



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO “NOVO AVENIDA
BRASIL 2”**

Isabelly Conceição de Oliveira Ruiz

**Rio de Janeiro/RJ
2023**

ISABELLY CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA RUIZ

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO “NOVO AVENIDA
BRASIL 2”**

**Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciado em Letras, na habilitação
Português/Inglês.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andrea Lima Belfort-Duarte

Rio de Janeiro/RJ

2023

CIP - Catalogação na Publicação

R934r Ruiz, Isabelly Conceição de Oliveira
 Representações sociais no livro didático "Novo
Avenida Brasil 2" / Isabelly Conceição de Oliveira
Ruiz. -- Rio de Janeiro, 2023.
 67 f.

 Orientadora: Andrea Lima Belfort-Duarte.
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Inglês, 2023.

 1. Representações sociais. 2. Livro didático. 3.
Interculturalidade. I. Belfort-Duarte, Andrea Lima
, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa e, principalmente, de escrita deste trabalho de conclusão de curso, não ocorreu de maneira rápida e fácil. Para além dos acontecimentos sociais, diga-se de passagem, ocorreu uma pandemia, outras batalhas foram travadas e, por sorte, tive muito apoio dos meus próximos e muita compreensão da minha orientadora. Sou grata a todos que me ajudaram, incentivaram e me fizeram refletir sobre os questionamentos e desdobramentos da minha pesquisa.

Dessa forma, agradeço:

À minha irmã, Rayssa Ruiz, por ser minha maior fonte de inspiração, por me acolher em todos os momentos e por ser minha melhor amiga.

Ao meu irmão Ricardo Filho pelo incentivo e força para continuar buscando a conclusão deste curso.

Aos meus pais, Cláudia e Ricardo, por sempre me apoiarem e me incentivarem visando minha felicidade e meu crescimento profissional.

À minha orientadora, Professora Doutora Andréa Lima Belfort Duarte, por toda paciência ao longo da pesquisa, por todos os conselhos precisos e todo o acolhimento e aconselhamento acadêmico.

A todos os integrantes dos Cursos Português Língua Estrangeira do Cursos de Línguas Abertos à Comunidade e do Grupo de Pesquisa Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, por todo o conhecimento compartilhado.

Aos demais professores e professoras da Faculdade de Letras que fizeram parte da minha formação.

Às minhas amigas e amigos da UFRJ e do Rio de Janeiro, por toda vivência, parceria, afeto e aprendizado.

E, por fim, agradeço aos meus amigos do Ceará, que cresceram comigo e se mantiveram ao meu lado mesmo com a distância existente.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é fazer o levantamento, analisar e interpretar representações do Brasil e de brasileiros presentes na sexta unidade didática do *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. Para tal, foi realizada uma análise discursiva a partir de elementos textuais, linguísticos e imagéticos contidos na unidade mencionada. Como embasamento teórico desta monografia, foram utilizadas a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (2007), retomada por Jodelet (2001), em convergência com Análise do Discurso (GEE, 2011a, 2001b) e a teoria de interculturalidade (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2011). Dessa forma, espera-se contribuir tanto para professores quanto para autores de livros didáticos sobre a importância da discussão de representações sociais presentes nos livros didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem de português língua adicional e auxiliar professores a ampliar representações de Brasil e de brasileiros, visando um trabalho intercultural.

Palavras-chave: representações sociais, livro didático, interculturalidade.

ABSTRACT

The objective of this work is to survey, analyze and interpret representations of Brazil and Brazilians present in the sixth didactic unit of *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. To this end, a discursive analysis was carried out based on textual, linguistic and imagery elements contained in the mentioned unit. As a theoretical basis for this monograph, the Theory of Social Representations elaborated by Moscovici (2007), resumed by Jodelet (2001), in convergence with Discourse Analysis (GEE, 2011a, 2001b) and the theory of interculturality (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2011). It is expected to contribute both for teachers and for textbook authors about the importance of discussing social representations present in textbooks used in the teaching-learning of Portuguese as an additional language and to help teachers to expand representations of Brazil and Brazilians, aiming at an intercultural work.

Key words: social representations, textbook, interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ícone da subdivisão do passo A de <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	21
Figura 2	Ícone da atividade de compreensão oral de <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	21
Figura 3	Ícone da atividade de produção oral e produção escrita de <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	22
Figura 4	Ícone da atividade de compreensão leitora de <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	22
Figura 5	Ícone da atividade de compreensão leitora e produção escrita de <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	23
Figura 6	Ícone da atividade de produção escrita de <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	23
Figura 7	Atividade C1 “Influências na cultura brasileira”	31
Figura 8	Imagem de apresentação atividade A3 “Estereótipos”	35

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Representações Sociais: definição e perspectivas educacionais

2.2. Análise do Discurso e o ensino de línguas adicionais

2.3. Interculturalidade

3. METODOLOGIA

3.1. Descrição e justificativa do *corpus*

3.2. Procedimentos empregados no levantamento e na análise de textos verbais e não-verbais no livro didático

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. Representações de Brasil no Livro-Texto

4.2. Representações de Brasil no Livro de Exercícios

4.3. Representações de brasileiros no Livro-Texto

4.4. Representações de brasileiros no Livro de Exercícios

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. REFERÊNCIAS

7. APÊNDICE

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

Para um aprendiz de língua adicional¹, o livro didático, doravante LD, pode se apresentar como uma janela para o mundo e para novas experiências culturais. Com a transição de abordagens de ensino de línguas puramente estrutural para uma preocupação maior com a função sócio-discursiva da língua, os livros e materiais didáticos² de línguas adicionais podem apresentar diversas recortes e visões da cultura da língua-alvo. O LD é, muitas vezes, a primeira forma de contato do aprendiz com a língua e com a cultura da língua alvo. Além de contribuírem para a formação de crenças e de valores dos aprendizes, os LD, ao proporem insumos (textos e imagens) para a aprendizagem de um idioma, veiculam representações sociais de um povo, de sua cultura e suas práticas sociais, podendo reforçar estereótipos culturais, e caracterizando, assim, um “espaço onde se aprende outra língua, um lugar repleto de representações de identidades e conflitos culturais” (MENDES e SILVA, 2017, p. 242). Dessa forma, avaliar materiais didáticos sob os aspectos linguísticos e culturais deve fazer parte da prática do professor.

Este trabalho insere-se no âmbito de pesquisas realizadas no Programa de Ensino e Pesquisa Português para Estrangeiros (PEPPE) e na monitoria dos Cursos de Português Língua Estrangeira, atividades intergrantes do Projeto Curso de Línguas Abertas à Comunidade (CLAC) da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As aulas dos cursos são ministradas por monitores, discentes dos cursos de graduação da referida faculdade, selecionados por meio de processo seletivo publicado em edital e orientados por docentes dos setores de línguas da instituição.

Os cursos de Português para Estrangeiros ofertados pelo projeto adotam os três volumes da coleção *Novo Avenida Brasil: curso básico de*

¹ De acordo com Schlatter; Garcez (2012, p.127-128), o termo língua adicional é compreendido como o acréscimo de uma língua a outras que já fazem parte do repertório linguístico dos educandos, considerando os diversos contextos em que pode ser usada.

² Por materiais didáticos compreendemos o conjunto de recursos que podem ser utilizados no âmbito do processo de ensino/aprendizagem em diferentes momentos históricos, tais como: fitas cassetes; **compact disk** (CD); sites; plataformas entre outros objetos, recursos ou ferramentas com o propósito de auxiliar nesse processo.

português para estrangeiros, nos quatro níveis lecionados (Inicial, Básico, Intermediário e Avançado). A referida coleção aproxima-se das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages), dividindo seus volumes em três níveis, sendo estes o volume 1 correspondente ao nível A1, volume 2 ao A2 e o volume 3 ao B1+.

Nos anos de 2021 e 2022, tive a oportunidade de lecionar Português para estrangeiros de nacionalidades distintas nos cursos de Português para Estrangeiros do Projeto CLAC-UFRJ. Durante a minha prática como monitora de idiomas, percebi a necessidade de, por vezes, elaborar materiais para adaptar ou suprir as informações presentes no livro didático, adotado pelo curso, acerca da cultura brasileira e de brasileiros. Estimulada por discussões na sala de aula entre os alunos e nas reuniões de orientação entre a Equipe Pedagógica do Curso, considerei relevante pesquisar as imagens do Brasil e de brasileiros e brasileiras sob o viés interculturalidade configuradas no livro didático adotado nesse contexto e explorar suas possibilidades de uso no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e cultura brasileira.

O livro didático pode ser, geralmente, o único guia do professor de línguas adicionais, exercendo considerável influência na formação e prática dos professores (DIAS e SILVA, 2015). De acordo com Carvalho (2009, p. 38), os LD refletem o entorno e o tempo em que se inserem e veiculam discursos que refletem as visões ideológicas de seus autores, revelando as representações construídas da própria cultura e de outras culturas. Para Sanson (2014, p. 467),

Um material didático inscreve-se em um contexto político e cultural e numa rede de relações de dominação, constituindo frequentemente um instrumento utilizado na legitimação de sistemas de poder e na difusão da ideologia de um grupo dominante. (SANSON, 2014, p. 467)

Assim, compreendo que a seleção, adoção e adaptação de material didático por professores refletem no processo de construção de representações da língua, da cultura-alvo e do povo brasileiro pelos aprendizes. Diante disso, os monitores de idiomas dos cursos de Português para Estrangeiros do CLAC-UFRJ são estimulados a ter uma postura crítica

diante da avaliação do próprio material, a fim de contribuir para reflexões acerca da própria seleção de textos no ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira, bem como para contribuir para futuras práticas pedagógicas sob o viés da interculturalidade.

Considerando o exposto, a justificativa desta investigação fundamenta-se na importância do livro didático de português para estrangeiros como um instrumento de ensino que propicia reflexões acerca das representações sociais contidas nele e suas implicações para o ensino-aprendizagem intercultural de Português Língua Adicional (doravante PLA). Por meio da observação e análise de elementos textuais, linguísticos e imagéticos que constituem o LD, é possível apontar que representações sociais são veiculadas e o recortes que são apresentados sobre a língua portuguesa e cultura brasileira. A investigação com foco no livro didático, portanto, pode contribuir tanto para a reflexão sobre elaboração, adaptação e produção de material didático, quanto para práticas pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem em PLA e a formação crítico-reflexiva de professores.

No tocante à prática docente, é pertinente avaliar materiais didáticos sob os aspectos linguísticos e interculturais como parte da práxis a fim de contribuir para reflexões acerca da própria seleção de textos no ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Tal avaliação faz parte da atuação crítica e reflexiva do docente tanto na escolha de não utilizar os materiais de forma ingênua, quanto em contribuir para futuras práticas pedagógicas sob o viés da interculturalidade. Dessa forma, ao aprendiz, é ofertada a possibilidade de estudar a nossa língua com uma ampla visão social, cultural e política.

Tendo em vista que o livro didático é, então, um instrumento que pode apresentar recortes da cultura de um determinado povo, a presente monografia objetiva analisar as representações sociais do Brasil em uma unidade didática do livro *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*, cujo título é “De norte a sul” e se dedica à tratar dos temas “as regiões do Brasil, estereótipos, influências na cultura brasileira, tradições” e que apresenta como propósitos comunicativos “caracterizar, descrever

algo; comprar, expressar simpatia, antipatia” (LIMA, E. E. O. F. *et al.*, 2008, p. 7).

Como objetivos específicos, temos:

- Verificar quais representações de Brasil e de brasileiros e brasileiras são veiculadas em elementos textuais, linguísticos e imagéticos na sexta unidade didática do livro didático *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros* intitulada “De norte a sul” e no seu respectivo livro de exercícios.
- Investigar de que forma as representações apresentadas na unidade e no livro de exercícios são orientadas para o trabalho em sala de aula junto aos aprendizes.

Este trabalho tem como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961/2007; JODELET, 2001) sob viés da perspectiva intercultural (KRAMSCH, 1993; MENDES, 2011) e Análise do Discurso (GEE, 2011), com foco nas construções de brasileiro e de brasileira, refletindo se as mesmas constroem ou reforçam representações negativas. Almejo, também, propor reflexões sobre as representações para o ensino deste material em Português como Língua Adicional.

A presente Monografia está organizada em Cinco Capítulos. Nesta introdução, apresento o contexto, as motivações, as justificativas e os objetivos que nortearam esta investigação. O Capítulo 2, apresenta o embasamento teórico. No Capítulo 3, são abordados os princípios metodológicos que nortearam esta pesquisa. Nele, faço uma exposição da apresentação, justificativa, levantamento e organização do **corpus**. No Capítulo 4, apresento e discuto a análise do levantamento proposto neste trabalho. No Capítulo 5, cotejando os resultados, apresento as considerações finais e aponto possíveis caminhos que contemplem a lição analisada seguido pelas referências.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O presente Capítulo tem como objetivo apresentar os embasamentos teóricos que possibilitaram a análise e discussão das representações sociais do Brasil e de brasileiros e brasileiras da sexta unidade didática do Novo Avenida Brasil 2. Serão abordados os seguintes conceitos: representação social, as representações sociais na perspectiva educacional, a análise do discurso, a análise do discurso no contexto de ensino de línguas adicionais e, por fim, a perspectiva intercultural.

2.1. Representações Sociais: definição e perspectivas educacionais

Retomada e teorizada por Moscovici (1961), na obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, e aprofundada por Denise Jodelet (2001), a Teoria das Representações Sociais é uma abordagem dentro do campo da Psicologia Social que busca entender a relação de forças ideológicas entre o indivíduo e o grupo em que está inserido e de que maneira os discursos ideológicos são construídos e como circulam na sociedade.

Para Moscovici (2007), as representações sociais pressupõem-se que todos os membros de um grupo social elaboram e compartilham um conjunto de crenças, valores e ideias que contribuem para a construção da realidade. As representações contribuem, segundo o autor, para os processos de formação de conhecimento de grupos sociais, portanto, como Negri (2019, p. 39) definiu precisamente, “cada indivíduo em determinada sociedade contribui para a construção do conhecimento compartilhado que é gerado e espalhado por meio das representações”.

Segundo Jodelet (2001, p. 8), as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Desse modo, a construção das representações sociais é o resultado da interação entre os sujeitos que compõem determinado grupo social buscando uma forma de organizar a realidade.

Dentro dessa perspectiva, Belfort-Duarte (2014, p. 39) ressalta que as representações sociais funcionam:

[C]omo uma alternativa de classificação, categorização e nomeação de novos acontecimentos e pensamentos, com os quais não se teve contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação destes a partir de ideias, valores e teorias preexistentes e internalizadas pelos indivíduos e amplamente aceitas pela sociedade.

Assim, ao entender as representações sociais como um mecanismo capaz de ajudar a construir o real, podemos observá-las em espaços que veiculam discursos, mensagens, imagens da mídia, ou seja, podem ser observadas em diversas situações, estabelecendo crenças e orientando as condutas e as comunicações sociais.

Pesquisadores da área de Português do Brasil para estrangeiros³ (CARVALHO, 2009; BELFORT-DUARTE, 2014) já se debruçaram sobre a noção de estereótipo sob o viés da Teoria das Representações Sociais, e neste trabalho, adoto a concepção de estereótipo como uma “representação coletiva cristalizada que se repete ao longo do tempo” (AMOussy, 2011 apud BELFORT-DUARTE 2014, p. 43). É um processo que parte de seleção e recorte de determinada informação e/ou característica acerca de um grupo, e que posteriormente constitui-se como uma categoria estável, desconsiderando e reduzindo as particularidades de cada membro e as complexidades de suas realidades. Essa imagem estereotipada geralmente se cristaliza, adquirindo um caráter de rigidez de ser alterada. Amoussy (2011 apud BELFORT-DUARTE, 2014, p. 44) ainda diferencia os estereótipos negativos e positivos, “sob sua versão negativa, ela participa de uma reflexão sobre o preconceito; sob sua versão positiva ela está relacionada com a construção da identidade social e a cognição social”.

Diante disso, a autora sugere que o pesquisador interessado na análise de representações sociais:

[D]eve estar sempre atento às visões de mundo que estão sendo veiculadas através dessas representações, que podem corresponder ou não à realidade vivida em uma determinada sociedade (costumes, ideologias, hábitos etc..) em um determinado período. (BELFORT DUARTE, 2014, p. 41)

³ Termo utilizado pelos autores referenciados.

As representações sociais são elementos essenciais para entender e analisar a formação de conhecimento da produção humana (BELFORT DUARTE, 2014), uma vez que tem papel fundamental na formação e orientação de condutas e de práticas sociais. Assim, se faz necessário investigar como se formam e como atuam as referências que são usadas para categorizar indivíduos, grupos e acontecimentos no processo de formação de conhecimento.

Muitas pesquisas na área de Português para Estrangeiros (BELFORT DUARTE, 2014; CARVALHO, 2009; JÚDICE, 2013, 2014; LIMA, 2008; NEGRI, 2019; SASON, 2017;) já apontaram para a relevância de investigar as representações sociais no ensino de português do Brasil para estrangeiros, principalmente em relação às representações expressas em textos verbais e não-verbais de materiais e livros didáticos usados para ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Para Castellotti e Morre (2002 apud BELFORT-DUARTE, 2014, p. 53), isso se dá pelo fato de que “as imagens compartilhadas que existem em um grupo social ou em uma sociedade podem influenciar as atitudes em relação aos idiomas estudados e interferir no grau de interesse dos alunos pelos mesmos”.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, o livro didático muitas vezes ocupa um papel central, atuando como a principal referência de língua e da cultura-alvo, uma vez que geralmente pode ser empregado como único guia disponível para atuação nesse contexto ou mesmo para a própria formação acadêmico-profissional do professor. Por essa razão, ao livro didático geralmente atribui-se o papel de apresentar imagens da língua e cultura-alvo, que, por sua vez, contribuem na construção de representações da língua e da cultura pelos aprendizes.

O LD veicula discursos que representam as ideologias de seus autores, revelando, assim, as representações que os autores compartilham de sua língua e sua cultura. Para Tílio (2016, p. 218), as escolhas dos autores “refletem [suas identidades], suas crenças e visão de ensino e aprendizagem em que acreditam”. Assim, a voz dos autores de livros didáticos de PLA, em maior ou menor grau, constroem, junto aos aprendizes, representações positivas ou negativas da língua e do contexto cultural brasileiro.

Considerando que os textos verbais e não-verbais carregam representações que, à primeira vista, podem passar despercebidos no trabalho em sala de aula e/ou que podem apresentar representações negativas acerca da língua e cultura-alvo, é indispensável uma análise minuciosa de seleção de textos que eventualmente integrem livros didáticos de ensino de PLA.

2.2. Análise do Discurso e o ensino de línguas adicionais

De acordo com Gee (2011a), a língua em uso é parte constitutiva dos estudos da Análise do Discurso. Para o autor, a língua “nos permite engajar em ações e atividades [...] e assumir diferentes identidades socialmente significativas” (GEE, 2011a, p. 2, tradução nossa)⁴. Nesse sentido, a língua em uso é situada em um lugar e em momentos específicos para estabelecer práticas e identidades sociais. Tais práticas sociais são:

[...] formas de combinar e integrar linguagem, ações, interações, formas de pensar, crer, valorizar e usar vários símbolos, ferramentas e objetos para representar um tipo particular de identidade socialmente reconhecível. (GEE, 2011a, p. 29, tradução nossa)⁵

Assim, a noção de discurso engloba, além da língua, outras formas que estão envolvidas no processo de significação. Partindo dessa ideia, Gee (2011a) elaborou uma distinção entre discurso (com letra minúscula) e Discurso (com letra maiúscula). Conforme o autor define:

Um Discurso com ‘D’ maiúsculo é uma maneira diferenciada de usar a linguagem integrada com “outras coisas” para representar um tipo particular de identidade (embora negociável e contestável) socialmente situada (tipo de pessoa). O que são essas “outras coisas”? É uma forma diferenciada de pensar, ser, agir, interagir, crer, conhecer, sentir, valorizar, vestir e usar o próprio corpo. É também uma forma diferente de usar vários símbolos, imagens, objetos,

⁴ No original: “allows us to engage in actions and activities [...] and to take different socially significant identities.”

⁵ “ways of combining and integrating language, actions, interactions, ways of thinking, believing, valuing, and using various symbols, tools, and objects to enact a particular sort of socially recognizable identity.”

artefatos, ferramentas, tecnologias, tempos, lugares e espaços. (GEE, 2011b, p. 46, tradução nossa).⁶

Dessa forma, a noção de Discurso estende-se ao modo como falamos e agimos enquanto membros de grupos sociais, conseqüentemente, como membros de Discursos determinados. Enquanto indivíduos, construímos nossa identidade por meio de Discursos, que podem ser muitos simultaneamente, ao passo que somos também identificados por eles.

Para Gee (2011a, p. 12, tradução nossa), a língua “tem significado apenas em e através de práticas sociais”⁷. Discursos, portanto, estão relacionados com os usos da língua enquanto prática social e historicamente constituída, o que implica afirmar que estão relacionados também ao contexto. Conforme o autor explica:

O contexto inclui o ambiente físico no qual ocorre uma comunicação e tudo o que há nele; os corpos, o olhar, os gestos e os movimentos dos presentes; o que já foi dito e feito pelos envolvidos na comunicação; qualquer conhecimento compartilhado que os envolvidos tenham, incluindo conhecimento cultural compartilhado. No entanto, o contexto é algo “já existente” e criado pela maneira como falamos. O que os falantes dizem leva as pessoas a interpretar o contexto de certas maneiras enquanto, ao mesmo tempo, as pessoas usam como veem o contexto para interpretar o que é dito. (GEE, 2011a, p. 204, tradução nossa)⁸

Para Gee (*ibid.*), a língua em uso constrói e executa ações no mundo com a ajuda de ferramentas não-verbais. A partir disso, o autor propõe quatro ferramentas de investigação⁹ que podem ser empregados ao realizar uma análise discursiva. Além do Discurso como ferramenta, há mais três, a saber:

⁶ “A Discourse with a capital ‘D’ is a distinctive way to use language integrated with “other stuff” so as to enact a particular type of (however negotiable and contestable) socially situated identity (type of person). What is this “other stuff”? It is a distinctive way of thinking, being, acting, interacting, believing, knowing, feeling, valuing, dressing, and using one’s body. It is also a distinctive way of using various symbols, images, objects, artifacts, tools, technologies, times, places, and spaces.”

⁷ “has meaning only in and through social practices.”

⁸ “Context includes the physical setting in which a communication takes place and everything in it; the bodies, eye gaze, gestures, and movements of those present; what has previously been said and done by those involved in the communication; any shared knowledge those involved have, including shared cultural knowledge. However, context is both something “already there” and created by the way we talk. What speakers say keys people to construe the context in certain ways while, at the same time, people use how they view the context to interpret what is said.”

⁹ “Tools of inquiry.”

linguagens sociais, Conversações e intertextualidade¹⁰. Para o autor, essas ferramentas são relevantes tanto na construção de identidades e práticas sociais como também no reconhecimento das mesmas. Sendo assim, são instrumentos que auxiliam na investigação de como a linguagem é organizada ao integrar as ações dos indivíduos em contextos diversos.

As linguagens sociais se referem a variedades ou estilos de linguagem usados para representar identidades socialmente situadas e as práticas associadas a essas identidades. Para o autor, “[as pessoas] usam diferentes estilos ou variedades de linguagem para diferentes propósitos. Eles usam diferentes variedades de linguagens para representar e reconhecer diferentes identidades em diferentes configurações” (Gee, *ibid.*, p. 28, tradução nossa)¹¹. Dessa forma, qualquer variedade ou estilo de fala ou escrita está associado a uma identidade socialmente situada de qualquer tipo, seja essa identidade associada a um grupo social ou a uma função social, como profissões. Gee (*ibid.*) ressalta que o termo “registro”, muitas vezes, é usado da mesma maneira ou de modo semelhante. Sendo assim, as linguagens sociais incluem dialetos e todos os outros estilos ou variedades de línguas associadas a identidades sociais e suas práticas relacionadas. Para investigar as linguagens sociais, o pesquisador interessado deve identificar e comparar quais a(s) linguagem(s) social(is) em jogo, como observar o registro, a dicção, os recursos de gramática e sintaxe, dentre outros.

Conversações partem de debates da sociedade ou de grupos específicos que um significativo número de pessoas consegue identificar os lados que existem em tais discussões. Gee (*ibid.*, p. 29) cita debates acerca do tabagismo, aborto e reforma escolar como exemplos. Conversações, portanto, incluem debates públicos, discussões ou temas vistos na mídia, em textos e nas interações entre pessoas, circulando em diversos meios. Assim, Conversações não estão associados especificamente a um determinado grupo de pessoas da maneira que estão os Discursos, porém os debates e as discussões podem ser produtos de Discursos. Ao investigar que Conversações há em determinado texto, o pesquisador deve identificar que

¹⁰ “social languages, Conversations e intertextuality.”

¹¹ “[p]eople use different styles or varieties of language for different purposes. They use different varieties of language to enact and recognize different identities in different settings.”

debates e temas maiores aparecem no texto, identificar quais lados e como são representados no texto, assim como analisar os efeitos que a presença ou a ausência das Conversações tem no próprio texto.

Já a intertextualidade refere-se a textos verbais e não-verbais que citam direta ou indiretamente outro texto ou fazem alusão a ele. Segundo Gee (2011a, p. 29, tradução nossa), “[quando] falamos ou escrevemos, nossas palavras geralmente aludem ou se relacionam, de alguma forma, com outros “textos” ou certos tipos de “textos”, onde por “textos” quero dizer palavras que outras pessoas disseram ou escreveram.”¹² O texto, portanto, pode permitir que certos ouvintes e/ou leitores, com conhecimento prévio, percebam as referências retiradas de outra fonte. Para investigar a(s) intertextualidade(s) de um texto, o pesquisador deve estar ciente do fato de que a compreensão sobre o significado acerca deste texto possivelmente requer conhecimentos de outros textos. Para isso, o pesquisador pode recuperar as citações e referências da fonte original e, a seguir, analisar como a intertextualidade contribui para a compreensão do texto, bem como a falta de conhecimento acerca da intertextualidade possibilita outras leituras.

Gee (*ibid.*) ainda amplia as quatro ferramentas de investigação ao afirmar que o pesquisador pode aprofundar a análise ao indagar os dados fazendo o seguinte questionamento: O que-quem-a quem-onde-quando-como-em que circunstâncias-invocar quais Discursos/Conversas-estabelecer um diálogo com quais textos?¹³

Ainda, segundo o autor (1996, p. 21, tradução nossa), a Análise do Discurso está relacionada à função das ideologias, pois afirma que é “[...] uma teoria social que envolve generalizações (crenças, afirmações) sobre a(s) forma(s) em que os bens são distribuídos na sociedade”¹⁴. Para Van Dijk (2002 apud CARVALHO, 2009, p. 38), a noção de ideologia é um “arcabouço de representações sociais compartilhadas por grupos sociais” que, através do

¹² “[w]hen we speak or write, our words often allude to or relate to, in some fashion, other “texts” or certain types of “texts,” where by “texts” I mean words other people have said or written.”

¹³ “What-Who-to whom-where-when-how-under which circumstances-invoking which Discourses/Conversations-establishing a dialogue with which texts?”

¹⁴ “a social theory which involves generalizations (beliefs, claims) about the way (s) in which goods are distributed in society”.

Discurso chega a sociedade, a fim de que crenças e ideias defendidas por grupos sejam aceitas de maneira semelhante e uniforme.

Segundo Freitag *et al* (1997, apud TÍLIO, 2016, p. 227), a dimensão ideológica deve ser ponto de análise de livros didáticos. Os livros didáticos são permeados por questões ideológicas e “muitas vezes tem como objetivo consolidar a hegemonia da classe dominante e formar uma ‘falsa consciência’ no aluno” (TÍLIO, 2016, p. 228). Para Tílio (*ibid.*, p. 228) os livros didáticos veiculam discursos que refletem as posições ideológicas de seus autores, editores, instituições que os adotam e políticas educacionais vigentes. Esse imbricamento de elementos indica que o livro didático revela as representações que esses indivíduos constroem de sua própria cultura e língua e de outras culturas, conforme enfatiza Carvalho (2009, p. 38). As representações estão presentes nos conteúdos, na apresentação do livro, no seu formato físico, incluindo linguagem verbal e outras modalidades semióticas. As escolhas, portanto, são afetadas por diversos fatores, direcionando o Discurso que é privilegiado e que é preterido (CARVALHO, *ibid.*, p. 39).

Diante disso, é importante levar em consideração que, os livros didáticos, ao serem trabalhados no contexto de ensino-aprendizagem como geralmente única fonte de representação do pensamento social majoritário e dominante, acabam atuando substancialmente na construção de identidades dos aprendizes e de suas representações acerca da língua e da cultura-alvo. Assim, é necessária atenção no desenvolvimento de ações pedagógicas, de modo que os Discursos veiculados pelos textos não sejam lidos como discursos que representam a sociedade na sua totalidade.

Cabe ao professor utilizar o livro de forma crítica e que estimule a consciência crítica em seus alunos. Dias (2015, p. 167) sugere que o professor complemente, quando julgar necessário, o livro com outros textos autênticos de outras fontes, para que propicie outras leituras contextualizadas em sala de aula, pois o autor alerta que:

[Uma] aula de língua que se paute apenas no livro didático dificilmente propiciará um tratamento crítico com a leitura, uma vez que o próprio material, ligado a uma dada esfera e com suas orientações ideológicas ali implícitas, acaba por “mascarar” outros

discursos, o que, portanto, limitaria a abordagem dos temas propostos no material didático. (DIAS, 2015, p. 169)

Nesse sentido, o professor deve adotar uma postura crítica diante do livro didático e trabalhar de modo a revelar e problematizar os Discursos e representações revelados e assim construir, em conjunto com os aprendizes, saberes e significados.

2.3. Interculturalidade

Para Mendes (2011, p. 140), a noção da interculturalidade pressupõe que a língua atue como instrumento mediador das relações discursivas entre os indivíduos e os mundos culturais, o que implica afirmar uma relação essencialmente dialógica com o mundo ao redor. Assim, a noção de interculturalidade pode ser compreendida como um lugar de interação, uma prática social. No ensino de Português como Língua Estrangeira, Mendes (*ibid.*, p. 140) afirma que a língua portuguesa variante brasileira e a cultura brasileira devem possibilitar a “construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e de partilha”.

Kramersch (1993, p. 13) também reflete sobre o papel da cultura e das relações interculturais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ao introduzir a noção de “terceiro lugar”. A autora argumenta que o ensino de línguas pautado nessa esfera:

(...) mostra como os aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados de outros ou da comunidade e fala da língua-alvo. (Kramersch, *ibid.*, p. 13)

Em outras palavras, é nesse “terceiro lugar” que a interculturalidade se estabelece e insere aprendizes em contato intercultural que abarca tanto a língua/cultura materna (L1/C1) quanto a língua/cultura-alvo (L2/C2). Para Kramersch (*ibid.*, p. 13), é a única perspectiva de construir uma compreensão mais profunda e menos parcial acerca da L1/C1 e L2-C2. Desse modo, é nesse âmbito que busca-se promover a pedagogia intercultural. No ensino e

aprendizagem de línguas, a língua de mediação assume o lugar de instrumento fundamental na construção desses espaços, assim, como afirma Mendes (*ibid.*, p. 142), “estamos tratando de uma dimensão muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de ser e de viver através da linguagem”.

No processo de ensino-aprendizagem de PLA, em uma abordagem baseada na perspectiva de ensino intercultural, as práticas pedagógicas devem permitir tarefas e ações em que a língua seja a ponte para promover interações interculturais. (MENDES, 2011). Como ressalta a autora, os modos de agir de professores e alunos devem ser orientados a assegurar o trabalho cooperativo de co-construção de conhecimento da língua/cultura-alvo (MENDES, *ibid.*).

Em face disso, a interculturalidade deve nortear a seleção e produção de materiais didáticos. Nessa perspectiva, o material deve ser o suporte ao propiciar a coprodução e negociação de conhecimento, de modo que possa ser adaptado e explorado pelos professores a depender das necessidades dos aprendizes. Segundo Mendes (*ibid.*, p. 152),

o professor deve considerar o material fonte como suporte para a criação de insumo que vai auxiliá-lo a atuar para e com os alunos, induzindo-os a pensar, refletir, usar as suas estratégias de aprendizes e os esquemas prévios (...), além de incentivá-los a estabelecer um diálogo entre a sua língua-cultura e a língua cultura que estão aprendendo.

Por essas razões, os professores de línguas, seja no processo de formação inicial seja na prática cotidiana, devem estar atentos na seleção e produção de materiais didáticos, cientes dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a perspectiva intercultural, e devem promover reflexões sobre suas percepções e práticas pedagógicas.

Partindo de uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de PLA, espera-se que a língua portuguesa variante brasileira atue não só como ponte no processo do aprendiz de compreender a sua língua/cultura materna e a língua/cultura-alvo, mas também como um espaço para trabalhar as proximidades e as diferenças, especialmente em relação às concepções erroneamente pré-concebidas.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados a descrição e justificativa do **corpus** e os procedimentos empregados no levantamento e na análise de textos verbais e não-verbais no livro didático.

3.1. Descrição e justificativa do **corpus**

A coleção *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*, composta de três volumes, é voltada para adolescentes e adultos estrangeiros interessados em aprender a língua portuguesa variante brasileira e cultura brasileira, podendo ser usados em aulas em grupo ou individuais, conforme indicação dos autores na apresentação dos livros. No *Novo Avenida Brasil*, tanto o livro texto como o livro de exercícios, estão condensados em um volume. A primeira parte apresenta e desenvolve os temas por meio de diálogos, exercícios, textos para audição ou leitura, e atividades para ampliação de vocabulário; a segunda, apresenta atividades para a aplicação e fixação dos conteúdos abordados no livro-texto, assim como noções de fonética. Ao final do livro, há ainda um glossário com o vocabulário do livro-texto.

Na apresentação, os autores afirmam que este material é de natureza comunicativa baseado no método “comunicativo-estrutural” (EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 12), em que leva os aprendizes “mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio [...] da estrutura da língua” (*Ibid.*, p. 12).

Ainda na apresentação, os autores declaram que o material propõe estimular a reflexão intercultural, com “informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes” (*Ibid.*, p. 12). Tal afirmação indica que este material pode ser um potencial representante da língua portuguesa e da cultura brasileira aos aprendizes de português, variante brasileira.

Ao início de cada lição, há uma página de apresentação que se configura da seguinte forma: número e título da lição na parte superior, acompanhado de imagens que podem ser fotografias e ilustrações relacionados ao tema da lição, seguido da apresentação dos conteúdos

comunicativos que espera-se que o aluno aprenda e, por fim, uma atividade com textos verbais e não-verbais referentes ao tema da lição, podendo ter variações.

O encadeamento das unidades didáticas ao longo do *Novo Avenida Brasil* se dá em cinco passos metodológicos (A, B, C, D e E) e suas subdivisões. O passo *A* apresenta diálogos referentes ao tema, com introdução de estruturas gramaticais novas; o *B*, trabalha os conteúdos gramaticais, geralmente comunicativos, explicando e fixando os itens gramaticais novos; o *C*, desenvolve a expansão da comunicação do aluno através de atividades que focam no cotidiano; o *D*, amplia o desenvolvimento da compreensão escrita e oral; e o *E*, trabalha a expansão vocabular. A aplicação e fixação dos conteúdos estudados ocorre no livro de exercícios, ao final do material, seguindo a mesma estrutura dos passos metodológicos da primeira parte do material.

Todos esses passos são representados por ícones que localizam as subdivisões, conforme observado na figura abaixo.

Figura 1 – Ícone da subdivisão do passo A de *Novo Avenida Brasil 2*



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 56

As subdivisões também apresentam, em algumas atividades, ícones específicos de atividades de compreensão e produção oral, compreensão leitora e produção escrita. As atividades de compreensão oral são acompanhadas do ícone específico, representado na figura abaixo. No verso da folha de rosto deste volume, os autores classificam este ícone como "Texto gravado".

Figura 2 – Ícone da atividade de compreensão oral de *Novo Avenida Brasil 2*



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 4

Já as atividades de produção oral, compreensão leitora e produção escrita podem ou não ser acompanhadas de seus respectivos ícones. Quando não são apresentados ícones específicos que denotem as ações mencionadas, o enunciado possui palavras ou expressões que se inscrevem em ações de produção oral, tais como *fale/converse/discuta com seus/suas colegas*, de compreensão leitora, como *leia o texto*, e de produção escrita, como *escreva, faça seu plano de viagem*, dentre outros.

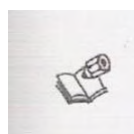
É importante destacar que as atividades de produção oral e de produção escrita compartilham, em algumas atividades, o mesmo ícone (Fig. 3). A distinção de ações é feita a partir das palavras ou expressões indicadas no enunciado. No verso da folha de rosto desta obra, os autores classificam este ícone como “Escreva no caderno”.

Nas atividades de compreensão leitora e produção escrita também ocorre o intercâmbio de ícones, embora apareça com mais ocorrência o ícone da Figura 4. Os autores deste volume nomeiam este ícone como “Exercício de leitura”.

As atividades de produção escrita também podem ser acompanhadas do ícone da Figura 6. Os autores deste volume classificam este ícone como “Escreva sobre você mesmo”.

As figuras a seguir ilustram os respectivos ícones.

Figura 3 – Ícone da atividade de produção oral e produção escrita de *Novo Avenida Brasil 2*



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 4

Figura 4 – Ícone da atividade de compreensão leitora de *Novo Avenida Brasil 2*



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 4

Figura 5 – Ícone da atividade de compreensão leitora e produção escrita de *Novo Avenida Brasil 2*



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 4

Figura 6 – Ícone da atividade de produção escrita de *Novo Avenida Brasil 2*



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 4

Para fins de compreensão da organização da obra, para auxiliar na elaboração de procedimentos e na análise da lição, busquei o acesso ao Manual do Professor do *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. De acordo com informações do **website**¹⁵ da editora responsável pela publicação, Grupo Editorial Nacional, trata-se de um material suplementar, adquirido à parte do livro didático, que oferece orientações para o trabalho com a obra. No entanto, não foi possível adquirir uma cópia para esta pesquisa, pois o mesmo não estava disponível na editora, nas principais livrarias/sebos e nem em plataformas de venda digitais. Dessa forma, os dados apresentados neste trabalho estão de acordo com as informações do **website** mencionado e na apresentação do volume dois do livro.

3.2. Procedimentos empregados no levantamento e na análise de textos verbais e não-verbais no livro didático

¹⁵ Fonte: <https://www.grupogen.com.br/livro-novo-avenida-brasil-2-emma-lima-lutz-rohrmann-tokiko-ishihara-samira-iunes-e-cristian-bergweiler-editora-e-p-u-9788521637615>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Considerando os objetivos gerais e específicos da presente Monografia, descrevo, a seguir, os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa. Primeiramente, selecionei a lição seis do livro-texto, cujo título é “De norte a sul”, e sua respectiva lista de atividades do livro de exercícios, intitulada “Lição 6”, do *Novo Avenida Brasil 2*, pois a lição seis propõe uma abordagem dedicada exclusivamente aos temas sobre as regiões do Brasil, estereótipos, influências na cultura brasileira e tradições. Dessa forma, espera-se que os autores, ao proporem o recorte específico de tais temáticas, configurem, no desenvolvimento da lição, um espaço no qual o diálogo cultural e intercultural sejam explorados por meio da seleção de textos e imagens, reafirmando, reforçando e/ou rejeitando determinadas representações sociais de Brasil e dos brasileiros e brasileiras.

A seguir, busquei identificar em quais passos metodológicos da lição seis do livro-texto as questões culturais e interculturais poderiam estar explicitamente presentes, sendo estes os passos A, C e D, subdivididos em A1, A2, A3, C1, C2, D1 e D2. O livro de exercícios também segue a organização de passos metodológicos da lição, portanto selecionei os passos A, C e D e as subdivisões já mencionadas.

Vale destacar que, no livro de exercícios, as subdivisões A1, C1 e D1 indicam o título da atividade e o número da questão. As subdivisões do A1 e C1 apresentam somente o título da atividade e seu respectivo número, não contendo questões de fixação. Dessa forma, considero como atividades as subdivisões A2, A3 do passo A e C2 do passo C. Já o passo D1 apresenta o título e contém questões. Assim, para o passo D, considero como atividades as subdivisões D1 e D2.

Devido às características encontradas nas subdivisões analisadas nesta lição, é importante ressaltar que os passos B e E se dedicam à sistematização da gramática e a à expansão de vocabulário a partir dos textos que são apresentados. Essa parte, por tratar especificamente de questões gramaticais e por apresentar exercícios com foco na forma, não será avaliada na presente pesquisa. O que interessa, portanto, são os textos verbais e não-verbais produzidos e trazidos de outros gêneros que circulam na sociedade que podem conter representações sociais do Brasil e do brasileiro e da brasileira.

Após o levantamento dos passos metodológicos do LD que estão alinhados com os objetivos da pesquisa, seguirei com a distribuição das categorias temáticas da lição 6 do livro-texto e do livro de exercícios de acordo com o sumário do livro. Apresento, a seguir, o Quadro 1 com a distribuição referente a lição 6 do livro-texto.

Quadro 1 – Passos metodológicos A, C e D da lição 6 e suas respectivas atividades no livro-texto.

Passos metodológicos	Atividades
A - “As regiões do Brasil”	A1, A2, A3
C - “Influências na cultura brasileira”	C1, C2
D - “Tradições culturais”	D1, D2

Fonte: Elaborada pela autora.

No Quadro 2, apresento a distribuição referente a lição 6 do livro de exercícios.

Quadro 2 – Passos metodológicos A1, C1 e D1 da lição 6 e suas respectivas atividades no livro de exercícios.

Passos metodológicos	Atividades
A1 - “Uma região brasileira”	A2, A3
C1 - “Orixás”	C2
D1 - “Uma lenda indígena”	D1, D2

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento e da distribuição das atividades da lição seis do LD de português para estrangeiros em foco, procedemos à análise discursiva utilizando os parâmetros da Análise do Discurso de Gee (2011a) sob o viés da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007) e da noção de interculturalidade (MENDES, 2011). Para tanto, recorri as quatro ferramentas propostas por Gee (2011a), a saber: Discurso, linguagens sociais, intertextualidade e Conversações.

Após a análise e interpretação dos dados acima mencionados, serão apresentadas as conclusões a respeito das representações sociais do Brasil e de brasileiros fundamentado nos estudos de Carvalho (2009), Negri (2019), Sason (2017) e Júdice (2014).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. Representações de Brasil no Livro-Texto

Neste capítulo apresento a análise e discussão dos dados referentes as representações de Brasil na lição seis do Livro-Texto e do Livro de Exercícios que compõem as fontes de dados utilizadas para a análise. Delinearemos a categoria temática sobre o Brasil a partir de outros subtemas que remetem a uma totalidade de Brasil que foram observados na lição seis, sendo eles: o território brasileiro, a formação da culinária brasileira, a comida como símbolo cultural e festejos populares do Brasil.

Sigo com análise interpretativa da unidade didática selecionada, à luz da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) em confluência com teorias de interculturalidade (MENDES, 2011) e Análise do Discurso (GEE, 2011a).

Conforme já observado e discutido no estudo de Silva (2016), o Brasil muitas vezes é representando na mídia por imagens que ressaltam pontos turísticos como uma referência geral do país. Em sua pesquisa, Silva (2016, p. 116) aponta que o Rio de Janeiro é uma referência do turismo do Brasil, de grande propagação no exterior, contribuindo para se tornar uma representação de Brasil. O autor pontua que há certa recorrência de representações hegemônicas que associam o Brasil ao Rio de Janeiro, como carnaval, praia e futebol. Para Silva (2016):

O imaginário de Brasil representado majoritariamente por Rio de Janeiro, praias e carnaval é amplamente disseminado e acreditamos ser sustentado pela difusão de estereótipos que conferem ao país uma imagem de paraíso topical e exótico (SILVA, 2016, p. 117).

No caso desta investigação, observamos que as representações de Brasil se afastam de imagens estereotipadas em que o país geralmente é

vinculado. Identificamos, primeiramente, a atividade A1 do passo A do Livro-Texto, intitulada “As regiões do Brasil”, que se subdivide em três questões. Na primeira questão, conforme podemos observar na análise a seguir, a disposição e a descrição acerca das regiões federativas do Brasil baseada em atividades econômicas e no Produto Interno Bruto contribuem para o fortalecimento de representações que relaciona o Brasil a um país que, além de populoso e de grande extensão territorial, é marcado pela diversidade e distribuição de atividades econômicas. As imagens que compõem o fundo da ilustração do mapa do Brasil também apresentam algumas das atividades econômicas de cada região.

A segunda questão fortalece as imagens que relacionam o Brasil a atividades econômicas, visto que solicita ao aprendiz recuperar a atividade anterior de modo a localizar as informações apresentadas do país. Perguntas como a de número um “Qual é a região brasileira mais populosa?” e a de número dois “Em que regiões se exploram o petróleo?” vão ao encontro à perspectiva promovida de um Brasil urbano e plural economicamente.

A terceira questão apresenta as cinco regiões federativas divididas com seus respectivos Estados e capitais indicados e tem como objetivo promover a compreensão leitora e produção oral ao solicitar que o aprendiz descreva uma das cinco regiões considerando as informações apresentadas no texto da primeira questão.

Conforme já sugerido no título deste passo, as três questões da atividade A1 exploram as regiões do Brasil atribuindo relevância a um conjunto de atividades de caráter econômico e industrial predominantes de cada região. Neste caso, a ilustração do mapa do país disposto ao lado de cada região junto às informações da área econômica pode induzir uma representação de Brasil ancorada na imagem de produção econômica.

Com base na descrição do enunciado das três questões, verifica-se que há uma lacuna quanto à discussão de aspectos culturais e econômicos do Brasil por uma perspectiva da interculturalidade que busque explorar questões incutidas nas representações de Brasil.

Nota-se, também, com base em Gee (2011), como a linguagem social é a norma culta e o registro formal, comumente utilizada em livros didáticos e como será verificado também nas próximas atividades. Além disso, a leitura

do texto não implica conhecimento (prévio e compartilhado pelos leitores) de que o Brasil possui uma pluralidade de atividades econômicas, como indústria, agroindústria, agropecuária, extrativismo e turismo. Dito isso, a seleção dos meios semióticos para compor a atividade aponta para as pretensões de o país ser visto como moderno e diverso economicamente.

Ainda no passo A, a atividade A2, intitulada “Há muita coisa para se ver no Brasil”, possui duas questões. A primeira é uma atividade de compreensão oral. Há a representação do ícone que indica a ação da atividade (Fig. 2). Trata-se de um diálogo entre duas pessoas acerca de informações econômicas sobre o Brasil, como atividades econômicas e turismo de cada região. O diálogo está transcrito na questão.

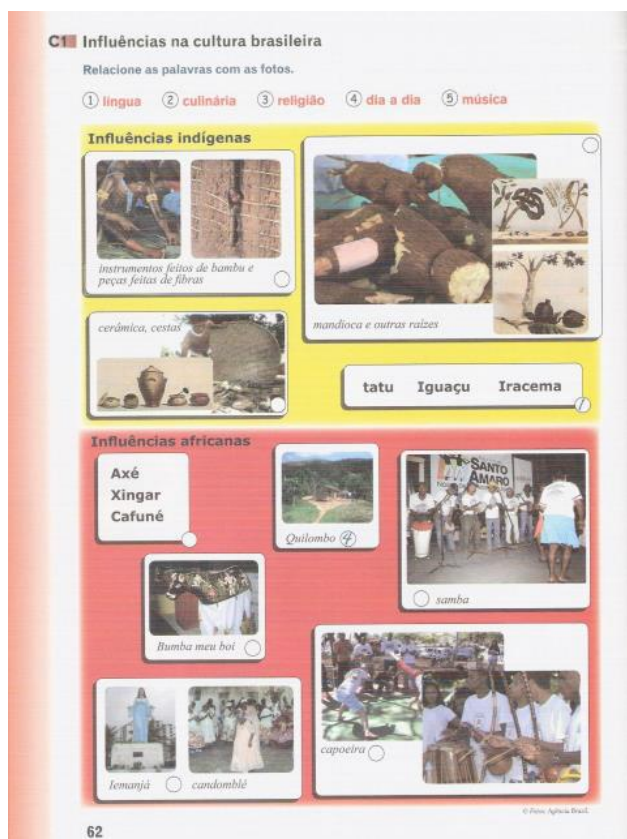
De modo semelhante à atividade A1, a primeira questão da atividade A2 aborda atividades econômicas e industriais (produção de vinho, parque industrial, turismo) características de cada região já mencionadas. Assim, o título da atividade (“Há muita coisa para se ver no Brasil”) limita as atividades a serem realizadas no país à área de produção econômica, podendo contribuir para a representação das regiões do Brasil como produtores econômicos. A segunda questão busca estabelecer relações entre os países dos aprendizes, conforme verificado na pergunta: “O que há para se ver no país dele?”. No tocante à perspectiva intercultural no ensino de línguas adicionais, há uma necessidade de se explorar aspectos culturais para além de uma comparação superficial ou unicamente especulativa que, geralmente, é abordada como na pergunta acima.

Verifica-se que a linguagem social da gravação segue o padrão da norma culta no registro formal. Já a leitura do texto implica conhecimento prévio e compartilhado pelos aprendizes, uma vez que procura retomar o trabalho feito nas questões anterior, referindo-se as regiões federativas do Brasil com vistas à produção econômica predominante de cada. Ao encontro à atividade anterior, a seleção do conteúdo do diálogo da gravação ajuda a compor o cenário de um país com regiões economicamente produtivas e diversas.

A atividade C1, intitulada “Influências na cultura brasileira”, é composta de uma questão apenas. São dois textos dispostos sobre cores distintas que apresentam fotografias, ilustrações e vocabulários representantes de possíveis influências indígenas e africanas na cultura brasileira. O aluno deve

relacionar as palavras “língua”, “culinária”, “religião”, “dia a dia” e “música” com cada grupo de imagens ou vocabulário, conforme observado abaixo.

Figura 7 – Atividade C1 “Influências na cultura brasileira”



Fonte: LIMA, E. E. O. F. *et al.*, 2008, p. 62

Assim, podemos inferir que a representação de Brasil é simbolizada pelas heranças de povos e culturas indígenas e africanas. As representações sociais revelam concepções de cultura a partir dos símbolos relacionados à influência brasileira. Quanto aos símbolos, podemos compreender que eles constituem e são constituintes de um aspecto cultural que represente o Brasil, que são as influências culturais.

As representações, conforme Negri (2019, p. 123) pontua, são “construídas a partir de crenças, memórias, paradigmas, afetos e símbolos que remetem a aspectos da cultura brasileira”. Desse modo, as representações sociais observadas na atividade remetem a uma concepção de formação da cultura brasileira. As imagens contidas na atividade podem constituir símbolos que representam um aspecto da cultura brasileira, isto é,

as influências indígenas e africanas na formação do imaginário da cultura brasileira. Essa representação do Brasil pelas heranças africanas e indígenas pode conotar uma imagem que valorize a diversidade da formação da cultura brasileira, como a culinária, religiosa e musical.

No entanto, sob perspectiva intercultural (MENDES, 2007), a questão não orienta a interação para aspectos referentes à cultura do aprendiz em relação à cultura brasileira apresentada. Esse processo de interação é fundamentado pela teoria de Moscovici (2015), de que a alteridade é inerente à (re)criação de representações sociais, portanto, o aprendiz é encorajado a questionar o país do outro ao mesmo tempo em que questiona as representações de seu próprio país e/ou cultura.

Além disso, há necessidade de conhecimento prévio e compartilhado pelos alunos quanto às conversações apresentadas. Não há orientação nesta atividade nem nas atividades anteriores que prepare o aprendiz sobre o processo de formação do Brasil e da cultura brasileira firmemente ligada as heranças africanas e indígenas.

A atividade C2 inicia com uma passagem de um trecho baseado em Casa Grande e Senzala (1933) do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre. Este trecho apresenta brevemente as contribuições de origem africana, indígena e portuguesa na formação da culinária brasileira. Ao final, há um glossário e seis imagens ilustrando alguns dos alimentos mencionados, sendo eles o quiabo, a mandioca, o azeite de dendê, a castanha de caju, a canela e o amendoim.

Após o texto, segue a primeira questão que tem como propósito localizar informações no texto sobre ingredientes e pratos das cozinhas africana e indígena. A segunda é uma atividade que estimula a produção oral. O aprendiz deve fazer as seguintes perguntas aos colegas: “Que pratos estrangeiros são comuns em seu país? Qual é o prato mais exótico que você já experimentou? Que prato brasileiro você conhece?”. Ao propor esse diálogo, esta questão orienta a interação sob a perspectiva intercultural (MENDES, 2007) para aspectos referentes à cultura dos aprendizes.

A terceira questão é também uma atividade que promove produção oral. O aprendiz deve expressar sua opinião, positiva ou negativa, quanto a quaisquer tipos de comida (“De que tipo de comida você gosta ou não

gosta?”). Para a perspectiva intercultural (MENDES, 2007) esta questão fica restrita ao campo pessoal do aprendiz, limitando as oportunidades de questionar e problematizar as comparações entre as representações.

Portanto, nesta atividade podemos inferir que a representação de Brasil é simbolizada pelas comidas brasileiras. As representações sociais revelam concepções de cultura a partir de símbolos relacionados à formação da culinária brasileira. Levando em consideração essa concepção, inferimos que as imagens da culinária brasileira apresentadas na imagem podem constituir símbolos que representam um aspecto da cultura brasileira, isto é, a formação da culinária brasileira por indígenas, africanos e portugueses. Essa representação do Brasil pela comida brasileira pode sugerir uma imagem típica, mas restritiva em relação à alimentação brasileira, não valorizando outras variedades que fazem parte da alimentação de brasileiros, bem como pratos típicos de outras regiões.

Por fim, a atividade D1, intitulada “Bumba meu boi”, possui um texto-base e quatro questões acerca do texto. O texto, cujo título é “Bumba meu boi” e subtítulo “A tradição do Maranhão”, apresenta brevemente uma descrição sobre o local e a data da festa, assim como o enredo narrado durante a representação do auto. Centralizado ao texto, há uma imagem de um boi da festa. A seguir, as questões de um a quatro são de compreensão leitora com o propósito de localizar informações do texto e indicar o item correto dentre os apresentados.

No que concerne esta atividade, é possível pontuar que o texto configura a realização da festa Bumba meu boi como representação das tradições de formação do imaginário festivo e popular brasileiro. Como manifestação cultural, as festas populares fazem parte da estrutura social, cultural e econômica de uma sociedade, interagindo e influenciando nossas práticas e relações no cotidiano. Nesse sentido, é fundamental analisar as festas populares sob a luz de diferentes escalas. Generalizações como “Junho é mês de festa no Maranhão”, “Na capital, São Luís, ou em muitos povoados do interior, o dia 23 dá início a um dos espetáculos mais puros do Nordeste” e “O Maranhão para nesta época” manifestam representações cristalizadas (ZARATE, 1988 apud CARVALHO, 2009) acerca da festa popular. Nesse contexto, tal seleção e recorte de informações podem levar à

construção de um modelo estável cujas informações contêm generalizações sobre o grupo ou os membros do grupo.

A seguir, iniciaremos as discussões sobre o Livro de Exercícios, ao que subjazem representações do Brasil.

4.2. Representações do Brasil no Livro de Exercícios

A atividade A1 do passo A, cujo título é “Uma região brasileira”, é a primeira questão e compreende a atividade A2, que se subdivide em duas questões. A primeira é uma atividade de compreensão leitora e produção escrita. Apresenta uma ilustração de um pergaminho que contém um texto composto por palavras e fotografias e ilustrações em seu corpo. Ao todo, são 18 imagens dispostas no corpo do texto. Algumas imagens são acompanhadas de sufixos. O texto é uma descrição geográfica, econômica e cultural de uma região do Brasil. Essa questão propõe que o aluno identifique a imagem e o seu respectivo nome, e em seguida, escreva o texto apresentado completando com os nomes das imagens.

A segunda é uma atividade de produção escrita. Apresenta uma ilustração do mapa do Brasil dividido pelos estados em cores diferentes. Ao lado, há uma ilustração de uma rosa dos ventos. Em cada ponto do instrumento, há uma linha que deve ser preenchida pelo aluno. Esta questão objetiva identificar os pontos cardeais e colaterais de uma rosa dos ventos.

Nesta atividade, é possível inferir que a ilustração do Brasil por atividades econômicas predominantes de cada região ancora (MOSCOVICI, 2015) representações que remetem à produção econômica do país. Inicialmente, há uma representação que pode se referir a noções generalizadoras dos estados do Brasil. Assim, o texto a ser escrito e a atividade seguinte sugere uma representação de que a divisão econômica regional é o grande motivador ao discorrer sobre o Brasil.

A atividade D1, cujo título é “Uma lenda indígena”, é a sétima questão, subdividindo-se em duas questões. A primeira é uma atividade de compreensão leitora. Há um texto intitulado “Arutsã – O sapato esperto” que

apresenta uma narrativa curta acerca da história da lenda folclórica do sapo Arutsã. O título do texto está na cor verde e possui fonte diferente da usada na narrativa. Ao lado deste texto, há seis ilustrações de palavras que aparecem ao longo da narrativa, a saber: vagalume, sapo, gaita de bambu, formiga, onça e cobra. O enunciado solicita que o aprendiz observe os desenhos e depois leia a lenda.

Em relação às informações contidas no texto, vale lembrar que é um material de circulação nacional e internacional, e assim, pode promover representações que, de certa forma, podem não condizer com a realidade do Brasil. Desse modo, argumentamos que o material funciona como um agente de construção das representações sociais sobre lendas indígenas como parte da formação do imaginário coletivo brasileiro. As questões relacionadas ao texto (“Numere os desenhos na ordem do texto” e “Reproduza a lenda, relacionando a primeira coluna com a segunda”) não promovem um trabalho intertextual, nem uma possível abordagem intercultural, embora os textos, verbais e não-verbais, impliquem uma relação do Brasil com as culturas indígenas, abrindo espaço para uma possível discussão que direcionaria a uma interação intercultural embasada, principalmente, no questionamento das representações.

A seguir, em relação à temática das características que constituem a identidade do povo brasileiro, passo para a análise e discussão das representações de brasileiros no Livro-Texto e no Livro de Exercícios.

4.3. Representações de brasileiros no Livro-Texto

A atividade A3 do passo A, cujo título é "Estereótipos", possui três questões e tem como objetivos apresentar possíveis estereótipos de brasileiros e promover discussões acerca das imagens que os aprendizes têm de seu próprio país. No início da atividade, há seis ilustrações, sendo quatro de pessoas e duas de animais. As quatro pessoas ilustram o carioca, o paulista, o mineiro e o gaúcho, e são acompanhadas de textos que descrevem as possíveis características desses grupos. Os dois animais ilustrados, um jacaré e um papagaio, acompanham um diálogo, conforme observado abaixo.

Figura 8 – Imagem de apresentação atividade A3 “Estereótipos”



Fonte: EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 58

A primeira questão do passo A3 possui uma representação do ícone que indica a ação da atividade (Fig. 2). Trata-se de uma gravação de cinco diálogos que abordam possíveis características generalizantes dos grupos ilustrados na apresentação da atividade: o carioca, o paulista, o mineiro e o gaúcho. A questão tem como propósito classificar, positiva ou negativamente, as nove expressões que aparecem nos diálogos.

Já a segunda questão também envolve a gravação¹⁶ da atividade anterior. Nesta atividade de compreensão oral, o aprendiz deve classificar, dentre três opções, as ideias centrais de cada diálogo. Por exemplo, com base no Diálogo 1, o aprendiz deve classificá-lo como “Adoro os cariocas”, “Acho os cariocas simpáticos” ou “Detesto os cariocas”. A terceira busca promover a interação entre os aprendizes ao solicitar que conversem entre si sobre como observam as pessoas de seu país de origem.

Isto posto, é possível verificar que o passo A3 ancora e reforça determinadas representações sobre o brasileiro. Este passo metodológico traz informações generalizantes acerca do carioca, paulista, mineiro e gaúcho, conforme as ilustrações e os diálogos apresentados. Afirmações como “o carioca é boa-vida” e “o paulista só trabalha” podem funcionar como um gatilho para discursos generalizadores acerca de brasileiros. Além disso, as imagens do jacaré e do papagaio na atividade ancoram representações de animais típicos do Brasil.

¹⁶ Conferir transcrição no apêndice.

No que tange às informações contidas na atividade, reforçamos que se trata de um material de circulação no contexto educacional, e assim, pode promover representações que, de certa maneira, podem não condizer com a realidade da maioria de cariocas, paulistas, mineiros e gaúchos.

Ademais, sob a luz perspectiva intercultural, verifica-se novamente a necessidade de se explorar aspectos culturais que não sejam restritos a uma comparação ou avaliação meramente superficial, conforme observado na segunda questão.

A atividade D2, intitulada “Em algum lugar do Brasil”, é acompanhada do ícone que indica a ação de compreensão oral da atividade (Fig. 2). Trata-se de um texto oral entre duas pessoas, possivelmente um cliente e um atendente em uma padaria, que discutem sobre leite e política.¹⁷ Esta atividade é composta de quatro questões, as três primeiras de cunho compreensão oral e a última de produção oral. A primeira busca recuperar as características de brasileiros e de brasileiras vistos anteriormente, a fim de identificar o local do Brasil em que se dá a conversa da gravação. A pergunta “Lembra os tipos brasileiros e brasileiras que você conheceu na página 55?” contribui fortemente para cristalizar as representações de brasileiros generalizadoras.

A segunda objetiva identificar os assuntos que são discutidos na gravação. Já a terceira busca identificar na gravação que expressões são usadas para esquivar opiniões em português. Por fim, a quarta busca promover um diálogo entre o aprendiz e o professor tendo como base as expressões da língua materna do aluno e o seu possível correspondente em língua portuguesa. No que concerne à esta questão, a pergunta “Que formas existem na sua língua para fugir de uma resposta?” já pressupõe uma representação de que é hábito do brasileiro e da brasileira esquivar-se ao responder uma pergunta. A pergunta sugere uma comparação com o país do aprendiz, o que possibilitaria uma discussão dessa representação já posta pelo material por uma perspectiva de interculturalidade. Todavia, como esta última questão revela que, não há espaço para uma configuração crítica nas

¹⁷ Conferir transcrição no apêndice.

interações entre professor e aprendiz, o que pode ser confirmado pela lacuna da dimensão intercultural.

4.4. Representações de brasileiros no Livro de Exercícios

A atividade A3, cujo título é “Simpatia e antipatia”, é a segunda questão, subdividindo-se em duas outras questões. A primeira apresenta um quadro dividido entre modos de expressar opiniões e sentimentos. De um lado, há cinco expressões e do outro, há oito. Essas expressões são acompanhadas de duas ilustrações. O primeiro quadrado apresenta o símbolo de adição e uma ilustração de rosto com o semblante sorridente; o segundo apresenta o símbolo de subtração e uma ilustração de rosto com o semblante triste. Essa divisão de expressões e as ilustrações que acompanham sugere que de um lado há expressões positivas de expressar opiniões e do outro há expressões negativas. A segunda questão é uma atividade de produção escrita com foco em completar frases de acordo com os modos de expressão adequados dispostos na questão anterior. Ao total são oito frases e em cada uma contém exemplos ou de nomes de cidades do Brasil ou de gentílicos.

Nesta atividade, as interações podem ser interpeladas por representações de Brasil e/ou do povo brasileiro, que podem ser baseadas em estereótipos, como é o caso dos itens A (“Ele é um carioca muito antipático”), B (“A gente toma chimarrão todo dia”), E (“Em Belo Horizonte não tem praia. A gente não tem o que fazer no domingo.”) e F (“Em Brasília, tudo é novo, muito moderno”). Essas representações expostas na atividade, de certo modo, podem contribuir para reforçar estereótipos relacionados ao Brasil e ao povo brasileiro.

A atividade C1, cujo título é “Orixás”, é a sexta atividade da lista. Esta atividade compreende a atividade C2, que se subdivide em três questões. A primeira questão é uma atividade de compreensão leitora. Acima do enunciado, há a seguinte afirmação: “Segundo o candomblé, todas as pessoas reproduzem o temperamento de algum orixá do seu panteão” (EBERLEIN, E. O. F. *et al.*, 2008, p. 120). Esta afirmação está disposta sob

um fundo colorido. Logo abaixo se encontra o enunciado da questão solicitando que o aluno leia as afirmações presentes na questão e em seguida leia o texto que acompanha. São quatro frases que devem completar adequadamente a seguinte afirmação: “Os adeptos do candomblé acreditam que...” (*Ibid.*, p. 120) O aluno deve localizar informações do texto e marcar a(s) afirmação(ões) mais adequada(s) segundo o texto.

Observamos que o material trata os temas candomblé e orixás, relacionados à religião afro-brasileira, de maneira geral e superficial, não proporcionando uma apresentação nem discussão crítica em relação as generalizações apresentadas (“Segundo o candomblé, todas as pessoas reproduzem o temperamento de algum orixá do seu panteão” e “Os adeptos do candomblé”). A atividade não apresenta questões que poderiam promover a comparação entre o país do aprendiz e o Brasil. Vale ressaltar que a comparação, segundo Moscovici (2015), é necessária para se construir e questionar representações pré-concebidas, como é o caso da atividade C1 e C2.

A seguir, há um texto intitulado “Os santos de cada um”, disposto em duas páginas. Há um parágrafo introdutório que apresenta o que é um orixá comparando-o ao anjo da guarda para os católicos. Em seguida, são apresentados nove orixás, acompanhados de seu nome, do nome sincretizado na religião católica e da descrição de características. Alguns possuem ilustração das respectivas representações. Os orixás descritos são: Oxóssi, Oxum, Ogum, Oxalá, Exu, Xangô, Omolu, Iansã e Iemanjá. A atividade apresenta o texto como uma constatação que pode ser relacionada a uma representação de que o brasileiro é um povo religioso e que a prática religiosa do Candomblé está diretamente ligada pelo sincretismo religioso ao Catolicismo. É fato que o campo religioso brasileiro é demoniado pela matriz do cristianismo¹⁸, entretanto, é possível encontrar manifestações diversas do Candomblé. Assim, os orixás do Candomblé apresentados no texto podem indicar uma manifestação de religiosidade do povo brasileiro, a do

¹⁸ FERNANDES, Sílvia. (2022) Christianity in Brazil: An Introduction from a Global Perspective Londres: Bloomsbury, 243pp.

Candomblé comparado ao Catolicismo. Essa representação ainda é calcada em uma perspectiva generalizadora e estereotipada, pois mostra uma ideia estática dos orixás do Candomblé e sua estreita ligação com o Catolicismo. Além disso, a forma como o texto é organizado, pela comparação, já sugere uma representação da forma como as religiões Candomblé e Catolicismo são vistos pela sociedade brasileira. Retomando Moscovici (2015), a comparação é inerente às representações sociais, pois elas se constroem através do mecanismo de comparação.

Já a segunda questão é uma atividade de compreensão leitora e produção escrita em que o aprendiz deve relacionar dez características aos seus respectivos orixás. Seguindo a mesma temática, a terceira e última questão é uma atividade de compreensão leitora e produção escrita. O enunciado começa com afirmação que o aprendiz também tem um orixá, portanto, ele deve identificá-lo, tendo como base a leitura do texto anterior. Em seguida, o aluno deve realizar uma produção escrita para explicar de modo breve o motivo de se sentir “filho/a” (aspas dos autores) dele. Nessa perspectiva, argumentamos que a atividade não proporciona uma discussão de aspectos culturais do Brasil por uma perspectiva de interculturalidade (MENDES, 2007), buscando problematizar questões imbuídas nas representações de Brasil e de brasileiros e de brasileiras. Assim, podemos inferir que a representação de Brasil e de brasileiros relacionados ao tema da religião revela também uma concepção de cultura e prática social.

A atividade D2, cujo título é “Dizem por aí”, é a oitava questão da lista. É acompanhada do ícone que indica a ação de atividade de compreensão oral (Fig. 2). É uma gravação de uma entrevista sobre a cidade de Belo Horizonte, o Estado de Minas Gerais e os mineiros. As quatro questões que compõem este passo são atividades de compreensão oral. A primeira questão solicita que o aluno releia os textos sobre estereótipos na página 58 da lição seis do livro-texto. Após a releitura, o aluno deve ouvir um texto gravado e marcar a opção de gentílico ligado ao entrevistado na gravação. Abaixo do enunciado, há a mesma ilustração disposta na atividade A3 da lição seis do livro-texto. São seis ilustrações, sendo quatro de pessoas e

duas de animais. As quatro pessoas ilustram o carioca, o paulista, o mineiro e o gaúcho e os dois animais são um jacaré e um papagaio.

Nesse contexto, a predominância de pessoas da região Sudeste/Sul nas ilustrações pode indicar que essas regiões são mais frequentemente associadas a estereótipos ou características específicas no Brasil. Já a presença do jacaré, por exemplo, pode ser associada a regiões mais tropicais, como a região Norte do país, devido à presença de jacarés em áreas de água doce na região. Também pode representar a ideia de uma fauna exótica e selvagem, que é frequentemente associada a algumas partes do Brasil, especialmente a região amazônica. De modo semelhante, o papagaio pode estar relacionado a regiões de clima quente e tropical, como a região Nordeste, onde pode ser mais comum encontrar essas aves coloridas. Além disso, a ave pode ser usada para criar uma imagem de exuberância exótica e alegria, visto que os papagaios são conhecidos por suas cores vibrantes e vocalizações chamativas.

A segunda questão solicita que o aluno ouça novamente a gravação e marque as afirmações dos estereótipos mencionados sobre a região do entrevistado. Ao todo, são 12 opções de frases. Esta questão pode funcionar (na interação) como estratégia para se promover um diálogo que caminhe pelo viés da interculturalidade, problematizando e questionando imagens estereotípicas e generalizadoras de brasileiros.

Destarte, finalizo este capítulo de análise de dados e, a seguir, darei continuidade às reflexões finais para o contexto de PLE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as conclusões da presente pesquisa desenvolvida com base em teorias relativas ao material didático de português para estrangeiros. Neste trabalho buscamos verificar quais representações de Brasil e de brasileiros e brasileiras são veiculados na sexta unidade didática do livro didático *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros* intitulada “De norte a sul” e no seu respectivo livro de exercícios e investigar de que forma essas representações apresentadas na unidade e no livro de exercícios são orientadas para o trabalho no contexto educacional.

Podemos constatar que as representações encontradas nos textos analisados não são totalmente inéditas, uma vez que categorias semelhantes de representações já haviam sido identificadas por Silva (2016), Carvalho (2009), Negri (2019) e Sason (2017), embora em contextos de pesquisa diferentes.

Os elementos textuais, linguísticos e imagéticos selecionados para compor a sexta unidade didática e seu respectivo livro de exercícios, segundo os estudos sobre representações sociais de Brasil e de brasileiros, promovem um distanciamento dos estereótipos, tão comumente ligados ao país, e ainda apresentam um país econômico e industrialmente produtivo e plural, ancorado nas raízes indígenas, africanas e portuguesas, que privilegia a diversidade na formação dos símbolos comumente associados à cultura brasileira, principalmente relacionados a comida, religiosidade, música e festejos, e que também resgata a tradição no imaginário festivo e popular.

É importante pontuar que as regiões contempladas apresentam certa variação, para além do eixo Sul-Sudeste, incluindo características das regiões Sudeste, Norte, Nordeste, embora ainda careça de representação da região Centro-Oeste.

Além disso, é relevante destacar que há uma lacuna na abordagem dos aspectos culturais do Brasil, não explorando plenamente as representações sob o viés da interculturalidade.

Já a representação dos brasileiros na unidade didática e no seu respectivo livro de exercícios se aproximam de representações muitas vezes associados e veiculados nos materiais didáticos de língua portuguesa variante brasileira para estrangeiros. Muitas das atividades promovem certas representações negativas sobre os brasileiros. Essas representações podem simplificar e limitar a compreensão da diversidade e complexidade dos indivíduos e da cultura brasileira como um todo. Portanto, é necessário estar atento a essas representações estereotipadas e buscar promover uma abordagem mais ampla e contextualizada das diferentes realidades e características do povo brasileiro.

Diante disso, torna-se evidente a importância de abordar aspectos culturais de forma mais abrangente e aprofundada, especialmente sob a perspectiva intercultural. Foi observado que algumas atividades analisadas

se limitam a comparações superficiais ou avaliações simplistas, deixando de explorar a riqueza e a complexidade das culturas envolvidas, tanto do aprendiz quanto do professor. Essa lacuna destaca a necessidade de promover uma compreensão mais aprofundada das diferentes culturas, evitando generalizações e estereótipos. Portanto, é fundamental que, no processo de ensino-aprendizagem, se valorize a diversidade cultural e se estimule a reflexão crítica sobre as representações, proporcionando um ambiente de aprendizagem interculturalmente sensível e enriquecedor.

Embora seja louvável a significativa referência a culturas indígenas e afro-brasileiras, é necessário uma abordagem mais aprofundada e crítica em relação a representações incutidas. Promover a reflexão comparativa e a análise das representações pré-concebidas pode enriquecer o processo de aprendizagem intercultural, permitindo uma compreensão mais ampla e respeitosa das diversas culturas presentes no Brasil.

Isto posto, a análise das representações sob a ótica da interculturalidade sugere possíveis abordagens para as diferentes dimensões do ensino de PLE. No caso específico dos materiais didáticos, as representações que retratam imagens ou concepções generalizadas do Brasil e dos brasileiros podem servir como um conteúdo rico para a produção desses materiais, constituindo um ponto de partida para promover questionamentos e reflexões, com foco principal na perspectiva intercultural.

No que se refere à capacitação de professores na área, é crucial que nós, educadores e aqueles que estão se preparando para se tornarem professores, estejamos constantemente envolvidos na análise dos materiais didáticos, considerando as representações sociais presentes neles. Essa investigação nos permite refletir sobre o papel do professor e sua formação para atuar no ensino de PLE, uma vez que as representações que surgem nas interações entre professor e aluno podem fornecer *insights* valiosos para a formação docente.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Língua além da cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, M. Jandira.

SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-DF: EDUNB, 2002. pp. 210-215.

BELFORT DUARTE, A. L. *O Brasil nas capas de revistas: representações sociais e multimodalidade no ensino de português do Brasil para estrangeiros da área de negócios*. 2014. 220 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2014. p. 37-56.

BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso de; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012.

CARVALHO, A.M.M.L.A. Representações da mulher em textos de livros didáticos de Português do Brasil para Estrangeiros. In: JÚDICE, Norimar.; DELL ISOLA, Regina Lúcia P. *Português Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide por l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Étude de référence. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2002.

CORREIA, K. C. de A. Breve introdução à análise do discurso de James Paul Gee. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 151–167, 2019.

DIAS, Ana Paula Paiva. Ensino e Aprendizagem Intercultural de Línguas Estrangeiras: da Teoria à Sala de Aula, In: SÁ, Rubens Lacerda. (Org). *Português Para Falantes de Outras Línguas: Interculturalidade, Inclusão Social e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 13-32.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, Rafael de Oliveira; SILVA, Leonardo da. Atividades de Leitura no Ensino de PLA: uma análise do material didático Muito Prazer. *Belt – Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, July-December 2015, v. 6, n. 2, p. 162-171.

EBERLEIN, Emma, ISHIHARA, Tokiko, BERGWEILER, Cristián (et al.). *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: Editora E.P.U, 2012.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London/New York: Routledge, 1996.

GEE, J. P. *Tools of inquiry and discourses*. An Introduction to discourse analysis: theory and method, 3ª. ed. London: Routledge, 2011a.

GEE, J. P. Discourse Analysis: What Makes It Critical? In: ROGERS, R. (ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London/New York: Routledge, 2011b, p. 19-51.

GOTTHEIM, Liliana; PEREIRA, Arioaldo Lopes. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

JODELET, D. (org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JÚDICE, N. P. M. Identidade brasileira em material para o ensino de português a falantes de alemão. In: *Anais do XV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e VI Congresso Internacional de Lusofonia do Instituto de Pesquisa Linguística "Sedes Sapientiae"*. São Paulo: PUC-SP, 2014.

JÚDICE, N. P. M. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: GOTTHEIM, L.; PEREIRA, A. L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, 2017, p. 134-152.

LIMA, Ronaldo Amorim. O exame Celpe-Bras: representações do Brasil e dos brasileiros. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, n. 11/12, p. 7-29, 2011.

MARCUSCHI, E.; LÊDO, A. C. O. Representações de gênero social em livros didáticos de Língua Portuguesa. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, 2015.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entreculturas". In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.119-139.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.) *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 137-158.

MENDES, Maria Elaine; SILVA, Wagner Rodrigues. Materiais didáticos de português para estrangeiros como objetos de pesquisa. *Revista X*, Curitiba, vol. 12, n. 2, p. 231-253, 2017. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i2.50094>

MEYER, Rosa Marina de Brito. Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. In: MEYER, R. M. de B e ALBUQUERQUE, A. (Orgs). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. p. 13-34.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed, 2007.

MULON, Kátia Bárbara Gottardi; VARGAS, Simone Luciano. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. *Revista Ao pé da Letra*, Recife, Volume 16.1, 2014.

NEGRI, Marcia. *Representações Sociais e Interculturalidade: Um Estudo Documental Sobre Elementos Provocadores e Roteiros de Interação do Exame Celpe-Bras*. 2019. 200 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). *Revista Intercâmbio*, São Paulo (LAEL/PUCSP), v. XLVII: 44-66, 2021.

RODRIGUES, Camila Solino; SOARES, Eliane Pereira Machado. Análise de livros didáticos de português como língua de acolhimento: um estudo das variações linguísticas e socioculturais. *Web Revista SOCIODIALETO*, Campo Grande [S.l.], v. 11, n. 31, p. 253 - 271, jul. 2020.

SANSON, Cirlene de Sousa. Abordagem de Tópicos Culturais em Materiais Didáticos de PLE. Revista Philologus, Ano 20, N° 60 Supl. 1: *Anais da IX JNLFLP*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

SANSON, Cirlene de Sousa..O olhar francês sobre o Brasil em materiais de PLE. In: REBELLO, A. BELFORT-DUARTE, A. ALMEIDA, P. LIMA, R. A. (Orgs.). *Português do Brasil para estrangeiros: homenagem à professora Norimar Júdice*. Niterói: Intertexto, 2017.

SILVA, C. V. *Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8789>

SILVEIRA, Regina Célia P. da. Aspectos de identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Portuguese Língua Estrangeira. In: SILVEIRA, Regina Célia P. da. (Org.) *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 17-48.

TÍLIO, R. O livro didático no ensino de línguas: caracterização do objeto, função e critérios de escolha. In: BARROS, A. L. E. C.; TENO, N. A. C.; ARAÚJO, S. D. (Orgs.) *Manifestações: ensaios críticos de língua e literatura*. Curitiba: Appris, 2016. p. 215-237.

7. APÊNDICE

Transcrição das faixas de áudios da Lição 6 do livro *Novo Avenida Brasil 2*

LIVRO-TEXTO

A2 Há muita coisa para se ver no Brasil

Faixa 19

— Onde se produz mais vinho?

— Na Região Sul, sem dúvida.

— E onde é encontrado o maior parque industrial brasileiro?

— Na Região Sudeste, principalmente no Estado de São Paulo.

— E o turismo? O que você me diz do turismo?

— O turismo está sendo desenvolvido em todo o país. Cada região tem seus encantos: praias, montanhas, grandes rios, extensas chapadas, selva, cidades históricas... Há muita coisa pra se ver. Férias inesquecíveis podem ser programadas pelo Brasil agora. Questão de gosto.

A3 Estereótipos

Faixa 20

Diálogo 1

- Não suporto cariocas!
- Por que não?
- São antipáticos. Acham que são os melhores do mundo, os mais simpáticos, os maiores... Antipáticos! É exatamente isso que eles são.

Faixa 21

Diálogo 2

— Os gaúchos, tá gente boa. Adoro conversar com eles. Com um bom chimarrão a conversa vai longe. Nossa! Como gaúcho gosta de sua terra. Quando o assunto é o Rio Grande do Sul, aí então é que a conversa não tem fim. É ótimo conversar com eles. Adoro.

Faixa 22

Diálogo 3

— Só pensam em trabalhar. Odeio São Paulo. Odeio. Lá ninguém tem tempo. Tudo é difícil. Deus me livre morar lá! Não aguento os paulistas.

Faixa 23

Diálogo 4

— Eu nunca sei o que eles querem. O que estão pensando... nunca. Não gosto muito de mineiro. Prefiro gente mais aberta, como os cariocas, por exemplo.

Faixa 24

Diálogo 5

— Detesto os gaúchos. Eles e aquela mania de fazer churrasco. Só gaúcho sabe fazer churrasco. Churrasco só é bom quando é feito por gaúcho. Por ninguém mais. Só por gaúcho. Eta gente antipática, meu Deus!

D2 Em algum lugar do Brasil

Faixa 25

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer não senhor, não tomo café.
- Você é dono do café e não sabe dizer?

— Ninguém tem reclamado dele não, senhor.

— Então me dá café com leite, pão e manteiga.

— Café com leite só se for sem leite.

— Não tem leite.

— Hoje não, senhor.

— Por que hoje não?

— Porque hoje o leiteiro não veio, ué.

— Ontem ele veio?

— Ontem não.

— Quando é que ele vem?

— Tem dia certo não, senhor. Às vezes vem, às vezes não vem... ó que no dia que devia vir, em geral não vem.

— Mas, ali fora tá escrito: Leiteira.

— Ah! Isso tá sim senhor.

— Quando é que tem leite?

— Quando o leiteiro vem.

— Tem aí um sujeito, comendo coalhada. É feita de quê?

— O que? Coalhada? Então o senhor não sabe de que que é feito coalhada?

— Tá. Tá bem. Você ganhou. Me traz um café com leite, sem leite. Escuta uma coisa... Como é que tá indo a política aqui na sua cidade?

— Ah sei dizer não, senhor. Eu não sou daqui.

— E há quanto o tempo o senhor mora aqui?

— Vai pruns 15 anos. Isto é... Não posso agarrar com certeza, né. Um pouco mais, um pouco menos.

— Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?

— Ah... O senhor fala... A situação? É... Dizem que vai bem, né?

— Para que partido?

— Para todos os partidos, parece...

— Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.

— Eu também gostaria. Uns falam que é um... Outros falam que é outro... Nessa mexida...

— E o prefeito?

— Que é que tem o prefeito?

— Que tal é o prefeito daqui?

- O prefeito? É tal e qual eles falam dele, ué...
- Que é que falam dele?
- Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é prefeito.
- Você certamente já tem candidato?
- Quem? Eu? Tô esperando as plataformas...
- Mas tem ali um retrato de um candidato, dependurado na parede? Que história é essa?
- Aonde? Ali? Ué, gente? Penduraram isso aí, é?

LIVRO DE EXERCÍCIOS

Atividade 8: Dizem por aí

Faixa 39

- Lúcio, você é mineiro, não é? De onde?
- Sou mineiro de Belo Horizonte.
- Todo mundo diz que mineiro é fechado, que fala pouco, que não diz o que pensa. Você concorda?
- O mineiro é fechado por causa da... Bom, por que é uma... Realmente uma característica do mineiro, ser fechado, por causa do meio ambiente, né? Porque você sabe que Belo Horizonte é uma cidade cercada por montanhas? Acho que é isso que influência à personalidade das pessoas que vivem lá em Belo Horizonte. Agora, o mineiro é um povo muito afável, muito caloroso e muito aberto, quando ele faz amizade, ele é uma pessoa muito sincera. Eu acredito que seja uma ideia mais... Uma ideia mais preconcebida do mineiro. Ele tem realmente uma certa desconfiança das pessoas que não conhece. Mas o aspecto de ele ser desconfiado depende muito do grau de intimidade que se tem com o mineiro. Em geral, são pessoas muito... Muito... É... Prestativo, muito simpáticas e muito afáveis e muito simples também. Principalmente o mineiro do interior. Mas a desconfiança é a falta de segurança talvez do mineiro.

— E dizem por aí que o mineiro é pão-duro, mão de vaca. Você acha?

— Eu concordo. Bom, porque o mineiro geralmente gosta de guardar dinheiro, né? Dizem que mineiro guarda dinheiro debaixo do colchão. Ele não gosta de abrir mão, nem para jogar peteca. Mas é uma característica principalmente do interior de Minas. E fazer economia em Minas é uma... Uma coisa típica do mineiro. Pra não gostar ele guarda dinheiro... Para ter segurança que tem dinheiro... Mas não aproveita das oportunidades de gastar aquele dinheiro com luxo porque... Geralmente... Em geral as pessoas são muito simples em Minas. Mas é realmente uma característica mineira, essa necessidade de se sentir seguro... Com a posse do dinheiro. E o empresário mineiro é pão-duro... O empresário mineiro é pão-duro... E as pessoas mais simples também... Tem uma necessidade de guardar o dinheiro pra sentir a segurança... Quer dizer, a segurança... Quer dizer, sentir a segurança pessoal... Não gosta dinheiro, mas sabe que tem aquele dinheirinho guardado em casa. Mas, olha, eu concordo, viu, acho que está certo isso, viu.

ANEXOS

Lição 6

De norte a sul






O que vamos aprender?

Caracterizar, descrever algo; comparar; expressar simpatia, antipatia.

Trajes Típicos
Leia os textos e indique a ilustração adequada para cada um deles.

1 O cangaceiro — antigo bandido da Região Nordeste. Como passavam muito tempo pela caatinga, escondendo-se da polícia, sem poder fazer nada, os cangaceiros, vários deles antigos alfaiates, faziam suas próprias roupas, sandálias, bolsa e chapéu, enfeitando tudo de acordo com sua imaginação.

2 Identifica-se facilmente uma baiana. Seus trajes são muito conhecidos no exterior principalmente por causa do trabalho de Carmen Miranda, que os vestia em seus *shows* e filmes em *Hollywood*. A baiana usa geralmente roupa toda branca, com muitas saias, colares e pulseiras e um turbante na cabeça. É figura típica da Bahia, na Região Nordeste.

3 O Estado de Santa Catarina, na Região Sul, recebeu grande quantidade de imigrantes alemães. A roupa típica da Bavária foi adotada pelos catarinenses como roupa típica sua: para as mulheres, saia franzida, blusa com rendinha e bordados e avental. Para os homens, calça curta de couro, camisa e chapéu de feltro com uma pena espetada nele.

4 O gaúcho, habitante do Estado do Rio Grande do Sul, na Região Sul, gosta da vida de fazenda. O cavalo, o churrasco e o chimarrão são muito importantes para ele. Sua roupa típica: bombachas, camisa, lenço vermelho no pescoço e chapéu.







ANEXO 1

A1 As regiões do Brasil

1. O Brasil é dividido em 5 regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

O que você sabe sobre elas?



Região Norte
3,7 hab./Km² - PIB 5,0%
Atividades econômicas
Extrativismo vegetal: látex, madeira, castanha, açaí
Extrativismo mineral: ouro, diamantes, ferro, manganês, estanho, cassiterita.
Indústria: parque industrial de montagem de produtos eletrônicos

Região Centro Oeste
7,9 hab./Km² - PIB 7,4%
Atividades econômicas
Pecuária extensiva em grandes latifúndios.
Agricultura extensiva em escala comercial.
Extrativismo: Grandes reservas de manganês.

Região Nordeste
32,4 hab./Km² - PIB 13,5%
Atividades econômicas
Agroindústria do açúcar e do cacau.
Exploração de petróleo.
Turismo interno nas belas praias da região.

Região Sudeste
83,7 hab./Km² - PIB 56,3%
Atividades econômicas
Indústria muito diversificada, concentrando 49,8% da produção nacional.
Agropecuária: cana-de-açúcar, laranja, café, grandes rebanhos bovinos
Extrativismo: Exploração do petróleo.
Grandes reservas de ferro e manganês.

Região Sul
46,2 hab./Km² - PIB 17,8%
Atividades econômicas
Indústria: parque industrial muito ativo.
Agropecuária: agricultura moderna de trigo, soja, arroz, milho, feijão e tabaco.
Rebanhos bovinos e suínos.
Extrativismo: Madeira de pinho e carvão mineral.

ANEXO 2

ANEXO 3

2. A partir das informações da página 56, responda.

- Qual é a região brasileira mais populosa?
E a menos populosa?
A diferença entre elas se mantém também em relação à produção?
- Em que regiões se explora o petróleo?
- Em qual das 5 regiões brasileiras o turismo é atividade econômica especialmente importante?
- Observe as ilustrações abaixo e identifique-as, usando palavras da lista à direita. Em seguida, quando possível, coloque o símbolo nas regiões adequadas.



1. petróleo
2. soja
3. gado
4. carvão
5. turismo
6. agricultura
7. indústria

3. Escolha uma das cinco regiões e descreva-a em detalhes, a partir das informações da página 56.



A2 Há muita coisa para se ver no Brasil

1. Ouça e leia o diálogo.

- Onde se produz mais vinho?
- Na Região Sul, sem dúvida.
- E onde é encontrado o maior parque industrial brasileiro?
- Na Região Sudeste, principalmente no Estado de São Paulo.
- E o turismo? O que você me diz do turismo?
- O turismo está sendo desenvolvido em todo o país. Cada região tem seus encantos: praias, montanhas, grandes rios, extensas chapadas, selva, cidades históricas ... Há muita coisa para se ver. Férias inesquecíveis podem ser programadas pelo Brasil afora. Questão de gosto.

2. Converse com seu colega. O que há para se ver no país dele?
Faça-lhe perguntas, como no diálogo acima. Fale de seu país.

A3 Estereótipos

O carioca é boa-vida. Vive na praia. Conta piadas.



O paulista só trabalha, só quer ganhar dinheiro. Não sabe aproveitar a vida.

O mineiro fala pouco, raramente diz o que pensa. É pão-duro.

O gaúcho é machão, esquentado. Não vive sem churrasco nem sem chimarrão.



1. Ouça a gravação e depois classifique estas expressões que aparecem nos diálogos.

- | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | <input type="radio"/> + | <input type="radio"/> - | | <input type="radio"/> + | <input type="radio"/> - | | <input type="radio"/> + | <input type="radio"/> - |
| a) Não suporto ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | d) Não aguento ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | g) Tá gente boa ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Acho simpático ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | e) Deus me livre ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | h) Detesto ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Adoro ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | f) Odeio ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | i) Não gosto muito ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Ouça a gravação novamente. Qual das alternativas contém a ideia do diálogo?

Diálogo 1

- a) Adoro os cariocas.
- b) Acho os cariocas simpáticos.
- c) Detesto os cariocas.

Diálogo 4

- a) É ótimo conversar com mineiros.
- b) Os mineiros não são simpáticos.
- c) Adoro os mineiros.

Diálogo 2

- a) É ótimo morar no Rio Grande do Sul.
- b) Não aguento os gaúchos.
- c) Acho os gaúchos simpáticos.

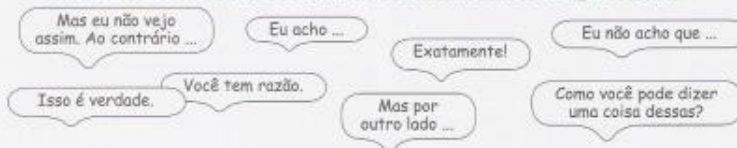
Diálogo 5

- a) Adoro os gaúchos.
- b) Odeio o churrasco dos gaúchos.
- c) Não suporto os gaúchos.

Diálogo 3

- a) Não aguento os paulistas.
- b) Adoro São Paulo, mas odeio os paulistas.
- c) Odeio os paulistas, mas é ótimo morar lá.

3. Como vocês veem a gente de seu país? Conversem com seus/suas colegas.



C1 Influências na cultura brasileira

Relacione as palavras com as fotos.

- ① língua ② culinária ③ religião ④ dia a dia ⑤ música

Influências indígenas



instrumentos feitos de bambu e peças feitas de fibras



cerâmica, cestas



mandioca e outras raízes

tatu Iguazu Iracema

Influências africanas

Axé
Xingar
Cafuné



Quilombo



samba



Bumba meu boi



Iemanjá

candomblé



capoeira

C21 Culinária

No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana se afirmou principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta-malagueta, tão característico 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 quibebe, 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 picada 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.

06

Glossário

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

canjica
pamonha
tipo de creme com milho verde ralado,
açúcar, leite e canela.
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 prato brasileiro você conhece?

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

Gosto ... Não suporto é uma delícia. Não sei dizer ...
Detesto ... Adoro comer ... Sou difícil ... Depende ...
Não posso nem ver ...

D1 Bumba meu boi



Bumba meu boi

A tradição no Maranhão

Junho é mês de festa no Maranhão. Na maioria das cidades, bandeirinhas, fitas e balões enfeitam as ruas e um ritmo vibrante toma conta das praças, levando milhares de pessoas aos arraiais.

Não se trata de uma festa junina comum. Na capital, São Luís, ou em muitos povoados do interior, o dia 23 dá início a um dos espetáculos mais puros do Nordeste — as apresentações do Bumba meu boi, que se estendem até 29 de junho, dia de São Pedro. O Maranhão para nesta época. É o ponto alto de uma festa que começa a ser organizada em maio de cada ano. Seu término só acontece em agosto, depois de muita teatralização e bailado para ressurreição do boi, mas é na semana de 23 a 29 de junho que os conjuntos de Bumba meu boi mostram a melhor parte de sua arte e encenação — as danças de rua e as toadas. Apesar de algumas influências europeias, o espetáculo conta com estrutura, tipos, temas e músicas essencialmente



brasileiros. A representação completa do auto tem uma duração aproximada de oito horas, devido à repetição das cenas. Mas o enredo da festa narra uma história bem simples: as desventuras de um casal de negros escravos.

Grávida e com desejo de comer língua-de-boi, Catriona pede ao marido que lhe traga uma. Pai Francisco rouba um boi de seu patrão (o dono da fazenda é chamado de amo) e, quando começa a matar o animal, é descoberto. Ao saber o que se passa, o patrão manda um capataz averiguar tudo. O vaqueiro

prende Pai Francisco, que precisa devolver o boi inteiro sob pena de ser morto. Tal fato acaba mobilizando toda a fazenda e para salvar o boi, pajés e doutores são chamados. Após várias tentativas conseguem ressuscitar o boi. Um final feliz em que tanto o boi quanto Pai Francisco se salvam, e a harmonia volta a reinar na comunidade.

1. Leia o primeiro parágrafo do texto.

Em que época acontece o Bumba meu boi?

- No início da primavera.
- No início do verão.
- No início do inverno.

2. Leia o segundo parágrafo.

O Bumba meu boi é uma ...

- festa de tradição europeia.
- festa de rua com teatro, dança e música.
- peça de teatro.

3. Quais são os personagens principais do Bumba meu boi?

4. Coloque os fatos na ordem em que acontecem.

- Pai Francisco é preso.
- Todos estão felizes novamente.
- O patrão quer saber o que aconteceu.
- Pai Francisco tem que devolver o boi.
- Todos trabalham para ressuscitar o boi.
- O boi volta à vida.

D2 Em algum lugar do Brasil



1. Lembre os tipos brasileiros que você conheceu na página 55? Você vai ouvir uma conversa. Onde estão conversando?

- No Rio.
- Em Minas Gerais.
- No Rio Grande do Sul.

2. Ouça novamente. Eles falam sobre.

- o tempo
- a cidade
- o trânsito
- política
- leite

3. O que você ouviu no diálogo?

- Tenho certeza!
- Dizem que ...
- Quem, eu?
- Na minha opinião ...
- Sei dizer não senhor.
- Eu não sou daqui.

4. Que formas existem na sua língua para fugir a uma resposta? Pergunte ao/a professor/a como seriam em português.

Lição 6

6

A1 1 Uma região brasileira

A2 1. Decifre a carta enigmática e escreva o texto.

A região ☺ + II do 🇧🇷 tem clima subtropical. O ❄️ é muito frio e o 🌊 é muito quente. A ☔ é bem distribuída durante todo o 🏃 -tão.

Há vários 🍰 + VA muito grandes. O 🍷 - b + e é fértil. A 🧑 - ança + ação

de 🐄 e o 🌾 são importantes. A 🍷 - II produz 🍇

🐄 e 🍷 entre outros produtos. A 🏙️ também é muito desenvolvida.

As influências 🍷 e 🍷 são muito grandes.

2. Complete a Rosa dos ventos

Nordeste

Sudeste

A3 2 Simpatia e antipatia

1. Há muitos modos de exprimir opiniões e sentimentos.

+	-
Adoro ...	Odeio ...
Gosto muito de ...	Detesto ...
Acho bom ...	Não suporto ...
Acho simpático ...	Não aguento ...
É ótimo ...	Acho chato ...
	Acho antipático ...
	É horrível ...
	É chato ...

2. Complete as frases abaixo com os elementos adequados da caixa acima.

- a) Eu meu vizinho. Ele é um carioca muito antipático.
- b) Lá em casa, a gente chimarrão. A gente toma chimarrão todo dia.
- c) Churrasco de gaúcho é ótimo. Eu!
- d) São Paulo é uma cidade grande demais morar lá!
- e) Em Belo Horizonte não tem praia. A gente não tem o que fazer no domingo
..... morar lá.
- f) Em Brasília, tudo é novo, muito moderno. Eu Brasília.
- g) Eu o calor. Por isso, não poderia nunca morar em Manaus.
- h) Muita gente não gosta de Recife mas eu! Não tem outra cidade igual para mim.

B1 3 Voz passiva



1. Leia o texto abaixo e sublinhe as formas na voz passiva.

O povo brasileiro

A população brasileira é formada por três raças — índios, negros africanos e europeus.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, a enorme área, que é hoje o país, era habitada por cerca de um milhão de índios. A partir da segunda metade do século XVI, negros africanos foram trazidos para o Brasil pelos colonizadores para trabalhar na produção de açúcar. Até o século XIX pelo menos 3,5 milhões de negros (provavelmente muito mais) foram transportados da África para o Brasil pelo comerciante de escravos.

A partir da segunda metade do século XIX, grande número de imigrantes, mais de 5 milhões, vindos da Itália, de Portugal, da Espanha, da Alemanha e dos outros países da Europa Central e do Oriente Médio, foram recebidos pelo país. Os japoneses, um povo que não era conhecido pelos brasileiros até então, começaram a chegar em grandes ondas a partir de 1908.

A população brasileira atual é, portanto, resultado do encontro de muitos povos. A importância de cada raça, no entanto, varia de região para região. Os brancos predominam nos estados do Sul, onde foi recebido o maior número de imigrantes europeus. O elemento índio tem grande importância na bacia do Amazonas — onde se concentram os 'caboclos', descendentes de índios e portugueses. Os negros e mulatos são encontrados em maior número nos estados do Nordeste e do centro, onde era maior a população escrava.



© Peter Agostini/Keen

2. Reescreva as frases que têm forma na voz passiva, substituindo-as pela voz ativa.

Tres raças — índios, negros africanos e europeus — formam a população brasileira.

.....

C1 6 Orixás**C2**

Segundo o candomblé, todas as pessoas reproduzem o temperamento de algum orixá do seu panteão

1. Leia as frases e depois o texto.

Os adeptos do candomblé acreditam que

- toda pessoa tem um orixá.
- o comportamento de uma pessoa é semelhante ao do seu orixá.
- durante a vida, a pessoa pode mudar de orixá.
- a pessoa recebe do seu orixá as características que marcam sua personalidade; por isso, é seu "filho".

Os santos de cada um

Da mesma forma que os católicos julgam ter um anjo da guarda particular, os adeptos do candomblé acreditam que cada pessoa possui seu orixá ou "santo", e com ele se identifica. O orixá funcionaria como um arquétipo, um padrão de comportamento do qual não se pode fugir. A certeza sobre quem é de que santo só vem com o jogo de búzios, mas o caráter de cada orixá fornece uma boa pista. Os mais conhecidos:

OXÓSSI

É o orixá caçador. Na Bahia, foi sincretizado com São Jorge e, no Rio de Janeiro, com São Sebastião. Seus filhos herdaram dele a independência e a esperteza. Estão sempre descobrindo algo novo. Sua característica é o movimento. Caetano Veloso é de Oxóssi.

**OXUM**

Divindade dos rios. Foi sincretizada com Nossa Senhora das Candeias. Vaidosa, anda sempre com um espelho para se alhar. As mulheres de Oxum apreciam joias, roupas caras, são elegantes e graciosas. Mãe Menininha, que sempre usava brincos e pulseiras, foi uma de suas filhas. Martha Rocha é outra.

**OGUM**

É guerreiro e também a divindade do ferro. Sincretizado com Santo Antônio de Pádua, na Bahia, e com São Jorge, no Rio de Janeiro. Bravo, impaciente, impulsivo e muito persistente. Os filhos de Ogum só muito raramente desistem de seus objetivos.



OXALÁ

Foi o primeiro orixá a ser criado pela divindade suprema Olodumaré. Sincretizado com o Senhor do Bonfim, São de Oxalá as pessoas tranquilas, reservadas e que inspiram confiança.

EXU

Uma de suas funções no candomblé é servir de mensageiro entre os homens e os outros orixás. Foi sincretizado com o Diabo, porque é manhoso e especialista em provocar brigas e problemas onde quer que apareça. Mas tem seu lado bom. Tratado com jeito, pode ser de grande ajuda. Assim são as pessoas de Exu.



XANGÔ

Deus do raio e dos trovões, sincretizado com São Jerônimo. Viril e conquistador, ele roubou a sensual orixá Iansã de seu marido Ogum. Seus filhos são voluntariosos e altivos. E, naturalmente, se encantam facilmente pelo sexo oposto. Jorge Amado, que criou Gabriela, Dona Flor e Tereza Batista, é de Xangô. Gabriela, se jogasse búzios, poderia descobrir-se uma filha de Iansã.

OMOLU

Divindade das doenças contagiosas, é também conhecido como Obaluaiê e sincretizado com São Lázaro. As pessoas que estão sempre sofrendo têm Omolu como santo. Se não há motivos para tristeza, os filhos de Omolu arranjam algum.

IANJÁ

Orixá dos ventos. Foi sincretizada com Santa Bárbara. As mulheres de Iansã são autoritárias e voluptuosas. Apesar de muito ciumentos, sentem-se atraídas por romances extraconjugais.

IEMANJÁ

A deusa do mar. Mãe de várias divindades, como Xangô, Ogum e Oxóssi. Sincretizada com Senhora da Conceição. As mulheres de Iemanjá são protetoras, sérias e possuem um forte sentido de hierarquia. Costumam ser muito respeitadas.



© Foto: Agência Brasil

2. Relacione as características aos orixás.

- | | | |
|------------------------|---------|-------|
| 1. força | Oxóssi | ..... |
| 2. inteligência | Oxum | ..... |
| 3. beleza | Ogum | ..... |
| 4. conflito | Exu | ..... |
| 5. conquistas amorosas | Xangô | ..... |
| 6. sensualidade | Oxalá | ..... |
| 7. criatividade | Omolu | ..... |
| 8. tranquilidade | Iansã | ..... |
| 9. melancolia | Iemanjá | ..... |
| 10. respeito |  | ..... |

3. Você também tem seu Orixá. Identifique-o. Em algumas linhas, explique por que você se sente "filho/a" dele.

D1 7 Uma lenda indígena

1. Observe os desenhos e depois leia a lenda. As ilustrações vão ajudá-lo.



Arutsã – O sapo esperto

O sapo Arutsãm foi até a casa da onça para pedir-lhe uma gaita de bambu. Os outros animais avisaram Arutsãm, do perigo que estava correndo. Mas ele não lhes deu atenção e continuou seu caminho.

A onça foi gentil ao recebê-lo e convidou o sapo para um banho no lago. O sapo aceitou o convite, mas percebeu que, no caminho para o lago, a onça andava sempre atrás dele. Desconfiado, ficou atento.

A noite, a onça esperou o sapo adormecer para devorá-lo, mas Arutsãm colocou sobre seus olhos os olhos de um vagalume e assim enganou a onça.

No dia seguinte, já com a gaita, o sapo despediu-se da onça. Esperto que era, espalhou formigas no caminho. As formigas atacavam a onça, e a onça, para se livrar delas, batia as patas no chão. Assim o sapo sabia exatamente onde a onça estava e podia continuar seu caminho, muito feliz da vida.

O sapo passou então pelo território das cobras. A onça tinha pedido a elas para matar o sapo. As cobras o perseguiram. Neste momento, o sapo deu um grande salto e pulou para a lua. Lá em cima, bem contente, até hoje, está tocando sua gaita. Em noites claras, a onça fica olhando para a lua, lamentando o fracasso do seu plano.

2. Numere os desenhos na ordem do texto.



3. Leia primeiro as duas colunas abaixo, depois mais uma vez a lenda. Reproduza a lenda, relacionando a primeira coluna com a segunda.

- | | | |
|-----------------------------------|---------|--|
| 1. O sapo pediu à onça | [.....] | a) para nadar |
| 2. A onça convidou o sapo | [.....] | b) o sapo fingiu que estava acordado. |
| 3. O sapo ficou desconfiado | [.....] | c) enquanto a onça fica na terra olhando para a lua. |
| 4. Para não ser comido pela onça, | [.....] | d) o sapo fugiu para a lua. |
| 5. Para escapar das cobras | [.....] | e) porque a onça nunca andava na frente dele. |
| 6. O sapo toca sua gaita na lua | [.....] | f) uma gaita. |

D2 8 Dizem por aí ...



1. Leia mais uma vez sobre os estereótipos na página 58, e ouça a gravação.

A entrevista é com

- um paulista
 um gaúcho
 um mineiro
 um carioca



2. Ouça a gravação de novo.

Quais estereótipos sobre a região do entrevistado são mencionados na entrevista?

- O é machão. é boa-vida. só quer ganhar dinheiro.
 só trabalha. odeia trabalhar. não diz a verdade.
 não gosta de mulheres. é pão-duro. não diz o que pensa.
 fala pouco. é mão de vaca. não suporta o calor.

3. O entrevistado

- concorda basicamente com as afirmações da entrevistadora.
 não concorda.
 ele não gosta das pessoas de sua região e critica a atitude delas.
 ele gosta das pessoas de sua região e explica a atitude delas.

4. Forme frases que reproduzam as ideias da entrevista.

O	é pão-duro,	porque gosta de luxo.
	é fechado,	porque precisa do dinheiro para ter segurança.
	desconfia	com pessoas que ele não conhece.
	é machão	porque adora o trabalho.
	é trabalhador	com as pessoas que ele conhece bem.
	é aberto	por causa do meio ambiente em que ele vive (as montanhas).
	é sincero	com os amigos.
	é caloroso	de estranhos.