 26 p. 5º) e a também no Ensino Médio (art. 36 inciso III). Foi abandonada a idéia de um único método, já que a base do documento é o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, além da flexibilidade curricular.

O mais recente documento que norteia o ensino nacional e, como conseqüência, o ensino de LE no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998 para o EF e de 2000 para o EM. No caso de LE, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN – LE, 1998). O documento que se diz não-prescritivo, não-dogmático, traz considerações teóricas e orientações didáticas para o ensino de LE nas escolas de Ensino Fundamental. Segundo o pesquisador Cristóvão (1999:40), em seu artigo sobre a relação entre os PCN-LE e a sala de aula, o material propõe “o envolvimento do aluno em construir significados por meio do desenvolvimento de uma ou mais habilidades

comunicativas” e, de acordo com a função social mais relevante na sociedade brasileira, a habilidade que deve ser destacada é a leitura; entretanto, não se desconsidera a importância do trabalho com a escrita, a produção oral e a compreensão auditiva desde que realizado mediante condições apropriadas de ensino. As questões teóricas centrais no PCN-LE estão ancoradas, segundo Borges (2003:169), em uma visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem que visa “ao engajamento discursivo do aluno no processo de construção do significado, via leitura”, bem como entende a “cognição como sendo construída por meio de procedimentos interacionais de natureza social”.

Sendo assim, segundo os parâmetros, a construção do conhecimento está intimamente ligada às funções e papéis da LE. Neste momento, numa perspectiva educacional, os papéis da LE se relacionam com a percepção de cultura do outro e de si mesmo, possuem uma função interdisciplinar e de formação geral do aluno.

Os PCN - LE estão organizados em objetivos e, também, em conteúdos em relação ao conhecimento de mundo, de tipos de texto e conteúdos sistêmicos (lexical e proposicional). A progressão geral dos conteúdos se dá a partir do conhecimento de mundo do aluno e do conhecimento textual que ele já tem. A avaliação é proposta como um processo dinâmico e contínuo da aprendizagem, a partir da interação entre professor e aluno.

Toda essa trajetória do ensino de LE no país é observada a partir de duas visões antagônicas do que seja ensinar uma língua estrangeira. Em um dos lados, estão aqueles que consideram o ensino de línguas somente no que diz respeito aos conteúdos, métodos e metodologias de ensino, desconsiderando a relação entre língua, política e relações de

poder. Numa outra posição, inseridos em uma perspectiva discursiva, estão aqueles que compreendem o processo de ensinar e aprender uma LE na sua relação com a exterioridade, especificamente, com questões políticas e econômicas contemporâneas ao ensino, sendo esta a visão que orienta este trabalho. Essa relação é entendida como indissolúvel, uma vez que as escolhas feitas ao longo da história do ensino de LE no país são políticas e ideológicas e, portanto, se justificam em um determinado contexto sócio-histórico. Isto é, a opção por uma língua em detrimento de outra, a carga horária a ela dedicada, assim como os conteúdos a serem ensinados não foram selecionados por serem intrinsecamente melhores que os demais, mas sim, por serem aqueles que melhor atendiam às necessidades e/ou interesses políticos e econômicos do momento em questão.

Sob essa perspectiva nenhuma língua é desprovida de política e ideologia, portanto, seu ensino não é, em momento algum, neutro, imparcial e natural. Ao contrário, ele é sempre marcado por determinações históricas e ideológicas que direcionam os gestos de interpretação que, por sua vez, produzem sentidos que validam determinados discursos.

A partir desse modo de entender o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, delinea-se uma relação direta entre o cenário político-econômico mundial e o ensino, já que a língua ensinada é, muitas vezes, a língua do país que detém a supremacia no cenário mundial e o ensino está sempre imerso em escolhas e discursos necessariamente ideológicos.

### **2.3 O ensino de português como língua estrangeira**

A Lingüística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLE) começou, no Brasil, seus trabalhos a partir dos anos 60 quando, de acordo com Gomes de Matos (1989), um dos pioneiros nessa área, a quase totalidade dos poucos cursos de português no Brasil dependia de textos escritos no exterior, principalmente, nos Estados Unidos. Esses cursos receberam forte influência do paradigma metodológico áudio-lingual cujo objetivo era levar o aprendiz a comunicar-se na língua alvo através do condicionamento e da formação de novos hábitos lingüísticos. Este método implicava uma prática contínua, controlada e em ordem progressiva das estruturas lingüísticas. A aprendizagem se daria, de acordo com as premissas do método, pela utilização de material autêntico tido como modelo de perfeição, seguido de repetição e exercícios mecânicos, visando a eliminar a possibilidade de erro. Os exercícios mais comumente praticados eram as repetições de modelos e substituições de partes dos mesmos.

A partir da década de 70 e 80, começou uma maior produção nacional de material didático voltado para a nossa variedade do português. A atenção dos estudiosos voltou-se para esse âmbito de ensino, na busca de uma consolidação prática e teórica que assegurasse um ensino de qualidade em virtude do crescimento do ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior, principalmente nos países latino-americanos. Essas duas décadas foram marcadas por abordagens ou métodos centrados nas formas lingüísticas e influenciados pelo behaviorismo.

Nos anos 70, alguns materiais e procedimentos que circulavam sob a nomenclatura “nocional-funcional” começaram a ser utilizados nas aulas de PLE, segundo Almeida Filho (1992:12), autor de inúmeros trabalhos na área de PLE. Os aprendizes passaram a ser colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem e se buscava um maior equilíbrio entre as quatro habilidades (fala, leitura, escrita e compreensão auditiva). Esta abordagem demonstrava uma maior tolerância ao erro e enfocava a maneira como a língua é usada em interações, sendo a sintaxe, a morfologia e a fonologia instrumentos a serviço da intenção daquele que utiliza a língua. Esperava-se que o aprendiz, ao identificar suas intenções, transformasse os significados em formas a serem processadas pela gramática. Acreditava-se que o aluno deveria ser exposto, primeiramente, ao material autêntico que, em seguida, deveria ser analisado. Após esse primeiro momento, o aluno deveria exercitar o que lhe tinha sido apresentado para depois transferir esse conteúdo para a sua realidade.

Na década de 80, foram formulados os conceitos de comunicação e competência comunicativa (Hymes, 1979; Canale e Swain, 1980; Canale, 1983) e, com isso, surgiram novas possibilidades de se entender os processos que envolvem o ato de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Essa mudança, que configurou a visão contemporânea de ensino, passou a entender a língua como um instrumento de comunicação em um determinado contexto social. Existia, naquele momento, uma maior preocupação com o próprio aluno e com sua formação através da nova língua. Conseqüentemente, uma menor atenção era dispensada à forma/estrutura da língua, que deixaram de ser o objeto central do processo de ensinar e aprender uma língua.



Foi nessa época, anos 80, que foram escritos, no Brasil, os livros *Falando...Lendo...Escrevendo português: um curso para estrangeiros* (Lima & Iunes, 1981); *Tudo bem* (Ramallete, 1984), *Avenida Brasil* (Lima et al., 1991) e *Fala Brasil* (Coudry & Fontão, 1989). Apesar de inseridos em um contexto dito comunicativo, as análises da pesquisa de mestrado de Sternfeld (1996:21) feitas com esses livros indicaram que os mesmos possuem uma abordagem gramatical com algumas marcas comunicativas que configuram uma “abordagem comunicativa de primeira geração”.

Esses resultados mostraram que pouco se alterou no ensino de PLE, mesmo havendo um consenso, por parte dos profissionais da área, acerca da necessidade de mudanças e da superação do estruturalismo no ensino de línguas estrangeiras em geral. Dessa forma, não foram observadas transformações significativas no processo de ensino de PLE no que concerne aos livros didáticos, à atuação dos professores ou, ainda, aos programas de cursos.

Na década de 90, segundo Zoppi-Fontana & Diniz (2007<sup>5</sup>), houve uma maior produção de livros didáticos, com uma ampla diversificação dos públicos-alvos, dos níveis proficiência e de materiais que acompanham os livros didáticos. Dentre algumas produções do período, podemos mencionar *Prata da Casa-Vida e cultura brasileira* (Levy & Amos, 1991) e *Aprendendo Português do Brasil* (Laroca et al., 1993), *Bem-Vindo: A língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce et al., 1999) e *Panorama Brasil* (Ponce et al., 2006). Este momento histórico, segundo os autores, corresponde a um quinto período<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Artigo aceito para publicação.

<sup>6</sup> Retomar a história do processo de constituição do português-brasileiro tal como proposto por Orlandi & Guimarães (2001) e apresentado neste trabalho na seção 2.1 *O ensino de Português como Língua Materna*.

do período de constituição da língua portuguesa no Brasil marcado por acontecimentos que indicam movimentos institucionais que assumem uma posição de autoria em relação à língua, à sua circulação e ao seu acesso dentro e fora do território nacional.

A partir desse momento, no âmbito acadêmico, alguns pesquisadores começaram a elaborar e apresentar pequenas unidades de ensino ancoradas em pressupostos teóricos da abordagem comunicativa de ensino. Essas sugestões de atividades não chegaram a constituir um livro didático específico, mas estão disponíveis em artigos escritos sobre o ensino de PLE, como por exemplo, em Mello et al. (2002), Silva (2002), Alvarez (2002), Fontes (2002), pesquisadores da Universidade de Brasília, e Sternfeld (1997). Os autores passaram a investigar e a propor a elaboração de livros didáticos pautados em conteúdos históricos e culturais, enfatizando a relação língua e cultura e instaurando uma nova tendência na área. Eles trabalham com a noção de cultura entendida como “comportamentos, atitudes, regras implícitas e suas interpretações e percepções pelos indivíduos” (Fontes, 2002:176), considerando o conhecimento, as idéias e crenças, assim como “a maneira como eles existem na vida social de um grupo ou nação, referência à totalidade de características de uma realidade social” (Santos, 1994:24-25 apud Mendes, 2002:191).

Esses pesquisadores, acreditando que a linguagem é um dos componentes essenciais da cultura e por meio da qual é possível interagir com a realidade, indicam a utilização de uma “abordagem comunicativa culturalmente sensível” (Mendes, 2002:186).

Esta abordagem, objeto de estudo de muitas pesquisas desenvolvidas recentemente na área, sugere o uso de atividades que promovam a interação dos elementos envolvidos no

processo de ensinar e aprender PLE. Essas atividades devem ser praticadas em ambientes propriamente comunicativos compostos por áreas de uso que focalizam a língua/cultura brasileira e as relações interculturais. O foco deixa de ser na sistematização de formas e aplicação de regras e passa a ser no uso, a partir do qual se estabelece um trabalho de sistematização e prática pautado nas necessidades dos alunos (Mendes, 2002).

Paralelamente às discussões e transformações metodológicas, registra-se um aumento do interesse ou da necessidade de se aprender português comprovado pelo crescimento do número de cursos privados de PLE que visam a atender um número cada vez maior de estrangeiros que chegam ao país através de contratos trabalhistas, intercâmbios culturais ou na condição de estudantes, segundo dados obtidos por Cunha & Santos (1999) em trabalhos sediados na Universidade de Brasília. De acordo com as autoras, um dos fatores que contribuiu para o aumento do número de interessados em aprender português como LE foi a assinatura do Tratado do Mercosul, em 1991, que tornou imprescindível falar português e espanhol na região. Elas acreditam ainda que a maior procura por cursos de PLE pode ser explicada, também, pela obrigatoriedade de demonstrar proficiência em português para que se possa estudar ou exercer profissões liberais no Brasil. Essa obrigatoriedade, no entanto, só começou a existir a partir de abril de 1998 com a oficialização do exame brasileiro de proficiência denominado “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros” (CELPE-Bras).

Com o crescimento do número de estrangeiros interessados em aprender português, cresceu também a demanda por professores habilitados a ensinar PLE. Porém, consolidou-se um desequilíbrio entre a quantidade de professores com tal formação e o número de

vagas disponíveis no mercado, indicando a carência de profissionais especializados na área. Configurou-se, portanto, um quadro profissional com a maioria de professores sem formação específica no ensino de português para estrangeiros e mesmo no ensino de língua estrangeira, como afirma Almeida Filho (1997).

Independentemente, porém, da qualificação dos profissionais envolvidos, a área de ensino de PLE cresceu consideravelmente nos últimos tempos e instaurou-se paralelamente uma preocupação real e constante com a expansão da compreensão do que representa ensinar português dentro de parâmetros reconhecidos na comunidade científica como aceitáveis e plausíveis. O ensino formal de PLE se dá, atualmente, em algumas escolas internacionais situadas no Brasil, bem como em cursos de extensão de diversas universidades brasileiras. Além disso, existem disciplinas oferecidas em alguns cursos de licenciatura em Letras que abordam esta temática e há, na Universidade de Brasília, desde 1998, a possibilidade de se obter a Licenciatura em Português como Língua Estrangeira.

Analisando as pesquisas já desenvolvidas nessa área, é possível observar que o ensino de PLE se encontra em uma fase de estabilização institucional e metodológica em que se assume a comunicação como básica para o conhecimento de base aplicada. Não há uma centralização do ensino em torno da estrutura, nem tampouco do funcionamento do sistema formal da língua, embora haja, muitas vezes, incompatibilidade entre teoria e prática, entre o dizer e o fazer.

Com o intuito de inserirmos este trabalho dentre aqueles que visam a consolidação e melhoria do processo de ensino de PLE, propomos um estudo acerca de livros didáticos amplamente utilizados e de grande circulação no mercado editorial brasileiro visando a

expandir a discussão sobre esses materiais e, se possível, inaugurar possibilidades de novas produções.

Este trabalho faz parte, portanto, de um grupo de pesquisas que se preocupam em entender o funcionamento dos LDs e os efeitos de sentido produzidos em sala de aula a partir da utilização desses livros. Desse modo, assim como propõe Coracini (1999) ao tratar da relação entre o LD e a sala de aula, nosso objetivo consiste em problematizar aquilo que se apresenta como natural, simples e homogêneo, suscitando a discussão daquilo que constitui o livro didático, questionando sua autoridade e, principalmente, abrindo caminhos para um olhar diferente sobre o mesmo.

A análise aqui realizada não se assemelha às pesquisas sobre LDs apontadas pela autora como as mais facilmente encontradas na bibliografia da área. Com isto queremos dizer que não objetivamos averiguar a adequação do material ao público-alvo, nem avaliar o caráter comunicativo do livro. O propósito do trabalho aqui realizado é entender o livro didático enquanto lugar de conflitos e de produção de efeitos de sentidos que se constituem na relação com a história e a ideologia. Estamos questionando a idéia de transparência da linguagem e de completude dos sentidos, bem como averiguando os possíveis desdobramentos sócio-históricos dos sentidos produzidos.

### **3. LIVRO DIDÁTICO**

#### **3.1 O livro didático e a sala de aula**

O ensino de línguas está diretamente ligado à produção e utilização de diversos materiais didáticos (MDs), dentre eles: áudio-visual, glossários, dicionários e, principalmente, livros didáticos.

A utilização de materiais didáticos nas aulas é algo que data de muito tempo. Os primeiros registros acerca desses recursos adicionais podem ser encontrados, segundo Leite (2003), na obra de Comenius (1592-1670), *Didactica Magna*, na qual o autor recomenda a utilização de recursos diversos nas salas de aula com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos. Ele sugere, como exemplo, a pintura das paredes das salas com fórmulas, resultados e modelos geométricos.

Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) acreditavam que a aprendizagem se daria pela experiência direta e pela observação e manipulação das coisas do mundo. Por isso, sugeriam o uso de uma ampla variedade de atividades que propiciariam a aprendizagem ativa. Leite (2003:22) afirma que a partir do movimento da “Escola Nova”, idealizado por John Dewey (1859-1952), as preocupações com uma educação mais ativa ganharam impulso e, pesquisadores como Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932) passaram a criar inúmeros jogos e materiais que tinham a finalidade de melhorar o ensino da matemática. Com isso, iniciou-se uma era de produção de diferentes materiais que, rapidamente, atingiram as salas de aulas das diferentes disciplinas do currículo escolar.

De acordo com Almeida Filho (1994:44), no que diz respeito ao ensino de LE, os materiais didáticos são “codificações de experiências potenciais com uma língua-alvo organizadas em unidades de trabalho, acompanhadas ou não por notas e planos constantes de manual do professor, fitas, cartazes, cartuchos e cadernos de exercícios”.

Dentre toda a variedade de MDs, os livros didáticos são os mais populares e mais presentes no ambiente de ensino e aprendizagem. Eles se apresentam como objetos culturais que causam inúmeras polêmicas, ao mesmo tempo em que são considerados instrumentos fundamentais no processo de escolarização.

As concepções acerca do livro didático, seja de LM ou de LE, são muitas, mas em geral, coincidem ao entendê-lo como um livro destinado ao ensino, cuja proposta deve alinhar-se aos programas curriculares do estabelecimento de ensino em que está sendo utilizado. Segundo Rivers (1975), o livro didático é uma compilação de atividades didáticas a serem utilizadas em sala de aula que define, para o professor e aluno, o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido.

No Brasil, o livro didático foi oficialmente definido em 1938, no Decreto-Lei nº1.006 de 30 de Dezembro – Art.2, como os compêndios e livros de leitura que contêm a matéria das disciplinas que compõem os programas curriculares e que são utilizados em aula pelos alunos.

Para Lajolo (1996:5), “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Ainda de acordo com os apontamentos da autora sobre os LDs, o caráter didático de um livro é entendido como o seu uso sistemático voltado para “o ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar”.

Em uma confluência das definições acima, o que se tem como certo é que o livro didático suscita, na área de ensino de línguas, dois diferentes tipos de reação por parte do

professor: aceitação ou rejeição. Este último caso, segundo afirma Coracini (1999), é uma atitude muito freqüente nas salas de aula de línguas estrangeiras. Os professores optam por não adotar livros didáticos com o argumento de que os LDs disponíveis não são bons o bastante e, ainda, que os materiais elaborados pelos próprios professores evitam, muitas vezes, a monotonia causada pelos livros didáticos.

A outra reação perante o LD, segundo a autora, é o de aceitação da presença do livro na sala de aula. Este assume, nesses casos, um lugar de destaque no espaço escolar e tem relação direta e sistemática com o objeto de ensino. De acordo com algumas pesquisas da área, essa posição pode ser justificada de diversas formas e varia, segundo Bohn (1988), em função da formação do professor, sua jornada de trabalho, bem como seus objetivos de ensino e os recursos disponíveis no ambiente de trabalho. De acordo com os dados de Silva (1988), o livro didático põe fim à necessidade de leitura, pesquisa, análise e preparação de materiais a serem utilizados e, diante da escassez de tempo para preparar suas aulas, o professor acaba adotando um livro de uso fácil e acaba seguindo-o na íntegra. Para Molina (1988) e Almeida Filho (1994), a formação precária do professor contribui para que o LD seja eleito e utilizado, às vezes, como fonte única de insumo e de maneira falha no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com Coracini (1999), uma grande parcela dos professores de línguas que são fiéis ao uso do livro didático o aceitam como um saber que não pode, nem deve ser questionado. O LD é concebido como um lugar do saber definido, correto e verdadeiro que não deve, nem pode ser questionado. Com isso, o professor fica restrito ao lugar de transmissor daquele saber instituído e materializado no livro didático, sendo a sua função



apenas reproduzir o conhecimento de modo a propiciar a assimilação do mesmo pelo alunado. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil fica, freqüentemente, subjugado ao poderio do livro didático e à ilusão por ele criada da existência de um saber homogêneo, transparente e completo.

Propomos, aqui, uma discussão sobre o que é posto em cena pelo livro didático, garantindo a reflexão e o questionamento do caráter de verdade do mesmo. Assim, abre-se espaço para que o professor possa refletir e avaliar os livros que lhe estão disponíveis, contribuindo para uma mudança de atitude por parte do professor em relação ao livro didático através de questionamentos sobre o mesmo e aquilo que é dado como natural e verdadeiro.

### **3.2 Formas de avaliação do livro didático**

Uma revisão da literatura especializada na área indica que, de modo geral, há uma certa insatisfação com os livros didáticos disponíveis para o ensino do português para estrangeiros, segundo aponta Fontes (2002). As queixas são variadas, indo desde os conteúdos e questões metodológicas até a qualidade dos projetos gráficos. A queixa mais freqüente está relacionada à ênfase dada nesses livros aos aspectos formais da língua e a pouca atenção dispensada aos demais aspectos envolvidos no processo. Objetivando alcançar a elaboração de novos materiais, professores e pesquisadores estão se voltando, cada vez mais, para a análise e avaliação dos livros didáticos já disponíveis para uso em aulas de PLE. Os meios e critérios nos quais se baseiam essas análises são muitos e podem

variar de acordo com a visão do pesquisador sobre o que é ensinar e aprender uma língua e seus enfoques metodológicos.

O maior número de pesquisas voltadas para a análise de livros didáticos está concentrado na área de inglês como língua estrangeira. Observando os estudos já realizados, é possível dividi-los, de modo geral, em dois grandes grupos denominados de *análise geral* e *análise técnica*, de acordo com Williams (1983). O autor afirma que as análises do tipo geral contemplam questões referentes às metodologias e abordagens de ensino, bem como as necessidades do aprendiz, do professor e da comunidade em que se insere o livro didático. O segundo grupo de análises é definido, pelo pesquisador, como análise técnica, uma vez que atenta para aspectos mais relacionados com a materialidade do livro didático, observando características como: a qualidade de edição e publicação; a disponibilidade de material suplementar; o custo e a duração do livro; autenticidade da língua; o estilo do autor etc. Tendo sido definido o tipo de estudo a ser feito, são definidas as categorias a serem investigadas, sendo estas compostas por diversos itens considerados importantes no processo de aprendizagem de LE, a partir do ponto de vista teórico e pedagógico do analista.

Outro modo de análise semelhante é proposto por Bohn (1988). Ele sugere que, a partir de um quadro de categorias pré-estabelecidas pelo avaliador, se busque definir um nível de *aceitabilidade* do material baseado no grau de harmonia entre o construto teórico estabelecido e sua efetivação no material. Alguns exemplos de critérios de avaliação por ele definido são: adequação aos princípios psicológicos e lingüísticos vigentes sobre o ensino

de LE; presença de guias para professores não nativos; adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos e relevância para o contexto sócio-cultural.

Outra possibilidade de análise de livros didáticos está ancorada nos critérios utilizados no Programa Nacional do Livro Didático<sup>7</sup> para a avaliação dos LDs de português como LM das séries do ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries). Nessa grade de análise, aplicável também aos livros de línguas estrangeiras, são apresentados dois grandes grupos a serem investigados: *Conhecimentos, capacidades e atitudes e Abordagem teórico-metodológica*. O primeiro abrange os tópicos: *Leitura e compreensão de textos; Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura e compreensão de textos escritos; Produção de textos escritos; Compreensão e produção de textos orais; Conhecimentos lingüísticos e Contribuição para uma ética plural e democrática*. No segundo grande bloco apresentam-se as categorias: *Abordagem; Manual do professor; Proposta pedagógica efetivada no Livro do aluno, Atividades e Avaliação*. Todas essas categorias são compostas por diversos itens que, a cada ano, são passíveis de alterações.

No âmbito de PLE, poucas são as pesquisas voltadas para a análise de livro didático. Moura (1989), em projeto junto à Universidade Federal de Pernambuco, examina dez livros utilizados em cursos de PLE, sendo 5 deles editados no Brasil. A finalidade do trabalho é identificar e avaliar a presença de conceitos psico-sócio-lingüísticos nos livros. Isso se dá com base em um questionário com perguntas fundamentadas, num primeiro momento, nos seguintes conceitos psicolingüísticos: aquisição, cognição, percepção e memória, tais como

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis no endereço eletrônico:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>> Acesso em: 20 maio 2007.

propõe Krashen (1992 apud Moura, 1989:124-129). No segundo momento da análise são enfocados os conceitos sociolingüísticos: variedade lingüística, mistura de variedades, competência comunicativa, preconceito lingüístico e conceitos outros referentes às questões metodológicas e provenientes de teorias diversas, como condicionamento comportamental, correção gramatical e língua padrão.

Sternfeld (1996), por sua vez, desenvolve um trabalho voltado para a elaboração de uma nova proposta de livro didático e, no percurso de sua pesquisa analisa 4 livros de PLE utilizados no Brasil investigando as abordagens de ensino e o embate entre as vertentes de ensino de base gramaticalista e comunicativista. Analisando as atividades propostas nos diferentes materiais, a autora verifica a “qualidade interativa” do material (Sternfeld, 1996:19), o aspecto visual das atividades e, principalmente, a ênfase dada à gramática e/ou à comunicação. Investigando os 4 livros mais recentes até o momento da pesquisa e de maior vendagem no mercado editorial brasileiro, a pesquisadora comprova que, apesar dos mesmos se apresentarem como comunicativistas são, ainda em sua maioria, estruturalistas. Esses materiais se declaram comunicativos quando, na verdade, exibem atividades preparatórias para a comunicação ilustrando o momento de crise entre as diferentes vertentes teóricas.

Diante dos dados obtidos, a pesquisadora expõe a necessidade de mudança na elaboração de livros didáticos. Ela propõe um livro de PLE que “acople ao ensino de LP conhecimentos sobre o Brasil, de modo a explorar sua exigência cognitiva ao procurar ser informativo, formativo, portanto relevante e interessante para os alunos” (Sternfeld, 1996:23). Dessa maneira, a autora pretende fazer do processo de aprender línguas uma

experiência que extrapola a esfera lingüístico-didática, ampliando a experiência de aprender língua para a experiência de aprender outras coisas, concordando, assim, com Almeida Filho (1996).

Nessa concepção de ensino e aprendizagem, os livros didáticos assumem um papel de contato com a cultura do país de língua alvo, sendo co-responsáveis pela formação do aprendiz acerca da sociedade-alvo. Desta maneira, ao escolher um material que opte por um ensino de língua baseado em conteúdos não se pode negar a presença de componentes sócio-histórico-culturais que viabilizam um aprendizado que extrapola o conteúdo lingüístico.

Nesse processo que abarca componentes sociais, históricos e culturais, acrescentamos, de acordo com nossa perspectiva teórica (AD), os componentes ideológicos que configuram os LDs. Estamos partindo do pressuposto de que não é possível desvencilhar língua da história e de ideologia (Orlandi, 1999), e que, portanto, o contato com uma LE implica, necessariamente, o contato com outra história, outra cultura, mas principalmente, com outra ideologia (Bolonhini, 1996).

A linguagem, numa perspectiva discursiva, não é vista como um instrumento de comunicação utilizado para a aprendizagem de aspectos culturais, pois a cultura se dá *na e pela* linguagem. Portanto, ao enunciarmos estamos, necessariamente, colocando em movimento a história e a cultura de um povo. Assim, dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE, a presença de aspectos sócio-culturais é, como afirma Bolonhini (1996:174), “inerente à linguagem, e sempre acontecem na linguagem”, sendo a questão o

grau de ênfase a ser dado a esses aspectos e não o questionamento sobre a sua existência ou não nos livros didáticos.

Ensinar e aprender português como LE é, neste contexto, mais do que trabalhar com os aspectos formais da língua ou da cultura de um povo separadamente, como muitos pesquisadores vêm sugerindo recentemente. A nosso ver, ensinar e aprender uma LE significa estar em contato com processos discursivos em funcionamento que envolvem aspectos históricos, culturais e ideológicos materializados na/pela língua e que, por sua vez, constituem o imaginário discursivo do aprendiz.

Propomos, a partir desse arcabouço teórico, uma análise de LDs que aponte para o conflito entre formações discursivas diferentes que perpassam o processo de ensinar e aprender uma língua e que se manifestam não só em contatos diretos com pessoas da cultura alvo e na fala do professor, mas também nos materiais didáticos. A análise que sugerimos aqui implica um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas ancorado nos conceitos de sujeito, língua e ideologia, tais como entendidos pela Análise de Discurso de perspectiva materialista. Neste olhar sobre o ato de ensinar e aprender PLE, os livros didáticos são concebidos como discursos cujos funcionamentos precisam ser compreendidos para que se possa estabelecer as relações entre os sentidos produzidos e a constituição dos sujeitos que compõem a história do país.

## **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **4.1 A Análise de Discurso de perspectiva materialista**

O estudo que propomos aqui está ancorado no escopo teórico da Análise de Discurso de perspectiva materialista (AD) e, em virtude disso, elaboramos uma reflexão acerca de alguns dos pressupostos teóricos que são as bases de sustentação deste trabalho.

A análise de discurso é concebida como um saber que se constitui, de acordo com Orlandi (2002:21), “no meio de” ou no “entremeio” de teorias que estabelecem entre si relações contraditórias.

No final dos anos 60, sob a conjuntura intelectual do estruturalismo, a AD reúne os conceitos de língua-sujeito-história, os desloca de suas filiações teóricas originais e cria seu campo teórico e seu próprio objeto, o discurso. Segundo a autora, trabalhando nos entremeios, a AD “re-define” e “re-significa” as noções de língua (Linguística); ideologia (Materialismo Histórico) e sujeito (Psicanálise), desembocando em conseqüências significativas para as ciências humanas e sociais.

Em sua relação com a Linguística, a AD desloca o conceito saussuriano de língua como sistema fechado e transparente e, passa a compreendê-la como maneiras de significar sujeita à falhas e como condição de possibilidade do discurso. A linguagem torna-se “a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” permitindo a “permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação em que ele vive” (Orlandi, 1999:15). A língua é concebida como não transparente e, portanto, torna-se o lugar dos conflitos e da incompletude e, com isso, os “sentidos sempre podem ser outros”, dependendo do modo como “são afetados pela língua, de como se inscrevem na história” (Orlandi, 1999:47). A aparência do discurso como instrumento do pensamento e reflexo da



realidade que culmina na idéia de que a língua é transparente é fruto do trabalho da ideologia que apaga o caráter material do sentido e do sujeito.

O conceito de sujeito, por sua vez, é tomado do campo da Psicanálise e re-significado. Ele passa a ser um sujeito do inconsciente constituído histórica e ideologicamente pela linguagem. Ele se torna assujeitado já que “é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la” (Orlandi, 1999:50), ou seja, embora possa decidir o que diz, sua relação com os sentidos é determinada pela exterioridade, histórica e ideologicamente.

O Materialismo Histórico, área do conhecimento que pertence, originariamente, ao âmbito das Ciências Sociais, foi apropriado e deslocado pela Análise do Discurso para integrar as suas bases de sustentação. Marx e Engels, na obra intitulada “A ideologia alemã”, de 1847, formulam uma concepção materialista de história baseada nas relações de trabalho e de produção estabelecidas pelos homens, cujos desdobramentos determinam, por sua vez, as relações sociais e políticas. Tendo como base essa nova concepção de história, Althusser elabora sua teoria acerca dos “Aparelhos Ideológicos de Estado”, de 1969, definindo “uma teoria das ideologias com base na história das formações sociais e os seus modos de produção, levando em conta as lutas de classe”, sendo a ideologia a representação da “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1969:85). O autor afirma que não há prática sem ideologia e não há ideologia sem o sujeito, delineando a noção de interpelação do sujeito, sendo que o “indivíduo é interpelado como sujeito para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão” (Althusser, 1969:104). Althusser, ao definir o conceito de ideologia,

reclama uma existência material para a mesma, negando-a como uma simples atividade de pensamento. Essa existência material encontra espaço na teoria da AD através de Pêcheux, que coloca o discurso como uma das materialidades possíveis da ideologia. A partir dessa perspectiva teórica, a ideologia passa a ser entendida como aquilo que define a direção dos efeitos de sentido.

Chegamos, então, ao conceito de discurso que é a base deste e de todos os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Análise de Discurso. Para esta teoria, o discurso não é somente a transmissão de informações, mas é o “efeito de sentidos” produzido entre os interlocutores e a materialização da ideologia na língua (Orlandi, 1987:120).

Os discursos são constituídos pelas condições de produção que envolvem os sujeitos e a situação, abrangendo esta última a conjuntura da enunciação e o contexto sócio-histórico e ideológico. Inclui-se também a memória discursiva que estabelece relação com aquilo que já foi dito anteriormente e que afeta o modo como o sujeito significa em uma determinada situação discursiva. Há sempre um já dito que funciona como base para todos os outros dizeres e que permite identificar a filiação desses dizeres a uma memória, sua historicidade e seu comprometimento político e ideológico.

Nessa relação entre os discursos, entre o que foi dito e o que se está dizendo, é que se estabelecem os sentidos e, assim, “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros (...) um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (Orlandi, 1999:39).

A produção do discurso, por sua vez, e dos sentidos é constitutiva dos esquecimentos 1 e 2, de acordo com Pêcheux (1975). Respectivamente, no esquecimento

nº. 1 o sujeito se esquece que não é a origem de seu dizer e, portanto, se esquece que o que ele pode e deve dizer, ou não, já está determinado pela sua formação ideológica em uma dada conjuntura sócio-histórica.

O esquecimento nº. 2, de qual fala o autor francês, se refere ao esquecimento de que o dizer sempre pode ser outro. O sujeito, ao mesmo tempo em que se vê como dono do discurso, é constituído pelo inconsciente, pela história e pela língua, sendo que tal constituição se apresenta naturalizada. É sobre esse já-dado que se insere o trabalho ideológico tido, segundo Orlandi (1999:44), como um trabalho da memória e do esquecimento pois é o que “produz o efeito de literalidade, a impressão do sentido lá”.

O discurso, nosso objeto de estudo, se produz também a partir do jogo de imagens que são produzidas acerca dos sujeitos e do objeto do discurso dentro de um determinado momento sócio-histórico. Este jogo de imagens é o resultado do funcionamento do mecanismo entendido como formações imaginárias (Pêcheux, 1969) que preside toda a troca de palavras. Este jogo fica mais complexo quando intervém a antecipação que, segundo o autor, os interlocutores criam imagens de si, do outro e do objeto do discurso na tentativa de elaborar/adequar o que será dito. É, portanto, o modo como os interlocutores concebem suas respectivas representações.

Além disso, o discurso é determinado pelas relações de força, logo, é determinado, também, pelo lugar que o sujeito ocupa ao dizer. Essas relações de forças entre os lugares sociais ocupados pelos sujeitos encontram-se representadas no discurso por uma série de formações imaginárias que determinam o lugar dos interlocutores e que constroem um imaginário discursivo que circula pela sociedade. Nessas condições, o sujeito produz seu

discurso como efeito dessa rede de relações imaginárias e, conseqüentemente, o discurso se torna a representação desse imaginário.

No cruzamento de todas essas noções, a AD delinea uma forma de compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas como um processo inconsciente e, portanto, incontrolável, cujo aprendizado é determinado pelo modo de ver e de viver dos sujeitos envolvidos (Coracini, 1999). Sujeitos constituídos e determinados pelo inconsciente, o que torna imprevisível a apreensão das informações. Eles, assim como os livros didáticos, são frutos da história e do momento em que vivem e, como afirma a autora acima citada, não são detentores de uma verdade única, mas porta-vozes de interpretações possíveis sobre o mundo.

Sob a perspectiva discursiva, portanto, a proposta não é focalizar a univocidade, a transparência e a completude dos sentidos, mas sim, apontar a existência da heterogeneidade dos sentidos, explicitando sua relação e o sujeito produtor de linguagem, a materialidade lingüística e a história.

Assim, nosso objetivo é compreender o funcionamento da linguagem considerando as relações do lingüístico com a exterioridade a fim de identificar os processos ideológicos que funcionam nos textos dos livros didáticos e o comprometimento com uma versão da história e constituição do Brasil, no que se refere aos sujeitos que dela fazem parte. Para tanto, lançaremos mão de um dispositivo analítico que permite contrastar o dito ao não-dito, o dito de lugares diferentes, de modos diferentes de forma a identificar “naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (Orlandi, 1999:59).

Com isto, almejamos também apontar a possibilidade de mudança de atitude em relação ao livro didático. Promovendo o questionamento daquilo que é oferecido ao professor e ao aprendiz dentro dos limites do livro didático no que se refere à história que é contada sobre o Brasil e sobre aqueles que dela fazem parte, atentamos para a estabilização dos sentidos na história. Para tanto, procuramos compreender os processos discursivos que vão definindo os sujeitos e que passam a fazer parte do funcionamento imaginário da nossa sociedade.

#### **4.2 O discurso pedagógico**

Considerando este referencial teórico, o ensino de línguas é todo pensado a partir das concepções de língua, linguagem e sujeito re-significadas.

Para a AD, a língua estrangeira é aquela que, por determinações históricas e ideológicas, definem a inserção ou não do sujeito nas relações e posições sociais. A língua deixa de ser vista apenas como um instrumento de comunicação, transparente e completo, para ser uma forma de relação com o mundo determinada histórica e ideologicamente e, completamente, envolta em questões políticas. Discursivamente, a língua é a “condição de possibilidade do discurso” (Orlandi, 1996:22) e, conseqüentemente, a história e a ideologia são materializadas e estabilizadas pelo discurso. Segundo Bolonhini (1996), no âmbito de LE, a língua é uma forma de contato entre o sujeito e uma outra história, ideologia e cultura, mas não é possível realizar uma separação entre a língua e essas instâncias pois elas só existem na/pela língua.

A essas considerações soma-se uma especificidade do funcionamento da língua no que se refere ao processo de ensinar e aprender uma LE já que este se desenvolve dentro do que Orlandi (1987) definiu como discurso pedagógico.

A partir do estudo dos objetos de discursos e da relação estabelecida entre os interlocutores, a autora assevera que os discursos existentes na sociedade podem ser caracterizados, de forma mais ampla, como pertencentes a três grandes grupos: lúdico, polêmico e autoritário. Essa distinção se dá com base no grau de polissemia que rege o funcionamento desses discursos, sendo a polissemia compreendida como “a força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (Orlandi, 1987:27). Ela é o deslocamento e a ruptura de processos de significação que, por sua vez, trabalha com o equívoco e que é aberta no discurso lúdico, controlada no polêmico e contida no autoritário.

Dentre essas macro-divisões, o discurso pedagógico (DP) é considerado um discurso autoritário que se apresenta como “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (Orlandi, 1999:27).

O DP se apresenta como um discurso de inculcação considerado neutro, científico e transmissor de informações, características asseguradas pelo uso da metalinguagem e da apropriação pelo professor do lugar de cientista. Tal discurso quebra as leis da utilidade e informatividade, se colocando como o lugar da ciência inquestionável, justificando sempre o referente, e não a razão para o estudo.

Neste funcionamento discursivo se estabelece uma relação estreita entre o professor e o conhecimento, sendo que o primeiro se desloca do lugar de mediador do conhecimento

para o lugar de possuidor do mesmo, assim como o livro didático. Pelo processo de apagamento, tanto o professor quanto o livro deixam de ser mediadores das relações de ensino e se transformam no próprio objeto de ensino. Enquanto tal, segundo Orlandi (1987:22), é necessário “saber o material didático (como preencher os espaços, fazer cruzadinhas, ordenar seqüências, etc)”, ou seja, saber manipulá-lo.

Esse material didático, que deve ser manipulado pelo professor, não deve ser questionado pelo mesmo no interior deste funcionamento discursivo. Isso porque o LD se apresenta como um discurso de verdade que, ilusoriamente, se estabelece como um depósito de verdades e de completude dos sentidos. Legitimado por esse discurso, o autor não precisa justificar a seleção dos conteúdos, a ordem em que os organiza e/ou a metodologia adotada pois o livro já se caracteriza como uma verdade natural cujos sentidos já estão dados e completos (Grigoletto, 1999). No entanto, esse caráter de verdade e naturalidade dos sentidos não é uma realidade e, assim, o LD não é neutro e, tampouco, está livre de comprometimentos ideológicos. Isso porque o sujeito autor, embora estabeleça uma relação imaginária com a unidade, completude, coerência e não-contradição, é pego pela descontinuidade, dispersão, incompletude, falta, equívoco, contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido, segundo Orlandi (1999).

O autor do livro didático, dada a função que exerce, se representa na origem do dizer, isto é, tem a ilusão de que é fonte de seus dizeres e sentidos quando, na verdade, todo e qualquer enunciado por ele produzido resulta de sua interpelação ideológica, não sendo apenas frutos de suas intenções. As seqüências discursivas resultantes da tomada de palavra pelo autor são dizeres autorizados pela formação discursiva e, conseqüentemente, pela

formação ideológica a partir da qual o sujeito enuncia. Os sentidos que emanam dessa tomada de palavra são múltiplos, mas são caracterizados como únicos pelo efeito do sentido dominante e já sedimentado.

Desse modo, o LD é visto como um conjunto de dizeres, fruto da apropriação da linguagem e da escolha individual consciente da posição sujeito-autor quando é, de fato, um produto do assujeitamento do indivíduo interpelado por uma formação discursiva ideologicamente marcada.

Sendo assim, o funcionamento da linguagem dos LDs e, conseqüentemente, a identificação dos processos ideológicos que criam o caráter de verdade dos livros somente pode ser compreendido através do uso de um dispositivo analítico ancorado em sólidas bases teóricas. Com isso, é possível também identificar os sentidos ditos e silenciados no LD, bem como os desdobramentos do dizer e do silenciar na sociedade em que são produzidos. Isto, conforme mencionado anteriormente, constitui o objetivo deste trabalho que é questionar o dito, o caráter informativo, da unidade e dos efeitos de sentido produzidos no e pelo livro didático, buscando compreendê-lo na sua relação com os sujeitos e a exterioridade que o cercam. Buscamos averiguar os discursos a respeito de todos aqueles que participam, de alguma forma, da história do Brasil, observando o modo como eles são construídos ao longo dos livros didáticos e como os sentidos produzidos estabilizam ou deslocam os imaginários a respeito dos mesmos.



## **5. ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 Caracterização dos livros didáticos**

Os livros analisados estão apresentados em ordem cronológica, respeitando a data da primeira edição de cada material e, assim sendo, estão dispostos da seguinte maneira:

*Fala Brasil* (1989), *Avenida Brasil* (1991), *Aprendendo Português do Brasil* (1993) e *Bem-Vindo* (1999).

A escolha por esses 4 livros didáticos como objetos desta pesquisa se justifica pelo fato destes: serem produzidos no Brasil e feitos para a língua falada 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 de três décadas.

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. O volume a ser analisado, de todas as coleções, é o de número 1 que é o material que viabiliza o primeiro contato formal-didático com o país do qual se está aprendendo a LE.

Concebendo os textos como discursos, visamos compreender os efeitos de sentidos produzidos sobre os sujeitos que participam historicamente da constituição do Brasil e, também, o modo de funcionamento desses sentidos nas condições sócio-históricas de hoje. Para isso, visamos ampliar o que seria uma análise de conteúdo focada no que os textos dizem, atentando, principalmente, para as conseqüências/desdobramentos daquilo que está sendo dito.

Nossa análise se ancora nas considerações de Orlandi (1987, 1992, 1999) sobre as formas do silêncio, com o intuito de verificar a relação entre o que foi dito e o que foi necessariamente silenciado a fim de indicarmos o comprometimento ideológico de uma determinada versão da história que se está contando.

Propomos trabalhar com a noção de silêncio entendido não como semelhante ao implícito, portanto, como aquilo que não foi dito, mas enquanto aquilo que estabelece imediatamente relação com o dito. O silêncio, neste estudo, é considerado como aquele que significa e cujos sentidos não podem explicitados por meio de palavras a ele atribuídas. Ele indica, por si só, que o “sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”” (Orlandi, 1992:14). Assim, procuramos explicitar o silêncio através da observação do funcionamento dos diferentes processos de significação.

Do mesmo modo, objetivamos trabalhar com o que é *dito* sobre os sujeitos que constituem a história desse país concebendo os dizeres a partir da relação língua – ideologia e os efeitos de sentido como frutos da relação língua e história (Guimarães, 1995).

No que se refere ao livro didático, visamos a compreender os processos discursivos em funcionamento, bem como o modo como eles produzem efeitos de sentido que se estabilizam ao longo dos tempos, seja pela observação do que é dito ou do que é silenciado. Objetivamos verificar os imaginários que se constrói sobre os índios, os negros e os demais povos apresentados nos LDs e o modo como eles trabalham tanto para o apagamento como para a fixação de determinados sentidos a respeito desses sujeitos.

### **5.1.1 Fala Brasil - (Coudry & Fontão, 1989)**

Este livro, juntamente com as fitas K7, foi lançado, pela primeira vez, em 1989 pela editora Pontes e, em 2004, atingiu sua 15ª. edição.

O livro apresenta um sumário dividido em 6 seções organizadas com base nos seguintes critérios: *Situações, Textos, Vocabulário para consulta, Fonética, Músicas e Resumos*. Além disso, consta um *Índice gramatical*, a *Apresentação*, as *Unidades* e um *Apêndice* que contém informações sobre os seguintes temas: *Datas e feriados nacionais, Escolaridade, Tópicos da história do Brasil, Ciclos Econômicos, Signos e Estações, Temperatura e Medidas e Pesos*.

O livro do aluno é composto por 15 unidades compostas das seguintes partes: *Situação, Sistematização, Diálogos dirigidos, Exercícios, Resumo e Texto*. As quatro primeiras seções se repetem, às vezes, no interior das unidades e a seção *Texto* começa a aparecer a partir da oitava lição como introdução à unidade.

No que se refere às temáticas abordadas ao longo das lições, nota-se que a caracterização e localização dos fatos no Brasil se dá pela utilização de nomes tipicamente brasileiros que se referem a objetos e lugares, bem como bebidas e comidas tipicamente nacionais (“*dois reais e vinte centavos o quilo*”, unidade 2, p.20; “*Na semana assada eu fui ao Rio de Janeiro*”, unidade 2, p.26; “*...prato típico da região?...também uma porção de batatas fritas e outra de farofa*”, unidade 5, p.71; “*...sempre come feijoada aos sábados?*”, unidade 6, p.93). Muitos dos textos presentes nas unidades assumem a função de cartões postais do Brasil, apresentando aos estrangeiros importantes e famosas cidades turísticas do Brasil e suas peculiaridades, como por exemplo, Foz do Iguaçu e Gramado (unidade 10, p.143), Outro Preto e Congonhas do Campo (unidade 10, p.148), Maceió e Salvador (unidade 10, p.154). Esses lugares são mostrados através de textos específicos ou por meio

de informações diluídas em meio a exercícios gramaticais ou de conversação (unidade 11, p.169 e p.177; unidade 12, p.190 e unidade 14, p. 220).

### **5.1.2 Avenida Brasil - (Lima et al., 1991)**

O livro didático de português para estrangeiros “*Avenida Brasil: Curso básico de Português para estrangeiros*”, foi produzido, em 1991, 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 é publicado pela editora Pedagógica e Universitária Ltda e sua 10ª reimpressão foi lançada no ano de 2005, sendo 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).

O livro didático é parte integrante da série “*Avenida Brasil*” composta por dois volumes, sendo que cada um deles possui: livro texto, livro de exercícios, fitas cassetes, glossário e livro do professor.

O livro do aluno é composto por 12 unidades divididas em 2 grandes grupos (6 unidades cada) separados pelas unidades de revisão. A última unidade do livro é seguida por algumas páginas destinadas a oferecer aos alunos 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 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 diferentes tipos de exercícios que compõem as unidades são ilustrados por pequenos símbolos que indicam: *diálogo, texto na fita, escreva no livro, escreva no caderno, exercício de leitura, exercício de audição e trabalho com o dicionário*.

Quanto às temáticas abordadas ao longo das lições percebe-se que enquanto algumas situações e pessoas apresentadas no livro didático não remetem a nenhum lugar ou nacionalidade específicos, em muitos outros casos, os itens lexicais - *Brasil, brasileiro e brasileira* - aparecem localizando e identificando o local e a nacionalidade das pessoas envolvidas nos fatos apresentados (“*Como vive o brasileiro*”, lição 5, p.48; “*O dia-a-dia de duas brasileiras*”, lição 6, p.50; “*Sete brasileiros*”, lição 6, p.56; “*Calendário Brasileiro*”, lição 6, p.58; “*Poesia e Arte brasileira*”, lição 6, p.60; “*Como se veste o proletariado brasileiro*”, lição 9, p.94; “*Festas ao longo da vida*”, lição 10, p.103; “*As regiões do Brasil*”, lição 11, p.120). Muitos dos textos presentes nas unidades assumem, assim como no livro anterior, a função de apresentar o país ao estrangeiro, considerando desde a sua constituição histórica até os costumes mais cotidianos e atuais.

### **5.1.3 Aprendendo Português do Brasil - (Laroca et al., 1993)**

A primeira edição do livro *Aprendendo Português do Brasil*, volume único, é de 1993 e sua quarta e última versão, pela editora Pontes, foi publicada no ano de 2003. O

livro é parte de um conjunto de outros materiais que inclui: livro do aluno, de atividades, do professor e fita cassete.

No que se refere à estrutura do livro, segundo os próprios autores, as 13 unidades contêm uma introdução que aparece como *Motivação*; seguida por um *Diálogo* voltado para as “situações imediatas de comunicação” e itens lexicais; um *Conteúdo gramatical* que visa a ensinar as estruturas gramaticais; a seção de *Expansão vocabular* com a sistematização do vocabulário visto ao longo da unidade; as *Atividades* que alternam entre a finalidade de introduzir estruturas gramaticais e informações culturais e, por último, uma parte denominada *Leitura complementar* destinada a propiciar o contato do aluno com textos literários e de informações histórico-culturais.

Observando os temas abordados no material, é grande o número de textos voltados para as situações do cotidiano, como por exemplo, *No café da manhã* (unidade 2, p.16), *Encontro no shopping* (unidade 3, p.28), *No escritório* (unidade 3, p.30), *No restaurante* (unidade 5, p.60), *Alugando um apartamento* (unidade 6, p.72), *Chamando o bombeiro* (unidade 12, p.156). Além disso, vários dos textos apresentados na seção *Leitura Suplementar* se referem a pontos turísticos ou a ícones da cultura brasileira, funcionando como um meio de apresentação do país e de suas particularidades (“*O Jangadeiro*”, unidade 1, p.14; “*Festas Religiosas*”, unidade 2, p.28; “*Belo Horizonte*”, unidade 3, p.40; “*Pão de Açúcar*”, unidade 4, p.58; “*Capoeira*”, unidade 5, p.70; “*Vitória-Régia*”, unidade 6, p.88; “*Danças Brasileiras*”, unidade 7, p.102; “*Pantanal*”, unidade 9, p.126; “*Minas Gerais e Cidades Históricas*”, unidade 10, p.138).

#### 5.1.4 Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação - (Ponce et al., 1999)

O presente livro foi produzido por Florissi, Ponce e Burim, em 1999, através da editora SBS<sup>8</sup> e sua edição mais recente data de 2004 (6ª. edição).

O livro do aluno é parte integrante da 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 das unidades é subdividida em seções definidas como: *Aprenda; Estudo de; Enfoque; Psiu e Gramática*, nesta ordem respectivamente. 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 enfatiza diálogos situacionais independentes do enfoque gramatical da unidade. Em seguida, apresenta-se a seção *Estudo de* em que são apresentados os tempos verbais e pontos gramaticais acompanhados, também, de exercícios de fixação. A seção *Psiu* aparece ao longo de todas as unidades, a partir da terceira página e na parte inferior, sendo voltada para a apresentação de vocabulário. As últimas páginas de cada unidade são destinadas às seções *Gramática*

---

<sup>8</sup> SBS: Special Book Service.



(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).

## **5.2 Análises: povos no Brasil**

As análises a seguir indicam os efeitos de sentido produzidos a partir do modo como a história do Brasil vem sendo apresentada ao longo dos livros didáticos de português como língua estrangeira. Entendemos os textos presentes nos livros didáticos como discursos que produzem diferentes efeitos de sentido e que precisam ser compreendidos a partir das condições em que são apresentados hoje.

O nosso objetivo, como dito anteriormente, é o de identificar o modo como os povos que integram a sociedade brasileira são apresentados e, principalmente, qual é a configuração se que vai produzindo para cada um dos grupos que aparecem nos livros didáticos.

Em um primeiro levantamento feito com os quatro livros em questão, identificamos quais são os povos que participam de modos muito distintos da constituição da história do Brasil. Utilizando a própria nomenclatura encontrada nos LDs pudemos identificar a presença de índios, africanos/negros, japoneses, poloneses, italianos, alemães, espanhóis, portugueses, americanos<sup>9</sup>, peruanos e uruguaios. Essa divisão já nos leva a refletir sobre a diferença na caracterização dos índios e africanos, por exemplo, que aparecem como se

---

<sup>9</sup> Americano: compreendem todos aqueles que habitam as terras das Américas do Norte, Central e do Sul.

fossem grupos homogêneos sem distinção de tribos ou nacionalidades, enquanto que o mesmo não acontece com os orientais, os americanos ou os europeus. Nesses três grupos, os sujeitos não aparecem sob as designações acima mencionadas. Pelo contrário, eles aparecem sempre definidos por suas nacionalidades, indicando desde o início modos diferentes de se compreender esses sujeitos e suas participações na história brasileira, como veremos a seguir.

Num segundo momento, focalizamos o modo como esses grupos são caracterizados ao longo dos LDs com o intuito de verificar os lugares por eles ocupados na história contada nos livros e, conseqüentemente, os efeitos de sentido produzidos e os seus desdobramentos nos dias de hoje.

### **5.2.1 Índios**

Os índios são mencionados em todos os livros didáticos analisados neste estudo. Eles são concebidos sempre numa relação estreita com o passado, o exotismo, as lendas e, também como aqueles que influenciaram a cultura brasileira.

No livro *Fala Brasil* (lição 7, p.100), em um exercício gramatical cujo objetivo é exercitar o verbo *haver* e seus diferentes usos, o índio aparece como ilustração da atividade e é mencionado na última pergunta do exercício (letra j).



## Exercício



3. Reescreva as frases abaixo usando o verbo HAVER:

- Faz* três anos *que* eu trabalho na IBM.
- Quantos meses *faz que* você não fuma?
- Quanto tempo *faz que* eles se separaram?
- Meu filho se formou *faz* seis meses.
- Fique tranquilo! Não *aconteceu* nada.
- [Toc... Toc...] *Tem* alguém em casa?
- Paulo! Venha logo! *Tem* uma pessoa te esperando.
- José parece triste... O que *está acontecendo* com ele?
- Existem* muitos problemas sem solução.
- Onde *existem* índios no Brasil?

A figura do índio presente no livro didático Fala Brasil (acima) remete aos indígenas que habitavam o Brasil em 1500, e que foram descritos em inúmeros registros de colonizadores, jesuítas e viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram desde o século XVI, como pode ser visto nas gravuras a seguir:

10



11



12



<sup>10</sup> Índios Tupinambás Guerreiros. Gravura do livro de Jean de Lery. Histoire d'une Voyage. 1578. Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/brasil500/index2.html>> Acesso em: 16 maio 2007.

<sup>11</sup> Gravura do livro de Claude Abbeville. Histoire de la mission des peres. Capucins. 1614. Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/brasil500/index2.html>> Acesso em: 16 maio 2007.

<sup>12</sup> Ilustração livro didático *Fala Brasil*, p.100.

O índio presente no LD representa um índio da etnia Txucarramãe<sup>13</sup> que é reconhecida pela utilização de um grande adorno no lábio inferior. Ele possui semelhanças com as gravuras produzidas por dois estrangeiros, Jean de Lery e Claude Abbeville, em 1578 e 1614, respectivamente. Nos três casos, o índio é representado seminu, vestindo apenas uma tanga e carregando consigo um arco e uma flecha. A comparação entre as imagens evidencia a semelhança existente entre a imagem do índio difundida nos séculos XVI e XVII pelos viajantes que ancoravam nas terras brasileiras e aquela veiculada nos dias de hoje através do livro didático de PLE, já que em todos os casos as imagens remetem ao índio primitivo, distante e diferente de tudo que caracteriza a civilização: o modo de se vestir (despir), os acessórios utilizados e as características físicas.

A ilustração do LD aponta para o congelamento da figura do índio no período da colonização, fazendo circular no momento atual uma imagem de índio como se ele fosse o mesmo de cinco séculos atrás. Com isso, há o silenciamento de todo o processo de colonização baseado no uso da força, da realização de guerras e na utilização da política de assimilação que, conseqüentemente, exterminou sociedades indígenas inteiras e alterou profundamente o modo de vida das etnias indígenas.

Com a imagem produzida em 1989 para o livro didático se apagam as constantes modificações e reelaborações que as sociedades indígenas sofreram mediante o contato com os colonizadores. Sua trajetória ao longo de séculos de história fica silenciada e se reforça uma imagem do indígena inalterada, estagnada ainda nos primórdios da história do

<sup>13</sup> Vide Anexo, fig. 41. Disponível em:  
<[http://www.amazonia.org.br/fotografias/detalhe.cfm?id=40918&cat\\_id=100&subcat\\_id=451&slideshow=1](http://www.amazonia.org.br/fotografias/detalhe.cfm?id=40918&cat_id=100&subcat_id=451&slideshow=1)>  
Acesso em: 05 out. 2007.

Brasil quando, na verdade, muitas são as diferenciações entre os índios do passado e aqueles presentes no mundo dos séculos XX e XXI, ainda que tenha sido mantida a sua identidade étnica.

O índio é pensado a partir de um discurso amplamente difundido pelo senso comum e do qual fazem parte imagens do indígena como o primeiro habitante das terras brasileiras e, logo, como parte do passado.

A circulação desse discurso que silencia sua história e sua contemporaneidade impede que o índio ocupe o lugar de sujeito contemporâneo destinado aos não-índios. Ou, dito de outra maneira, de sujeito que, por direito, vive no mesmo país, participa da elaboração de leis, elege candidatos e compartilha problemas semelhantes, como as conseqüências da poluição ambiental e das ações governamentais no âmbito da política, economia, saúde e educação.

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 (14); que têm conhecimento do uso da tecnologia (15); que também são moradores da zona urbana (16); que moram em favelas (17); que freqüentam a escola (18); que participam de instituições sociais e políticas (19). Enfim, eles também são, hoje em dia, aqueles que deixaram de ocupar o mundo do exótico e do primitivo, apesar de continuarem presos a esses lugares devido à existência de discursos que estabilizam esses sentidos e que se materializam, por exemplo, nos livros de PLE.

14



15



16



17



18



19



Com isto, não estamos afirmando que o índio representado no livro didático não exista. Ele não representa, no entanto, a maioria dos índios brasileiros, já que, de acordo com os números do censo realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2000, mais da metade dos índios brasileiros vivia em território urbano,

<sup>14</sup> Índios Canela, da aldeia Escalvado, no Maranhão. Disponível em:

<[http://www.estadao.com.br/ext/especiais/indios/lateral\\_canelas\\_jogos3.htm](http://www.estadao.com.br/ext/especiais/indios/lateral_canelas_jogos3.htm)> Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.elianepotiguara.org.br/noticia54.html>> Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>16</sup> Loteamento Social Marçal de Souza, em Campo Grande, popularmente conhecido como a primeira aldeia urbana do Brasil, abriga cerca de 170 famílias indígenas. Disponível em:

<<http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=520>> Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>17</sup> Bino Pankararu é o presidente da Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu e vive na favela Real Parque, zona sul paulistana, com outros 500 índios, de acordo com sua própria contagem. Disponível em: <<http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=520>> Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>18</sup> Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira, que atende Marçal de Souza. Ela oferece uma oficina de língua e cultura terena, mas faltam vagas e material didático. Disponível em:

<<http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=520>> Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>19</sup> O índio terena Adierison Mota é presidente da entidade pioneira Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande. Disponível em:

<<http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=520>> Acesso em: 14 maio 2007.

totalizando cerca de 383 mil índios vivendo em zonas urbanas, o que corresponde a 52% do total.

Desse modo, ao pensarmos sobre o índio apresentado no livro didático e sobre a indagação “*Onde existem índios no Brasil?*”, nos perguntamos: Mas que índio? O índio retratado na ilustração?

No caso do índio da figura 12 (anteriormente apresentada), podemos supor que aquele indígena integra uma das 63 tribos indígenas ainda não-contatadas pelos não-índios. Esses povos, desde a época do Descobrimento, mantiveram-se afastados de todas as transformações ocorridas no país e, certamente, mantêm as tradições culturais de seus antepassados e sobrevivem da caça, pesca, coleta e agricultura rudimentares, isolados do convívio com a sociedade nacional e com outros grupos indígenas. Esses índios isolados, sobre os quais a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) afirma ter pouca ou nenhuma informação, defendem bravamente seu território e, quando não podem mais sustentar o enfrentamento com os invasores, recuam para regiões mais distantes, na esperança de sobreviverem afastados. Essas poucas tribos estão localizadas na região amazônica, nos estados de Amazonas, Pará, Acre, Mato Grosso, Rondônia e Goiás, segundo a FUNAI.

Além disso, o índio do livro didático também pode representar cerca de 460 mil índios que vivem em 225 aldeias indígenas (0,25% da população brasileira), em contato com a sociedade não-indígena e que em ocasiões festivas, rituais e cerimônias de apresentação aos não-índios retomam seus costumes de raiz. Nesses eventos, eles se despem, se pintam, carregam seus arcos e flechas também com o objetivo de se apresentarem à sociedade branca.



Esse imaginário do índio como um sujeito não-contemporâneo é ainda reforçado em um segundo momento no qual o indígena é retratado no livro didático *Fala Brasil* (lição 14, p.220, anexo fig.2), em uma carta de um brasileiro a um australiano.

Na correspondência, o brasileiro ao falar sobre alguns lugares já visitados pelo pai diz: “*Numa outra parte, perto das Guianas ele conheceu muitas tribos de índios. Puxa! Você não tem vontade de fazer uma “expedição” dessas? Que aventura, hem?”*”.

De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, o verbete *aventura* (p.165) é entendido como:

<sup>20</sup> Índios dançam em comemoração à formatura de professores, na Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/001106.shtml>>. Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>21</sup> Brasília - Caciques Kaiapos durante entrevista coletiva. E/d. Raony - MT, Kaye - PA, Kadjor - pa, Panara - PA. Foto: Valter Campanato. 17 de Abril. Disponível em: <[http://www.bussolaescolar.com.br/historia\\_do\\_brasil/indios\\_no\\_brasil.htm](http://www.bussolaescolar.com.br/historia_do_brasil/indios_no_brasil.htm)> Acesso em: 14 maio 2007.

<sup>22</sup> Flautas Uruá no ritual do Kwarup. Disponível em: <<http://www.palavrascruzadas.weblogger.terra.com.br>> Acesso em: 14 maio 2007.



“sf. 1. Empresa, empreendimento, ou experiência arriscada, perigosa, incomum, cujo fim ou decorrências são incertas. 2. Acontecimento imprevisto, surpreendente, peripécia. 3. Acaso, sorte, fortuna. 4. Proeza de cavaleiro andante, de cavalaria. 5. Ligação amorosa, em geral passageira e inconseqüente”

e, *expedição* (p.599) consta como:

“1. Ato ou efeito de expedir; despacho; remessa; expediência. 2. Prontidão, diligência, desembaraço; expediente. 3. Mil. Remessa de tropas para um determinado fim; campanha. 4. Mil. O corpo de tropa. 5. Grupo que se destina a explorar, pesquisar, estudar uma região, geralmente em caráter científico. 5. Bras. Seção encarregada de expedir as mercadorias nos estabelecimentos comerciais”.

Com isso, é possível observar que o índio é posto numa relação com o desconhecido, com aquilo que merece ser explorado e, portanto, isolado novamente do restante da sociedade brasileira. Não se diz sobre sua condição de sujeito nativo integrante da sociedade brasileira moderna para, ao contrário, colocá-lo na posição daquele que ainda precisa ser conhecido por meio de uma empreitada arriscada e perigosa.

Esse isolamento do índio em relação à sociedade não-indígena também aparece no livro *Bem-Vindo* (unidade 6, p.59, anexo fig.3), através da história do índio Poti. Nessa história se discorre sobre um possível contato do índio com a sociedade não-indígena e a convivência entre esses grupos. O índio retoma a posição de sujeito afastado do mundo, isolado da chamada civilização branca (“*O índio Poti mora na floresta perto da grande cidade. Nasceu e cresceu na floresta e nunca saiu de lá. Sempre ouvia coisas horríveis sobre os homens brancos*”) e é, ao mesmo tempo, aquele que nega (“*Seu pai sempre lhe*

*dizia: nunca fale com os homens brancos e nunca se aproxime da cidade grande”, “...seu pai lhe explicava sobre o perigo de se aproximar do homem branco”) e que deseja esse contato (“Poti quer que os índios e os homens brancos sejam amigos”).*

Poti, representando os índios que vivem isolados no país, é aquele que almeja um contato com a sociedade externa à sua tribo e que, portanto, quer se incluir e atuar na sociedade não-indígena. Essa possibilidade de inclusão na sociedade não-indígena se constrói como algo fácil, imediatamente possível mediante o contato, por parte do indígena, com a cidade grande (*“embora Poti não conheça nenhum homem branco, sente que eles não podem ser tão ruins quanto lhe dizem”).* Esta, por sua vez, é concebida como o paraíso a ser alcançado pelo índio, já que lá estão as oportunidades de se desenvolver laços de amizade e de encontrar trabalho (*“sonha em ir para a cidade grande e lá fazer amigos. Quem sabe até trabalhar com eles?”*).

As dificuldades de aceitação, de integração e de inclusão ficam silenciadas no exercício (*“Se pudesse viver entre eles, poderia demonstrar que é possível uma convivência amistosa”*) e a possibilidade do contato é a razão da felicidade do índio (*“Quando isso acontecer, Poti será, provavelmente, o índio mais feliz da floresta”*).

O que ocorre nesta passagem é a idealização do contato entre aqueles concebidos como brancos e os indígenas. Todos os possíveis conflitos resultantes desse encontro ficam apagados. Além disso, o índio não tem voz ativa nesse desejo de encontro uma vez que ele é falado por um sujeito que se posiciona diante do que teriam sido as palavras do índio. Por meio do discurso relatado indireto (Indursky, 1997) se tem uma apropriação da fala do índio sem que o autor do texto tenha qualquer obrigação de fidelidade com a sua

textualidade. Assim, a possibilidade do contato entre os não indígenas e os indígenas é retratada a partir de uma interpretação ou de uma “versão” (Indursky, 1997:198) que o LD faz do discurso do outro. Neste caso, o outro é entendido como o índio e não há qualquer possibilidade de se verificar a relação entre o que foi dito e o que está relatado.

Dado o funcionamento do discurso da colonização, observamos que o índio ocupa uma posição discursiva que é projetada e determinada pela posição do colonizador. Ele fala a partir de uma visão pacífica e positiva do encontro que é uma construção do discurso colonial do não-índio, sendo isso possível, segundo Orlandi (1990), já que pela “relação de dominação posta à disposição pela cultura ocidental, produz-se um deslize pelo qual o índio acaba por incorporar o discurso do branco tal qual” (Orlandi, 1990:225).

A ausência de contato com a sociedade não-indígena, retratada na história de Poti, possibilita a manutenção de um caráter exótico como característico do índio. Esse mesmo traço é reforçado pela relação que se constrói entre os índios e o mundo folclórico das lendas nos livros *Aprendendo Português do Brasil* (unidade 6, p.88, anexo fig.4) e *Bem-Vindo* (unidade 20, p.193, anexo fig. 40). No primeiro livro, os índios aparecem em meio ao mundo das lendas no interior de um texto da seção *Leitura Suplementar* que discorre acerca da flor *Vitória-Régia*. Neste momento, os indígenas são apresentados como aqueles que “*contam uma lenda para explicar o aparecimento da vitória-régia, que é uma bela flor aquática, típica do rio Amazonas*”. No livro *Bem-Vindo*, eles também aparecem numa relação com o mundo lendário e associados àquilo que é da tradição popular e construído pelo mundo da fantasia através da lenda de Tupã (“*...uma das mais belas da cultura indígena.*”).

Desse modo, com base nas aparições dos índios nos livros didáticos, o que se coloca é o índio enquanto sujeito deslocado da contemporaneidade e envolto em exotismo que, por sua vez, remete ao passado e às lendas. Assim, ele é posto em cena como um índio de cinco séculos e, portanto, muito distante tanto do sujeito não-índio como do índio de hoje.

A imagem do índio, a partir do discurso presente nos enunciados analisados, fica 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. Observa-se, como afirma Orlandi (1990:16), que dada a presença do discurso colonial, há o apagamento do discurso histórico e a constituição de um discurso sobre a cultura que resulta em “exotismo”.

A circulação desse discurso remete a processos de significação produzidos e sedimentados historicamente que, por sua vez, institucionalizam o discurso dominante e legitimam um sentido oficial e literal, como afirma autora (1988). Assim, os sentidos produzidos podem constituir/constituem o imaginário pelo qual a sociedade se orienta e, conseqüentemente, direciona o tratamento que ela dará aos indígenas. Os desdobramentos desse discurso, portanto, podem ser sentidos nas condições de vida que esses índios são submetidos, condições muitas vezes de qualidade pior do que os não-indígenas. Segundo Santana (2002), dados da Organização Mundial de Saúde, de 1994 e 1995, indicavam que a expectativa de vida ao nascer dos indígenas brasileiros era de 48 anos, enquanto a expectativa de vida dos brasileiros não índios era de 67 anos. Os números do Censo Demográfico realizado, em 2000, pelo IBGE, mostram que a cada criança perdida pela população branca, morriam cinco indígenas. A mortalidade infantil entre os índios é 124%

mais elevada do que entre os brancos (51,4 de cada mil índios morrem antes do primeiro aniversário). Com base nos dados desse mesmo censo, o tempo médio de estudo dos índios de 10 anos ou mais de idade era de 4 anos, enquanto a média nacional era de 5,9 anos. A taxa de escolarização para as pessoas de 5 a 24 anos de idade em geral era de 68,3%, já para os indígenas atingia 56,2%.

Em outras palavras, esses números revelam as conseqüências do processo de exclusão social sofrido pelos índios. Tal exclusão se atualiza em todos os momentos em que se atribui ao índio o mesmo lugar que ocupava há 500 anos, pois assim, ele não pode ocupar o lugar de cidadão brasileiro e, com sua cidadania silenciada, é possível negar-lhes o acesso aos direitos de todo e qualquer cidadão brasileiro.

Além disso, em diversos momentos, cabe ao indígena o papel daquele que influenciou a cultura brasileira. Este modo de conceber o índio na história brasileira pode ser observado nos livros *Avenida Brasil* (lição 12, p.127, anexo fig.5) e *Bem-Vindo* (lição 17, p.162, anexo fig.6).

De acordo com o livro didático *Avenida Brasil*, os índios 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.

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 e o que é brasileiro de modo que tudo aquilo que pertence ao primeiro passa pelo caráter de rudimentar e primitivo. Observa-se em funcionamento, mais uma vez, o discurso colonial

que, para se constituir, reconhece apenas o cultural e apaga o histórico e o político, segundo Orlandi (1990).

Desse modo, ao ser composto como agente que influenciou a cultura do que viria a ser chamado Brasil, é possível afirmar que se produz o silenciamento da história dos índios enquanto nativos e, por conseguinte, se descreve uma história que coincide com a versão oficial de 500 anos de Brasil, deixando no silêncio a história indígena. Toda a história do povo nativo, com seus costumes e sua cultura, bem como sua trajetória de morte, sofrimento e resistência à colonização européia fica apagada frente a uma história que se inicia em 1500 com a chegada do povo português. Ao falar sobre as influências indígenas, se produzem sentidos que silenciam muitos outros fatores que caracterizam a relação entre os indígenas e a constituição do Brasil.

Desse modo, o não dizer sobre o lugar ocupado pelo índio (nativo) indica que o silenciamento está funcionando aqui, não como forma de calar, mas como forma de não se dizer outras coisas possíveis.

Ao dizer desta e não de outra maneira, o movimento dos sentidos fica estabilizado e os dizeres, bem como o silêncio, enquanto lugar do que não pode ou deve ser dito, não ficam limitados a intenção do(s) autor (es), mas se apresentam ligados à linguagem e à determinações políticas e históricas.

O silenciamento da história do índio enquanto nativo torna-se muito significativo uma vez que, em face da história, o silêncio significa em “relação ao futuro projetando o discurso e em relação ao passado já que o já-dito retorna o reformulado” (Orlandi, 1992:93). Dessa maneira, o livro didático está ajudando a manter, estabilizar e silenciar as

relações hierárquicas de poder que perpassam a história do Brasil e que silenciam os primeiros habitantes desta terra.

Ao silenciar o índio enquanto nativo e colocá-lo na posição de *influência cultural* se sinaliza um comprometimento ideológico que aponta para uma história em que os portugueses são aqueles que constituíam uma cultura primeira e que sofreu interferências dos índios em sua constituição.

Analisando o termo *influência* tão presente nos livros didáticos temos, de acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1975:764), o verbete como:

“sf. 1. Ato ou efeito de influir (se). 2. Ação que uma pessoa ou coisa exerce sobre outra. 3. Entusiasmo, animação. 4. Prestígio, crédito. 5. Ascendência, predomínio, poder. 6. Brás. BA, GO e MT. Lugar onde se descobrem minas de diamantes e carbonados, o que dá ocasião a serviço intensivo e produtivo”.

Enfocando as duas primeiras acepções da palavra *influência* temos uma relação com a palavra *influir*. De acordo com o mesmo dicionário, *influir* significa:

“1. Fazer fluir para dentro de. 2. Inspirar, sugerir. 3. Incutir, transmitir; insuflar. 4. Excitar, entusiasmar, animar. 5. Comunicar, inspirar, incutir. 6. Ter influxo, exercer influência. 7. Ter importância; significação; influência; importar. 8. Enlevar-se, entusiasmar-se. 9. entregar-se ou aplicar-se com ardor”.

Desta maneira, com base nas definições acima, é possível afirmar que, de acordo com o modo de apresentação dos livros didáticos, a cultura indígena é concebida como uma influência na cultura brasileira que, por sua vez, era algo anterior sobre a qual a cultura

indígena “influiu para dentro de”. Isso inverte os rumos da história e coloca o índio como aquele que adentra em uma cultura que já existia nas terras brasileiras quando, o que já existia consolidada nessas terras era uma vasta e tradicional cultura indígena. Portanto, tudo o que foi trazido pelos europeus *influiu para dentro da* cultura indígena e, dessa mistura é que resultou o que entendemos, hoje, por cultura brasileira. Esse processo, no entanto, aparece invertido e suscita a pergunta: quem influiu em quem?

As bases da versão histórica contada nos LDs colocam como referência o povo português. Os indígenas são vistos como um povo externo. Isso demonstra as relações de poder que permeiam a sociedade e que autorizam dizeres como esses que, conseqüentemente, estabilizam discursos que marginalizam os índios, fazendo com que ocupem sempre a posição daqueles que não pertencem a esta terra, mas que a ela adentraram e modificaram.

Além disso, as imagens trazidas pelo livro *Avenida Brasil* para ilustrar a influência cultural dos indígenas traz desenhos caricaturais semelhantes aos apresentados no livro *Fala Brasil*. Dentre as imagens presentes, encontram-se fotos de objetos produzidos e utilizados pelos indígenas, a representação de algumas palavras e uma imagem produzida de modo semelhante às ilustrações de gibis. Não se coloca, em nenhum momento, o índio representado através de fotos reais disponíveis em grande quantidade nos meios eletrônicos e por nós utilizadas em momentos anteriores deste trabalho, por exemplo. Como conseqüência deste fato e da utilização de imagens que remetem a desenhos animados, se obtém uma caricatura infantilizada do que é o índio brasileiro.



Esses índios, concebidos como estrangeiros na própria terra, são responsabilizados, no livro *Bem-Vindo* (lição 17, p.162, anexo fig.6), pela constituição daquilo se considera hoje um “sujeito brasileiro”.

Em um texto baseado no artigo de Vinícius Romanini, publicado na Revista Terra, em junho de 1998, os índios também aparecem como aqueles que mais influenciaram a constituição do povo brasileiro tal como ele é entendido hoje.

O texto aborda a questão referente à origem da “*alma brasileira*” e, ancorado no depoimento do sociólogo Roberto Gambini, se tem como resposta que “*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*”. Eles são considerados a fonte do “*nosso espírito brincalhão*”, ou seja, aquele 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*” (p.162).

O texto assevera ainda que “*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*”, que vai além dos “*nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sacis e curupiras, mas algo mais profundo, que molda o nosso inteiro jeito de ser*”.

O índio, neste texto, é apresentado como substrato a partir do qual se constituem todos os demais sujeitos considerados tipicamente brasileiros. Assim, o índio é concebido como extremamente importante para a constituição do brasileiro, ao mesmo tempo, em que é desqualificado pelo modo como se relaciona com o trabalho. Ele é aquele que “*não sabe*

*os limites entre o trabalho e a diversão*”. Num momento histórico em que o trabalho é uma das premissas da sociedade capitalista moderna, cristalizar a imagem do índio como um sujeito que oscila “*entre o trabalho e a diversão*”, denigre a sua imagem e justifica a sua dificuldade em se colocar no mercado de trabalho.

É possível notar a presença, nesses enunciados, de um daqueles que é considerado um dos discursos fundadores do Brasil: “O diálogo da conversão do gentio”, escrito pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1558. O texto, objeto de uma análise realizada por Orlandi (1993) com o intuito de entender o discurso fundador em relação a diferentes dimensões materiais da linguagem, é considerado a primeira obra literária brasileira. Segundo a autora, a “preguiça, mentira, ócio, confiança desmesurada no futuro, e maus costumes” são as qualidades atribuídas aos brasileiros como naturais e, é preciso entender que por brasileiros eles estavam falando dos índios. Essas características, segundo a autora, poderiam ser compreendidas como armas de resistência utilizadas pelos índios contra o poder exercido pelo colonizador, aos quais os índios não desejavam se submeter. No entanto, a versão que fica no LD é aquela em consonância com o discurso fundador e, logo, comprometida com a história oficial e presente na fala do senso comum de que “somos *naturalmente* inconstantes, irresponsáveis e ociosos” (Orlandi, 1993:21).

O insucesso dos índios, sob uma perspectiva não-indígena, para se relacionar com o trabalho ressoa em outro texto do mesmo livro, *Do descobrimento à Independência (Bem-Vindo*, unidade 9, p.90, anexo fig.7). Ao retratar os principais fatos da colonização do Brasil, os índios aparecem no processo de colonização do Brasil como mão-de-obra utilizada na exploração da cana e, em seguida, como um grupo sensível às doenças

transmitidas pelos europeus que, dada a sua fragilidade, precisavam ser substituídos pelos negros: “*A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar a mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia*”.

Esses índios, considerados influenciadores da cultura brasileira e mão-de-obra escrava do passado, são também lembrados pelo seu desaparecimento nos últimos anos. Em um texto do mesmo livro, intitulado *O Brasil contemporâneo (Bem-Vindo*, unidade 11, p.110, anexo fig.8), são retomados os principais fatos ocorridos no final dos anos 80 e início dos anos 90 e, se enfoca a diminuição da população indígena.

De acordo com o texto, houve:

“...uma grande queda da população indígena causada pela perda de recursos naturais e pela deterioração de sua qualidade de vida. O desaparecimento das comunidades indígenas está diretamente associado à acelerada destruição da selva tropical resultante da exploração das riquezas minerais e madeireiras”.

Observando o modo como o texto é apresentado, nota-se que o agente das ações mencionadas é apagado. Os fatos que estão acontecendo no mundo (“*a queda da população*”; “*o desaparecimento das comunidades indígenas*”, “*a destruição da selva*”) não são representados como processos, ou seja, com verbos, mas sim, como entidades (artigo definido e substantivo). As ações relativas às sentenças são substituídas por grupos nominais e, em consequência desta nominalização, os agentes passam a estar ausentes do texto (Quem perdeu recursos humanos? Quem deteriorou a qualidade de vida do índio?)

Quem destruiu a floresta? Quem explorou as riquezas minerais e madeiras?). Os processos indicados pelas nominalizações “aparecem como objetos já dados, já sabidos, já construídos num outro lugar, enfim como evidências indiscutíveis” (Zoppi-Fontana<sup>23</sup>, 1997:152). Desta maneira, ao silenciar o responsável pela diminuição da população indígena se naturaliza esse processo tornando-o um fato já dado e inquestionável, uma vez que não se postula nenhum responsável pelo mesmo, logo, como natural e inevitável.

Com base nessas análises é possível observar como recorrente a constituição do índio a partir das palavras de outros. Ele, bem como todos os aspectos que o envolvem, são construídos a partir de uma fala dotada de conhecimento que o explica e o classifica a partir de seus próprios parâmetros, conseqüentemente, perspectivas do sujeito não-índio, do *branco* colonizador.

### **5.2.2 Africanos**

O segundo grupo que mais aparece nos livros didáticos analisados são os africanos, também identificados como negros. Em sua maioria, eles são apresentados enquanto sujeitos que passaram muitos anos da história brasileira na posição de escravos e que, pelas suas origens, possuem estreita relação com o mundo das artes e dos esportes.

A origem do sujeito negro, em grande parte de suas aparições, é marcada pela utilização das palavras “África”, “africana” e “afro” e, com isso, ocorre a homogeneização

---

<sup>23</sup> Agradecemos à Profa. Dra. Mónica Zoppi-Fontana pela sua importante contribuição nesta parte da análise.

de todos os negros brasileiros no que se refere à origem africana, entendida em sua dimensão continental.

Em três dos quatro livros analisados o negro aparece na mesma posição que ocupava na sociedade brasileira até o fim do século XIX, portanto, como escravo. Apenas no livro didático *Avenida Brasil* (lição 12, p.127, anexo fig.5), a posição do negro enquanto escravo é silenciada. Com isso, fica apontado neste livro o silenciamento de toda uma história escravocrata que existiu neste país de 1502 a 1860 e que introduziu aqui cerca de 3.600.00 africanos (Petter, 2003). Esse apagamento/silenciamento do lugar que o negro africano ocupou na história da constituição do que se chama, hoje, Brasil sugere uma interpretação que estabiliza efeitos de sentido que silenciam uma história de exploração e sofrimento. Assim, não trazer à tona a história do trabalho escravo negro na constituição deste país, por exemplo, indica um trabalho fronteiro de formações discursivas em que em uma formação discursiva 1 compartilha uma versão da história em que se considera e se apresenta o trabalho escravo no Brasil em contraposição a uma formação discursiva 2 que prefere silenciar esses fatos.

Na contramão deste silenciamento, se coloca o livro didático *Bem-Vindo* como aquele que localiza a história e a posição ocupada pelo livro na sociedade brasileira deste o início do processo de colonização. O livro (*Bem-Vindo*, unidade 9, p.90, anexo fig.7) contém um texto intitulado *Do descobrimento à Independência* que apresenta o negro como “*mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia*” que, “*desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços em povoados chamados ‘quilombos’ ou ‘mucambos’*”. Diferentemente do que

ocorre nos demais livros, aqui se coloca à mostra a existência dos movimentos de resistência organizados pelos negros contra o processo de exploração. O quilombo de Palmares e o Zumbi ganham voz e este último é concebido como um *“líder na luta contra as expedições militares”* e, assim, se justifica a origem do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, como o dia *“da morte, em combate, de Zumbi”*. Esse discurso se assemelha, segundo as afirmações de Souza (1993), em seu trabalho sobre os discursos de afirmação do negro no Brasil, à posição de um grupo de historiadores, sociólogos, antropólogos e economistas que descrevem o escravo como um instrumento passivo diante do domínio dos senhores brancos. O LD, ao contrário dessa vertente, ao abordar o negro como um agente ativo que se rebela contra o escravismo, contribui para o plano de *“transformar em mito a passividade do negro e estabelecer a resistência e o ativismo dos escravos como a verdade histórica”*, segundo o autor. No entanto, o embate dessas duas posições também se materializa no LD ao observarmos que o tratamento dado ao quilombo e ao seu líder circula sob a forma de lenda já que, como afirma o autor, exalta o heroísmo de Zumbi e o apresenta como aquele que morreu em combate. Uma outra forma de apresentá-lo, numa perspectiva enquanto fato histórico, e utilizada por aqueles que, de fato, concebem os escravos como agentes ativos caracterizam Palmares geográfica e temporalmente, além de envolverem *“personagens com nomes e estatutos jurídico/político, assinaláveis numa contextura social bem-delimitada – a população de escravos foragidos da dominação dos senhores de engenho”* (Souza, 1993:60).

Além disso, constata-se a presença do negro na sociedade brasileira também através da figura do mulato, entendido como a *“mestiçagem mais comum no Brasil, fruto do*

*cruzamento entre brancos e africanos*” e, “*prova do abuso do senhor de engenho, que escolhia na senzala as mulheres negras mais bonitas para sua satisfação sexual*” (*Bem-Vindo*, unidade 18, p.172, anexo fig. 9). O mulato aparece aqui, também, congelado na história brasileira como fruto da relação entre o branco rico e a negra escrava. A imagem do que é um mulato não o torna um sujeito brasileiro contemporâneo, já que sua origem é marcada, necessariamente, pela sua mãe negra e escrava. O mulato não aparece atualizado como aquele sujeito fruto de uma mistura racial ocorrida entre homens e mulheres, brancos e negros, que se unem amorosamente sem que haja qualquer traço de brutalidade e imposição de qualquer uma das partes.

Neste momento, se observa a retomada histórica do discurso da mestiçagem, um dos discursos fundadores do Brasil, que focaliza a mistura racial e o surgimento de uma raça mestiça. Esse mesmo discurso é repetido ao se contar a história do índio, bem como dos japoneses e, muito fortemente, dos negros. Apresenta-se uma população européia fragmentada e que se miscigenou intensivamente com os negros e os índios, originando os mestiços com os quais a população vai se identificando. Essa mestiçagem é mostrada a partir de uma perspectiva em que os conflitos são apagados. O embate que caracteriza esse processo e que situa os sujeitos no limiar entre ser europeu e índio ou negro e, ao mesmo tempo, nenhum deles, fica silenciado (Ribeiro, 1995).

No livro *Fala Brasil* (unidade 10, p.154, anexo fig.10), a referência aos negros se dá no interior de uma conversa de amigos, dentre os quais dois haviam feito uma viagem à Maceió e à Bahia. O negro vindo da África, segundo o livro didático, ocupa a posição de escravo e a única relação que se estabelece com o momento presente é a influência que ele

exerceu em diferentes aspectos da cultura brasileira (“*pratos de origem africana*”, “*observamos isso também na música, nas roupas coloridas e nos cabelos “afro”*”).

No livro *Avenida Brasil*, os negros também aparecem como importante influência nos itens: “*língua, culinária, religião, dia-dia, música, raça*” (lição 12, p.127, anexo fig.5) e, principalmente, “*no regime alimentar brasileiro, a contribuição africana se afirmou*”, sendo que “*alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnica africana...*” (lição 12, p.128, anexo fig.11).

O mesmo ocorre no livro *Bem-Vindo* que apresenta o negro como escravo e responsável por influências na cultura brasileira, principalmente no campo das artes. No campo da música, por exemplo, se atesta a forte relação entre a tradicional música africana e a constituição do que se entende por música popular brasileira, considerada “*a síntese de sons indígenas, africanos e portugueses misturando elementos de música folclórica e erudita*” (*Bem-Vindo*, unidade 20, p.192, anexo fig.12).

Já no campo da dança, o foco se volta para a introdução, nas terras brasileiras, da capoeira que, por sua vez, é apresentada como uma “*forma de expressão da cultura negra*” e uma “*arte marcial afro-brasileira*” (*Bem-Vindo*, unidade 19, p.183, anexo fig.13).

Este mesmo tema é abordado no livro *Aprendendo Português do Brasil* (unidade 5, p.70, anexo fig.14), em que se afirma que os “*negros escravos*” utilizavam “*a luta da capoeira como defesa, quando fugiam para o mato em busca de liberdade*”.

Aqui, assim como acontece com os índios, as palavras e os tópicos selecionados para apresentar os negros colocam em circulação o discurso do europeu colonizador que, por sua vez, caracteriza os negros e sua cultura a partir de suas particularidades. Esse



funcionamento faz ecoar o discurso do Brasil como o país da mistura racial e cultural que permite que se identifique a etnia e suas particularidades, mas que, para ser aceita na comunidade nacional precisa ser identificada como brasileira, ainda que por meio de uma “influência cultural”.

Em todas as aparições acima apresentadas, exceto do livro *Avenida Brasil*, o negro é posto na posição de escravo fazendo circular a história de escravidão que marcou a constituição do Brasil e que sinaliza, ao mesmo tempo, a posição histórica e social do negro.

Nos exemplos citados, se faz presente um discurso que situa o negro como escravo e que corrobora com o imaginário de que é esse o lugar, de fato, ocupado por ele na sociedade brasileira. Isto é, os efeitos de sentido produzidos a partir desses enunciados submetem os negros a uma posição de inferioridade em relação aos brancos. Em todos os casos, os livros didáticos, ao colocarem o negro na posição de escravo, revivem a herança cultural escravista e a atualizam, enfatizando as marcas desse povo e as diferenças em relação à comunidade não-negra. O negro é lembrado pelo seu lugar do passado e, assim sendo, como mão de obra escrava que atuou por quase quatro séculos na expansão e no desenvolvimento econômico do Velho e do Novo Mundo. Ele frequentemente ocupa o lugar daqueles milhões de homens e mulheres traficados de diferentes regiões africanas que foram consumidos no perverso processo de acumulação de riquezas do Império Colonial Português e diversas outras nações que lançaram mão da exploração do trabalho escravo negro. O africano é falado a partir da memória do colonizador, assim como o índio. Ele é

atravessado pelas relações de dominação e, dessa forma, não participa do desenvolvimento histórico, nem possui mobilidade social.

Simultaneamente, se exploram a criatividade artística e cultural do povo negro reservando a ele uma proximidade com a natureza, a música, a culinária, os esportes e, silenciando sua circulação/presença em outros lugares na sociedade. Essa relação, já evidenciada em momentos anteriores, reaparece com traços de atualidade no livro *Bem-vindo* que, embora utilize figuras de negros (unidade 2, p. 21, anexo fig.15 e unidade 13, p.128, anexo fig.16) desconhecidos para ilustrar algumas de suas atividades, lança mão de imagens de negros famosos no país com estreita relação com a música e o esporte (unidade 1, p.4, anexo fig.17), como Pelé e Gilberto Gil.

No primeiro caso, em que são apresentadas imagens com pessoas negras em atividades cotidianas, há um deslocamento no discurso vigente com a colocação e naturalização de negros em diferentes situações. No segundo momento, em que são apresentadas personalidades no cenário nacional, ocorre uma diferenciação em relação ao processo de congelamento da imagem característico do tratamento dado aos índios. Diferentemente deles, o negro, apesar de muito ligado à posição de escravo, aparece neste momento atualizado através da imagem dos brasileiros Pelé e Gilberto Gil. Ele passa a ocupar um lugar na sociedade brasileira atual sem estar preso ao lugar do escravo, mas inaugurando e estabilizando uma outra posição, seja de artista ou esportista. Fica saliente neste momento, a relação estabelecida entre os negros, as artes e os esportes. Essas relações põem em funcionamento um discurso acerca da criatividade artística do povo negro

brasileiro, de seu talento musical e para os esportes que acaba por direcionar a participação do povo negro na história do Brasil.

A partir do funcionamento desse discurso são produzidos efeitos de sentidos que delimitam a atuação da comunidade negra ao esporte, à dança e à música. A partir da estabilização desses sentidos, se apagam inúmeras relações entre os negros e outras áreas do saber/trabalho, silenciando sua participação em outros espaços.

Da repetição do discurso sobre o negro escravo e ligado às artes e aos esportes, resulta uma herança marcada pelos traços da história que não garante aos brasileiros negros condições de vida semelhantes às condições dos sujeitos não-negros, mesmo quando são a maioria, como em Salvador, por exemplo. Segundo Santana (2002), um trabalho realizado pela FASE (Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional, 1998), indicou que os negros, que representam 81,40% da população, ostentam IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) muito inferior ao dos brancos. De acordo com dados recolhidos pela autora no Jornal Apartheid Baiano (outubro de 2000), essa porcentagem quando comparada à realidade social de outros países no ranking mundial mostra que os brancos ficariam na 40ª posição e os negros na 100ª.

Com isso não estamos afirmando que a discriminação contra as mulheres e homens negros seja atribuída a uma reprodução mecânica de fatores relacionados à escravidão, às artes e aos esportes, mas a uma repetição histórica que tende a impossibilitar o deslocamento do discurso escravista sobre o negro e que estabiliza os sentidos e sua posição na sociedade brasileira. Dessa forma, autorizam-se outros discursos que

desqualificam os negros e servem como justificativas para o lugar que eles ocupam na sociedade moderna.

As conseqüências dos efeitos de sentido produzidos por esse discurso podem ser observadas a partir da leitura dos dados fornecidos pelo IBGE, em 1990, que mostram que, embora os negros representassem 48% da população brasileira, eles ocupavam apenas 1% das posições estratégicas do mercado de trabalho e, recebiam, em geral, a metade do salário médio pago aos trabalhadores brancos.

Desse modo, é possível notar os efeitos de um longo processo histórico marcado pela escravidão e que, pelos desdobramentos sentidos na linguagem, continua segregando e colocando o negro, muitas vezes, em posições inferiores aos brancos. Ao enfatizar a contribuição do negro na constituição da cultura brasileira, se apaga uma história de cinco séculos em que se criou uma hierarquia perversa entre pessoas de peles, sexos e culturas distintas. Hierarquia que fez com que as pessoas tivessem suas singularidades transformadas em diferenças inferiorizadas que, pelo efeito ideológico, se naturalizaram no imaginário discursivo de muitos sujeitos.

### **5.2.3 Japoneses**

Os orientais, na figura dos japoneses, constituem o terceiro grupo que integra a história brasileira. Eles estão presentes em dois dos quatro livros analisados, *Avenida Brasil* e *Bem-Vindo*, e ocupam, em ambos os casos, a posição de imigrantes.

No livro *Avenida Brasil* constam três momentos em que os japoneses são os protagonistas dos textos apresentados aos alunos, a saber: lição 10, p.104, anexo fig. 18; p.105, anexo fig.19 e p.106, anexo fig.20. Em todas essas aparições um mesmo fato histórico é mencionado: o período de 1908 e o início da “*imigração japonesa no Brasil*” (p.104).

Nas três passagens, o momento histórico trazido à tona é o início do século XX e a primeira viagem dos imigrantes japoneses ao Brasil, realizada em 1908, a bordo do navio Kasato Maru: “*está São Paulo com os primeiros imigrantes japoneses*” (p.105).

O discurso do LD atribui aos japoneses a condição de imigrantes, sem mencionar, entretanto, os motivos e o modo como essa imigração ocorreu. Silencia-se o fato de que a vinda desses orientais ao país estava diretamente relacionada com os interesses de ambos os países: o do Brasil de conseguir mão-de-obra para trabalhar nas lavouras de café, principalmente de São Paulo e Paraná e, por outro lado, do Japão de aliviar a tensão social existente no país em virtude do alto índice demográfico, como aponta o Museu Histórico da Imigração Japonesa<sup>24</sup> (2007).

Os textos presentes no LD (*Avenida Brasil*, lição 10, p.105, anexo fig.19) mencionam a quantidade de pessoas advindas do Japão (“*781 japoneses introduzidos (que) agora agrupam-se em 164 famílias*”), sua caracterização física (“*baixos: cabeça grande, troncos grandes e reforçados, mas pernas curtas*”) e os ramos ocupados no mercado de trabalho. No entanto, sem atentar para a fonte, praticamente silenciada já que é mencionada

---

<sup>24</sup> Dados disponíveis em: <[http://www.centenario2008.org.br/portal/abre\\_artigo01.php](http://www.centenario2008.org.br/portal/abre_artigo01.php)>. Acesso em: 10 julho 2007.

apenas no enunciado do exercício presente na página anterior, é possível identificar a mistura de um discurso veiculado no passado e traços de modernidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que remete a trajes e atividades próprias daquele primeiro momento de contato, outras descrições, tais como, as características físicas e a ordem e honestidade (“*com tanta ordem e com tanta calma*” e “*em nenhuma só vez foram apanhados em mentira*”) apresentada pelo grupo asiático remetem a traços até hoje atribuídos a eles pelo discurso do senso-comum.

Quanto aos rumos tomados no mercado de trabalho, segundo o mesmo livro (*Avenida Brasil*, lição 10, p.104, anexo fig.18), os japoneses, hoje, em grande número no país, podem ser divididos em dois grandes grupos que trabalham na agricultura (grupo 1) ou em “*profissões liberais, setor tecnológico, bancário, artes em geral*” (grupo 2). Aqui, diferentemente do que ocorre com os negros, não há nenhuma marcação específica das atividades por eles exercidas. Sabe-se que são liberais profissionais ou do setor bancário, mas seriam dentistas, vendedores ambulantes, bancários ou banqueiros? Até mesmo quando se menciona que muitos japoneses possuem relação com a agricultura, em nenhum momento se determina qual é esse tipo de relação: mão-de-obra na lavoura ou proprietários das terras?

Apenas em um exercício presente no livro *Avenida Brasil* (lição 10, p.106, anexo fig.20) a pergunta acima é respondida. No formato de uma entrevista, uma senhora afirma que chegou ao Brasil com 13 anos, em 1934, para trabalhar, juntamente com o pai, pela primeira vez, em uma lavoura colhendo café e explicita as adversidades sofridas naquela época, como por exemplo, a dificuldade para se comunicar (“*Era difícil conversar com*

*outras pessoas fazenda*”). Em nenhum momento, no entanto, são mencionadas as condições de trabalho às quais os japoneses eram submetidos que, em muitos casos, poderiam caracterizar trabalho escravo. Não se diz também que essas condições precárias de trabalho surgiram como fruto da relação estabelecida entre os brasileiros e os recém-chegados imigrantes. Na grande maioria dos casos, os fazendeiros brasileiros eram aqueles que pagavam as passagens de vinda ao Brasil em troca de dois ou três anos de trabalho em suas lavouras. Assim, havia uma troca de favores: passagens em troca de trabalho, mas sem nunca mencionar em que condições se daria esse trabalho. Sabe-se que não eram boas porque assim que os contratos de trabalho com os fazendeiros venciam, os japoneses deixavam as fazendas<sup>25</sup> e começavam a se organizar em cooperativas com o intuito de conseguirem melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, maiores retornos financeiros.

É nesse contexto mais contemporâneo em que o japonês reaparece no livro *Bem-Vindo*, ainda na condição de imigrante (*Bem-Vindo*, unidade 8, p.73, anexo fig.21), porém vivendo em outras circunstâncias e na condição de empresário.

Os japoneses imigrantes ganham voz através do personagem Adachi (*Bem-Vindo*, unidade 1, p.3, anexo fig.22; p.7, anexo fig.23) que mora no Brasil devido ao trabalho, constituiu sua família e teve seu segundo filho em terras brasileiras.

Nessa construção de uma imagem mais recente do japonês, ele não aparece associado ao tradicional trabalho na agricultura atribuído freqüentemente aos japoneses. Aqui se enfoca a inserção do japonês na sociedade brasileira em seu momento atual e, mais

---

<sup>25</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.culturajaponesa.com.br>>. Acesso em: 10 julho 2007.

uma vez, se reforçam algumas características atribuídas a eles desde a sua chegada ao país. Retoma-se, mais uma vez, um discurso já estabelecido sobre essa etnia no que se refere aos seus traços de personalidade e sua relação com o trabalho, enquanto bom trabalhador. Deste modo, o japonês é apresentado como aquele que “*acorda cedo*”, “*começa a trabalhar às 7:30 e termina às 17:30*”, “*feliz em trabalhar aqui*”, “*fala português muito bem porque estuda bastante*”, “*quer melhorar ainda mais seu vocabulário*” e “*conversa com todos os colegas em português*”, (*Bem-Vindo*, unidade 1, p.3, anexo fig.22) e (*Bem-Vindo*, unidade 1, p.7, anexo fig.23). Com isso, os efeitos de sentido produzidos a partir desses enunciados tendem a reforçar um imaginário existente sobre os japoneses que o constituem como um grupo de pessoas ordeiro e muito dedicado ao trabalho e aos estudos.

Esse grupo, apesar de possuir traços físicos que o diferencia do modo como os brasileiros são caracterizados, não impede, no entanto, que ele faça parte da sociedade brasileira. Ao contrário disso, os japoneses já aparecem como fonte do que se denomina “*mestiço oriental*” que é, por sua vez, o fruto da mistura entre a “*a raça amarela*” e os brasileiros (*Bem-Vindo*, unidade 18, p.172, anexo fig.9). Esse enunciado retoma o discurso que configura o brasileiro como “um povo mestiço na carne e no espírito, já que a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo”, segundo postula Ribeiro (1995:243).

#### **5.2.4 Poloneses, Italianos, Alemães, Portugueses**



A presença desses europeus está marcada em todos os LDs analisados. Diferentemente do que ocorre com os índios, negros e japoneses, o lugar e a posição do europeu no contexto brasileiro é pouco marcada e, sempre que aparecem são imediatamente definidos pela sua nacionalidade. Sua presença se dá através da utilização de palavras, objetos, produtos e tipos de comida de origem européia mencionados ao longo do livro sem, no entanto, uma caracterização mais direta e explícita de sua condição “européia”. Quando isso ocorre não é do mesmo modo como ocorre com os negros e índios que são homogeneizados e rotulados genericamente. Ao contrário, eles aparecem designados pelas suas nacionalidades e, em momento algum, são caracterizados apenas como europeus.

Os europeus, apresentados sempre como grupos étnicos específicos, estão presentes majoritariamente no livro *Bem-Vindo*, havendo somente uma menção aos europeus poloneses no livro *Avenida Brasil* (lição 1, p.13, anexo fig.24). Eles aparecem num momento contemporâneo da história brasileira em uma visita de um cineasta e sua esposa-atriz com o intuito de divulgar um filme no Brasil.

No livro *Bem-Vindo*, são mencionados os seguintes europeus: italianos, alemães, espanhóis e portugueses, estes últimos com várias aparições ao longo do LD.

Os italianos, assim como os alemães, aparecem como “*boa parte dos imigrantes (que) optou por habitar a região Sul onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem*” (*Bem-Vindo*, unidade 8, p.73, anexo fig.21).

Os primeiros aparecem ligados à tecnologia (“*técnica italiana para combater pássaros*”, *Bem-Vindo*, unidade 8, p.79, anexo fig.25) e ao mundo dos negócios sofisticados (“*a pioneira entre as novas sorveterias italianas, todas instaladas em regiões*

*nobres e com decoração bem cuidada, é a Sottozero*”, *Bem-Vindo*, unidade 16, p.154, anexo fig.26).

De todos os europeus mencionados, os portugueses são os que mais aparecem no livro em questão. Assim como os italianos, eles também ocupam a posição de empresários (*Bem-vindo*, unidade 13, p.125, anexo fig.27), mas em sua grande maioria, são vistos sob dois enfoques: como aqueles que colonizaram outros povos ou como aqueles que influenciaram a cultura brasileira.

Quanto ao primeiro tópico, os portugueses aparecem como colonizadores de vários países que, hoje, têm a língua portuguesa como a língua oficial, tais como: Timor Leste (“...a mais jovem nação do mundo adotou o português como língua oficial, juntamente com o tétum, a principal língua local. No total, a antiga colônia portuguesa tem cerca de...”, *Bem-Vindo*, unidade 8, p.77, anexo fig.28,), Cabo Verde, Guiné-Bissau (“quando os portugueses se instalaram no arquipélago de Cabo Verde”; “Guiné-Bissau foi a primeira colônia portuguesa a conseguir independência”, *Bem-Vindo*, unidade 19, p.181, anexo fig.29), Timor Oriental, São Tomé e Príncipe (“Muito antes da chegada de Vasco da Gama, Timor era conhecido...”; “Um das primeiras colônias do império português”, *Bem-Vindo*, unidade 20, p.191, anexo fig.30).

Neste momento, Portugal é posto no centro de todo o processo histórico e, se estabelece uma relação direta e unívoca entre esse país e a língua portuguesa. Não é possível pensar, neste caso, na relação entre o Brasil e o português, já que este país não aparece nestes textos cujo objetivo é retratar e elencar os países falantes dessa língua. O

foco se volta para Portugal e suas colônias, enquanto se silencia a possibilidade de se falar português diferentemente daquele falado nas terras de Camões.

Os portugueses aparecem, num segundo momento, como aqueles que contribuíram para a constituição de danças, músicas e manifestações do folclore nacional brasileiro.

No campo das danças, a influência se dá *“no extremo do Brasil, no Rio Grande do Sul, seus habitantes – os gaúchos – têm como danças comuns a chimarrita, o pezinho e a cana-verde. Elas têm origem nas antigas danças portuguesas e são alegres e movimentadas”*. (*Aprendendo Português do Brasil*, unidade 7, p.102, anexo fig. 31).

Quanto às influências musicais, aos portugueses se atribui a responsabilidade pela introdução de alguns sons na composição do que se entende por música popular brasileira (*“marcada pela síntese de sons indígenas, negros e portugueses misturando elementos eruditos e folclóricos”*). Além disso, a modinha, considerada *“uma das primeiras expressões musicais tipicamente brasileiras”*, seria uma *“espécie de canção lírica e sentimental e variação do estilo de maior sucesso na corte portuguesa”* (*Bem-Vindo*, unidade 20, p.192, anexo fig.32).

No campo do folclore, a lenda do Lobisomem, a festa do Círio de Nazaré e o Jogo das Argolinhas são manifestações do folclore brasileiro apresentadas como resultantes da influência portuguesa: *“No Brasil não havia nada a respeito do lobisomem até a chegada dos portugueses”* (*Bem-Vindo*, unidade 20, p.194, anexo fig.33), a festa do Círio de Nazaré *“é de origem portuguesa e é a festa mais concorrida do Norte e do extremo Nordeste”* e *“O jogo das Argolinhas também tem origem portuguesa”* (*Bem-Vindo*, unidade 20, p.197, anexo fig.34).

### 5.2.5 Americanos, Argentinos, Peruanos, Uruguaios

Representando o continente americano, são mencionados em diferentes momentos do livro *Bem-vindo*, os argentinos, peruanos (unidade 8, p.79, anexo fig.25), uruguaios (unidade 8, p.79, anexo fig.25; unidade 16, p.151, anexo fig.35) e estadunidenses, sendo estes os únicos que têm uma presença expressiva e constante no LD.

Os argentinos aparecem de forma discreta, apenas em um exercício de caracterização do país. Já os peruanos e uruguaios são apresentados através de personagens que se mudaram para o Brasil devido ao trabalho, mas com diferentes propósitos de vida, assim como os estadunidenses (“*A minha expectativa era a de ensinar inglês, estudar português...estou trabalhando muito*”, *Bem-Vindo*, unidade 16, p.151, anexo fig.35). Estes últimos, além da relação entre a vida no Brasil e o trabalho, aparecem, na figura de uma personagem presente na primeira unidade do livro que tem vínculos de estudo com as terras brasileiras (“*Ela tem 19 anos e é estudante. Ela é muito alegre e inteligente*”, *Bem-Vindo*, unidade 1, p.3, anexo fig.22).

Em vários momentos do livro, os estadunidenses são apresentados numa relação forte e explícita com o mundo dos negócios. Eles aparecem imersos no meio empresarial sempre de forma muito bem-sucedida, como podemos observar nos trechos a seguir: “*Criado pelo lendário Sam Walton, morto há onze anos, a rede de supermercados americana Wal Mart tornou-se a maior companhia do mundo, com faturamento anual de 245 milhões de dólares*” (*Bem-Vindo*, unidade 16, p.154, fig.26); “*Tem sotaque cada vez*

*mais forte as negociações envolvendo o principal e mais tradicional produto de exportação do Ceará: a amêndoa da castanha de caju. Depois de se acostumar com a presença da norte-americana...” (Bem-Vindo, unidade 13, p.125, anexo fig.27); “O pai da inovação – Vinte anos depois de lançar a Macintosh, Steve Jobs revoluciona o mundo digital de novo com o iPod” (Bem-Vindo, unidade 16, p.153, anexo fig.36).*

Além disso, o poderio dos estadunidenses pode ser observado na forte influência que exercem sobre a sociedade brasileira nas áreas da tecnologia, da saúde, dos esportes e da música. Influência atestada pela presença de palavras como: *high tech* (Bem-Vindo, unidade 8, p.79, anexo fig.25), *personal trainer* (Bem-Vindo, unidade 19, p.184, anexo fig.37), *fitness e wellness* (Bem-Vindo, unidade 12, p.113, anexo fig.38), *skate, canyoning e kart* (Bem-Vindo, unidade 19, p.189, anexo fig.39), *reggae, funk, rock e rap* (Bem-Vindo, unidade 20, p.192, anexo fig.32).

Aqui, diferentemente do que acontece com os índios e negros, se coloca a questão da mobilidade populacional. O discurso da globalização e, conseqüentemente, da queda das barreiras entre os povos está funcionando, aqui, como interdiscurso. Tanto pessoas quanto empresas podem se movimentar livremente pelo mundo, seja em busca de trabalho, seja em busca de lucros. Este discurso está presente no imbricamento que se dá entre o Brasil e a presença estadunidense através dos profissionais, das empresas e suas influências que acabam se misturando e se tornando naturais e universais.

### **5.3 Novas possibilidades**

O nosso objetivo com as análises realizadas não foi o de criticar os livros didáticos existentes, mas sim, o de indicar seus funcionamentos discursivos questionando-os e abrindo espaços para possíveis alterações.

Diante dos enunciados analisados podemos observar, em inúmeros momentos, a existência de uma história contada a partir de uma perspectiva ideologicamente marcada e que é, em geral, aquela do colonizador ou do detentor do poder. Os sujeitos, principalmente os índios e os negros, não têm espaço para falarem uma vez que os discursos apresentados são *sobre* eles e, não vêm *deles*. A presença e a história dos japoneses, portugueses ou estadunidenses, por exemplo, são postas em circulação a partir de uma perspectiva que se apresenta como única e que, portanto, não deixa espaços para a circulação de outros sentidos possíveis. Essa possibilidade de se apresentar a história de maneira mais aberta e suscetível a discussão é a nossa sugestão para futuros trabalhos. Acreditamos que isso é possível devido à existência de inúmeros discursos que também constituem esses sujeitos e suas histórias e que, no entanto, foram silenciados nos materiais analisados.

Desse modo, na contramão do que encontramos, acreditamos ser interessante a possibilidade de se criar espaços, dentro dos livros didáticos, para a polêmica. Em outras palavras, criar, dentro do livro didático, a possibilidade de dar voz aos sujeitos, de mostrar os conflitos que permeiam as relações estabelecidas, de modo a abolir uma visão única, geralmente positiva e pacífica desse convívio.

Acreditamos ser necessário entender o livro em sua relação com a língua e a história. Dessa maneira, ele pode ser preparado e utilizado de modo a suscitar questionamentos sobre sentidos estabilizados e permitir a circulação de sentidos outros que

também significam e constituem os sujeitos. Ele deixa de ser apenas o formador pacífico e controlador do sujeito, para, ao contrário, ser o espaço da informação e também dos embates discursivos.

Como exemplo do que encontramos como recorrência nos LDs podemos citar uma atividade do livro *Bem-vindo* (unidade 1, p.4, anexo fig.17). A atividade apresenta algumas informações sobre Pelé, Lula e Gilberto Gil e o propósito é que os alunos formulem perguntas e respostas para cada uma das informações e, em seguida, escrevam um parágrafo apresentando os personagens. Neste caso, além do que já apresentamos nas análises acima, notamos que, enquanto atividade didática, a tarefa do aluno é seguir o modelo e o objetivo é exercitar determinadas estruturas verbais e um vocabulário específico apresentado no início do livro. As informações disponibilizadas aos alunos sobre esses sujeitos são apenas referenciais e superficiais, isto é, se referem ao nome, a idade, data e local de nascimento, por exemplo. Essas pessoas, cujas vidas são tão marcadas pelas relações com a história brasileira, não são em momento algum polemizadas e discutidas de forma mais ampla e profunda no livro didático, sendo o objetivo deste limitado à necessidade de se aprender a conjugação de verbos e a estruturação das frases.

Assim, como sugestão, propomos a disponibilização de informações variadas que permitam discutir a relação entre esses homens e a vida pública brasileira, de modo a evocar diferentes discursos sobre os mesmos discutindo, por exemplo, a figura de Pelé enquanto jogador de futebol, Ministro dos Esportes, pai etc.

Um outro exemplo de atividade que poderia fazer circular outros sentidos, se daria com base no texto apresentado pelo livro *Bem-Vindo* (unidade 11, p.110, fig.8), intitulado

*O Brasil contemporâneo (Bem-Vindo, unidade 11, p.110, anexo fig.8).* Ao retomar os fatos importantes que marcaram as décadas de 80 e 90, há uma menção à diminuição da população indígena. Neste momento do livro, não se sugere nenhum trabalho com o texto, já que este tem a função de somente apresentar e contextualizar o aprendiz na contemporaneidade brasileira. A nosso ver, entretanto, diante do que estamos sugerindo como alternativa às atividades propostas pelos LDs, entendemos este texto como uma possibilidade de se problematizar a situação indígena atual. Numa junção do trabalho com a forma – atentando para a nominalização – e as informações disponíveis acreditamos ser possível discutir com os alunos os efeitos de sentido produzidos a partir deste texto. Sugerimos problematizar o foi silenciado e o que foi dito de modo a discutir, por exemplo, “Quem perdeu recursos humanos? Quem deteriorou a qualidade de vida do índio? Quem destruiu a floresta? Quem explorou as riquezas minerais e madeiras?”. Desse modo, o livro didático não seria apenas um material inquestionável que dá voz a um discurso, mas seria um espaço de discussão sobre os sentidos ali produzidos e aqueles que não são ditos e, no entanto, também significam.





## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo das análises anteriores não foi, em momento algum, estabelecer uma oposição entre o sentido certo e o errado, o verdadeiro e o falso, mas sim, discutir sobre os sentidos impostos e recusados.

Propusemos uma leitura não ingênua do livro didático, não envolta pela aparência de objetividade e imparcialidade do livro. Lançamos um olhar sobre o material com vistas a identificar a relação estabelecida entre a língua, o sujeito e a ideologia no LD, concebendo-o como um discurso, uma interpretação possível da realidade e, não como uma verdade absoluta.

De posse dos resultados obtidos, pudemos observar que os enunciados produzidos, seja em forma de textos ou de imagens, constróem os sujeitos a partir de uma versão dos fatos históricos ideologicamente marcada que apagam histórias que não convém lembrar.

Com isso, é possível observar a relação intrínseca entre o silêncio e a fala. Esta última se mostra como um recorte dos sentidos possíveis cuja função é impedir que se produzam outros dizeres que levem a transformações no âmbito de uma determinada formação discursiva. Os sentidos silenciados por esse recorte, no entanto, significam e indicam que os dizeres e os sentidos produzidos poderiam ter sido outros se fossem outras as determinações ideológicas.

Desse modo, o que é dito e o que é silenciado sobre os sujeitos é fruto de um trabalho ideológico que dá ao autor, bem como ao leitor do LD, a sensação de que o sentido

só pode ser aquele e, a partir disso, se produz o apagamento de outras vozes e a estabilização de determinados sentidos.

As falas que definem os diferentes povos exercem um trabalho de apagamento como também de fixação de determinados sentidos que acabam constituindo o imaginário que passa a funcionar ao longo da história, principalmente pela autoridade que possuem por estarem impressos nos livros didáticos que, como dito anteriormente, desempenham importante papel na sala de aula e, raramente, tem a imparcialidade e o critério de verdade questionados.

Os **negros e os índios**, por exemplo, em todos os momentos, são constituídos a partir de discursos sobre eles e que nunca partem deles. Eles são entendidos como influências culturais e, majoritariamente, ocupam as mesmas posições de 500 anos atrás. Os negros, ainda, têm a chance de serem atualizados e se deslocarem da posição de escravos, ainda que uma única vez. O índio, diferentemente do que acontece com o negro, aparece sempre numa relação com a natureza, com o primitivo que, por sua vez, já é uma categoria do um discurso civilizatório. Ambos, no entanto, são falados a partir de dizeres que apagam o caráter histórico de suas trajetórias e enfatizam as suas particularidades (música, comida, modo de vida), culminando na cristalização de identidades e na caracterização de culturas aparentemente desvinculadas de determinações sócio-históricas e políticas. Assim, os negros e os índios são vistos frequentemente a partir do e no passado, o que padroniza uma forma de conhecimento sobre esses grupos que acaba constituindo-os e fazendo-os significar através da presença do discurso das descobertas, das conquistas ou discurso da dominação.

O que podemos observar ainda é que não é o discurso *do* negro e *do* índio que o constituem, mas sim, os discursos *sobre* eles. Conforme Orlandi (1990), eles são constituídos através de um saber relatado que se faz sobre eles, que se impõe e ao qual eles não têm voz.

Na relação entre as culturas, não se admite a influência mais substancial da cultura africana e indígena na cultura brasileira. O que se coloca são limites rígidos entre elas e a localização algumas poucas influências quando, de fato, as contribuições da cultura indígena e negra estão no interior da própria estruturação da cultura brasileira. Além disso, ao longo de todos os livros analisados, os índios não se encontram em nenhuma das categorias utilizadas para identificar os demais povos. É possível observar uma divisão dos povos com base em critérios raciais ou continentais, mas os índios não se encaixam em nenhuma das categorias estabelecidas. Essa fato evidencia a falta de um lugar para o índio na história do Brasil.

Já os **japoneses**, por sua vez, são compreendidos sob a ótica da imigração. São aqueles que vieram para as terras do Novo Mundo em busca de trabalho e aqui conseguiram se tornar trabalhadores bem-sucedidos, havendo, constantemente, a retomada de sentidos que os constituem como bons profissionais, trabalhadores, pacientes e honestos.

Os **européus**, muito freqüentemente, aparecem na posição de empresários, empreendedores, modernos e possuidores de capital e tecnologia. Dentre eles se destacam os portugueses que são apresentados como colonizadores e como aqueles que contribuíram para a constituição da cultura brasileira. No entanto, diferentemente dos africanos, cuja contribuição se origina na sua posição de escravo, as influências dos portugueses não estão

atreladas à sua posição de colonizadores. Em nenhum momento, eles são concebidos explicitamente como colonizadores do Brasil, mas apenas como aqueles que influenciaram a constituição, nas terras brasileiras, de lendas, jogos, músicas etc.

Os textos apresentados produzem efeitos de sentido que atualizam o discurso colonizador, aquele denominado por Orlandi (1990) como o discurso das descobertas. As atualizações que ocorrem a todo o momento nos LDs silenciam outras perspectivas possíveis sobre a história do Brasil, como por exemplo, o discurso dos índios, o discurso da invasão ou ainda, um terceiro discurso que é “o da formação, com os imigrantes, os escravos vindo da África e os índios aqui existentes, de um novo país, tendo a sua própria história” (Orlandi, 1990:102).

Os **americanos**, de modo geral, aparecem numa relação com o trabalho, mas diferentemente dos demais, os estadunidenses são os únicos apresentados de modo a salientar o seu poderio econômico e tecnológico, bem como a sua importância na área musical e dos esportes.

Toda vez que um determinado grupo aparece nos LDs, se está contando uma versão da história do Brasil. Uma história que permite, por exemplo, a inversão dos fatos e que coloca índios e portugueses em posição de igualdade enquanto grupos que influenciaram a cultura brasileira. Ao mesmo tempo, em que marca o lugar dos estadunidenses enquanto bem-sucedidos e dos negros como escravos. Sendo assim, todos os povos vão sendo constituídos ao longo dos LDs de acordo com uma versão da história da qual partilham os autores que, interpelados por determinadas formações discursivas, têm seus dizeres autorizados ou não.

Os efeitos de sentidos produzidos a partir do funcionamento discursivo apresentado possibilita a estabilização de determinados discursos que podem acabar por constituir os sujeitos aprendizes. As imagens construídas para cada um dos povos analisados se cristalizam devido à repetição histórica e acabam por determinar o modo com esses povos são e serão tratados em nossa sociedade. As desigualdades entre os povos são estruturadas e sustentadas por esses enunciados que são, por sua vez, produções simbólicas cujos efeitos de sentidos levam, inevitavelmente, ao favorecimento de uns em detrimento de outros.

De acordo com as análises realizadas, é possível mostrarmos a forte presença do discurso colonial guiando o funcionamento dos livros didáticos. Esse funcionamento discursivo, cuja materialidade está atestada na língua, apaga os traços históricos, evidencia os aspectos culturais e faz com que o diferente (critério estabelecido pelo colonizador, logo, aquilo que não é português) seja identificado como brasileiro para que possa ser aceito. Desse modo, somente alguns dizeres são autorizados e cria-se a impressão de que a realidade só poderia ser essa e de que é essa a única versão correta da história.

Além da forte presença do discurso colonial, nota-se o funcionamento do discurso da mestiçagem, considerado um dos discursos fundadores do Brasil e trabalhado pelo antropólogo Darcy Ribeiro (1995). Os povos no Brasil, segundo o autor, não se dividem em minorias raciais, culturais ou regionais que disputam entre si a autonomia e é exatamente este discurso que sustenta a relação estabelecida entre os diferentes povos e a história do Brasil. Conforme postulado pelo discurso da miscigenação, a mistura e a convivência entre os diferentes povos no Brasil se dão de maneira homogênea e pacífica e, é desse modo que as relações se configuram nos LDs analisados. Apesar da identificação das singularidades

de cada um dos povos apresentados, as relações que se estabelecem entre eles são sempre pacíficas e os conflitos possíveis e existentes ficam silenciados.

Diante dos fatos analisados, o que propomos com este trabalho é um olhar sobre o livro didático enquanto uma interpretação possível da realidade e, não como uma verdade absoluta. Sugerimos um questionamento acerca da autoridade do livro didático atentando para a impossibilidade de se separar língua e cultura e, dessa forma, propomos uma forma de lidar com o livro didático que situe os dizeres numa relação com seus interlocutores e suas condições de produção e que encoraje a desestabilização de imaginários já naturalizados.

A nossa proposta é discutir sobre os sentidos impostos e recusados e refletir sobre a produção de novos materiais que mostrem os conflitos que permeiam as relações sociais; que não apresentem uma visão única da história e que dêem voz aos sujeitos, conseqüentemente, permitindo a circulação do diferentes sentidos a serem aceitos ou rejeitados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal Volume**, v. 36, n.1, October 1981.

ALMEIDA FILHO, J.C.P et al. A representação ou processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.17, 1991, p.67-97.

\_\_\_\_\_. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (orgs.) **Identidades e caminhos no ensino de Português para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 1992, p.11-16.

\_\_\_\_\_. Escolha e Produção de Material Didático para um ensino comunicativo de línguas. **CONTEXTURAS – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Campinas, n. 2, 1994, p.43-50.

\_\_\_\_\_. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.13-28.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (orgs.) **Ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.7-10.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1969.



- ALVAREZ, M.L.O. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: CUNHA, M.J. & SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.27-39.
- BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os Gêneros do Discurso**: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, 2001. Tese de doutorado – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BOHN, H. I. **Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora UFSC, 1988.
- BOHUNOVSKY, R. O imaginário (colonial) no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.44/1, 2005, p.89-95.
- BORGES, E.F.V. **Discernimento do esteio teórico nos PCN de língua estrangeira – Ensino Fundamental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BOLONHINI, C.Z. **O lugar de interlocução de brasileiros e alemães na história de suas relações de contato**. 1996. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol. 09: Língua Estrangeira, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2007.

- \_\_\_\_\_. **Guia Nacional do Livro Didático: Séries Anos Finais do Ensino Fundamental –**  
2008. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf>> Acesso em: 10  
jul. 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ficha Individual de Avaliação – Língua Portuguesa:**  
PNLD. Brasília: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº1006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de  
produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em:  
<<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2007.
- BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching.** New Jersey: Prentice-Hall  
Regent, 1994.
- CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second  
language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University  
Press, v.1, n.1, 1980.
- CANALE M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In:  
RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (orgs.). **Language and Communication.** London:  
Longman, 1983.
- CHAGAS, R.V.C. **Didática Especial de Línguas Modernas.** São Paulo: Editora Nacional,  
1957.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Dos PCNs – LE à sala de aula: uma experiência de transposição  
didática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.34, 1999, p.39-51.

CORACINI, M.J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula.

In: CORACINI, M.J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.**

Campinas, SP: Pontes, 1999, p.17-26.

COUNDRY, P. & FONTÃO, E. **Fala Brasil: português para estrangeiros.** Campinas,

SP: Pontes, 1989.

CUNHA, M.J. & SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de

português língua estrangeira. In: CUNHA, M.J. & SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em**

**português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002,

p.27-39.

\_\_\_\_\_. O certificado de proficiência em língua portuguesa para

estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na universidade de

Brasília. In: CUNHA, M.J. & SANTOS, P. (orgs.) **Ensino e pesquisa em português**

**para estrangeiros.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p.113-122.

FERREIRA, A.B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 1ª. ed. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 1975.

FONTES, S.M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M.J.C. & SANTOS, P. (orgs.)

**Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de

Brasília, 2002, p.175-184.

GOMES DE MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (orgs.) **O ensino de Português para**

**estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de**

**materiais.** Campinas, SP: Pontes, 1989, p.11-17.

GUIMARÃES, E. **O multilingüismo e o funcionamento das línguas**. Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/material.php?id=212>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

HASHIGUTI, S. T. **Subjetividade brasileira e aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo discursivo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HISTÓRIA da imigração japonesa no Brasil. **Associação para Comemoração do Centenário da Imigração Japonesa no Brasil**. Disponível em: <[http://www.centenario2008.org.br/portal/abre\\_artigo01.php](http://www.centenario2008.org.br/portal/abre_artigo01.php)>. Acesso em: 10 jul. 2007.

HYMES, D.H. On communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IDENTIDADE e diversidade. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm#IDENTIDADE>>. Acesso em: 23 maio 2007.

IMIGRAÇÃO japonesa. **Portal Aprende Brasil.** Disponível em:  
<<http://www.aprendebrasil.com.br/reportagens/japao/default.asp>>. Acesso em: 10 jul.  
2007.

INDIOS ISOLADOS. Disponível em:  
<<http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm#ISOLADOS>>. Acesso em: 23 maio  
2007.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes.** Campinas, SP: Editora da  
UNICAMP, 1997.

KUNZENDORFF, J.C. Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros  
adultos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (orgs.) **Ensino de  
Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e  
elaboração de materiais.** Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 19-39.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v.16,  
n.69, 1996, p. 3-9.

LAROCA, M. N. C., BARA, N., PEREIRA, S.M.C. **Aprendendo português do Brasil:  
um curso para estrangeiros.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

LEVY, V., AMOS, E. **Prata da casa – Vida e cultura brasileira.** São Paulo: EPU, 1991.

LEFFA, V.J. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **CONTEXTURAS  
– Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Campinas, n. 4, 1998, p.13-23.

LEITE, T.A. **A seleção do material didático para o ensino de língua inglesa.** 2003.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação de Ciências Humanas e da  
Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2003.

- LIMA, O.F.E.E. et al. (1986) **Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1991.
- LIMA, O.F.E.E., IUNES, S. **Falando, lendo e escrevendo português: um curso para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1987.
- MARX, K. & ENGELS, Fr. (1847) **A Ideologia Alemã**; trad. José C. Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MARIANI, B. **Colonização lingüística**: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Colonização lingüística e feitos de memória. **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, 12. Campinas, SP: Unicamp, 2003, p.9-19.
- MELLO, A.C.M. et al. Leitura em PLE: Reflexões. In: CUNHA, M.J.C. & SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.95-105.
- MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira. In: CUNHA, M.J.C. & SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.185-199.
- MOLINA, O. **Quem engana quem?** Professor x livro didático. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- MOURA, V.L.L. Conceitos psico-sócio-lingüísticos para a análise do livro didático nacional de português para estrangeiros. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. &

- LOMBELLO, L. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.23-134.
- MUNAKATA, K. Livro Didático: Produção e Leituras. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1991, p.577-594.
- NUNES, H. Léxico e Língua Nacional: apontamentos sobre a história da lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.) **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p.71-88.
- OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu Funcionamento**: As Formas do Discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- \_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Discurso Fundador**: A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

- \_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org.) A Análise de Discurso e seus entremeios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.42, 2002, p.21-40.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In: ORLANDI, E. (org.) **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001, p.7-20.
- ORLANDI, E. & GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.) **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001, p.21-38.
- \_\_\_\_\_. (1985) Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. In: Orlandi, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1988.
- PAGOTTO, E. Gramatização e normatização: entre o discurso polêmico e o científico. In: ORLANDI, E. (org.) **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001, p.39-58.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Unicamp, 1997. (Título original: *Analyse Automatique du Discours*. Paris, 1969).



- \_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1975.
- PEREIRA, A.L. O Eurocentrismo nos Livros Didáticos de Língua Inglesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.35, 2000, p.7-19.
- PETITAT, A. **Produção da Escola – Produção da Sociedade:** Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PETTER, M. Português. **Enciclopédia de línguas brasileiras.** Campinas, 2003. Disponível em: <[www.labeurb.unicamp.br/elb/africanas/verbete\\_geral\\_africano\\_hm](http://www.labeurb.unicamp.br/elb/africanas/verbete_geral_africano_hm)>. Acesso em: 15 jan. 2007.
- PONCE, M.H. et al. **Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação.** São Paulo: Special Book Services Editora, 1999.
- PONCE, M.H. et al. **Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios.** São Paulo: Galpão, 2006.
- PRABHU, N.S **Should materials be prescribed?** Bangalore, Índia, 2003. (mimeo)
- RAMALHETE, R. **Tudo Bem 1 - Português do Brasil.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- RAZZINI, M.P.G. **O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e Literatura (1838-1971).** 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro.** A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- RIVERS, W.M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. Trad. Hermínia Marchi. SP: Pioneira, 1975.
- ROJO, R. H. R & BASTISTA, A. A. G. (orgs.) **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras/EDUC, Coleção As Faces da Lingüística Aplicada, 2003.
- SANTANA, O. **Negro e mercado de trabalho no Brasil: quais as perspectivas em tempos de globalização?** 2002. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/artigos/artigo\\_olivia1.htm](http://www.faced.ufba.br/artigos/artigo_olivia1.htm)>. Acesso em: 10 maio 2007.
- SILVA, E.T. Apresentação. In: MOLINA, O. **Quem engana quem?** Professor x livro didático. Campinas, SP: Papyrus, 1988, p.9-11.
- SILVA, M.V. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. (org.) **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001, p.139-154.
- SILVEIRA, R.C.P. Apresentação. In: SILVEIRA, R.C.P. (org.) **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998, p.7-16.
- SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-177.
- STERNFELD, L. **Aprender Português – LE em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

- \_\_\_\_\_. Materiais didáticos para o ensino de Português - Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.49-58.
- SOUZA, P. de. A boa nova da memória anunciada: o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In: Orlandi, E. (org.) **Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993, p.59-68.
- VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e percursos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997, p.29-48.
- VIVACQUA, M.V.G. **My clean is dirty: erro ou lapso?** 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. **ELT Journal**, n.37/3, 1983, p.251-253.
- ZOPPI-FONTANA, M.G. **Cidadãos modernos: discurso e representação política**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_.; DINIZ, L.R.A. Declinando a língua pelas injunções do Mercado: institucionalização do português língua estrangeira. **Revista do GEL**, Araraquara, 2007.

## ANEXOS

Fig. 1 - *Fala Brasil*, lição 7, p.100.



### Exercício



3. Reescreva as frases abaixo usando o verbo HAVER:

- a) *Faz* três anos *que* eu trabalho na IBM.
- b) Quantos meses *faz que* você não fuma?
- c) Quanto tempo *faz que* eles se separaram?
- d) Meu filho se formou *faz* seis meses.
- e) Fique tranqüilo! Não *aconteceu* nada.
- f) [Toc... Toc...] *Tem* alguém em casa?
- g) Paulo! Venha logo! *Tem* uma pessoa te esperando.
- h) José parece triste... O que *está acontecendo* com ele?
- i) *Existem* muitos problemas sem solução.
- j) Onde *existem* índios no Brasil?

Fig. 2 - *Fala Brasil*, lição 14, p.220.

Campinas, 30 de setembro de 1989

Douglas,

E então, amigo? Espero que esteja tudo bem com você. Estou aguardando sua resposta sobre nossos planos para o carnaval, e até agora nada! Tomara que você não tenha desistido!

Douglas, tenho algumas novidades para contar. Imagine que meu pai me convidou para fazer uma pescaria no Pantanal. Vou perder uma semana de aula, mas vai valer a pena. Nós não sabemos se vamos de carro, trem ou avião até Corumbá. Depois, para conhecer o interior do Pantanal, só mesmo de barco. Os rios são imensos, com até 25 metros de profundidade! Com a cheia, eles transbordam e cobrem toda a planície. Formam um grande alagado, assim como uma espécie de mar com inúmeras ilhas. Imagine que só o Pantanal (uma região do Mato Grosso do Sul) tem uma área quase do tamanho do estado de São Paulo! Não é inacreditável? A quantidade de jacarés, capivaras e outros animais que gostam de viver à beira d'água é surpreendente. E as aves então? Uma variedade imensa!

O grande problema é que os produtos químicos usados nas plantações de soja (são pulverizadas de avião) estão provocando um verdadeiro desastre. Os animais já estão sofrendo as conseqüências. Algumas espécies tendem a desaparecer, já que não conseguem procriar. Ouvi dizer que os ovos de certos pássaros não formam a casca protetora devido aos agrotóxicos que estão poluindo os rios. Não é um crime? Não vejo a hora de chegar o dia da partida. Meu pai está feito eu, animadíssimo com a viagem. Ele ainda não conhece o Pantanal, apesar de já ter ido aos lugares mais incríveis, como a Amazônia, por exemplo. Lá, perto do Acre, ele conheceu muitas tribos de índios. Puxa! Você não tem vontade de fazer uma "expedição" dessas? Que aventura, hem?

Douglas, espero que você me escreva logo, porque pretendo definir nosso roteiro antes de ir para o Pantanal.

Um abração do seu amigo

Geraldo

P.S. Acabei de receber sua carta e só agora me lembrei de que os correios daqui estavam em greve. Que bom, né? Quer dizer, que alívio, né? Eu já estava preocupado com a falta de notícias! Gostei das sugestões. Amanhã mesmo vou à agência de turismo.

Fig. 3 - Bem-Vindo, unidade 6, p.59.

## UNIDADE 6



Preste atenção aos tempos dos verbos, ordene as frases abaixo e numere-as:

### O ÍNDIO POTI

- ( ) Seu pai sempre lhe dizia: nunca fale com os homens brancos e nunca se aproxime da cidade grande.
- ( ) O índio Poti mora na floresta perto da grande cidade. Nasceu e cresceu na floresta e nunca saiu de lá. Sempre ouvia coisas horríveis sobre os homens brancos.
- ( ) Poti quer que os índios e os homens brancos sejam amigos. Embora Poti não conheça nenhum homem branco, sente que eles não podem ser tão ruins quanto lhe dizem.
- ( ) Quando criança, Poti gostava de ver, de longe, a grande cidade. Seu pai lhe explicava sobre o perigo de se aproximar do homem branco.
- ( ) Mas hoje Poti já é adulto e faz planos para o futuro. Sonha em ir para a cidade grande e lá fazer amigos. Quem sabe até trabalhar com eles?
- ( ) Quando isso acontecer, Poti será, provavelmente, o índio mais feliz da floresta.
- ( ) Se pudesse viver entre eles, poderia demonstrar que é possível uma convivência amistosa.



Agora ouça a fita e verifique a ordem correta.

Fig 4 - *Aprendendo Português do Brasil*, unidade 6, p.88.

 **Leitura Suplementar**

## A VITÓRIA-RÉGIA



**O**s índios contam uma lenda<sup>1</sup> para explicar o aparecimento da vitória-régia, que é uma bela flor aquática, típica do rio Amazonas.

Uma indiazinha bem bonita, Naiá, acreditava que a Lua fosse um moço de prata. Do casamento das índias virgens com ele nasciam as estrelas do céu. Por causa disso, Naiá tentava, a todo custo, alcançá-la, mas a Lua ficava cada vez mais longe. Desanimada, desistiu de procurá-la. Numa noite clara, Naiá avistou a Lua no fundo do rio. Imaginando que o moço de prata a chamava, lançou-se às águas do rio-mar. Foi-se afundando, mais e mais, até desaparecer para sempre.

A Lua, sentindo-se culpada pelo trágico acidente, recompensou a indiazinha transformando-a numa flor diferente, exótica<sup>2</sup> e majestosa: a vitória-régia.

### Vocabulário

1. *lenda*: narrativa oral ou escrita de caráter maravilhoso, conservada pela tradição popular.
2. *exótico*: estranho, diferente, esquisito.



Fig. 5 - Avenida Brasil, lição 12, p.127.

Influências na cultura brasileira C1

Relacione as palavras com as fotos.

língua culinária religião dia-a-dia música raça

Influências africanas



1

candomblé  
axé  
cafuné xingar

4

Influências indígenas



1

mandioca  
Iguaçu Tatu

4



2



5



3



6



2



3



5



Fig. 6 - Bem-Vindo, lição 17, p.162.

# UNIDADE 17

## 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 Freire 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 Gerais, vivendo de cultivar a roça. 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, capiuá, matuto e pé-duro.

**O CAIPIRA**



É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e da 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 SERTANEJO**



**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 CABOCL**

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 o que está sujeito.



Fonte: Revista TERRA 96/98 - recortes de texto de Vitorino Romariz

Fig. 7 – *Bem-Vindo*, unidade 9, p.90.

## Do Descobrimento à Independência

**P**edro Álvares Cabral chegou à Bahia de Todos os Santos em 1500, porém muitos anos antes Portugal já havia assegurado direitos sobre essas terras através do Tratado de Tordesilhas (1494) assinado entre Espanha e Portugal.

Os colonizadores impuseram seu domínio sobre as populações indígenas e comercializaram o pau-brasil, madeira utilizada para tingimento nas fábricas têxteis européias. O perigo de os franceses se apoderarem do Brasil precipitou sua colonização definitiva. A exploração do pau-brasil foi substituída pela do açúcar, usando-se inicialmente mão de obra indígena. A grande sensibilidade dos indígenas às enfermidades transmitidas pelos europeus incentivou a decisão portuguesa de usar mão-de-obra africana nos trabalhos agrícolas da colônia.

Calcula-se que, entre 1532 e 1585, aproximadamente 3,5 milhões de escravos foram trazidos ao Brasil. Milhares deles, desafiando o sistema colonial, fugiram das plantações da costa para as selvas, congregando-se com indígenas e mestiços em povoados chamados 'quilombos' ou 'mucambos'. No nordeste brasileiro ficaram famosos os quilombos de Palmares (1630-1695) e a figura de

Zumbi, líder da luta contra as expedições militares coloniais. Até hoje comemora-se o dia 20 de novembro, dia da morte, em combate, de Zumbi, como o Dia da Consciência Negra.

A utilização de escravos africanos não parou a dominação sobre as populações indígenas já que os portugueses que não podiam comprar escravos promoviam as incursões 'bandeirantes' a territórios espanhóis, especialmente às missões jesuítas de Guairá, onde os índios guaranis já estavam relativamente imunizados às doenças e acostumados com as formas de trabalho agrícola coletivo. As devastações humanas foram tão grandes que as missões foram obrigadas a mudar-se cada vez mais para o sul, até o atual Estado do Rio Grande do Sul.

A incorporação de Portugal ao Reino Espanhol em 1580 teve consequências importantes para o Brasil. De um lado, as fronteiras impostas pelo Tratado de Tordesilhas desapareceram, facilitando assim a penetração cada vez maior dos bandeirantes, e por outro lado, com os Países Baixos passando também à coroa espanhola, os holandeses se estabeleceram em Pernambuco entre 1630 e 1654.

A crise do açúcar obrigou a busca de meios substitutivos. Em 1696 os bandeirantes encontraram os primeiros filões de ouro no hoje Estado de Minas Gerais e no século XVIII alcançou-se o maior índice de produtividade do metal. O ciclo do açúcar foi assim substituído pelo do ouro. De certa maneira, a expansão da economia exportadora beneficiou a classe dominante local que cada vez mais manifestava seu desejo de prescindir da mediação de Portugal em seu comércio com a Europa. No fim do século XVIII surgiram os primeiros movimentos em favor da independência e o maior símbolo de liberdade dos brasileiros, Tiradentes, executado em 1792 devido a seu destaque na Conjuração Mineira.

A invasão da Península Ibérica por Napoleão, em 1808, determinou a decisão do rei de Portugal de mudar a corte para o Brasil, colocando assim o país numa situação de quase independência. Assim, o Brasil passava a comercializar diretamente com seu maior cliente, a Grã-Bretanha. Com a volta do rei à metrópole em 1821, a burguesia comercial brasileira declarou a independência do país em 7 de setembro de 1822, com o príncipe regente, D. Pedro I, passando a ser Imperador.





Fig. 8 - Bem-Vindo, unidade 11, p.110.

## História do Brasil (3)

### O Brasil Contemporâneo

O início da década de 1980 mostra um país atravessando uma fase de grande desigualdade social, com uma dívida externa calculada em 100 milhões de dólares. O país tem então 130 milhões de habitantes com 6 milhões de desempregados e 13 de sub-empregados nas grandes cidades. Com esses dados, o regime militar é levado à derrota e dá-se um enorme movimento por eleições diretas que, embora fracassado, triunfa no Colégio Eleitoral que elege Tancredo Neves presidente do país e José Sarney vice. Tancredo Neves falece no dia 21 de abril de 1985, antes mesmo de assumir o cargo.

O governo de Sarney vê a legalização de partidos comunistas e de esquerda, a aprovação de eleições diretas, além da convocação da Assembleia Nacional Constituinte para 1987. O presidente declara a moratória da dívida externa em 1986 e o lançamento do Plano Cruzado com a idéia de combater a inflação. Dá-se uma prosperidade com o auge do consumo e do crescimento econômico coincidindo com as eleições parlamentares de novembro de 1986. O Plano Cruzado, contudo, não tinha a sustentação de outras medidas necessárias e, dois dias após as eleições, o congelamento dos preços chegou ao

fim e a inflação voltou a atingir cifras altíssimas. As metas da reforma agrária foram reduzidas pouco a pouco.

Eleições municipais em 1988 mostraram o crescimento dos partidos de esquerda, embora a violência contra as organizações sociais de base tenha continuado mesmo após ter sido restaurada a democracia. O assassinato de Chico Mendes em 1988 tornou pública essa situação.

Em novembro e dezembro de 1989, realizaram-se as primeiras eleições diretas para a presidência da República em 29 anos. Foi eleito presidente Fernando Collor de Mello, com forte oposição de Luiz Inácio Lula da Silva, líder do Partido dos Trabalhadores. Collor lança um novo Plano para conter a espiral inflacionária e confisca 80% dos ativos financeiros que circulavam na economia do país. Inicia-se o processo de privatizações de empresas estatais e a redução das limitações ao ingresso de produtos estrangeiros. Contudo, Collor fracassa no controle da inflação e em diminuir a recessão e o desemprego. Cresce a violência em cidades como o Rio de Janeiro, presenciando-se inclusive assassinatos de crianças e uma grande queda da população indígena causada pela perda de recursos naturais e pela deterioração de sua qualidade de vida.

O desaparecimento das comunidades indígenas está diretamente associado à acelerada destruição da selva tropical resultante da exploração das riquezas minerais e madeiras. A denominada 'Amazônia Legal', uma área considerada estratégica pelo exército, recebe, a partir de 1995, um investimento de milhões de dólares para um futuro monitoramento eletrônico.

Em 1991, milhares de pessoas pertencentes ao Movimento Sem Terra (MST) organizam uma marcha no Rio Grande do Sul. O protesto exigia assentamentos para trabalhadores sem terra e a liberação dos cruzeiros destinados à reforma agrária.

No fim de setembro de 1991 a moeda tem uma desvalorização de 20% em apenas dois dias, em um ano em que a inflação tinha aumentado os preços em 400%. O aumento dos juros bancários provocou demissões em massa no setor industrial, deixando milhões de pessoas desempregadas.

Em maio de 1992 é instaurada a Comissão Parlamentar de Inquérito com o objetivo de estudar a corrupção dentro do governo culminando com o *impeachment* do então ainda Presidente Fernando Collor.



Fig. 9 - Bem-Vindo, unidade 18, p.172.

# UNIDADE 18

## GENTE E CULTURA BRASILEIRA

### 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 Romão



Fig. 10 - *Fala Brasil*, unidade 10, p.154.

## TEXTO

### UM POUCO DE BRASIL - III



- Alô?
- De onde falam?
- 883-7780.
- Vera? Aqui é a Rute. Tudo bem?
- Oi Rute, tudo bem. E você?
- Tudo certo. Estou telefonando para convidar você, o Mário e as crianças para tomar um lanche aqui em casa e terminar de ver os *slides*.
- Ótimo! Quando?
- Hoje mesmo, lá pelas sete horas. Vocês podem?
- Podemos, sim. Tá combinado.
- Então, até logo mais.

[Depois do lanche...]

**Vera:** Rute, o acarajé está uma delícia! Foi na Bahia que você aprendeu a fazer?

**Rute:** Foi. Você precisa conhecer os outros pratos típicos baianos.

**Vera:** São realmente muito apimentados?

**Rute:** São. Pimenta, leite de coco e azeite de dendê são muito usados, afinal, são pratos de origem africana. Aliás, eles estão cultivando a tradição africana cada vez mais na Bahia. Nós observamos isso também na música, nas roupas coloridas e nos cabelos "afro".

**Mário:** Por que será que a Bahia tem mais ligação com a África que qualquer outro estado?

**Celso:** Bem, Salvador foi a primeira capital do Brasil, e por isso recebeu muitos negros. Conserva até hoje um pelourinho, onde era feita a punição pública dos escravos.

**Rute:** Esses são *slides* da área histórica que fica na parte alta da cidade.

**Vera:** Ah, essa não é a igreja de São Francisco?

**Celso:** É. Agora olhem só o interior da igreja!

Todo revestido em ouro! Esse é o famoso elevador Lacerda, que liga a parte alta à parte baixa da cidade. Lá embaixo, na beira do mar, está o Mercado Modelo, onde compramos a lembrancinha que demos para vocês.

**Mário:** Vocês não foram à praia? Dizem que Salvador tem praias lindas!

**Celso:** O tempo não estava muito bom. Mas em compensação, em Maceió, não fizemos outra coisa.

**Vera:** Puxa! Mas vocês viajaram, hem?

**Celso:** É. Foram trinta dias inesquecíveis.

Vejam que maravilha as praias de Maceió: areia branquinha, coqueiros, jangadas... Um paraíso!

**Rute:** Ah, gente, nós fizemos um passeio de jangada!... Foi bárbaro! Paramos num banco de areia no meio do mar e ficamos lá, tomando caipirinha, comendo espetinho de camarão...

**Vera:** Hum... Dá até água na boca! Na próxima vez, nós queremos ir com vocês.

Fig. 11- Avenida Brasil, lição 12, p.128.

**C2 Culinária**



No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana se afirmou principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta malagueta, tão características da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram, no Brasil, modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária do negro. Alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnica africana: a

farofa, o quiabebe, o vatapá. Das comidas preparadas pela mulher indígena, as principais eram as que se faziam com a massa ou a farinha de mandioca. Do milho, preparavam, além da farinha, a canjica e a pamonha. Do peixe ou da carne pilada e misturada com farinha, faziam a paçoca. Moqueca é peixe assado no rescaldo e vem todo embrulhado em folha de bananeira. baseado em 'Casa Grande e Senzala' de Gilberto Freyre.

**Glossário**

quiabebe prato cremoso feito com abóbora.  
vatapá prato feito com peixe ou galinha, leite de coco, camarão, amendoim, castanha de caju e temperado com azeite de dendê e outros temperos.

canjica tipo de creme com milho verde ralado, açúcar, leite e canela.  
pamonha doce feito com milho verde, leite de coco, manteiga, canela e cozido nas folhas do próprio milho.



**1. Procure no texto:**



Ingredientes e pratos da cozinha africana. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Ingredientes e pratos da cozinha indígena. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Fale com suas/seus colegas.**

Que pratos estrangeiros são comuns em seu país?  
Qual é o prato mais exótico que você já experimentou?  
Que pratos brasileiros você conhece?

**3. De que tipo de comida você gosta ou não gosta.**





Fig. 12 – *Bem-Vindo*, unidade 20, p.192.

**UNIDADE 20**

**GENTE E CULTURA BRASILEIRA**

**Música Popular**

Tem origem no século XVIII, como expressão cultural da população das principais cidades coloniais, como Rio de Janeiro e Salvador, e é marcada pela síntese de sons indígenas, negros e portugueses misturando elementos de música folclórica e erudita. A *modinha*, espécie de canção lírica e sentimental e variação do estilo de maior sucesso na corte portuguesa, foi uma das primeiras expressões musicais tipicamente brasileiras. Já no século XIX, predomina o *lundu*, dança de origem angolana trazida pelos escravos. Sua fusão com os ritmos estrangeiros resulta no *maxixe*, surgido no Rio de Janeiro entre 1870 e 1880. Nessa época aparece o *choro*, caracterizado pela improvisação instrumental executada basicamente por violão, cavaquinho e flauta. O *samba* aparece no final do século XIX, no Rio, influenciado pela marcha, pelo lundu e pelo batuque, entre outros ritmos. No final dos anos 20 surgem as primeiras duplas sertanejas, como Mariano e Caçula, que fazem as chamadas *modas de viola*, que tratam da vida do homem da roça e são cantadas em duas vozes e acompanhadas por viola e violão. A partir da década de 30, a música brasileira faz sucesso no rádio e cria ídolos populares como Francisco Alves (o 'Rei da Voz'), Emilinha Borba e Marlene. Nessa época, durante o governo de Getúlio Vargas, a censura controla a música popular. É a época de *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso. Nos anos 40, a Rádio Nacional, estatal, contrata artistas prestigiados como Sílvio Caldas e Orlando Silva. Já a década de 50 é marcada pelo *samba-canção*, que fala das desventuras de amor, como *Vingança*, de Lupicínio Rodrigues. No fim dos anos 40, início dos anos 50, acontece o primeiro momento de sucesso da música nordestina com Luís Gonzaga, autor de *Asa Branca*, cantando as dificuldades da vida nordestina. Outro compositor de sucesso é Zé do Norte, que fica famoso com *Mulher Rendeira*. Em 1958 surge a *bossa nova*, com João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e jovens cantores e compositores de classe média da zona sul carioca. O primeiro disco de bossa nova foi gravado por Elizeth Cardoso, com músicas de Tom Jobim e letras de Vinícius de Moraes. O acompanhamento de duas faixas (*Chega de Saudade e Outra Vez*) é feito pelo violão de João Gilberto, que introduz uma nova batida, identificada mais tarde como bossa nova. Em 1962, o festival de bossa nova realizado no Carnegie Hall, em Nova York, dá projeção internacional ao movimento. Nos anos 60, o clima de militância política dá origem a músicas que abordam temas relativos à situação social e política do país. Aparecem várias canções de protesto como *Caminhando*, de Geraldo Vandré, e *Upa Neguinho*, de Edu Lobo. Em meados dos anos 60, explode a *jovem guarda*, reflexo brasileiro do rock internacional, com Roberto e Erasmo Carlos. Nos anos 70, o *rock* desenvolve-se com Rita Lee e Raul Seixas. A partir de 1965 aparece a sigla MPB, que passa a identificar a música popular brasileira que surge após a bossa nova. A MPB diferencia-se da bossa nova por deixar de lado o intimismo, por apresentar-se em grandes espaços públicos e pela temática, ligada à situação política do país. Dá-se uma grande sequência de festivais com grandes participações e belas composições como *Arastão*, interpretada por Elis Regina, *A Banda e Roda Viva*, de Chico Buarque, *Disparada*, de Geraldo Vandré, *Ponteio*, de Edu Lobo e Capinan, *Alegria, Alegria*, de Caetano Veloso, e *Domingo No Parque*, de Gilberto Gil. A partir da decretação do A1-5, em 1968, toda a produção cultural entra em crise, com o exílio de diversos artistas. Nos Anos 70, a MPB consagra intérpretes (algumas vezes também compositores) como: Os Novos Baianos, Gal Costa, Ivan Lins, Djavan, Fafá de Belém, Belchior, Alcione, Zizi Possi, Hermeto Paschoal, Gonzaguinha, João Bosco e Egberto Gismonti. Outros intérpretes como Ney Matogrosso, Alceu Valença e Elba Ramalho chegam ao sucesso com uma fusão entre *samba-canção e música pop*. Já nos anos 80 alguns compositores trabalham elementos de música erudita de vanguarda, rock, reggae e funk. Aparecem nomes como Arrigo Barnabé, Luiz Melodia, Leila Pinheiro, Marina Lima, e bandas e grupos como Premeditando o Breque, Blitz, Barão Vermelho, Titãs e Os Paralamas do Sucesso, entre outros. O Carnaval de Salvador populariza ritmos afro-brasileiros e o primeiro nome a se destacar é Luiz Caldas, divulgador do gênero *fricote*, por volta de 1987. A *lambada* invade então a Bahia e o Bloco de Carnaval Olodum passa a ter músicas gravadas por artistas como Gal Costa. Surge também Daniela Mercury, que mistura *samba e reggae* numa música chamada de *axé music*. Uma nova música sertaneja aparece da fusão do estilo caipira brasileiro com o country norte-americano, com duplas cantando músicas românticas, afastando-se de temas rurais, como Chitãozinho & Xororó e Leandro & Leonardo, entre outros. Já nos anos 90 temos o *rap*, o *funk* e o *pagode* ganhando espaço. A tendência da MPB é a mistura de ritmos regionais com rock, reggae e funk. Alguns nomes da nova geração são Chico Science, Carlinhos Brown, Marisa Monte, Adriana Calcanhoto, Cássia Eller, Chico César, etc. Entre os maiores sucessos de venda estão representantes do *axé music* (E o Tchan, Banda Eva e Cheiro de Amor) e do *pagode* (Só pra Contrariar, Negritude Jr. e Exalta Samba). Entre os anos 2000 e 2002, os gêneros popularescos da década anterior, *pagode, axé e sertanejo*, começam a se retrair. Inicia-se um importante processo de reaproximação entre a música brasileira e as influências do pop internacional, notadamente da música eletrônica. A retomada da alta qualidade da produção musical e poética confirma o movimento que se insinuava na década anterior, com o compositor Lenine ou os grupos Mundo Livre S/A e Nação Zumbi. Esse mesmo caráter de reavaliação-revalidação da música brasileira parece passar álbuns que registram encontros interessantes, como o de Caetano Veloso com Jorge Mautner, ou o de Marisa Monte com Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. Mesmo produções de gêneros relativamente estanques, como o rap e o reggae, refletem esse bom momento da MPB.



Fonte: Almanaque Abril - 2003



Fig. 13 - Bem-Vindo, unidade 19, p.183.

---

UNIDADE 19

Uso do Dicionário

CAPOEIRA

*Não são todos os capoeiristas ou capoeiras que se consideram atletas. Para os grupos mais tradicionais de Salvador, ela é forma de expressão da cultura negra. Tanto que, para eles, trata-se de uma arte marcial afro-brasileira. “Reduzir a capoeira ao esporte é diminuir seu lado subjetivo, sua história e sua filosofia,” diz Pedro Moraes Trindade, o mestre Moraes. “Capoeira é a fusão de corpo e mente. Em comparação a outras artes marciais, corresponde ao tai chi chuan chinês, no qual você não precisa ser forte, mas inteligente.”*

*Manoel Nascimento Machado, ou mestre Nenê, de Salvador, batizado na capoeira como “Sá Pererê”, também insiste em ressaltar aspectos que extrapolam a mera habilidade física. “O capoeira nunca joga contra o outro, mas com o outro,” explica. “Assim, ele se prepara para enfrentar a vida lá fora.”*

*A capoeira começou a ser ensinada regularmente nos anos 30 e já naquela época estava dividida em duas vertentes. A de Angola, nome que homenageia as tradições dos escravos angolanos e a Regional, chamada assim por ter nascido na região da Bahia.*

*Em comum, a capoeira Angola e a Regional têm alguns princípios fundamentais. Quem joga sempre deve começar cumprimentando o parceiro ao pé do berimbau, quer dizer, agachado perto do instrumento que dará o ritmo dos golpes. Ambos devem estar limpos, decentemente trajados e jamais sem camisa. Deve-se procurar a harmonia, na qual um movimento de defesa já é o começo de outro, de ataque, sem ferir o companheiro. Os oponentes não se atacam, mas lutam por aproximação, respeitando a hora de entrar e sair da roda. E ninguém deve aprender capoeira para sair batendo nos outros.(...)*

Fonte: Revista Super Interessante - 1996



Fig. 14 - *Aprendendo Português do Brasil*, unidade 5, p.70.

## Leitura Suplementar

### A CAPOEIRA

**D**e origem africana (Angola), a luta da capoeira foi usada pelos negros escravos como defesa, quando fugiam para o mato em busca da liberdade. Mas é também uma luta agressiva com alguns golpes que chegam a ser mortais.

Atualmente o jogo da capoeira é um elemento de folclore e tradição e se difundiu, principalmente, na Bahia. Essa luta dá a impressão de uma dança de movimentos muito bonitos, exigindo grande preparo físico. A luta é acompanhada por vários instrumentos como o pandeiro, o atabaque, o reco-reco, o chocalho e pelo mais importante deles, o berimbau<sup>1</sup>. Os participantes cantam música de origem popular, às vezes, improvisadas. Os capoeiristas começam o seu jogo depois de ouvirem a música por algum tempo. Os instrumentos acompanham o ritmo da luta, mais lento no início e mais rápido à medida que ela evolui.

A capoeira, que faz parte da cultura do povo brasileiro, atrai pessoas de vários outros países pela sua singularidade.



### Vocabulário

1. *berimbau*: instrumento de percussão, de origem africana; é um arco de madeira retesado por um fio de arame com uma cabaça presa na extremidade inferior.

Fig. 15 - Bem-vindo, unidade 2, p. 21.

MEU PRESENTE *Meu passado 2*

APRENDA

ESTAÇÕES DO ANO

primavera



verão



inverno



outono





Fig. 16 - Bem-vindo, unidade 13, p.128.

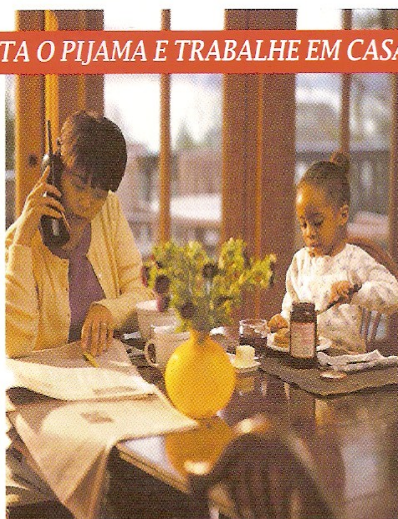
## UNIDADE 13



Agora leia o texto abaixo e discuta-o com os seus colegas.



### VISTA O PIJAMA E TRABALHE EM CASA



Trocar o nervosismo do trânsito e a obrigação de vestir terno e gravata pelo conforto de trabalhar em casa tem feito parte da rotina de profissionais liberais e executivos de grandes empresas. De seus home offices fazem seus negócios e podem se dar ao luxo de passar o dia de pijama com os pés para cima. De quebra, sobra mais tempo para a família e para o lazer. Cerca de 21 milhões de pessoas nos Estados Unidos trabalham uma parte do dia em casa. Estima-se que mais de 10 milhões de americanos utilizem algum tipo de tecnologia para comunicação virtual. No Brasil, o número de profissionais que controlam seus negócios a partir de um home office cresce ano a ano.

Brincar de globalização dentro de casa tem seu charme. Para começar a montar um home office, um computador robusto é fundamental. Alguns micros transformaram-se em verdadeiras centrais de entretenimento. São, ao mesmo tempo, TV, vídeo, fax, aparelho de som e telefone viva-voz.

Se, além de trabalhar em casa, a idéia for visitar clientes,

os notebooks podem ser uma opção. Conjugados aos celulares, permitem que o “escritório” acompanhe o profissional aonde quer que ele vá. Além do celular, não se deve prescindir de uma linha telefônica extra — caso contrário, você correrá o risco de seu filho de 2 anos atender ao telefonema de um cliente. Se você não dispõe de um aparelho celular ou uma linha telefônica extra, com o pager é possível até receber mensagens enviadas para o seu e-mail na Internet.

O sucesso do chamado escritório virtual está nas facilidades adquiridas com novas tecnologias e no desenvolvimento de serviços específicos para esse público. A virtualidade, a chamemos assim, é um dos personagens centrais da onda da globalização.

Nem só aqueles que sonham passar o dia todo em casa têm sucesso com o mundo virtual. Uma leva de executivos passa parte do tempo em casa e parte no escritório, sem horários fixos. Eles recorrem à comunicação por correio eletrônico para boa parte das tarefas de trabalho. Procuram, ainda, estar o máximo de tempo possível à disposição dos clientes. Livre dos compromissos diários dentro da empresa, o profissional pode produzir mais. Desde que consiga manter uma disciplina rígida e não deixe o serviço de lado, em plena manhã de segunda-feira, para brincar com o cachorro no jardim. Quem adota um esquema de trabalho virtual precisa organizar muito bem o tempo, caso contrário vai se perder. Além disso, a pessoa deve estar preparada para tomar decisões importantes sozinha, já que não terá o chefe sempre à frente para consultar.

Vejamos a opinião de uma das pessoas que optaram por trabalhar em casa: “Trabalhar em casa me dá enorme prazer; mas às vezes sinto necessidade de sair, de ter o contato mais pessoal com quem me relaciono profissionalmente”. Para não mergulhar na eterna solidão, ainda que conectado ao mundo pelos computadores, ele decidiu por um modelo, digamos, híbrido de trabalho. “Três dias em casa, dois no escritório. Essa talvez seja a solução ideal”, afirma.

Fig. 17 - Bem-vindo, unidade 1, p.4.

**3** Formule perguntas e respostas para cada uma das informações e, depois, escreva um parágrafo apresentando a personagem.

**EXEMPLO:**



Patricia Santos/Folha Imagem

- a. Edson Arantes do Nascimento
- b. Pelé
- c. Ex-jogador de futebol
- d. Brasileiro
- e. Minas Gerais
- f. 23 de outubro de 1940
- g. Casado
- h. 6 filhos

- a. (Quem é ele?) Ele é Edson Arantes do Nascimento.
- b. (Como é seu apelido?) Seu apelido é Pelé.
- c. (O que ele faz?) É um ex-jogador de futebol.
- d. (Qual a sua nacionalidade?) Ele é brasileiro.
- e. (Onde ele nasceu?) Ele é de Minas Gerais. Ele é mineiro.
- f. (Quantos anos ele tem?) Tem 63 anos.
- g. (Ele é casado?) Sim, ele é casado.
- h. (Quantos filhos ele tem?) Tem 6 filhos.

Este é Pelé. Seu nome verdadeiro é Edson Arantes do Nascimento. É um ex-jogador de futebol brasileiro, muito famoso. Tem 63 anos, é casado e tem 6 filhos. Ele é do estado de Minas Gerais.



Xandó Pereira/Folha Imagem

- a. Gilberto Passos Gil Moreira
- b. Gilberto Gil
- c. Cantor / Ministro da Cultura
- d. Brasileiro
- e. Salvador, Bahia
- f. 26 de junho de 1942



Sérgio Lima/Folha Imagem

- a. Luís Inácio Lula da Silva
- b. Lula
- c. Político / Presidente da República
- d. Brasileiro
- e. Pernambuco
- f. 06 de outubro de 1945
- g. Casado
- h. 4 filhos



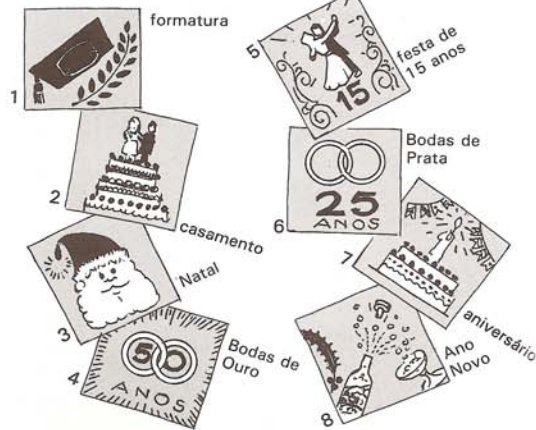
Fig. 18 - Avenida Brasil, lição 10, p.104.

**C2 Parabéns**



- Sejam muito felizes!
- Parabéns! Felicidades!
- Feliz Natal!
- Parabéns! Sucesso!
- Meus parabéns!
- Feliz aniversário!
- Feliz Ano Novo!
- Boas entradas!

Em datas importantes, é assim que a gente cumprimenta os amigos no Brasil. Identifique a ocasião.



**D1 A imigração japonesa no Brasil**



1. Leia o texto. A que correspondem os números?

1908                      249.000                      1.170.000

A imigração japonesa começou em 1908. Os primeiros imigrantes se estabeleceram, de início, em São Paulo e Amazonas. Até 1973, cerca de 249 mil japoneses haviam entrado no Brasil. Atualmente, a população japonesa e dos seus descendentes é de aproximadamente 1.170.000. Uma parte desta população se dedica à agricultura. A outra parte está dividida em diversas áreas: profissões liberais, setor tecnológico, bancário, artes em geral entre outros.



24 de Abril 1908 — A imigração japonesa começa

2. Notícia do jornal "Correio Paulistano" de junho 1908, sobre a chegada dos primeiros japoneses em São Paulo. Dê títulos aos parágrafos.

- |                     |                             |
|---------------------|-----------------------------|
| _____ O tipo físico | _____ A chegada             |
| _____ A ordem       | _____ A roupa               |
| _____ As famílias   | _____ A mulher e o dinheiro |
| _____ Preconceitos  |                             |

Fig. 19 - Avenida Brasil, lição 10, p.105.

### Os Japoneses em São Paulo

*Está São Paulo com os primeiros imigrantes japoneses. Chegaram no dia 18 pelo vapor Kasato Maru, depois de 52 dias de viagem do Japão a Santos. (...)*

*Estes 781 japoneses introduzidos agora agrupam-se em 164 famílias, sendo cada família constituída em média de 4,5 indivíduos. São poucos os indivíduos que vieram avulsos (37), isto é, não fazendo parte de famílias. O número de crianças é insignificante e o de velhos, nulo. (...)*

*Estavam todos, homens e mulheres, vestidos à européia: eles de chapéu ou boné; e elas de saia e camiseta pegada à saia, apertada na cintura por um cinto, e de chapéu de senhora. Um chapéu simples, o mais simples que se pode conceber, preso na cabeça por um elástico e ornado com um grampo (...)*

*Todos os japoneses vindos são geralmente baixos: cabeça grande, troncos grandes e reforçados, mas pernas curtas. Um japonês de 14 anos não é mais alto que uma das nossas crianças de oito anos de idade. A estatura média japonesa é inferior à nossa média (...)*

*Têm nas suas mulheres a maior confiança, a ponto de, para não interromperem uma lição adventícia de português, lhes confiarem a troca do seu dinheiro japonês em moeda portuguesa, pois todos trazem dinheiro: dez yens, 20, 30, 40, 50 ou mais yens, mas todos trazem um pouco.*

*Os empregados da alfândega declaram que nunca viram gente que tenha com tanta ordem e com tanta calma assistido à conferência de suas bagagens e em nenhuma só vez foram apanhados em mentiras.*

*A raça é muito diferente, mas não é inferior. Não façamos antes do tempo juízos temerários a respeito da ação do japonês ao trabalho nacional.*

10

3. Onde está no texto? Corrija se necessário.

	Onde?	Correção
a) A maioria dos imigrantes japoneses eram solteiros.	<u>11 - 14</u>	<u>São poucos os indivíduos que vieram avulsos.</u>
b) A roupa dos japoneses era européia.	_____	_____
c) Todos os imigrantes japoneses traziam dinheiro.	_____	_____
d) Os japoneses são mais altos do que os brasileiros.	_____	_____

4. No seu país também há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

Fig. 20 - Avenida Brasil, lição 10, p.106.

D2 Entrevista com Dona Yoshiko Ishihara, 69 anos

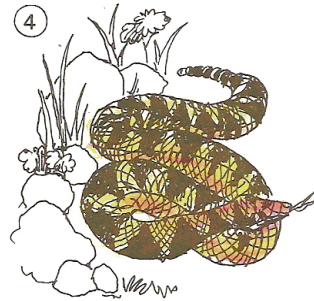


1. Ouça a entrevista.  
Quais destas ilustrações  
se relacionam com a  
entrevista?

①



④



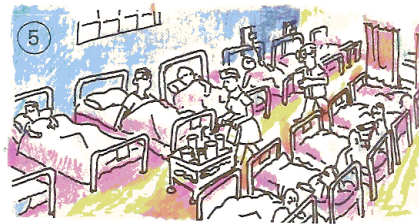
②



③



⑤



2. O que diz D. Yoshiko?

- Era difícil conversar com as outras pessoas na fazenda.
- Meu pai tinha uma fazenda de café.
- Os imigrantes não podiam ir à escola.
- Não havia nada de comida japonesa.
- Meu pai nunca tinha trabalhado na lavoura.
- Não tinha comida suficiente na fazenda.
- As pessoas na fazenda não falavam com os japoneses.
- Eu não fui à escola da fazenda.

Fig. 21 - Bem-Vindo, unidade 8, p.73.

**Voz Passiva**

**O PAÍS E O IDIOMA**



**E**sta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O Norte abrange a Amazônia com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado Nordeste que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no Nordeste que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região Sudeste está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro com sua maravilhosa vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região Centro-Oeste. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região Sul onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

Na decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabidão!

**1** Ouça a fita, preencha os espaços em branco e pratique o diálogo:

**A:** Você já estudou para a sua prova de conhecimentos gerais de amanhã?  
**B:** Já. Estudei ontem e hoje a dia inteiro.  
**A:** Vamos ver! Vou fazer algumas perguntas pra você...  
**B:** Tudo bem. Pode começar.  
**A:** Quando a presidência do Brasil foi assumida por Fernando Henrique Cardoso?  
**B:** Em \_\_\_\_\_ com mandato até o fim de 1995. Foi então reeleito para novo mandato.  
**A:** Certo! Quando e Where de Berlim, na Alemanha, foi derrubado?  
**B:** Em \_\_\_\_\_ O muro separava a Alemanha Ocidental da Oriental.  
**A:** Exato! Quando a Estátua da Liberdade, em Nova Iorque, foi inaugurada?  
**B:** Em \_\_\_\_\_. É foi um presente dos franceses para os americanos.  
**A:** Qual foi o único presidente do Brasil deposto pelo processo de "impeachment"?  
**B:** Fernando Collor de Mello, em \_\_\_\_\_.  
**A:** Muito bem. Agora uma última questão. Quando a Torre Eiffel foi concluída?  
**B:** Ah, isto é fácil também. Ela foi construída para comemorar os cem anos da Revolução Francesa. A Torre Eiffel ficou pronta em \_\_\_\_\_.  
**A:** Parabéns! Você acertou todas as questões. Sua prova vai ser moleza!

**A BANDEIRA BRASILEIRA**

VERDE = MATAS  
 AMARELO = OURO  
 AZUL = CRU  
 BRANCO DAS ESTRELAS = ESTADOS

**73**

**psiu!**



Fig. 22 - Bem-Vindo, unidade 1, p.3.

# UNIDADE 1

Presente Simples  
Pronomes Pessoais  
Pronomes Interrogativos

## EU E MINHA FAMÍLIA

**M**uito prazer! Meu nome é Adachi e sou japonês. Minha família não é toda japonesa. Eu **tenho** duas filhas lindas. Minha primeira filha é japonesa. O nome dela é Ayako. Ela é muito tímida, **tem** sete anos. Meu segundo filho é brasileiro. O nome dele é Fernando. Ele é do signo Escorpião e nasceu em novembro. Fernando **tem** um ano e é extrovertido. Minha esposa é muito alegre. **Somos** uma família muito feliz. Agora **estamos** no Brasil e **temos** uma casa muito grande. **Estou** feliz em trabalhar aqui e minha esposa também **está** contente em aprender um novo idioma.



### PRONOMES PESSOAIS

EU sou Adachi. VOCÊ é um aluno de português. Minha esposa (ELA) é alegre. Fernando (ELE) é brasileiro. NÓS somos uma família bonita. VOCÊS estão conhecendo a nossa família. Minha esposa e minha filha (ELAS) são japonesas. Fernando e meu amigo Paulo (ELES) são brasileiros.

**1** Estude a página 10 e preencha os espaços com os verbos TER, SER e ESTAR:

O nome dela \_\_\_\_\_ Mary e \_\_\_\_\_ americana. Ela \_\_\_\_\_ 19 anos e \_\_\_\_\_ estudante. \_\_\_\_\_ muito alegre e inteligente. \_\_\_\_\_ no Brasil há 3 meses e \_\_\_\_\_ contente em viver aqui. \_\_\_\_\_ solteira e seus pais \_\_\_\_\_ nos Estados Unidos. Ela \_\_\_\_\_ duas irmãs. Uma \_\_\_\_\_ 17 anos e \_\_\_\_\_ no Canadá. A outra \_\_\_\_\_ 21 anos e \_\_\_\_\_ na Espanha. As duas \_\_\_\_\_ estudantes e \_\_\_\_\_ solteiros também.

**2** Agora ouça a fita e corrija as respostas.



Responda oralmente:

1. Qual é o seu nome?
2. De onde você é?
3. Quantos anos você tem?
4. Você é casado?
5. Sua esposa é japonesa?
6. Você tem filhos?
7. Quantos?
8. Onde está sua família?



### NACIONALIDADES

AMERICANA ESPANHOLA

  
BRASILEIRA

  
AMERICANA

  
ESPAHOLA

  
FRANCESA

  
JAPONÊSA

  
ITALIANA

  
ALEMÃ



Fig. 23 - Bem-Vindo, unidade 1, p.7.

# UNIDADE 1



## VAMOS CONHECER A ROTINA DE ADACHI E SEUS AMIGOS BRASILEIROS

**A**dachi é uma pessoa muito alegre. Ele **está** no Brasil a trabalho. Ele **acorda** muito cedo e **opõe** tomar café da manhã **na** de carro para o escritório. Ele **gosta** muito daqui e **fala** português muito bem porque **estuda** bastante. Adachi **trabalha** em uma fábrica em Osasco e quer melhorar ainda mais seu vocabulário. Por isso, **conversa** com todos os colegas em português. Seu horário de trabalho é longo. Ele **começa** a trabalhar às 7h30 e **termina** às 17h30. Seu almoço é de uma hora e ele e seus amigos **almoçam** juntos no restaurante da empresa. A esposa de Adachi e seus filhos **almoçam** em casa. Enquanto Adachi **estuda** português, seus colegas **estudam** inglês e espanhol. Alguns **estudam** também japonês e **acham** esse idioma muito difícil. Os alunos de inglês, espanhol e de japonês **vão** a aula duas vezes por semana mas **estudam** muito em casa também. Para eles é muito importante aprender outro idioma, para um dia ir a outros países trabalhar para sua empresa. Quando **viajam**, eles **vão** aos Estados Unidos, à Bolívia, à Colômbia, à Venezuela e, muitas vezes, ao Japão. Nos fins de semana, eles **jogam** futebol, tênis e basquete. Quando **estão** em casa **conversam** com suas famílias, **assistem** à televisão e **vão** passear pela cidade. **Gostem** muito de ir ao cinema e, quando é feriado, de ir à praia ou às montanhas. Agora nós **conhecemos** (o/a gente conhece) melhor Adachi e seus amigos.

Copie no seu caderno os verbos que aparecem no texto e coloque-os na forma do infinitivo.

EXEMPLO: é - ser  
está - estar

E você? O que você **gosta** de fazer nas horas livres?  
Você **fala** espanhol, japonês ou inglês?

Observe as seguintes estruturas, treine-as e depois pratique falando sobre a rotina de um amigo seu.

Está na Brasil a trabalho/a serviço/a estuda/a passeia  
Gosta daqui/de Brasil/de cidade/de viajar  
Quer estudar/melhorar/trabalhar/viajar  
Começa a estudar/a trabalhar/a escrever/a ler  
Vai para o escritório/para a cidade/para a escola  
Vai de carro/de ônibus/de trem/de avião  
Almoça sozinho/com o professor/junto com um amigo  
Estuda 2 vezes por semana/por dia/per mês/per ano  
É importante aprender um idioma para ir a outros países/  
para conversar com os estrangeiros/para trabalhar no exterior



### PROFISSÕES

O/A POLICIAL  
VENDEDOR/A  
O/A DENTISTA  
MÉDICO/A  
ADVOGADO/A  
ENGENHEIRO/A  
MECÂNICO/A  
SECRETÁRIO/A...



Fig. 24 - *Avenida Brasil*, lição 1, p.13.

c) Comando: \_\_\_\_\_

Você entrevista seu professor/  
sua professora.

- \_\_\_\_\_ ?
- Eu me chamo...
- \_\_\_\_\_ ?
- Eu sou professor(a) de Português.
- \_\_\_\_\_ ?
- Sou sim./ Não. Eu sou...
- \_\_\_\_\_ ?
- Eu moro em...

d) Comando: \_\_\_\_\_

- |               |   |                   |
|---------------|---|-------------------|
| o artista     | → | a escola          |
| o médico      |   | o Banco do Brasil |
| o professor   | → | o filme           |
| o jornalista  |   | o Shopping Center |
| o motorista   |   | o turismo         |
| o bancário    |   | o carro           |
| o comerciante |   | o hospital        |
| o hoteleiro   |   | o jornal          |

## GENTE

Por onde passaram na semana passada, em seu périplo pelo Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, o cineasta polonês Roman Polanski, 55 anos, e sua mulher, a atriz Emmanuelle Seigner, de 22, chamaram a atenção. Polanski veio ao Brasil para divulgar seu último filme, *Busca Frenética*, que tem Emmanuelle como atriz principal. Foi em Brasília que os artistas causaram maior furor — e conseguiram irritar os diplomatas que servem o Itamaraty. Convidados a participar de uma sessão especial do filme, Polanski e Emmanuelle destoaram dos espectadores com sua simplicidade no vestir.



Gente D1

1. Leia o texto, observe a foto e relacione.

Polanski → 22  
Emmanuelle Seigner  
filme 55  
atriz cineasta  
Busca Frenética

2. Como se fala em sua língua?

- a) atriz principal
- b) cineasta polonês
- c) último filme



Fig. 25 - Bem-vindo, unidade 8, p.79.

# UNIDADE 8

**1** A Professora de história pediu que seus alunos da 8ª série fizessem uma pesquisa sobre a Argentina, o Uruguai, Portugal e Angola. Cada grupo apresentou um trabalho sobre as características do país escolhido. Ouça o áudio e complete o quadro apenas com as informações que ouvir.

	ANGOLA	ARGENTINA	PORTUGAL	URUGUAI
PAÍS				
MOEDA				
COMIDA				
FESTIVIDADE				
POPULAÇÃO				
RELIGIÃO				
LÍNGUA				
OUTROS				

**2** Leia os textos abaixo, adaptados do jornal Gazeta Mercantil de 2003.

**FORTALEZA TEM A PRIMEIRA CASA HIGH TECH**  
A moradia, de 56 metros quadrados, construída pela Veneza Construção e Planejamento no loteamento Cidade Ecológica, pode ser erguida em até cinco dias. O projeto volta-se à moradia social, e permite variações com o uso de chapas de alumínio, ou mesmo PVC na estrutura, podendo atingir diferentes graus de sofisticação.

**TÉCNICA ITALIANA PARA COMBATER PÁSSAROS**  
Com o objetivo de proteger suas parreiras plantadas em Bagé, no Rio Grande do Sul, a Vinhos Salton foi buscar na Itália técnicas de combate aos pássaros. Pequenas pirâmides, cobertas por espelhos são espalhadas pelos parreirais para refletir a luz do sol e dessa forma espantar as aves.

**3** Af estão dois momentos mais ou menos complexos em que a imaginação humana funciona para buscar idéias, apresentar soluções, e assim evoluir. Com certeza você tem algum conhecimento sobre uma idéia brilhante ou curiosa para compartilhar com o seu colega.

**4** Leia o texto adaptado do artigo *Do Brasil para o mundo, agora até com certificado de rabino* e preencha os espaços com os verbos entre parênteses conjugados nos tempos adequados.

Há alguns anos a cachaça \_\_\_\_\_ (cruzar) as fronteiras do Brasil e \_\_\_\_\_ (ganhar) o status de nobreza que sempre mereceu. Hoje na Alemanha, por exemplo, \_\_\_\_\_ (haver) mais gente \_\_\_\_\_ (brindar) com a caninha brasileira do que com Steinhäger, o destilado nacional. Mais do que isso. A cachaça \_\_\_\_\_ (ser) a segunda bebida mais consumida no país de Goethe, logo depois da cerveja. Não \_\_\_\_\_ (ser) só na Alemanha que a cachaça \_\_\_\_\_ (conquistar) adeptos. Também \_\_\_\_\_ (haver) uma legião de fãs na Itália, França, Portugal e Espanha. \_\_\_\_\_ (transformar) em caipirinha, o sucesso \_\_\_\_\_ (ser) indiscutível. Esse reconhecimento externo \_\_\_\_\_ (estar) também aliado a uma valorização da aguardente nacional em solo pátrio. Talvez em nenhuma outra região do Brasil se \_\_\_\_\_ (ter) tanto empenho em produzir cachaça artesanal como em Minas Gerais. Minas \_\_\_\_\_ (possuir) cerca de 8,5 mil produtores, dos quais 500 \_\_\_\_\_ (estar) registrados no Ministério da Agricultura. A Ampa \_\_\_\_\_ (ser) a entidade que \_\_\_\_\_ (criar) em 1990 o Programa de Garantia de Qualidade e \_\_\_\_\_ (lançar) o Selo de Qualidade do produto. Para se enquadrar nos critérios que \_\_\_\_\_ (possibilitar) a obtenção do selo, o produtor \_\_\_\_\_ (ter) de \_\_\_\_\_ (ser) sócio da entidade por no mínimo seis meses, \_\_\_\_\_ (queimar - neg) a cana-de-açúcar, \_\_\_\_\_ (usar - neg) fermento químico na fabricação do aguardente, \_\_\_\_\_ (utilizar) apenas alambique de cobre, e \_\_\_\_\_ (estar) totalmente legalizado. A sede pela caninha dos brasileiros das mais diversas ascendências e de estrangeiros espalhados no planeta \_\_\_\_\_ (ser) tão grande que também \_\_\_\_\_ (acaba) de chegar ao mercado a primeira versão kosher da aguardente, cuja fabricação \_\_\_\_\_ (acompanhar) por um rabino.

Fonte: Jornal Gazeta Mercantil - 2002

**5** **DE ONDE SOMOS? (3)**  
(Canções em português pelo mundo)



Fig. 26 - Bem-Vindo, unidade 16, p.154.

## UNIDADE 16

- 3 Leia o texto sobre uma das maiores redes de supermercados do mundo e discuta as questões abaixo.

A Wal-Mart leva a máxima do corte de custos a níveis desconhecidos e ganha consumidores, mas também críticas

Criada pelo lendário Sam Walton, morto há onze anos, a rede de supermercados americana Wal-Mart tornou-se a maior companhia do mundo, com faturamento anual de 245 bilhões de dólares. O fato de uma empresa de varejo ter superado em tamanho gigantes como a ExxonMobil, a General Motors e a Microsoft é espantoso em si. Mas o que intriga mesmo é o motor da expansão da Wal-Mart, uma máquina competitiva movida a ganhos de produtividade que já levou à falência duas dezenas de concorrentes de grande porte nos Estados Unidos. A Wal-Mart continua inchando seus lucros ao ritmo de 15% ao ano e começa a transbordar das fronteiras americanas. Com

poucos anos de presença no Canadá e no México, a rede criada por Sam Walton tornou-se líder do varejo nos dois países. No México ela já é também o maior empregador privado do país. No Brasil, tem 25 lojas. Nos EUA conquistou 60% de todas as vendas de varejo feitas no país e influenciou de tal modo o mundo dos negócios e a própria economia que os analistas chamam o fato de "efeito Wal-Mart". Por seu tamanho colossal, obsessão pelo corte de custos, ganhos de produtividade, e dura negociação com fornecedores, a Wal-Mart tornou-se um dos dinamos do império americano.

Fonte: Texto adaptado de artigo da revista Veja - 14 de Janeiro, 2004

- O que faz a rede Wal-Mart ser uma potência mundial?
- Você já fez compras em algum supermercado da rede Wal-Mart? Que adjetivos você atribuiria à loja, ao fundador da rede, Sam Walton, e aos funcionários? Veja o quadro de adjetivos da página 153.

- 4 Escolha uma empresa renomada internacionalmente e prepare uma apresentação que fale sobre sua área de atuação, sua estratégia de mercado, seus investimentos, suas filiais, seu faturamento, seus objetivos e seus planos futuros. Mencione também dados sobre a fundação da empresa, seus sócios, funcionários e algumas de suas características.

- 5 Faça as combinações da PREPOSIÇÃO + ARTIGO e insira-as no texto abaixo:

EM+O (3x) DE+UM A+O EM+A DE+OS EM+UMA

### A 1ª ENTRE AS NOVAS SORVETERIAS



A pioneira entre as novas sorveterias italianas, todas instaladas em regiões nobres e com decoração bem cuidada, é a Sottozero. Aberta em janeiro de 1995, já tem quatro franquias. A responsável pela produção é a colombiana Martha Ruiz, que rumou para Bolonha final \_\_\_\_\_ anos 80 com o objetivo de ganhar uma bolsa de pós-graduação em pedagogia. Começou a trabalhar \_\_\_\_\_ sorveteria para faturar uns trocados, apaixonou-se

pela coisa e largou a carreira acadêmica. Oito anos depois, associada \_\_\_\_\_ italiano Giovanni Santucci, abriu a loja da Rua Augusta. Eles estavam \_\_\_\_\_ lugar certo \_\_\_\_\_ hora certa. As leis de importação haviam mudado pouco antes, permitindo que as máquinas necessárias para produzir esse sorvete especial entrassem \_\_\_\_\_ país. O novo negócio criou a necessidade de \_\_\_\_\_ tipo diferente de profissional.

Fonte: Revista Veja 08.11.1998

**SEGURANÇA**

ALARMES  
AMBULÂNCIA  
CINTO DE SEGURANÇA  
EXTINTORES DE INCÊNDIO  
MÁSCARAS DE GÁS  
ROUPAS APROPRIADAS/BOTAS  
SALVA-VIDAS/BOIAS...

154



Fig. 27 - Bem-vindo, unidade 13, p.125.

**UNIDADE 13**

**Cresce participação estrangeira em negócios de caju**

**Indústrias alugam equipamentos para grupos internacionais beneficiarem o principal produto de exportação do Ceará**

Têm sotaque cada vez mais forte as negociações envolvendo o principal e mais tradicional produto de exportação do Ceará: a amêndoa da castanha do caju. Depois de se acostumar com a presença norte-americana e com a participação portuguesa na Resibras (Resinas do Brasil S.A.), o setor é novamente alvo das investidas de grupos estrangeiros. Desta vez, no entanto, para ficar pé em solo cearense os estrangeiros adotaram estratégia diferenciada. Em vez de investimento em instalações industriais ou participação no capital social de empresas locais, a opção preferencial tem sido contatos de prestação de serviços. Na prática, os grupos internacionais adquirem a matéria-prima e remuneram as fábricas pela tarefa de beneficiar a castanha. Segundo o engenheiro de produção Emar Vieira Filho, os grupos internacionais pagam, em média, US\$ 24 pelo beneficiamento de cada caixa da amêndoa - 22,68 quilos. O Brasil produz cerca de 180 mil toneladas anuais de castanha. O Ceará, com 363 mil hectares plantados, responde por cerca de 50% da safra brasileira e concentra 80% das exportações.

Fonte: Texto adaptado de artigo de Darlan Moreira no jornal Gazeta Mercantil - 2003

**No Aeroporto Internacional Pinto Martins, em Fortaleza - Ceará**

**Sr. Russel:** *Com licença. Sou Jack Russel.*

Marcelo: Bom dia, senhor Russel. Sou Marcelo da Cajugomes. Prazer em conhecê-lo.

**Sr. Russel:** *Muito prazer.*

Marcelo: O senhor fez boa viagem?

**Sr. Russel:** *Sim. A viagem foi muito tranquila.*

Marcelo: Eu já estava um pouco preocupado, pois o voo estava previsto para chegar às 9h30.

**Sr. Russel:** *Infelizmente houve um atraso de mais ou menos duas horas devido ao mau tempo em Nova York. Desculpe, mas não consegui avisá-los.*

Marcelo: Sem problemas. O que importa é que o senhor chegou bem. Vamos direto para a empresa ou o senhor prefere passar no hotel primeiro?

**Sr. Russel:** *O hotel fica no caminho da empresa?*

Marcelo: Sim, senhor. O hotel fica a poucas quadras da Cajugomes. Dá até para ir a pé!

**Sr. Russel:** *Ótimo. Então, vamos ao hotel primeiro para deixarmos as malas. Ai eu já aproveito para tomar um banho rápido. Deve estar uns 40 graus hoje, hein?*

Marcelo: Disseram que hoje é um dos dias mais quentes do ano.

**Sr. Russel:** *Sem dúvida! E como vão os negócios, Marcelo?*

Marcelo: De vento em popa! Temos muitas novidades para lhe contar!



 **Continue o diálogo entre o senhor Russel e Marcelo no caminho do hotel até a empresa.**

**CONCURSOS PÚBLICOS**

AFTN  
BACEN  
BANCO DO BRASIL  
FISCAL DO TRABALHO  
INSS  
POLICIAL RODOVIÁRIO  
TCE  
TTN



**125**

Fig. 28 - Bem-Vindo, unidade 8, p.77.

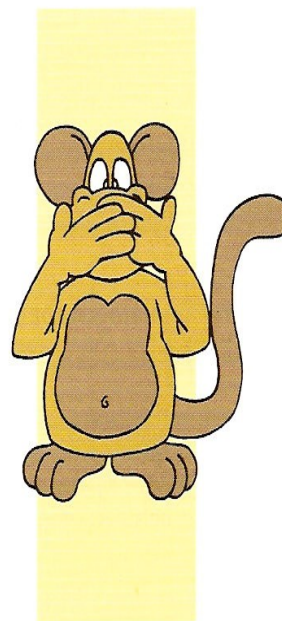
## UNIDADE 8



### PORTUGUÊS, LÍNGUA OFICIAL DO TIMOR LESTE?

O Timor Leste, a mais jovem nação do mundo adotou o português como língua oficial, juntamente com o tétum, a principal língua local. No total, a antiga colônia portuguesa tem cerca de 30 línguas e dialetos. Essa opção pelo mundo da língua portuguesa foi concretizada no dia 31 de julho de 2002, em Brasília, quando o Timor — até então com o estatuto de observador, entrou oficialmente para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa — CPLP — durante a IV Cúpula da entidade. (...)

Segundo Eládio Faculto, presidente da Organização dos Jovens do Timor Leste, além da identidade, existem outras razões para escolher o português como língua oficial do Timor. 'A língua portuguesa é muito importante porque ela é falada em outros países, em vários continentes, é um língua internacional, uma abertura para o mundo.' A Assembléia Constituinte do Timor Leste, democraticamente, acabou escolhendo o português e o tétum como línguas oficiais.




Fonte: Portal da AGAL - Associação Galega da Língua

Fig. 29 - Bem-Vindo, unidade 19, p.181.

# UNIDADE 19

## ESPORTES



**CURIOSIDADES**

### Cabo Verde

Quando os portugueses se instalaram no arquipélago de Cabo Verde, no século XV, as ilhas se encontravam cobertas por uma densa vegetação tropical. No século XVI Cabo Verde se tornou uma escala importante dos navios escravocratas que navegavam para a América. Já nesse período a colonização e o cultivo errôneo do solo haviam transformado as ilhas num 'deserto flutuante' que culminou com as secas periódicas do século XVIII que se prolongam até o presente. A redução da atividade agrícola provocou uma evasão em massa da população para Guiné-Bissau e mais tarde para Angola, Moçambique, Senegal, Brasil e principalmente para os Estados Unidos. Em 1956 foi fundado o Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e de Cabo Verde (PAIGC). Em 1974 caía o regime colonial português e em 1975 foi proclamada a independência. Deu-se então um fato interessante: pela primeira vez no mundo um mesmo partido governava dois países. Desde 1975 a área de bosques de Cabo Verde começou a aumentar graças ao trabalho de toda a população. Em 1986 foi posto em prática o Segundo Plano de Desenvolvimento que deu prioridade à economia do setor privado, especialmente o informal. No início das estações chuvosas, homens e mulheres deixam seus lares e escritórios para plantar árvores durante uma semana. Até 1995 contudo, a economia caboverdiana continuava muito dependente da ajuda externa, especialmente da ajuda da União Europeia.

#### Onde fica



- **População:** 1.044.000 (1994)
- **Superfície:** 36.120 Km<sup>2</sup>
- **Capital:** Bissau
- **Moeda:** Pés
- **Idioma:** Português (oficial), dialeto crioulo com elementos africanos e portugueses e idiomas nativos (os mais falados: o mande e o fula).
- **Religião:** Aproximadamente dois terços professam religiões tradicionais africanas e um terço é muçulmano. Há poucos católicos.

#### Onde fica



- **População:** 372.000 (1994)
- **Superfície:** 4.030 Km<sup>2</sup>
- **Capital:** Praia
- **Moeda:** Escudo
- **Idioma:** Português (oficial), crioulo (baseado no português antigo com vocábulos e estruturas africanas). É a língua nacional.
- **Religião:** Majoritariamente católica

### Guiné-Bissau

Guiné-Bissau foi a primeira colônia portuguesa a conseguir sua independência. A resistência ao colonizador iniciou-se no século XVI quando os portugueses se instalaram na Guiné. No século XVII foram feitos os primeiros contatos com os habitantes de Cabo Verde, escala obrigatória dos barcos de escravos com destino ao Brasil. Em um país pobre e pequeno, a agricultura e o comércio ficaram a cargo de um monopólio privado, a União Fabril. Na década de 1950 a mortalidade infantil era de 600 mortes para cada 1.000 nascimentos. Havia 11 médicos em todo o país e apenas 1% da população estava alfabetizada. Neste quadro, foi fundada, em 1954, a Associação de Esportes e Recreação que mais tarde seria o PAIGC. Em Bissau nasceu um importante movimento para a história de Portugal: o Movimento dos Capitães, antecessor do Movimento das Forças Armadas que no dia 25 de abril de 1974 derrotou o regime ditatorial português. Quatro meses depois, Portugal reconhece a independência de Guiné-Bissau. O governo do PAIGC diversificou a agricultura, nacionalizou o comércio exterior e iniciou uma campanha de alfabetização popular. Deu-se também prioridade à integração econômica com o arquipélago de Cabo Verde. Com o Primeiro Plano para o Desenvolvimento, iniciou-se a construção de 5 portos (1984) e foi concluído o aeroporto de Bissalanca. Entre planos de estabilização econômica, abertura da economia ao capital estrangeiro, reformas políticas, desequilíbrios sociais e econômicos, campanhas políticas e eleições, o FMI concedeu, em janeiro de 1995, um novo crédito de 14 milhões de dólares ao país.

181

Fonte: Guia del Mundo - 1998



Fig. 30 - Bem-Vindo, unidade 20, p.191.

**UNIDADE 20**  
**ARTE-MÚSICA**


**CURIOSIDADES**

---

### Timor Oriental

Muito antes da chegada de Vasco da Gama, Timor era conhecido como uma fonte 'inesgotável de madeiras preciosas'. Em 1859 o território foi dividido entre Portugal e Holanda cabendo a parte oriental aos primeiros. Com a superexploração do sândalo branco, a base da economia voltou-se para o café. Em setembro de 1974, após a Revolução dos Cravos em Portugal, foi constituída a Frente para a Liberdade de Timor Oriental Independente (FRETILIN). Neste período o consulado da Indonésia em Díli estimulou um grupo de timorenses a organizar a Associação Popular Democrática de Timor, que propunha a integração de Timor à Indonésia. A independência da República Democrática de Timor Oriental foi proclamada pela FRETILIN no dia 28 de novembro de 1975. No dia 7 de dezembro do mesmo ano a Indonésia invadiu o território. Segundo denúncias, a política genocida aplicada pela Indonésia custou a vida de quase um terço da população. Em outubro de 1989 a Subcomissão de Direitos Humanos da ONU aprovou uma menção que condena a ocupação e a repressão causadas a Timor Oriental pela Indonésia. Esse ano marca também uma forte movimentação popular com estudantes tomando as ruas, incendiando automóveis e destruindo casas de oficiais da Indonésia. Foi proibida a entrada de jornalistas estrangeiros e Díli ficou ilhada do mundo: sem comunicação telefônica com o exterior e sem representações diplomáticas. Em outubro de 1989 o Papa João Paulo II visitou Díli. Calcula-se que das 80.000 pessoas presentes à missa, 13.000 fossem membros das forças de segurança da Indonésia. Os jornalistas que cobriram a visita do papa conseguiram informar a situação do país ao resto do mundo mesmo tendo seu material gráfico e suas câmeras ficado em Timor. No dia 12 de novembro de 1991, durante um cortejo fúnebre massivo mas pacífico, o exército abriu fogo sobre a multidão matando 50 pessoas. O governo português incentivou então a Comunidade Europeia a cortar relações comerciais com a Indonésia. Em março de 1992 partiu o navio 'Lusitânia Expresso' da Austrália levando a bordo ativistas pelos direitos humanos de mais de 23 países além de personalidades políticas portuguesas, dentre as quais o presidente português Ramalho Eanes. O navio foi contudo desviado pelas autoridades da Indonésia para uma ilha próxima. No dia 11 de março de 1993 a ONU alertou sobre as violações aos direitos humanos e solicitou acesso a Timor Oriental. Tal acesso foi permitido no ano seguinte. No início de 1996 a Anistia Internacional solicitou livre acesso ao país para os observadores de organizações de defesa dos direitos humanos. Em dezembro do mesmo ano o ativista exilado José Ramos Horta e o bispo católico Carlos Filipe Ximenes Belo receberam o prêmio Nobel da Paz daquele ano. Na EXPO 98 foi montado um grande pavilhão que apresenta a história, as crenças e costumes de Timor Oriental, reforçando ainda mais a divulgação da luta do seu povo.

#### Onde fica




- População: 821.000 (1994)
- Superfície: 14.870 Km<sup>2</sup>
- Capital: Díli
- Idioma: Tetum (mas são falados vários dialetos).  
A ocupação da Indonésia proibiu estas línguas no ensino que é praticamente todo feito em bahasa, o idioma da Indonésia. Uma minoria fala também o português.
- Religião: A maioria pratica cultos tradicionais. 30% da população é católica.

---

### São Tomé e Príncipe

Uma das primeiras colônias do império português, localizado a 300 kms da costa africana, seus portos naturais foram usados durante o século XV como 'escala para o abastecimento dos navios'. Holandeses, espanhóis, franceses, ingleses e portugueses compravam ali escravos vindos do continente e os que continuaram nas ilhas acabaram convertendo-as no primeiro produtor africano de cana-de-açúcar. Após uma série de movimentos revolucionários, os plantadores de cana se transferiram para o Brasil com seus escravos levando consigo o germe da insurreição que reproduziu no Brasil os quilombos. Alguns dos quilombos, como o de Palmares, resistiram durante um século, convertendo-se em verdadeiras repúblicas. As ilhas de São Tomé e Príncipe voltaram a ser um mero depósito de escravos até o século XIX quando foram introduzidos o café e o cacau. Em 1969 foi fundado o MLSTP ( Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe) com dois objetivos básicos: a independência e a reforma agrária. 90% de São Tomé e Príncipe pertencia a empresas estrangeiras e embora as ilhas sejam férteis, quase todos os alimentos consumidos precisavam ser importados. Em agosto de 1963 houve uma greve geral de 24 horas que paralizou totalmente as plantações. O MLSTP fez um intenso trabalho político clandestino que lhe valeu uma posição de destaque na Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas. Foi o único interlocutor válido quando após a Revolução dos Cravos de 1974 Portugal iniciou a descolonização. Em 1975 foi proclamada a independência do país. Dentre várias medidas nacionalistas destaca-se a campanha de alfabetização inspirada no método do educador brasileiro Paulo Freire que estimulava os 'círculos de cultura popular'. Em 1985, no meio da maior seca da história do país, o governo iniciou um processo de abertura econômica e foi diminuindo seu controle sobre o conjunto econômico que até o presente é muito dependente de produtos primários como o cacau, o café e as bananas. O governo começou também a incentivar a participação estrangeira na agricultura, na pesca e no turismo. Ao mesmo tempo foi sendo feita uma abertura política que mudaria o sistema unipartidário para o multipartidário. As primeiras eleições parlamentares desde a independência aconteceram em janeiro de 1991. No dia 29 de abril de 1995 a ilha de Príncipe se declarou autônoma e estabeleceu um governo regional.

#### Onde fica



- População: 125.000 (1994)
- Superfície: 960 Km<sup>2</sup>
- Capital: São Tomé
- Moeda: Dobra
- Idioma: Português (oficial), a maioria da população fala o crioulo (derivado do português e das línguas africanas)
- Religião: 80,8% da população é católica mas há também protestantes e membros da Igreja Evangélica Indígena.

**191**

Fonte: Guia del Mundo - 1998

Fonte: Guia del Mundo - 1998

Fig. 31 - *Aprendendo Português do Brasil*, unidade 7, p.12.

 **Leitura Suplementar**

## DANÇAS BRASILEIRAS

  
LEILANON ANDRADE/Imagem

TRIO ELÉTRICO  
NA PRAÇA  
CASTRO ALVES  
SALVADOR

existem dois tipos de frevo: o frevo de bloco e o frevo-canção. Também no Nordeste, e principalmente em Pernambuco, uma outra dança muito comum é a Ciranda. Trata-se de dança de roda de adultos, sempre acompanhada de instrumentos, como o bumbo e o reco-reco. Aí a figura mais importante é o Mestre Cirandeiro que, do meio da roda, comanda a ciranda. Ele “tira” o canto, improvisa<sup>2</sup> versos e ensina aqueles que não são conhecidos.

No outro extremo do Brasil, no Rio Grande do Sul, seus habitantes - os gaúchos - têm como danças mais comuns a “chimarrita”, o “pezinho” e a “cana-verde”. Elas têm origem nas antigas danças portuguesas e são alegres e movimentadas.

**Vocabulário**

1. *fanfarras*: uma banda de música formada por instrumentos de sopro.  
2. *improvisar*: falar sem preparação; inventar às pressas.

Uma das maiores atrações de Pernambuco, na época do Carnaval, são as bandas e fanfarras<sup>1</sup> que acompanham os foliões dançando o frevo. No início, o frevo era só música, mas depois surgiram os passos e, a partir daí, o frevo passou a ser o traço mais característico do Carnaval pernambucano. Por causa da concorrência com os sambas cariocas, o frevo ganhou letra. Hoje,



Fig. 32 - Bem-Vindo, unidade 20, p.192.

**UNIDADE 20**

**GENTE E CULTURA BRASILEIRA**

**Música Popular**

Tem origem no século XVIII, como expressão cultural da população das principais cidades coloniais, como Rio de Janeiro e Salvador, e é marcada pela síntese de sons indígenas, negros e portugueses misturando elementos de música folclórica e erudita. A *modinha*, espécie de canção lírica e sentimental e variação do estilo de maior sucesso na corte portuguesa, foi uma das primeiras expressões musicais tipicamente brasileiras. Já no século XIX, predomina o *lundu*, dança de origem angolana trazida pelos escravos. Sua fusão com os ritmos estrangeiros resulta no *maxixe*, surgido no Rio de Janeiro entre 1870 e 1880. Nessa época aparece o *choro*, caracterizado pela improvisação instrumental executada basicamente por violão, cavaquinho e flauta. O *samba* aparece no final do século XIX, no Rio, influenciado pela marcha, pelo lundu e pelo batuque, entre outros ritmos. No final dos anos 20 surgem as primeiras duplas sertanejas, como Mariano e Caçula, que fazem as chamadas *modas de viola*, que tratam da vida do homem da roça e são cantadas em duas vozes e acompanhadas por viola e violão. A partir da década de 30, a música brasileira faz sucesso no rádio e cria ídolos populares como Francisco Alves (o 'Rei da Voz'), Emilinha Borba e Marlene. Nessa época, durante o governo de Getúlio Vargas, a censura controla a música popular. É a época de *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso. Nos anos 40, a Rádio Nacional, estatal, contrata artistas prestigiados como Sílvio Caldas e Orlando Silva. Já a década de 50 é marcada pelo samba-canção, que fala das desventuras de amor, como *Vingança*, de Lupicínio Rodrigues. No fim dos anos 40, início dos anos 50, acontece o primeiro momento de sucesso da música nordestina com Luís Gonzaga, autor de *Asa Branca*, cantando as dificuldades da vida nordestina. Outro compositor de sucesso é Zé do Norte, que fica famoso com *Mulher Rendeira*. Em 1958 surge a *bossa nova*, com João Gilberto, Tom Jobim, Vinícius de Moraes e jovens cantores e compositores de classe média da zona sul carioca. O primeiro disco de bossa nova foi gravado por Elizeth Cardoso, com músicas de Tom Jobim e letras de Vinícius de Moraes. O acompanhamento de duas faixas (*Chega de Saudade e Outra Vez*) é feito pelo violão de João Gilberto, que introduz uma nova batida, identificada mais tarde como bossa nova. Em 1962, o festival de bossa nova realizado no Carnegie Hall, em Nova York, dá projeção internacional ao movimento. Nos anos 60, o clima de militância política dá origem a músicas que abordam temas relativos à situação social e política do país. Aparecem várias canções de protesto como *Caminhandando*, de Geraldo Vandré, e *Upa Neguinho*, de Edu Lobo. Em meados dos anos 60, explode a *jovem guarda*, reflexo brasileiro do rock internacional, com Roberto e Erasmo Carlos. Nos anos 70, o *rock* desenvolve-se com Rita Lee e Raul Seixas. A partir de 1965 aparece a sigla *MPB*, que passa a identificar a música popular brasileira que surge após a bossa nova. A *MPB* diferencia-se da bossa nova por deixar de lado o intimismo, por apresentar-se em grandes espaços públicos e pela temática, ligada à situação política do país. Dá-se uma grande seqüência de festivais com grandes participações e belas composições como *Ar-rastão*, interpretada por Elis Regina, *A Banda e Roda Viva*, de Chico Buarque, *Disparada*, de Geraldo Vandré, *Panteio*, de Edu Lobo e Capinan, *Alegria, Alegria*, de Caetano Veloso, e *Domingo No Parque*, de Gilberto Gil. A partir da decretação do A1-5, em 1968, toda a produção cultural entra em crise, com o exílio de diversos artistas. Nos Anos 70, a *MPB* consagra intérpretes (algumas vezes também compositores) como: Os Novos Baianos, Gal Costa, Ivan Lins, Djavan, Fafá de Belém, Belchior, Alcione, Zizi Possi, Hermeto Paschoal, Gonzaguinha, João Bosco e Egberto Gismonti. Outros intérpretes como Ney Matogrosso, Alceu Valença e Elba Ramalho chegam ao sucesso com uma fusão entre *samba-canção* e *música pop*. Já nos anos 80 alguns compositores trabalham elementos de *música erudita de vanguarda*, *rock*, *reggae* e *funk*. Aparecem nomes como Arrigo Barnabé, Luiz Melodia, Leila Pinheiro, Marina Lima, e bandas e grupos como Premeditando o Breque, Blitz, Barão Vermelho, Titãs e Os Paralamas do Sucesso, entre outros. O Carnaval de Salvador populariza ritmos afro-brasileiros e o primeiro nome a se destacar é Luiz Caldas, divulgador do gênero *fricote*, por volta de 1987. A *lambada* invade então a Bahia e o Bloco de Carnaval Olodum passa a ter músicas gravadas por artistas como Gal Costa. Surge também Daniela Mercury, que mistura *samba* e *reggae* numa música chamada de *axé music*. Uma nova *música sertaneja* aparece da fusão do estilo caipira brasileiro com o country norte-americano, com duplas cantando músicas românticas, afastando-se de temas rurais, como Chitãozinho & Xororó e Leandro & Leonardo, entre outros. Já nos anos 90 temos o *rap*, o *funk* e o *pagode* ganhando espaço. A tendência da *MPB* é a mistura de ritmos regionais com *rock*, *reggae* e *funk*. Alguns nomes da nova geração são Chico Science, Carlinhos Brown, Marisa Monte, Adriana Calcanhoto, Cássia Eller, Chico César, etc. Entre os maiores sucessos de venda estão representantes do *axé music* (E o Tchan, Banda Eva e Cheiro de Amor) e do *pagode* (Só pra Contrariar, Negritude Jr. e Exalta Samba). Entre os anos 2000 e 2002, os gêneros popularescos da década anterior, *pagode*, *axé* e *sertanejo*, começam a se retrair. Inicia-se um importante processo de reaproximação entre a música brasileira e as influências do pop internacional, notadamente da música eletrônica. A retomada da alta qualidade da produção musical e poética confirma o movimento que se insinuava na década anterior, com o compositor Lenine ou os grupos Mundo Livre S/A e Nação Zumbi. Esse mesmo caráter de reavaliação-revalidação da música brasileira parece passar álbuns que registram encontros interessantes, como o de Caetano Veloso com Jorge Mautner, ou o de Marisa Monte com Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. Mesmo produções de gêneros relativamente estanques, como o *rap* e o *reggae*, refletem esse bom momento da *MPB*.



**192**

Fonte: Almanaque Abril - 2003

Fig. 33 - Bem-Vindo, unidade 20, p.194.

## Preferência Nacional

Uma pesquisa sobre os personagens folclóricos mais populares no País colocaria no topo da lista, ao lado do saci-pererê, a cuca, que pertence ao chamado ciclo da angústia infantil e não tem características físicas definidas. Por várias gerações, crianças que se recusam a dormir ou insistem em continuar tagarelando quando já estão deitadas são advertidas de que podem ser levadas pela cuca para um lugar misterioso. "Nana, nenê, que a cuca vem pegar", quem não conhece?

Outro campeão de popularidade é o curupira, um duende com cabeleira de fogo e calcanhares para a frente. É conhecido como guardião das florestas e em 1560 o padre José de Anchieta já registrava o terror que o mito causava aos índios: "É coisa sabida e pela boca de todos corre que há certos demônios e que os brasis chamam de curupira, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhes de açoite, machucam-nos e matam-nos. São testemunhas disto os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles." Sua fama é tanta que em 11 de setembro de 1970 o então governador de São Paulo Abreu Sodré assinou uma lei instituindo o curupira como guardião das florestas e animais do Estado.

A mula-sem-cabeça também provoca calafrios, não só no Brasil como em toda América Latina. É definida como a forma que toma a concubina do sacerdote - Hilda Furacão, personagem do romance de Roberto Drummond, que se cuida. Conta a lenda que a infeliz se transforma em um animal que assombra quem encontra. Seu galope é ouvido longe. Não tem cabeça, mas relincha e às vezes soluça como gente. Uma das formas de se quebrar o encanto é provocar um ferimento na vítima.

Essa é também uma das maneiras de livrar alguém da sina do lobisomem, uma lenda famosa em todo o mundo, que já serviu de tema para vários filmes e livros. A tradição vem da Grécia e na África existem tribos que em suas iniciações rituais garantem manter associações com lobos e tigres. Platão e Santo Agostinho falam dele. No Brasil não havia nada a respeito do lobisomem até a chegada dos portugueses. Foi importado da Europa e ganhou grande fama no País. É sina do oitavo filho de um casal com sete filhas transformar-se em lobisomem, meio lobo e meio homem, que aparece nas noites enluaradas de terças e sextas-feiras. No Nordeste dizem que doentes de amarelão também viram lobisomem.

Fonte: Revista Kalunga - Ano XXVI - 08/98 - p. 92

Qual é o seu conceito de folclore?



Qual é o personagem folclórico mais popular no seu país?

Algum personagem folclórico é usado para tornar as crianças mais obedientes?

Existe algum personagem folclórico do seu país que tenha alguma semelhança com os nossos?



### PROVÉRBIOS (2)

A CAVALO DADO NÃO SE OLHAM OS DENTES (OU A IDADE).  
ALEGRIA DE POBRE DURA POUCO.  
CASA DE FERREIRO, ESPETO DE PAU.  
DE GRÃO EM GRÃO, A GALINHA ENCHE O PAPO.  
ERRANDO É QUE SE APRENDE.




TON



Fig. 34 - Bem-Vindo, unidade 20, p.197.

## UNIDADE 20

 **Antem você discutiu com seu/sua colega sobre conhecer ao vivo o folclore brasileiro. Você acaba de ler no jornal o artigo abaixo e vai telefonar-lhe sugerindo programar uma viagem para conhecer um dos eventos folclóricos mencionados no artigo. Depois de conversar sobre a data, o local e as características de cada evento, escolha um deles e programe a viagem.**

Não é só de histórias fantásticas que vive o folclore brasileiro. Algumas de nossas festas regionais são conhecidas internacionalmente e atraem turistas de todo o mundo. O “**Círio de Nazaré**”, uma manifestação religiosa que acontece no segundo domingo de outubro, em Belém do Pará, é um bom exemplo. É tradicional desde o início do século XVIII e mistura fé e prazer. Arrasta uma multidão que dança, canta, bebe, come e paga promessas para Nossa Senhora de Nazaré. O ponto alto é a luta do povo por um lugar na imensa corda que acompanha a santa na procissão. É de origem portuguesa e é a festa mais concorrida do Norte e extremo Nordeste. Também tem grande prestígio na região o “**Bumba-meu-boi**”, folguedo brasileiro de maior significação estética e social. Vai de meados de novembro a 6 de janeiro, Dia de Reis. Pertence ao ciclo do Natal e sua mais antiga citação foi feita pelo padre Miguel do Sacramento Lopes Gama, no Recife, em 1840. Vale a pena conhecer também a “**A Procissão de Nossa Senhora dos Navegantes**”, realizada em Porto Alegre no dia 2 de fevereiro, chamada também de festa da Melancia. Centenas de barcos e milhares de fiéis participam da procissão fluvial. A imagem da santa é colocada em outra igreja e a procissão leva-a de volta à sua igreja, onde ficará até o ano seguinte. Tal qual na Bahia, como fazem os devotos de Iemanjá, os gaúchos lançam nas águas do rio Guaíba presentes para o Nossa Senhora dos Navegantes: flores, fitas, grinaldas. As moças que desejam arranjar um bom casamento prometem dar seu vestido de noiva a Nossa Senhora se forem atendidas. A promessa é cumprida neste dia com o vestido de noiva sendo

lançado às águas. No fim da procissão começa a festa com barracas de comidas e bebidas típicas e muitas melancias.

Outra manifestação da riqueza do folclore brasileiro é “**A Cavalhada**”. Todos os personagens típicos e tradicionais da cavalaria se encontram representados na Cavalhada brasileira. No passado constituía uma grande festa da qual participavam os grandes senhores de terras, os fazendeiros, que apresentavam os cavalos ricamente vestidos. Um dos poucos lugares a conservar a Cavalhada com o mesmo esplendor de antigamente é Montes Claros (Minas Gerais). Nas nossas Cavalhadas, a figura central é Carlos Magno, o rei cristão. De fato, a Cavalhada é um tema religioso e tem a finalidade de transmitir uma lição cristã, a de que o Bem vence o Mal. Há dois partidos: os cristãos, que se vestem de azul, representando o Bem, o Céu, e os mouros, que se vestem de vermelho, representando o Mal, o Inferno. Além da parte religiosa, existe ainda a brincadeira com jogos atléticos que demonstram a perícia dos cavaleiros.

**O Jogo das Argolinhas** - Este jogo também tem origem portuguesa. Apareceu no Brasil no século XVI e faz parte da cavalhada. Uma argolinha enfeitada com fitas é pendurada numa trave ou num poste enfeitado. Os cavaleiros devem retirar a argolinha com a ponta da lança no momento em que o cavalo passa debaixo do poste. Em seguida, o cavaleiro oferece a argolinha à amada ou a alguma jovem da assistência. O jogo da Argolinha é muito apreciado. A parte religiosa ou dramática, cheia de ostentação, representa uma luta entre cristãos e mouros sendo os infiéis batizados pelo rei cristão, Carlos Magno...

**Agora convide o seu/sua colega a assistir a um evento folclórico, no seu país, dando detalhes sobre ele: nome do evento, quando e onde ele se realiza, o que acontece nesse dia, etc.**

Fonte: Revista Kalunga- Ano XXVI - 08/98 - nº 92 e Adaptação de Brasil Histórias, Costumes e Lendas.

Fig. 35 - Bem-Vindo, unidade 16, p.151.

**TRABALHO, TRABALHO,**  
*trabalha...*

**APRENDA**



**Entrevista com BEATRIZ - Uruguai**

? - **Com quem e quando você veio ao Brasil?**  
R - Com meu marido, em 1988, porque ele já tinha um emprego aqui.

? - **Qual era a sua expectativa quanto à vida no Brasil?**  
R - Vim ao Brasil com a idéia de trabalhar, formar uma família e estudar também.

? - **Qual foi o seu maior choque ao chegar ao Brasil?**  
R - Não conseguia entender o português de algumas pessoas e ficava assustada com o número de pessoas nas ruas. Ficava completamente atordoada.

? - **Como é a sua vida, atualmente?**  
R - Tenho um trabalho estável, uma filha de 8 anos, nascida aqui. Já me acostumei à correria de São Paulo mas às vezes fico com saudades da minha terra.

? - **Compare o Brasil com o Uruguai.**  
R - Considero o Brasil como a terra do trabalho e do futuro mas o Uruguai é a terra dos sentimentos, do descanso. Por isso gostaria de passar a minha velhice lá.

**Entrevista com PETER - Estados Unidos**



? - **Com quem e quando você veio ao Brasil?**  
R - Sozinho, em fevereiro de 1998.

? - **Qual era a sua expectativa quanto à vida no Brasil?**  
R - A minha expectativa era a de ensinar inglês, estudar português e poder fazer muitos amigos.

? - **Qual foi o seu maior choque ao chegar ao Brasil?**  
R - A grandeza de São Paulo e as filas que têm em todos os lugares.

? - **Como é a sua vida, atualmente?**  
R - Estou trabalhando muito, estou curtindo a vida noturna de São Paulo. Estou aproveitando para conhecer várias lugares. Gostei muito de Belo Horizonte, que é muito limpo e calmo e de Ouro Preto onde fui no último feriado de Corpus Christi.

? - **Compare o Brasil com os Estados Unidos.**  
R - Os paulistanos trabalham muito mais do que os americanos em geral. O povo brasileiro é muito aberto e amigável, ligado à família. O americano é mais independente. Gostaria de voltar e poder morar em outras cidades, por exemplo, no nordeste que ainda não tive oportunidade de visitar.



**Entrevista com PRINIVEN - África do Sul**

? - **Com quem e quando você veio ao Brasil?**  
R - Sozinho em janeiro de 1998.

? - **Qual era a sua expectativa quanto à vida no Brasil?**  
R - Levar uma vida com maior liberdade e que fosse um pouco menos perigosa.

? - **Qual foi o seu maior choque ao chegar ao Brasil?**  
R - Fiquei assustado com o modo com que os motoristas de ônibus dirigem.

? - **Como é a sua vida, atualmente?**  
R - Estou satisfeito com a minha vida porque tenho uma namorada brasileira e saio sempre com meus amigos. São Paulo tem uma vida noturna muito interessante. Os paulistanos têm uma atividade cultural bastante variada.

? - **Compare o Brasil com a África do Sul.**  
R - Temos os mesmos problemas sociais como drogas, violência, miséria, mas a economia brasileira está mais estável. Acho que você pode estar otimista quanto ao futuro do Brasil, o que não acontece com a África do Sul. O interessante também é que no Brasil cada cidade tem uma característica distinta.



**Walter - Peru**



**Dolores - Espanha**

**151**

Fig. 36 - Bem-Vindo, unidade 16, p.153.



## Forma e grafia de algumas palavras e expressões

### TECNOLOGIA

#### O PAI DA INOVAÇÃO

Vinte anos depois de lançar o Macintosh, Steve Jobs revolucionou o mundo digital de novo com o iPod

Há duas décadas, Jobs, então um garoto de 28 anos, assombrava o mundo tecnológico com o lançamento do Macintosh, o primeiro computador pessoal de uso fácil e intuitivo. Agora vem o iPod, que comporta em seu modelo mais poderoso cerca de 10 mil músicas gravadas no formato digital MP3, uma forma de compressão que permite economizar espaço no disco rígido do aparelho. Há também o mini-iPod, que pode estocar 1.000 músicas, é apenas um pouco maior que um cartão de crédito e custa 249 dólares nos EUA. A esperança de Jobs é que o iPod seja para a Apple o que o *walkman* foi para a Sony nos anos 80. Como seu aparelho pode ser acoplado também a computadores com Windows, é uma boa aposta.

Fonte: Texto adaptado de artigo da revista *Veja* - 14 de janeiro, 2004

#### FALAR PARA QUÊ?

Para jovens, celular é um teclado com vários usos, menos telefonar

Celular serve para falar com outras pessoas, certo? Em parte. Muito em parte. Entre a turminha mais jovem, o que menos se faz ao celular é falar - principalmente se do outro lado da linha estiverem mamãe ou papai. O negócio deles é mandar mensagens e fotos, baixar campanhas e imagens, brincar com os inúmeros joguinhos disponíveis e entrar em salas de bate-papo para fazer novos amigos, tudo teclando furiosamente os minúsculos botões que tanto embaralham os dedos dos mais velhos. A blahl!, empresa brasileira que desenvolve serviços para celular direcionados ao público jovem, calcula que, de seus 3 milhões de usuários atuais, 85% tenham entre 15 e 25 anos. "Focamos os jovens porque eles são os primeiros a usar os serviços mais inovadores.", diz Federico Pisani Massamormile, executivo-chefe da empresa.

Fonte: Texto adaptado de artigo da revista *Veja* - 17 de dezembro, 2003

- 1 As empresas Apple e a "blahl!", os empresários Steve Jobs e Federico Pisani e as invenções mencionadas nos textos acima têm algo em comum. Faça comparações usando os adjetivos sugeridos abaixo. **Lembre-se de que os adjetivos são VARIÁVEIS.**

ágil	capaz	criativo	frágil	multifuncional
atento	competente	dinâmico	inovador	ousado
atualizado	competitivo	eficaz	inteligente	prático
audacioso	corajoso	eficiente	moderno	sólido

- 2 Profissionais de diversas áreas podem estar envolvidos com os desenvolvimentos acima. Cite alguns.



Fig. 37 - Bem-Vindo, unidade 19, p.184.

# UNIDADE 19

## ESSA MENINA VALE OURO

Com humildade, carisma e determinação, a gaúcha Daiane dos Santos, de 21 anos, deixou seu nome gravado na história da ginástica olímpica. Ela ganhou mais uma medalha de ouro na prova de solo. Desta vez foi na etapa de Cottbus (Alemanha) da Copa do Mundo. A atleta foi aplaudida de pé por um público que delirava a cada pirueta de seu duplo mortal esticado. Com o feito, Daiane tornou-se a primeira brasileira a alcançar o topo do ranking mundial da modalidade solo.

É puxada a rotina da ginasta, que foi descoberta aos 11 anos enquanto brincava numa praquinha de Porto Alegre. Além dos exercícios, ela faz fisioterapia preventiva, para evitar lesões. Depois dos treinos, ainda vai para a faculdade dirigindo seu Ka vermelho. Está cursando Educação Física e, no futuro, espera ser técnica de ginástica ou *personal trainer*.

Nos raros momentos de folga, Daiane gosta de pegar um cinema e de sair para dançar pagode, axé, reggae e funk em Curitiba, onde mora. Fora do ginásio, troca o colante por modelitos que deixem à mostra o piercing no

umbigo e a tatuagem de lagarto que traz nas costas.

Vaidosa, a atleta faz a própria maquiagem antes das apresentações. Diz que não se incomoda com a baixa estatura, de 1,45 metros. "E nunca sofri com preconceito por ser negra." Antes das provas, abre mão do estrogonofe, seu prato preferido, e cai de boca nos carboidratos, por serem de fácil digestão. A disciplina e o talento ganham o reforço de alguns talismãs: uma correntinha com a medalha de Santo Antônio, um terceiro olho, uma estrela de Davi e uma joaninha de pelúcia, presente de um técnico espanhol, em 1999. "Dá sorte", garante.

Em Atenas, Daiane deve mostrar sua nova coreografia, Brasileirinho. "Ela vai realmente sambar, o que nenhuma outra ginasta fará", comenta Rhony Ferreira, que montou a apresentação de Daiane. Ele explica ainda que a coreografia terá sons de berimbau, cuíca e a batucada das escolas de samba Mangueira e Beija-Flor.

Brasileirinho é uma das armas de Daiane para tentar tornar real o sonho da medalha olímpica.

*Fonte: Texto adaptado de artigo da Revista Época, 15 de março, 2004*

Fig. 38 - Bem-Vindo, unidade 12, p.113.





## EM BUSCA DE HARMONIA

**D**edicção intensa, busca por resultados, mercado cada vez mais competitivo, medo de ficar para trás na carreira. É inevitável que fatores como esses interfiram na qualidade de vida. O excesso de trabalho pode ser um grande promotor de estresse. Mas não necessariamente ser seu principal agente. O ponto central está em como o indivíduo se relaciona com ele. "Se fizermos um levantamento dos povos com maior longevidade no mundo, encontraremos os vincabambianos, do Equador, os unzos, do Paquistão, e os georgianos, da Rússia. Embora não possuam a mesma alimentação, não vivam em clima semelhante, eles têm uma característica em comum: são laborativos, não param de trabalhar", comenta o médico Silvio Laganá de Andrade, diretor da Sociedade Brasileira de Medicina Biomolecular e Radicais Livres e da clínica Aspin (*Anti Stress Performance Institute*), de São Paulo. "O trabalho não faz mal à saúde. As pessoas mais longevas trabalham muito. Só que comem adequadamente, tomam bastante líquido, descansam. E há, entre elas, um respeito pelos outros. Esses são aspectos importantes para garantir uma melhor qualidade de vida", explica.

Para ajudar quem deseja encontrar seu equilíbrio, Laganá dá algumas dicas:

### ALIMENTAÇÃO:

Para manter as funções vitais, o organismo precisa da ajuda de 45 nutrientes essenciais, encontrados em legumes, frutas, verduras, cereais integrais, peixes, etc. O ideal é manter uma alimentação variada, evitando substâncias que não façam parte desse grupo. "É como se o corpo fosse um automóvel: se você colocar gasolina adulterada, começa a falhar."

### FITNESS X WELLNESS

A atividade física é importante para a qualidade de vida e para a longevidade, desde que seja moderada. "Há pessoas que resolvem fazer exercício físico sete vezes por semana em alta intensidade e isso acaba sendo desgastante e estressante. São aquelas que pensam mais no *fitness* do que no *wellness*. Esquecem de pensar na qualidade da sensação do bem-estar. Nem sempre a pessoa que está bem modelada está com saúde", comenta Laganá.

### HORÁRIOS

Outra dica importante para não cair nas garras do estresse é não marcar compromissos em intervalos muito curtos de tempo. Quem mora nas grandes capitais tem grandes chances de se atrasar e, conseqüentemente, de se estressar. "A ansiedade em chegar no horário libera adrenalina, cujo excesso é sinônimo de envelhecimento precoce."

### SONO

Ter uma boa noite de sono também ajuda a manter em alta a qualidade de vida. Durante esse período são produzidos alguns hormônios, como a melatonina e o do crescimento, que ajudam a reparar as células. "A pessoa que está dormindo mal ou pouco tem menos reparação celular e maior desgaste."

### FAZER O QUE GOSTA

O quanto se tem de atividades que levem ao desprazer, o mesmo deve haver em atividades que dêem prazer. "Faça alguma coisa que você goste durante a semana. Mantenha contato com os amigos, essas relações também ajudam.", observa Laganá.


-  E você? O estresse faz parte da sua vida?  
Quais são as causas de um estresse?  
Enumere as que foram citadas no texto e acrescente outras, se houver.  
Qual delas, em sua opinião, causa maior dano à qualidade de vida?



Fig. 39 - Bem-Vindo, unidade 19, p.189.

# UNIDADE 19



## SKATE

**Benefícios:** aumenta a agilidade e a capacidade de coordenação motora

**Riscos:** escoriações e fraturas em caso de queda

**Onde praticar:** nas pistas fechadas como o Buraco (Av. Fernando Simonson, em São Caetano); Extreme Park (Rua Galateia, 100)

**Quanto custa:** o preço de um skate é em média de 150 reais



## CANYONING

**Benefícios:** desenvolve equilíbrio, força muscular, poder de decisão e autocontrole emocional

**Riscos:** quedas e escoriações

**Onde praticar:** H2Homen, Tel. 3955-0099; Grade VI, Tel. (019) 254-7417

**Quanto custa:** de 30 a 50 reais por descida



## PÁRA-QUEDISMO

**Benefícios:** desenvolve o equilíbrio e a capacidade cardiorrespiratória

**Riscos:** a criança não tem capacidade para decidir se quer mesmo pular

**Onde fazer:** Brasil Salto Duplo, Tel. (015) 263-3078; e Azul do Vento, Tel. (019) 246-0455

**Quanto custa:** cerca de 300 reais por salto



## KART

**Benefícios:** aumenta o controle emocional e a coordenação motora

**Riscos:** capotagem e perda de direção, entre outros acidentes

**Onde praticar:** Kartódromo da Granja Viana, Tel. 492-5055; Alpine Competições, Tel. 5666-3007; e Kartódromo de Interlagos, Tel. 5666-8822

**Quanto custa:** pelo curso pagam-se de 400 a 600 reais. O aluguel da pista com kart é de aproximadamente 50 reais por meia hora



## VELA

**Benefícios:** desenvolve a musculatura do tronco, aumenta os reflexos e estimula a capacidade de direção

**Riscos:** tempestades e ventos fortes podem virar o barco ou arrastá-lo para longe

**Onde praticar:** Yacht Club de Santo Amaro, Tel. 247-0036; Federação de Vela do Estado de São Paulo, Tel. 5666-8511; BUL, Tel. 541-7028

**Quanto custa:** de 150 a 200 reais pelo curso da classe optimist



## RAFTING

**Benefícios:** melhora o sistema cardiorrespiratório, o equilíbrio, a força e a resistência muscular

**Riscos:** cair do bote e bater nas pedras do rio. A repetição contínua do movimento de remada pode causar lesão articular e muscular

**Onde praticar:** Canoar, Tel. 3871-2282

**Quanto custa:** cerca de 50 reais por descida



## MERGULHO

**Benefícios:** é um ótimo exercício aeróbico, melhora a agilidade do movimento e a potência muscular

**Riscos:** cortes em corais e embolia

**Onde praticar:** Diving College, Tel. 3061-1453; ACM, Tel. 256-1011; e Projeto Acqua, Tel. 820-4025

**Quanto custa:** de 100 a 200 reais pelo curso, mais nadadeira, snorkel e máscara (a partir de 130 reais)

Fonte: Revista Veja - 03/1998 - Ano 31 nº10



Leia atentamente os textos acima e escreva V (verdadeiro) ou F (falso) para as seguintes sentenças. Se a sentença for falsa, corrija-a.

1. ( ) Nenhum esporte acima citado oferece grave risco de lesão.
2. ( ) Kart é o esporte mais caro de todos os esportes acima mencionados.
3. ( ) Skate é o esporte que menos precisa de acessórios.
4. ( ) Rafting, pára-quedismo e canyoning apresentam um benefício em comum.
5. ( ) Com apenas 100 reais você poderia participar de duas das aventuras descritas.

Fig. 40 - Bem-Vindo, unidade 20, p.193.



**O Folclore Brasileiro**

Na beira da "tua" ou ao pé do fogo, o caboclo "garra a prosiá". Surgem histórias carregadas de fantasia, beleza e medo. Picando fumo, ele lembra daquela vez em que o cavalo de um compadre apareceu todo maltratado e com a crina trançada. "É coisa de **saci-pererê**", explica. A conversa muda de rumo e ele fala de festas religiosas onde fé e prazer se misturam. A tradição é sua escola e maior riqueza. Nosso personagem ganha nomes e trajes diferentes pelo País, mas todos têm em comum características marcantes: vivem da terra, aprenderam tudo do modo mais difícil e são os grandes responsáveis pela grandeza do folclore brasileiro.

Estudiosos e escritores, como Américo Pellegrini Filho, não se cansam de beber nessa fonte e algumas obras-primas nasceram dessa relação. Luis da Câmara Cascudo é um deles. O seu *Dicionário do folclore* é indispensável para quem quer conhecer o assunto e descobrir que folclore é bem mais que histórias de animais estranhos e festas religiosas ou populares. Ele ensina que o homem é fonte de divulgação e criação do folclore; que qualquer objeto que projete interesse humano, além de sua finalidade imediata, material e lógica, é folclórico. Uma ciência que tem como objetivo estudar as manifestações tradicionais e soluções populares, como os remédios caseiros, por exemplo, na vida da sociedade.

Não se pode negar, no entanto, que o lado mais conhecido do nosso folclore é o que trata de festa e histórias assustadoras de animais estranhos. Monteiro Lobato conseguiu como ninguém descrever essa fascinação no seu *Sítio do pica-pau amarelo*. Um lugar onde sabugo de milho e boneca de pano são gente, como bem disse Gilberto Gil; onde Dona Benta, Tia Anastácia, Narizinho e Pedrinho vivem o dia-a-dia envolvidos com as reações do **saci-pererê**, com o medo da cuca e do barulhento galope da **mula-sem-cabeça**. O escritor utilizou no seu trabalho a chamada "literatura oral", que vem a ser toda manifestação cultural, de fundo literário, transmitida por processos não gráficos. O folclore brasileiro tem personagens de grande fama na área, alguns nascidos no País e outros trazidos por colonizadores e imigrantes. O **saci-pererê** é um negrinho de uma perna só, cachimbo de barro na boca e capuz vermelho na cabeça muito difundido no interior da Região Sul e conhecido em todo o País. É dado a fazer travessuras, como entrar nas casas pelo buraco da fechadura para apagar o fogo de fogões e lamparinas. Também gosta de maltratar animais, como

os cavalos, que cavalga durante toda a noite e depois faz tranças em sua crina, porém, não atravessa água, como todos os encantados. Os estudiosos acreditam que o mito tenha nascido no Brasil no final do século 18 ou início do 19.



Outro negrinho famoso é o do **Pastoreio**, lenda muito popular no Rio Grande do Sul. Menino escravo, depois de surrado por fazendeiro rico e jogado em um formigueiro, reaparece montado em um cavalo com a proteção da Virgem Maria. A tradição manda acender uma vela para o negrinho quando se quer encontrar algo. Os gaúchos também têm o "**generoso**", espécie de duende que entra pelas casas, mistura sal com açúcar, toca instrumentos e surpreende pessoas na cama.

Em Botucatu, interior do Estado de São Paulo, é difundido o "**cão-da-meia-noite**". Um cachorro enorme, negro, com orelhas matraqueantes e corrida lenta e pesada. Não molesta ninguém fisicamente, mas é um perigo para mulheres adúlteras. Sempre que deixa sua touceira de bambu, vai ladrar na porta de suas casas.

É grande o número de lendas e personagens folclóricos com raízes brasileiras. A região amazônica é o berço de muitas. A história de como surgiu a **vitória-régia** é uma das mais belas. Uma linda moça decidiu viver com a Lua e passou a perseguir o satélite da Terra, até que viu a imagem do seu objeto de desejo refletida em um rio. Atirou-se e nunca retornou. No local apareceu uma linda planta que floresce conforme as fases da Lua e só abre suas pétalas à noite. Outra

lenda famosa é a do **boto**. Tem na credence popular papel semelhante ao da sereia, que canta para seduzir garotas ribeirinhas. Qualquer filho de pai incógnito é atribuído ao boto. A sereia brasileira atende por **mãe d'água** ou **iará**. Vive nos rios e surge no final da tarde para atrair rapazes, que leva para o fundo das águas. É um tipo irresistível, com olhos verdes que brilham como esmeraldas.

O rio Amazonas é origem de muitas lendas, principalmente sobre grandes serpentes, e ele próprio proporcionou uma das mais belas da cultura indígena. A história começa com **Tupã** ordenando a separação do Sol e da Lua, que eram casados, para criar o mundo. A lua chorou e suas lágrimas caíram sobre o mar. A água doce não conseguiu misturar-se com a salgada e nasceu o grande rio. Os índios também contam que Tupã manda o uirapuru cantar quando quer silêncio na mata. O pássaro representa Urubici, uma noiva rejeitada pelo cacique Ururau, que pediu a Tupã para ser transformada na ave.

Fonte: Revista Kalunga - Ano XXVI - 08/98 - p. 92

**1 Resposta de acordo com o texto:**

1. O que é folclore no sentido real? O que é folclore no sentido tradicional, popular?
2. Diga o nome de alguns personagens do folclore brasileiro e o que esses personagens fazem.
3. De que personagem você gostou mais?
4. Qual é a relação entre folclore e literatura?



**PROVÉRBIOS (1)**

AS APARÊNCIAS ENGANAM.  
AS MÁS NOTÍCIAS CORREM.  
A UNIÃO FAZ A FORÇA.  
QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA.  
QUEM RI POR ÚLTIMO RI MELHOR.



Fig. 41 – Imagem Índio Txucarramãe.



Ricardo Azoury