

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO
DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

LIZANDRA BELARMINO DE MOURA

**Representações culturais brasileiras em dois livros didáticos de PLA: uma análise dos
campos léxico-semânticos**

Versão corrigida

São Paulo
2023

LIZANDRA BELARMINO DE MOURA

Representações culturais brasileiras em dois livros didáticos de PLA: uma análise dos campos léxico-semânticos

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Léxico do Português
Orientadora: Profa. Dra. Mariângela de Araújo

São Paulo
2023

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Lizandra Belarmino de Moura****Data da defesa: 12/09/2023****Nome do Prof. (a) orientador (a): Mariângela de Araújo**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 08/11/2023



(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Mr Moura, Lizandra Belarmino de
Representações culturais brasileiras em dois
livros didáticos de PLA: uma análise dos campos
léxico-semânticos / Lizandra Belarmino de Moura;
orientadora Mariângela de Araújo - São Paulo, 2023.
156 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.
Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Lexicologia. 2. Português como Língua
Adicional. 3. Cultura e representações culturais. 4.
Livros didáticos. I. Araújo, Mariângela de, orient.
II. Título.

MOURA, Lizandra Belarmino de. **Representações culturais brasileiras em dois livros didáticos de PLA**: uma análise dos campos léxico-semânticos. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em: 12/09/2023

Banca examinadora

Profa. Dra. Mariângela de Araújo

(FFLCH-USP – orientadora)

Assinatura: _____

Prof. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin

(FFLCH-USP)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Bruno Oliveira Maroneze

(UFGD)

Assinatura: _____

À minha mãe, minha base e minha inspiração na vida, de mulher, mãe e ser humano.

Ao Ailton L. C. Fagundes, o maior incentivador nesta jornada.

E a todos aqueles, familiares e amigos, os quais os olhos brilharam ao acompanhar essa jornada e essa conquista. Meu coração se alegra muitíssimo em tê-los em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra, Mariângela de Araújo, não somente pelo acolhimento e orientação brilhante, como também pelas contribuições, aprendizados e conversas.

Às professoras doutoras Stella Esther Ortweiler Tagnin e Beatriz Daruj Gil, pela contribuições necessárias e preciosas feitas durante o exame de qualificação.

Aos professores que compuseram a banca de defesa: Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin e Prof. Dr. Bruno Maroneze. Seus apontamentos ajudaram a lapidar ainda mais este trabalho.

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

- Ah - Butrus sorriu. - O tio Mikhail mora em São Paulo. Ele disse que só a cidade é tão grande quanto a Síria. Que tem de tudo. Que um monte de primo nosso se mudou para lá. Moram um em cima do outro quando chegam, em pensões, mas logo enriquecem e constroem palácios. O tio Mikhail começou a vida andando com uma caixa de madeira nas costas, vendendo cruzeiros de oliveira e tecidos importados. Caminhou tanto que, se fosse aqui, teria chegado a Jerusalém. Mas lá no Brasil a gente anda, anda, anda e não chega a lugar nenhum. É um mapa infinito, uma criação que Deus se esqueceu de interromper. As coisas vão mudando de jeito, as pessoas falam diferente, comem outros bichos, dependendo do vilarejo, mas é tudo a mesma coisa. Tudo Brasil. De tanto andar, o tio Mikhail ficou rico, Yacub. Abriu um armazém em São Paulo. Falou que eu posso trabalhar com ele. (BERCITO, 2022, p. 13)

RESUMO

MOURA, L. B. de. **Representações culturais brasileiras em dois livros didáticos de PLA: uma análise dos campos léxico-semânticos.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Com o objetivo de investigar como se dá a representação cultural do Brasil nos materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA), foram elaborados e analisados campos léxico-semânticos criados a partir das lexias presentes em dois livros didáticos: *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (ACNUR, 2015) e *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (LIMA et al., 2008). Isso ocorreu mediante o uso da metodologia da Linguística de *Corpus* (doravante LC) (BERBER SARDINHA, 2004; TAGNIN, 2015), constituindo-se um *corpus* e utilizando-se de algumas ferramentas da LC, como a elaboração de listas de palavras, para se verificar a frequência, de listas de palavras-chave e de concordâncias, geradas pelo programa *AntConc*, para uma análise quantitativa e qualitativa. Com os dados coletados, para uma análise qualitativa, foi essencial recorrer aos estudos lexicais (ABBADE, 2012; BIDERMAN, 2001; COSERIU, 1977; HENRIQUES, 2018; POLGUÈRE, 2018; POTTIER, 1972; VILELLA, 1979), para a constituição dos campos léxico-semânticos. Além disso, utilizou-se também, como fundamentação teórica, os estudos de Kramersch (2013) sobre o ensino de língua estrangeira e cultura, Amado (2011; 2014) e Lisboa (2021), acerca do ensino de Português como Língua de Acolhimento. Também, para uma análise interpretativa, cotejaram-se os resultados dos campos léxico-semânticos com ensaios antropológicos de DaMatta (1976), Ortiz (1985), Ribeiro (2015) e Holanda (1995). Como resultados finais, verificou-se que, como esperado, tendo em vista os diferentes públicos-alvo, os aspectos da cultura brasileira abordados nos livros são bastante diferentes. Se no livro destinado a estrangeiros em geral, a ênfase é colocada em aspectos culturais relacionados ao turismo, como o acolhimento em hotéis, a alimentação e as atividades de lazer e de negócios, no livro direcionado ao contexto de refúgio a abordagem concentra-se em temas culturais relacionados ao cotidiano dos brasileiros e a sua cidadania, evidenciando questões referentes à legislação brasileira e seus aspectos sociais, como a família e a religião. Além disso, a utilização da Linguística de *Corpus*, como procedimento metodológico, permitiu verificar o que se mostra nos livros didáticos de forma mais frequente e relevante. Os resultados obtidos por meio dessa metodologia evidenciaram que, embora em algumas unidades dos livros didáticos analisados haja referência a festas típicas, músicas regionais e alguns esportes, estes elementos não aparecem, no geral, como palavras-chave dos *corpora*, não consistindo em imagens e representações culturais que se repetem ao longo dos textos. Esta pesquisa abre margem a outros estudos que analisem livros didáticos diferentes e que permitam refletir sobre o Brasil que se revela aos falantes de outras línguas. Cada material didático representa uma subárea da grande área de estudos de Português Língua Adicional, portanto pesquisas que focalizem essas e outras subáreas são desejáveis, a fim de colaborar com a expansão do PLA no Brasil e o aprimoramento de seus recursos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Léxico. Livro didático. Campo léxico-semântico. Cultura. Brasil.

ABSTRACT

MOURA, L. B. de. **Representations of Brazilian culture in two Portuguese as a foreign language (PFL) textbooks**: an analysis of the lexical semantic fields. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

With the intent of investigating how Brazilian culture is represented in Portuguese as a Foreign Language (PFL) textbooks, lexical semantic fields were created and analyzed based on lexemes found in two textbooks: *Come on in: Brazilian Portuguese for refugees (Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*; ACNUR, 2015) and *New Brazil Avenue: basic Portuguese course for foreigners (Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*; LIMA et al., 2008). This was done using *Corpus Linguistics* methodology (hereafter CL) (BERBER SARDINHA, 2004; TAGNIN, 2015), constituting a *corpus* and employing various CL tools such as word lists to verify frequency, as well as lists of keyword and concordances generated by the *AntConc* program for quantitative and qualitative analysis. The collected data were subject to qualitative and analysis, which required referring to lexical studies (ABBADE, 2012; BIDERMAN, 2001; COSERIU, 1977; HENRIQUES, 2018; POLGUÈRE, 2018; POTTIER, 1972; VILELLA, 1979) for the construction of lexical semantic fields. Moreover, theoretical grounding was provided by Kramersch (2013) on the studies of culture and foreign language teaching, and by Amado (2011; 2014) and Lisboa (2021) on the teaching of Portuguese as a Welcoming Language. Additionally, the results of the lexical semantic fields were compared with anthropological essays by DaMatta (1976), Ortiz (1985), Ribeiro (2015), and Holanda (1995) for the sake of interpretative analysis. For the final results, it was observed that, as expected due to the different target audiences, the aspects of Brazilian culture addressed in the textbooks are quite distinct. While the book intended for the general foreign audience had emphasis on cultural aspects related to tourism, such as hotel accommodations, cuisine, leisure activities, and business, the book geared towards refugees is more concerned on cultural topics related to Brazilians' daily lives and citizenship, highlighting issues of the Brazilian legislation and its social aspects, as in family and religion. Furthermore, the use of *Corpus Linguistics* as a methodological approach made it possible to identify the most frequent and relevant elements presented in the textbooks. The results obtained through this methodology revealed that although some of the analyzed textbooks reference typical festivities, regional music, and certain sports, these elements do not tend to appear as keywords in the *corpora*, thus, not consisting in recurring cultural images and representations throughout the texts. This research paves the way for further studies that would analyze different textbooks, allowing consideration on how Brazil is being presented to speakers of other languages. Each textbook represents a subarea within the field of Portuguese as a Foreign Language studies; therefore, research focusing on these and other subareas is appropriate to contribute to the expansion of PFL in Brazil and the improvement of its teaching-learning resources.

Keywords: Portuguese as a foreign language. Lexicon. Textbook. Lexical-semantic field. Culture. Brazil.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 1.a à 44.a
- Tabela 2 – Lista de palavras-chave por frequência - da 45.a à 88.a
- Tabela 3 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 89.a à 132.a
- Tabela 4 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 133.a à 176.a
- Tabela 5 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 177.a à 195.a
- Tabela 6 – Contextos das lexias presentes no campo léxico semântico “alimentação”
- Tabela 7 – Contextos das lexias presentes no campo léxico semântico “hospedagem”
- Tabela 8 – Contextos das lexias presentes no campo léxico semântico “lazer”
- Tabela 9 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “língua”
- Tabela 10 – Contextos das lexias presente no campo léxico-semântico “relações interpessoais”
- Tabela 11 – Contextos das lexias presente no campo léxico-semântico “trabalho”
- Tabela 12 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 1a. à 44a.
- Tabela 13 – Lista de palavras-chave por frequência - da 45a. à 88a.
- Tabela 14 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 89a. à 132a
- Tabela 15 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 133a. à 166a
- Tabela 16 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “cidadania”
- Tabela 17 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “cotidiano”
- Tabela 18 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “educação”
- Tabela 19 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “família”
- Tabela 20 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “lei”
- Tabela 21 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “língua”
- Tabela 22 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “religião”

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista dos conteúdos do livro Novo Avenida Brasil 1

Quadro 2 – Lista de conteúdos do livro Pode Entrar

Quadro 3 – Cronologia dos LDs de PLA

Quadro 4 – Atualização da Cronologia dos LDs de PLA

Quadro 5 – Cronologia dos LDs de PLAc

Quadro 6 – Campo léxico-semântico “alimentação”

Quadro 7 – Campo léxico-semântico “hospedagem”

Quadro 8 – Campo léxico-semântico “lazer”

Quadro 9 – Campo léxico-semântico “língua”

Quadro 10 – Campo léxico-semântico “relações interpessoais”

Quadro 11 – Campo léxico-semântico “trabalho”

Quadro 12 – Campo léxico-semântico “cidadania”

Quadro 13 – Campo léxico-semântico “cotidiano”

Quadro 14 – Campo léxico-semântico “educação”

Quadro 15 – Campo léxico-semântico “família”

Quadro 16 – Campo léxico-semântico “lei”

Quadro 17 – Campo léxico-semântico “língua”

Quadro 18 – Campo léxico-semântico “religião”

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro *Novo Avenida Brasil 1*

Figura 2 – Capa do LD *Pode Entrar*

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1. Apresentação do tema e dos objetivos..... | 13 |
| 2. A relevância e a urgência de pesquisas voltadas para o ensino de PLA..... | 22 |
| 3. Composição do corpus: os LDs..... | 23 |
| 4. Metodologia e forma de análise dos dados..... | 26 |
| CAPÍTULO I – A ÁREA DE PLA..... | 29 |
| 1.1 A área de Português como Língua Adicional..... | 29 |
| 1.2 A terminologia da área de PLA..... | 38 |
| CAPÍTULO II – LÉXICO E LÍNGUA..... | 42 |
| 2.1 Léxico, Lexicologia, campos léxico-semânticos..... | 42 |
| 2.2 Léxico e cultura..... | 46 |
| 2.3 Léxico e ensino..... | 47 |
| 2.4 Língua/cultura no contexto de ensino de línguas adicionais..... | 49 |
| CAPÍTULO III – CULTURA E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS..... | 52 |
| 3.1 Cultura: representações culturais e estereótipos..... | 52 |
| 3.2 Cultura brasileira..... | 56 |
| 3.3 Estereótipos no contexto de PLA..... | 59 |
| CAPÍTULO IV – O LIVRO DIDÁTICO..... | 62 |
| 4.1 O livro didático de língua estrangeira e seu uso no contexto de ensino..... | 62 |
| 4.2 Os livros didáticos de PLA..... | 67 |
| CAPÍTULO V – OS CAMPOS LÉXICO-SEMÂNTICOS EM ANÁLISE..... | 71 |
| 5.1 Livro Novo Avenida Brasil 1..... | 72 |
| 5.2 Livro Pode Entrar..... | 105 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 143 |
| REFERÊNCIAS..... | 147 |

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do tema e dos objetivos

O ensino de línguas estrangeiras, ao longo do tempo, passou por diversas reformulações em seus métodos, uma vez que a ideia de língua e ensino foram sendo atualizadas. Entretanto, foi a partir do final do século XX que se começou a vislumbrar a relevância do ensino de línguas estrangeiras diretamente associado com o ensino da cultura da língua-alvo. Além disso, a área de estudos linguísticos também passou a contar com uma nova abordagem de língua, que enfatiza relações existentes entre ela e a cultura do povo que a fala, visto que, muito além das acepções tradicionalmente atribuídas a um item lexical de determinada língua, os elementos culturais, históricos e ideológicos que a rodeiam também produzem sentidos indispensáveis para a compreensão de uma palavra ou de um texto pelos alunos estrangeiros.

A concepção de linguagem defendida por Volóshinov (2017) contribui para o entendimento da relevância de tal abordagem no campo de ensino de línguas estrangeiras, dado que explicita o caráter dialógico da linguagem, contemplando questões históricas, sociais e ideológicas. Portanto, fica claro que a língua extrapola os limites de sua estrutura gramatical, uma vez que demonstra as visões de mundo do falante ao mesmo tempo que o falante (sujeito) se constrói nesse diálogo. Para o filósofo da linguagem russo:

A palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 49)

A escolha lexical realizada expressa determinados posicionamentos e visões de mundo; além disso, expressa representações culturais que identificam e singularizam um povo. Sendo assim, é importante dedicar atenção para a compreensão de como e quais representações expressam a cultura brasileira por meio do léxico usado nos diversos contextos de intercâmbio cultural, como é o caso do ensino do Português como Língua Adicional. Tal reflexão introduz o tema central da pesquisa.

Para compreender, então, esta pesquisa, se faz necessário tecer alguns comentários acerca das motivações que levaram a sua criação. Tendo em vista a falta de formação docente específica na área de Português para Estrangeiros na maior parte das universidades e faculdades brasileiras (ALMEIDA FILHO, 2018; JESUS, 2018), é possível afirmar que há

perspectivas de estudo da própria Língua Portuguesa falada no Brasil pouco exploradas ainda nas licenciaturas de Letras-Português, em um país que tem uma forte tradição no ensino da língua materna. Essa defasagem interfere negativamente na formação e no planejamento de carreira de diversos estudantes de graduação que não são apresentados a essa opção ao longo do curso superior. Assim, com o desenvolvimento de mais projetos, disciplinas e pesquisas pode-se dar mais visibilidade à área, evidenciando sua importância aos jovens pesquisadores.

Já o tema desta dissertação e a escolha pelo levantamento e pela análise do léxico presente nos materiais didáticos, com o objetivo de compreender as representações culturais do Brasil, ocorreu após o contato com livros didáticos (doravante LDs), que constituem um importante material no processo de ensino/aprendizagem para professores e estudantes, e a observação de que há diferentes maneiras de abordar a cultura brasileira. O tema da cultura brasileira e de como o Brasil é visto e representado para estrangeiros é interessante e relevante, considerando a singularidade da história e formação do povo brasileiro, além das diferenças regionais que coexistem no país. Faz parte, então, desse fazer científico e pedagógico entender e refletir sobre a identidade nacional.

Justifica ainda esta pesquisa a necessidade de se averiguar se e de que forma os estereótipos difundidos pelas mídias e que acabam sendo interpretados como imagens cristalizadas e generalizadas acerca de um determinado grupo ou nação estão representados nos LDs. Nesse contexto, é importante atentar-se para a presença ou a ausência dos estereótipos para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que pode impactar negativamente o andamento deste processo. Sejam estereótipos positivos ou negativos, ao aprender uma nova língua, uma nova identidade é forjada no estudante, sobre ele mesmo e sobre o povo e a cultura da língua-alvo.

O livro didático, como dito anteriormente, é um material usado pelos professores como apoio para o planejamento e para a realização das aulas, e pelos alunos como forma de contato com a língua e a cultura-alvo. Dessa forma, fica explícita a relevância de tal material no contexto de ensino de língua não-materna, pois as representações expressas nos LDs influenciarão a visão do estudante quanto à língua e ao povo nativo da língua estudada. Alguns LDs de PLA, no entanto, reforçam certas representações culturais estereotipadas negativamente (UETI, 2012; FERNANDES, 2018), aquelas que são um clichê ou senso comum acerca do que seriam características singulares da identidade brasileira. O primeiro contato com a cultura por esses estudantes não nativos, por conseguinte, não é adequado, pois os distanciará do que poderão encontrar ao ter contato com os falantes nativos.

Assim, o ensino/aprendizagem de Português como Língua Adicional por meio desses materiais pode apresentar um fator que impede o aluno de compreender a cultura do país-alvo, no caso o Brasil, de maneira autêntica. Isso leva a outro ponto que acentua o teor da problemática: a abordagem intercultural no ensino de uma língua adicional. Defendida por autores como Kramersch (1998) e Almeida Filho (2002), a abordagem intercultural é entendida como extremamente relevante na conjuntura global atual, mais que isso, é a formação do aluno como sujeito, um sujeito crítico acerca da própria cultura e da cultura do outro, o que gera, portanto, uma transformação dos estudantes/sujeitos pelo contato cultural. Dessa forma, os questionamentos acerca dessa problemática seriam: Há, de fato, representações culturais autênticas do Brasil nos livros analisados? Quais as implicações da presença ou da falta dessas representações? Há uma formação crítica quando os alunos são expostos ao léxico da cultura brasileira que a representa de forma estereotipada?

Ainda no campo de estudos que investigam o ensino de cultura e língua, Kramersch (1993) exemplifica com clareza a relação existente entre esses elementos. A pesquisadora tem como foco os estudos acerca do ensino de língua estrangeira e suas implicações com o ensino de cultura, defendendo a linguagem como repleta de sentidos para além dos significados já estabelecidos no vocabulário da língua:

Sem linguagem e outros sistemas simbólicos, os hábitos, crenças, instituições e monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis, não fenômenos culturais. Para se tornarem cultura, eles precisam ter significado. É o significado que atribuímos aos alimentos, jardins e formas de vida que constituem a cultura. (KRAMSCH, 1993, p. 73, tradução nossa)¹

Nesses questionamentos, é perceptível a relação clara e indissociável entre língua e cultura, e, mais especificamente, a relevância dos estudos do léxico na investigação do conteúdo cultural que está presente nas escolhas lexicais e na relação semântica que se estabelece entre elas. Nesse sentido, a área de estudos lexicais tem pesquisadores como Coseriu (1977), Pottier (1972), Vilella (1979), Biderman (2001), Abbade (2012), Henriques (2018) e Polguère (2018), especificamente, cujos trabalhos colaboraram muito com o desenvolvimento desta pesquisa.

A esse respeito cumpre destacar que é por meio do contato com o vocabulário de uma língua que o indivíduo conhece a história, a sociedade, a cultura e os costumes de um povo:

¹ *Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning. It's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture.*

O acervo lexical de um povo é construído ao longo de sua história social, política, econômica, religiosa etc. Em cada época as palavras se modificam, se ajustam, se acoplam, são esquecidas, são lembradas, são criadas, ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinada comunidade, diversificando o seu significado de acordo com a época vigente, sendo proibida e/ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida. Todos esses caminhos dão, aos estudos lexicológicos, a possibilidade de poder estudar as palavras de uma língua nas mais diversas perspectivas. (ABBADE, 2012, p. 144-145)

O acervo lexical pode ser entendido, então, de forma geral, como o amplo repertório de palavras presentes no sistema linguístico de uma língua; entretanto, esse repertório não é desorganizado ou aleatório. Uma das formas de se estudar o vocabulário é por meio dos campos léxico-semânticos, definidos por Ullmann (1964) como o conjunto de palavras organizadas e delimitadas segundo uma significação, representando esferas de sentidos, ideias da vida social, histórica e cultural de um povo usuário de determinada língua. Assim, é possível agrupar lexemas em torno de um campo semântico delimitado e interpretar os sentidos que extrapolam as escolhas feitas no uso do vocabulário. Isso demonstra que a utilização da teoria dos campos léxico-semânticos pode auxiliar na descrição de como a cultura está expressa nos livros didáticos analisados.

É relevante mencionar, ainda, que as palavras podem apresentar uma carga cultural compartilhada, o que confere a elas um significado além do referencial, portanto, cultural. Dito de outra forma, algumas palavras são compreendidas exclusivamente pelo uso que se faz delas em determinados grupos sociais; sendo assim, a falta de compreensão dessa carga cultural por falantes estrangeiros é um empecilho para a compreensão dos contextos de comunicação e para o desenvolvimento da fala propriamente. Essa discussão é apresentada por Galisson (1991), com o conceito de “lexicultura”, que enfatiza a relação entre léxico, cultura e ensino, e defende uma proposta teórico-metodológica focada não somente no ensino e aquisição da significação do vocabulário em si, mas, além disso, do seu significado cultural, que é coletivo.

Todavia, para realizar o trabalho de interpretação e análise do léxico presente nos livros, foi necessário fazer um levantamento exaustivo das lexias utilizadas efetivamente nos livros didáticos selecionados. Para isso, este trabalho se amparou na Linguística de *Corpus*, pois o objeto escolhido e os objetivos que o cercam se caracterizam na conceituação de Berber Sardinha (2004, p. 18):

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Essa é uma área da Linguística bastante promissora, uma vez que há uma demanda crescente em torno das ciências de dados e de seu uso em análises. Assim, considerando os estudos lexicais, é bastante útil contar com ferramentas informatizadas, pois o léxico de uma língua (seja qual for o material eleito para análise) é a parte da língua mais extensa e mais dinâmica. Para esta pesquisa especificamente, um levantamento exaustivo das unidades lexicais, sua frequência no *corpus* selecionado e a análise dos dados em contexto, com a possibilidade de observar as relações entre as unidades estabelecidas no uso, foi de grande interesse para a posterior análise. A utilização de métodos desenvolvidos pela Linguística de *Corpus* nesta pesquisa, além de outros aspectos a serem desenvolvidos na análise dos dados, também o diferencia de trabalhos realizados anteriormente sobre o tema aqui proposto, como o de Ueti (2012), que será abordado mais adiante.

Para complementar as análises, se faz também indispensável pensar sobre o próprio conceito de cultura e suas expressões, tratado por antropólogos e estudiosos da cultura, como Hall (2014), e, além disso, a respeito da cultura brasileira, descrita e interpretada por autores como Holanda (1995), DaMatta (1986) e Ribeiro (2015), que podem contribuir com a compreensão a ser feita no que concerne às representações culturais presentes nos livros didáticos.

No que diz respeito à justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa, é importante ressaltar que, no caso do ensino de Português como Língua Adicional, houve um crescimento de demanda na última década devido aos acordos e tratados internacionais, como o Mercosul, na América Latina, e o bloco econômico BRICS, e devido à chegada de diversos estrangeiros ao Brasil na situação de refugiados ou mesmo buscando uma oportunidade de vida melhor. Logo, é relevante que pesquisas sejam feitas para contribuir com o ensino da língua de forma a refletir adequadamente a cultura brasileira.

Pensando ainda no contexto de globalização e intercâmbio de culturas, a aprendizagem de línguas tornou-se mais acessível pela imersão cultural que a tecnologia, por meio das redes sociais, fomentou nas últimas décadas. É possível se conectar com pessoas de qualquer país e consumir conteúdo internacional. Esse incremento fez também aumentar o interesse tanto na

aprendizagem de línguas estrangeiras quanto no conhecimento da cultura de outros países. Dessa forma, demonstra-se novamente a necessidade de se investir esforços no desenvolvimento de materiais didáticos mais adequados a esse panorama.

Essa é uma das urgências e relevâncias de uma pesquisa que privilegie o ensino do Português em uma abordagem que é pouco explorada. Sendo o inglês a língua global, pode haver a impressão de que não há interesse no aprendizado da língua falada no Brasil; no entanto, ele existe e, por essa razão, é necessário refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem do Português como língua adicional. Levando em conta o que é defendido pela abordagem intercultural, esse processo se torna ainda mais relevante quando a cultura não é vista como acessória nas aulas, tal como explicita Trouche (2004):

Esta abordagem de ensino para brasileiros e para estrangeiros, implica a vinculação do estudo da língua portuguesa à cultura brasileira (aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, artísticos etc.), privilegiando o espaço da sala de aula como o lugar da construção de um conhecimento compartilhado, enfatizando as atividades de leitura e interpretação de texto em que se associam palavra e imagem. (Trouche, 2004, on-line)

Nesse sentido, considerando especificamente o caso da Língua Portuguesa como Língua Adicional, algumas pesquisas foram feitas com o objetivo de descrever, interpretar e analisar as representações culturais em livros didáticos de PLA; as dissertações defendidas por Ueti (2012) e Fernandes (2018) são exemplos disso. O primeiro trabalho teve por finalidade investigar se e como a cultura brasileira era expressa no material “Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros”, na seção “Cotidiano Brasileiro”. A pesquisadora fez a análise por meio do levantamento do léxico que compõe a seção do livro e, posteriormente, dos campos léxico-semânticos organizados. Com os resultados, Ueti constata que a cultura brasileira foi explorada de forma estereotipada e pouco aprofundada em relação ao ensino da língua, ou seja, a cultura era vista como “algo a mais” a ser estudado pelos alunos. Já no caso da dissertação de Fernandes, a pesquisadora fez uma análise comparativa das representações culturais contidas em livros de Inglês e de Português para Estrangeiros, de forma a entender como as duas línguas são exploradas e como as culturas dos países são mostradas. Também Fernandes chega à conclusão de que os materiais didáticos analisados - “Bem-Vindo” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 2014), “Fala Brasil” (PATROCÍNIO; COUDRY, 2007) e “Novo Avenida Brasil” - livro 3 (LIMA; ISHIHARA; BERGWELER, 2013) - expõem a cultura brasileira baseada em estereótipos, demonstrando o misticismo, a

aventura, a sensualidade e as festas, principalmente, como sendo características marcantes do país.

Essas pesquisas são muito relevantes porque colaboraram com a reflexão acerca da prática docente quanto à escolha, à produção e ao uso dos livros didáticos. Entretanto, para além das contribuições dadas pelos trabalhos citados, são necessárias mais pesquisas com outros livros disponíveis no mercado, como também aqueles elaborados em contextos específicos de ensino, tal como a iniciativa da ACNUR (Agência da ONU para Refugiados), em parceria com o Cursinho Popular Mafalda, com a produção do livro didático “Pode entrar” (2015), desenvolvido para atender refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade social.

Tendo isso em vista, buscou-se fazer, quanto ao LD já abordado no trabalho de Fernandes, uma descrição mais abrangente, uma vez que a Linguística de *Corpus* permite investigar o léxico de todo o livro didático, expandindo a análise para seções não descritas na pesquisa já elaborada. Além disso, ao fazer um trabalho analítico de dois materiais, foi possível também discorrer sobre as implicações possíveis quando há objetivos bastante específicos quanto ao contexto e ao público-alvo; dessa forma, foi possível verificar o que cada material escolhe mostrar sobre os costumes, a história, a sociedade, a geografia, a economia, entre outros.

Trabalhos que privilegiam o léxico na perspectiva de ensino da língua, materna ou não, são cada vez mais necessários, tendo em vista a série de autores (NATION, 1990; OXFORD; SCARCELLA, 1994) que demonstram a falta de ênfase no ensino do vocabulário e quanto este é relevante para a proficiência em uma língua. A hipótese desta pesquisa, tendo em vista estudos anteriores aqui apresentados, é a de que seriam encontradas, especificamente a partir do levantamento do léxico e da análise dos campos léxico-semânticos, representações que não privilegiam a cultura brasileira autêntica, regional, diversa e controversa, segundo autores a serem estudados ao longo do período de pesquisa. A análise a ser feita dos dois livros - *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (2015) e *Novo Avenida Brasil, 1: curso básico de português para estrangeiros* (2008) - terá como foco compreender e refletir sobre a forma pela qual são representados os dados culturais do Brasil e sua língua para estrangeiros.

Dito isso, a investigação foi guiada pelas seguintes perguntas norteadoras:

1. Quais são essas representações culturais do Brasil expressas pelo léxico representativo nos LDs?

2. Como a cultura do Brasil é representada, segundo as escolhas lexicais (lexias), e como essas representações se relacionam com a noção de ensino de língua/cultura estrangeira defendida neste trabalho?
3. Dentre as representações identificadas, é possível verificar a presença de estereótipos negativos acerca do Brasil, dos brasileiros e de seus costumes?

As perguntas acima enfatizam o léxico como elemento norteador do trabalho, por ser ele a parte da língua que, de forma mais evidente, difunde, expressa e apresenta os dados culturais de um povo. Ademais, para a aquisição de língua estrangeira, a construção do vocabulário dos estudantes é de extrema relevância para o uso efetivo da língua e para a sua inserção na cultura-alvo, visando ao uso da língua aprendida em contextos autênticos de comunicação.

Então, o objetivo geral desta pesquisa, ao analisar os materiais didáticos citados, é promover uma reflexão acerca da forma como o léxico tem sido usado para representar a cultura do Brasil em contextos de ensino/aprendizagem de Português como Língua Adicional no âmbito educacional.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1) coletar e analisar o léxico representativo dos LDs de PLA *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (2015) e *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros* (2008); 2) identificar, por meio da organização dos campos léxico-semânticos, quais representações culturais foram adotadas nos LDs em questão; 3) comparar os dados culturais encontrados com aqueles explicitados em pesquisas e obras de especialistas sobre a cultura brasileira; 4) discorrer sobre os resultados encontrados, tendo em vista o que defende a abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira; e, finalmente, 5) refletir sobre as diferenças que podem ocorrer nessas representações culturais quando os públicos-alvo dos materiais são diferentes, visando a contemplar a variedade de contextos dentro da grande área de PLA.

Com isso, este trabalho tem o objetivo mais amplo de colaborar com o crescimento da pesquisa no país acerca do ensino de Português como Língua Adicional, haja vista que essa modalidade ainda é pouco presente na formação docente nas graduações brasileiras, sejam elas públicas ou particulares.

Diante do exposto, esta pesquisa e outras que possam se desenvolver na área poderão ter um impacto positivo para alunos, professores, coordenadores e editores de livros didáticos para estrangeiros, sobretudo de Português para alunos estrangeiros, tendo em vista que essa é uma área ampla, porém que carece da devida atenção.

Por fim, espera-se que este trabalho tenha especial impacto na prática docente, diretamente, contribuindo para uma reflexão que começa em um olhar crítico para a cultura brasileira, levando a repensar as representações apresentadas aos estudantes em seus contextos de aprendizagem.

2. A relevância e a urgência de pesquisas voltadas para o ensino de PLA

Fora do contexto acadêmico, Nóbrega (2016) afirma que, “há cursos de língua portuguesa em vários locais do mundo, sendo praticamente impossível contabilizá-los em sua totalidade, pois eles são realizados em escolas de idioma ou em aulas particulares, presenciais ou a distância” (p. 419). Segundo a autora, esses cursos e aulas ocorrem para suprir uma demanda existente de alguns grupos de interesse, dentre eles: filhos de imigrantes lusófonos, os que foram cativados por produtos da cultura brasileira, por meio do contato com produções artísticas do país, e aqueles que buscam trabalhar ou estudar no Brasil. Seria possível acrescentar outros mais, como as pessoas em situação de refúgio, que se intensificou há algumas décadas devido a episódios específicos em países como Haiti, Síria, Bolívia, Venezuela, e, mais recentemente, Ucrânia.

Fatores em torno da política diplomática e da economia são também responsáveis pelo interesse de estrangeiros em aprender o Português, por exemplo a criação do Mercosul, no ano de 1991, e do grupo econômico BRICS, em 2016. No entanto, outros fatores também políticos e econômicos podem ser responsáveis pela baixa procura no aprendizado do idioma, e isso foi relatado pela Profa. Dra. Nilma Dominique, criadora do programa de Língua Portuguesa do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Segundo ela², há alguns anos a procura era altíssima pelos alunos com interesses científico-acadêmicos e profissionais, mas as crises político-econômicas e os inúmeros cortes na área de educação superior, sobretudo em bolsas de estudos, fizeram com que os alunos repensassem suas escolhas.

No âmbito acadêmico brasileiro, ainda são poucas as instituições de ensino que promovem, nos cursos de graduação, a perspectiva do Português como Língua Adicional e, conseqüentemente, isso afeta a baixa quantidade de pesquisas e publicações na área.

Tal cenário reitera a importância e a necessidade do desenvolvimento de pesquisas na área, que possam impulsionar internacionalmente o Português, dada sua relevância social, econômica e cultural.

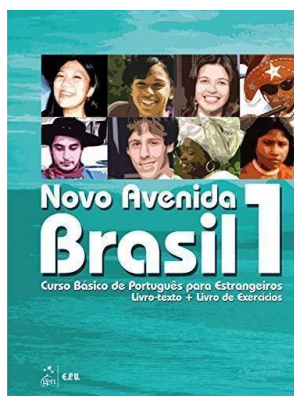
² Acesso em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/03/06/doi-ver-que-o-interesse-pelo-brasil-acabou-diz-professora-brasileira-premiada-por-dar-aulas-de-portugues-no-mit-nos-eua.ghtml>>.

3. Composição do *corpus*: os LDs

Como afirmado anteriormente, o *corpus* de estudo desta pesquisa é constituído por dois livros didáticos voltados ao ensino do Português como Língua Adicional. A seguir, esses livros serão descritos brevemente.

O LD *Novo Avenida Brasil, 1: curso básico de português para estrangeiros* (LIMA et al., 2008) é um dos materiais mais facilmente encontrados no mercado, sendo uma versão modificada da primeira edição, que foi publicada em 1992, com outro título: *Avenida Brasil - Curso básico de Português para estrangeiros*, pela mesma editora.

Figura 1 - Capa do livro *Novo Avenida Brasil 1*



No prefácio da nova edição, a justificativa para a mudança no material foi “a necessidade de atualização do método, uma vez que as grandes modificações que o mundo viveu ao longo dos anos, [...] bem como as alterações que o cenário de estudos linguísticos sofreu”. Segundo o prefácio, os estudos linguísticos entregaram novas abordagens de ensino de língua estrangeira, especialmente, para o ensino da Língua Portuguesa falada no Brasil, que é tema do referido material. Ademais, são privilegiadas a abordagem comunicativa e a ênfase em questões gramaticais, o que faz do material, de acordo com os autores, um “método comunicativo-estrutural”. O material *Novo Avenida Brasil 1* apresenta, além do conteúdo para aulas, um caderno de exercícios com atividades dedicadas a cada unidade do LD. As unidades são chamadas de “Lição”. Outros conteúdos presentes no material envolvem, dentre outros, revisão, fonética, regras gramaticais, resolução de exercícios e um pequeno vocabulário.

Quadro 1 – Lista dos conteúdos do livro *Novo Avenida Brasil 1*

| Seções do livro |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">● Apresentação● Sumário● Lição 1● Lição 2● Lição 3● Lição 4● Lição 5● Lição 6● Revisão● Fonética● Apêndice Gramatical● Textos gravados● Soluções● Vocabulário alfabético● Fontes |

O outro material didático selecionado para a pesquisa é uma cartilha formulada especificamente para o contexto de refúgio: *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (ACNUR, 2015). Foi elaborado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) em parceria com a Caritas³ e o Cursinho Popular Mafalda⁴, tendo em vista, segundo as autoras, que os demais materiais disponíveis no mercado tratam de temas pouco interessantes para esse grupo específico⁵. Assim, é possível encontrar na cartilha temas relevantes para esse grupo, como o acesso à saúde pública pelo SUS, transporte público, direitos dos refugiados, dentre outros. A cartilha é dividida em doze capítulos, mais um glossário e um material que é um complemento pedagógico.

³ A Caritas é uma organização não governamental da Igreja Católica e um organismo da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

⁴ O Cursinho Popular Mafalda, em São Paulo, prepara estudantes da rede pública para ingresso em instituições de ensino superior e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A equipe é composta por voluntários, sendo a maioria deles estudantes de graduação.

⁵ Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2015/12/02/cartilha-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos/>>.

Figura 2 – Capa do LD *Pode Entrar*



Quadro 2 – Lista de conteúdos do livro *Pode Entrar*

| Seções da cartilha |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">● Apresentação● Capítulo 1: Cheguei ao Brasil● Capítulo 2: Raça e Etnia● Capítulo 3: Sociedade e Educação● Capítulo 4: Direitos das Crianças● Capítulo 5: Igualdade de Gênero● Capítulo 6: Eu quero trabalhar● Capítulo 7: Respeitar os diferentes● Capítulo 8: Sobre o SUS● Capítulo 9: Transportes públicos● Capítulo 10: Liberdade de crença● Capítulo 11: História do Brasil● Capítulo 12: Todos(as) por um(a) |

A justificativa que permeia a escolha por esses materiais é a de verificar como livros didáticos expressam a cultura brasileira quando elaborados para públicos-alvo diferentes.

4. Metodologia e forma de análise dos dados

A metodologia da pesquisa foi dividida em seis etapas: 1) levantamento dos LDs de PLA; 2) constituição do *corpus*; 3) preparação do corpus para a análise dos dados; 4) coleta dos dados; 5) análise quantitativa, qualitativa e interpretação dos dados; 6) organização dos lexemas em campos léxico-semânticos.

Como já afirmado e justificado, depois do levantamento dos livros didáticos utilizados no ensino de Português para estrangeiros, foram selecionados dois para a análise: *Novo Avenida Brasil 1* e *Pode Entrar*. Ambos foram submetidos aos procedimentos da Linguística de *Corpus* para a realização das primeiras análises.

É importante ressaltar que, apesar de a presente pesquisa inserir-se na área de Lexicologia, pois se destina ao estudo do léxico para atingir os objetivos delimitados, se utilizará da Linguística de *Corpus* (doravante LC), no que se refere a alguns procedimentos metodológicos necessários para a análise do *corpus* em termos quantitativos e exatos, uma vez que permitiria observar a relevância de cada lexema nos materiais didáticos examinados. Portanto, faz-se necessário definir a LC; para Berber Sardinha, a área

ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (Berber Sardinha, 2004, p. 03)

A metodologia conhecida como Linguística de *Corpus*, ao se opor ao racionalismo do Gerativismo na época em que a abordagem lingüística de Chomsky estava em evidência - ou seja, por volta dos anos 60 do século XX -, foi questionada por seu mérito. Naquele contexto, também o uso e o desenvolvimento de computadores ainda não eram eficientes o suficiente para comportar as pesquisas. Com o passar dos anos, no entanto, e com o aprimoramento das tecnologias, tais como computadores portáteis (notebooks) e desenvolvimento de softwares especializados, foi possível, finalmente, ser reconhecida. Dessa forma, diversas ferramentas se consolidaram no trato lingüístico e tecnológico dos *corpora*, tais como lista de palavras, frequência, concordância, lista de palavras-chave, dentre outras ferramentas.

Tais ferramentas podem ser usadas para pesquisas em áreas de estudos da descrição das línguas, como a Lexicologia e a Terminologia, e em estudos de Tradução e de Ensino e Aprendizagem de línguas, para citar algumas das possibilidades. No caso da atual pesquisa, analisa-se o uso da língua autêntica no contexto específico de ensino de Português como Língua Adicional, para investigar como o léxico presente nos materiais didáticos expressa

representações culturais do Brasil, ou seja, como os autores construíram essas representações que são apreendidas pelos alunos. Geralmente, pesquisas nessa área, com ênfase em ensino, buscam, por meio do acesso aos corpora, produzir materiais para auxiliar alunos a aprenderem a língua, sejam eles estrangeiros ou não. Sendo assim, a perspectiva deste trabalho é diferente, enfatizando ainda mais a importância da LC para outras possibilidades de investigação científica da linguagem.

Considera-se que essa metodologia é relevante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que possibilita lidar de forma mais exata com grande quantidade de dados, que seriam trabalhosos se coletados de modo manual. Assim, utilizando-se dos procedimentos metodológicos da LC, foi possível: 1) fazer uma coleta exaustiva do léxico contido em ambos os materiais didáticos - em formato digital (txt) - por meio do uso de um software específico, que será descrito adiante; 2) elaborar listas de acordo com a frequência das palavras e com a chavicidade delas nos textos e nos capítulos, por exemplo; 3) observar a co-ocorrência com outras palavras; e 4) observar as palavras em seu contexto de uso.

A partir dos livros didáticos selecionados para a pesquisa, foi constituído um *corpus*. O *corpus*, segundo Berber Sardinha (2004, p. 18), é compreendido como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Para a coleta, interpretação e análise dos dados nos materiais didáticos eleitos na primeira etapa, foi usado o software *AntConc*, que foi criado e desenvolvido pelo pesquisador Laurence Anthony, da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda, no Japão. O software é gratuito - já se encontra em sua versão *AntConc 3.5.8* - e tem por finalidade a análise de *corpus* por meio da descoberta de como, quando, quanto e em quais contextos uma palavra ocorre. Com as informações em posse do pesquisador lexicólogo, é possível observar variáveis e padrões dentro do material, organizando-o em gráficos, listas de palavras, linhas de concordância e lista de palavras-chave. Com o *AntConc*, foi possível fazer o esperado para a primeira etapa dos procedimentos metodológicos.

Após o levantamento das listas de frequência e de chavicidade, foi possível passar à etapa de análise das lexias coletadas, organizando-as segundo os campos léxico-semânticos.

Por fim, após a realização deste trabalho com ajuda de softwares, foi possível analisar os elementos da cultura brasileira, expressos pelos campos léxico-semânticos.

Ao mesmo tempo, a análise contemplou um trabalho de cotejamento do conteúdo cultural encontrado nos materiais didáticos com o que é defendido por autores da área de estudos histórico-culturais brasileiros, como Damatta (1986), Holanda (1995), Ortiz (1985), Ribeiro (2015), entre outros. Tal etapa teve como objetivo verificar até que ponto houve alguma aproximação entre as representações culturais de especialistas e o que se encontra nos materiais.

Essa etapa pode ser também considerada como parte essencial da metodologia da LC, pois o pesquisador, de posse dos dados coletados, ainda tem o trabalho analítico de codificar os resultados da pesquisa. Viana (2010, p. 35) explica:

a abordagem qualitativa se revela fundamental para decodificar os padrões evidenciados pela ferramenta computacional, contextualizar os resultados em termos tanto da população investigada como da macroárea em que uma pesquisa se insere, explicar o que os números revelam, e interpretar os achados de uma forma geral.

Por fim, mediante a análise do *corpus* composto pelos dois materiais, foi possível verificar quais representações culturais se sobressaem em livros didáticos focados em contextos e públicos diferentes no contexto de PLA.

CAPÍTULO I – A ÁREA DE PLA

1.1 A área de Português como Língua Adicional

A área de ensino de Português como Língua Adicional (PLA), independentemente do ensino de Português como Língua Materna, existe e revela uma demanda própria. Neste primeiro momento, o objetivo deste capítulo será situar a área na grande área das Letras, além de descrever seu histórico, as políticas e as ações de internacionalização da língua, como também um panorama recente de seu desenvolvimento.

Para Almeida Filho (2018), dentre as três grandes áreas da hierarquia taxonômica, Estética da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada/Estudos Aplicados, o terceiro segmento é responsável pelas “investigações de natureza aplicada sobre questões de linguagem reconhecida na prática social” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 95) e é nele que a área está inserida, mais especificamente no subgrupo dos estudos de ensino de línguas estrangeiras. A própria área de PLE pode ser subdividida em outras subespecialidades, das quais se falará em outro momento.

Ainda segundo o autor, o ensino do Português para Estrangeiros existe no território brasileiro desde o período colonial. O primeiro passo para esse percurso começou quando alguns jovens “degredados” foram deixados aqui para aprenderem a língua dos nativos pela imersão nas três primeiras décadas. Tal fato foi relatado pela Carta de Pero Vaz de Caminha, de acordo com Almeida Filho (2018). Em seguida, eles se tornaram intérpretes para ajudar os que viriam a ser os professores de catecismo, ou seja, padres da Igreja Católica responsáveis por catequizar os povos originários. Em alguns colégios houve o ensino da Língua Portuguesa: Colégio de Salvador, fundado em 1550; o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, inaugurado em 1553; e o Colégio de São Paulo de Piratininga (hoje denominado Pátio do Colégio), de 1554. Após essas fundações, foi crescendo uma rede de colégios de primeiras letras da Colônia.

Durante parte do período colonial, o ensino de Português feito pelos jesuítas não sofreu grandes abalos ou mudanças, mas veio a decisão do Marquês de Pombal, no século XVIII, que expulsou os jesuítas do território. Além disso, houve a proibição do uso da língua geral e outras línguas indígenas, como o Tupi, e a instituição da Língua Portuguesa como única língua, o que impulsionou o ensino-aprendizagem do Português pelas pessoas que aqui viviam. Entretanto, tal situação não melhorou o cenário anterior, com um ensino improvisado e feito por quem não tinha formação especializada. É preciso enfatizar o fato de que essa

decisão foi de cunho político, pois o objetivo era enfraquecer o poder da igreja católica e favorecer o estabelecimento de mais influência e domínio pelo Estado Português.

Até o fim do século XIX e início do século XX, não ocorreram grandes eventos e mudanças na cronologia do ensino de PLA⁶ aqui no Brasil. Normalmente, alguns autores constroem uma linha do tempo baseada nos eventos históricos ocorridos antes do Brasil República e em outros eventos, mas atrelados à produção de livros didáticos e seus respectivos contextos de elaboração, o que será tratado nos capítulos seguintes.

Alguns eventos históricos externos à realidade brasileira, como as duas Grandes Guerras, tiveram impacto direto na área de PLA (no Brasil e no exterior), como a vinda de imigrantes fugidos da guerra ou em busca de melhores condições de vida, a relevância e urgência do aprendizado de outras línguas para fins políticos de estratégias de guerra, e as atividades de cooperação, especialmente com os Estados Unidos, segundo Luna (2016, p. 23-24).

No Brasil, ainda de acordo com Luna (2016, p. 25) durante o primeiro governo do presidente Vargas, algumas intervenções ocorreram por causa da campanha de nacionalização do então presidente, e, dentre essas intervenções, algumas ocorreram no âmbito linguístico. Duas delas são o decreto de 31, que impedia alunos que tinham outra língua materna a aprenderem o Português juntamente aos alunos cuja língua materna é a Língua Portuguesa, e o Decreto de Nacionalização do Português, de 1938, que proibiu o uso de línguas estrangeiras no país. Tal medida estava cercada de repressão e perseguição desse grupo.

Considerando o evento citado, e retomando um anterior, aquele do Brasil Colônia envolvendo o Marquês de Pombal, faz sentido a seguinte afirmação de Nóbrega (2016, p. 428): “Historicamente têm prevalecido ações proibitivas na política linguística interna brasileira”. As políticas linguísticas e alguns eventos históricos no Brasil e no mundo mostram que muitas intervenções ocorreram por disputas, conflitos de influência e até mesmo por repressão em nome de uma campanha de nacionalização, em que o “outro”, o estrangeiro, deve se adequar ao contexto da terra em que vive. Então, é importante elevar as nossas interpretações e análises em torno dessa questão com um olhar que vai além dos elementos da língua, pois fatores extralinguísticos demonstram grande influência também.

O ensino do Português como Língua Estrangeira no Brasil, especialmente, reconhecido como atividade profissional e acadêmico-científica é recente, segundo Almeida

⁶ Optou-se, neste trabalho, pelo uso do termo “PLA” (Português como Língua Adicional) dado que comporta, de maneira direta e simples a ocasião do aprendizado de uma língua outra, adicionada ao repertório do falante, sem ordem hierárquica ou demais categorizações. O uso de outros termos ocorrerá para dar voz a algum autor/a que apresente outra escolha.

Filho (2018). Para o autor, o marco inicial dessa nova fase é a publicação do livro didático “O Ensino de Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchand, em Porto Alegre, no ano de 1957. Assim, desde a década de 1950, é possível reconhecer o início desses esforços para a área de PLE, todavia é só a partir da década de 1980 que “aparecem finalmente claros sinais da emergência da área de Português Língua Estrangeira (PLE)” (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 98), e esse movimento tem grande influência das ações das universidades brasileiras e das políticas linguísticas e de internacionalização da Língua Portuguesa.

Para Almeida Filho (2018), a abertura de cursos de Português para Estrangeiros no sul do país, a exemplo do curso promovido pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC- RS), que teve em Mercedes Merchant um grande nome, é um marco dessa fase. Já na década de 1970, é a vez da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). As instituições citadas optaram por caminhos distintos tendo em vista objetivos relacionados com as respectivas necessidades.

Especialmente em relação à trajetória da Universidade de São Paulo no âmbito em questão, o autor faz o seguinte comentário:

Essa providência não prejudicou a oferta de cursos ao grande contingente de alunos estrangeiros na instituição, mas também não alçou o trabalho de ensino do Português para Estrangeiros e a pesquisa nessa especialidade a níveis mais impactantes de produção. O exemplo tímido da maior universidade pública brasileira não motivou outras instituições a institucionalizarem o PLE como área acadêmica. (ALMEIDA FILHO, 2018, p. 99)

Almeida Filho, neste trecho, discorre acerca da escolha da instituição em ofertar os cursos de Português para Estrangeiros por meio da extensão universitária, ou seja, desvinculados da graduação e da pós-graduação e, conseqüentemente, um pouco distante da pesquisa acadêmica.

Finalmente, na década de 80, são publicados artigos sobre o ensino de PLE sob a coordenação de Almeida Filho (CUNHA, 2017).

Mesmo que bastante recentes, há algumas iniciativas que visam à promoção da Língua Portuguesa. São, atualmente, nove os países que têm o idioma como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, além de um território, Macau, que é uma das Regiões Administrativas Especiais da China. Cada país tem a autonomia para decidir e dirigir suas próprias políticas,

mas algumas iniciativas englobam e influenciam a todos. A seguir, serão abordadas as principais iniciativas internacionais e nacionais.

Primeiramente, a partir de Nóbrega (2016), serão abordadas as políticas como diretrizes criadas, planejadas, implementadas e dirigidas pelo Estado. Nesse sentido, cabe abordar o termo internacionalização. Nóbrega (2016, p. 420) diz que:

O termo aparece frequentemente associado a dois temas prioritários na agenda da educação atual: 1) internacionalização da língua, no sentido de propagar o idioma em escala global; e 2) internacionalização de determinada instituição educacional, o que significa viabilizar redes de contato de professores e alunos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico.

Portanto, tratar-se-á da internacionalização nos dois aspectos. A começar pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que foi estabelecida no ano de 1996, na ocasião da I Conferência de Chefes de Estado e de Governo dos Países de Língua Portuguesa, em Lisboa. Além de colaborar com o estreitamento dos laços entre os países que têm a Língua Portuguesa como língua oficial, a comunidade tem alguns objetivos:

a concertação político-diplomática entre seus Estados membros; a cooperação em todos os domínios; e a materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa. [...] O segundo objetivo da CPLP, isto é, a cooperação em todos os domínios, inclui os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, segurança alimentar, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, economia, comércio, cultura, desporto e comunicação social. O terceiro objetivo, o da materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa, por sua vez, tem como focos principais o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e o funcionamento do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). (JESUS, 2018, 122-123)

Como se pode verificar, a CPLP é bastante complexa e atua em várias frentes. Neste trabalho mostra-se relevante discorrer acerca do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)⁷.

A supracitada organização foi idealizada, em 1989, pelo então presidente do Brasil, José Sarney. Entretanto, a sua criação só ocorreu, de fato, no ano de 2002, na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP, realizada em São Tomé e Príncipe. De acordo com Jesus (2018, p. 125), “os objetivos fundamentais do IILP são a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa como veículo de cultura, educação,

⁷ O Instituto conta com alguns recursos voltados para a difusão do Português. Acesse em: <<https://iilp.cplp.org/>>.

informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais”. Ainda é da competência do instituto o trabalho com o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)⁸, com a Revista PLATÔ⁹ e com o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)¹⁰.

Outra iniciativa bastante bem-sucedida é a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE). De acordo com o site oficial, ocorreu no ano de 1992 a criação da sociedade por professores de Português para Estrangeiros, durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Unicamp. O objetivo central dessa ação foi o de construir um espaço que visasse ao aprimoramento e à profissionalização de professores de PLE, além da divulgação da área. De acordo com Ferreira (2008, apud JESUS, 2018, p. 128-129), os objetivos da SIPLE são:

- incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2);
- promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área;
- implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2;
- promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente;
- apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2.

No âmbito nacional, tem-se a constituição da Comissão para a Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa do Ministério da Educação (COLIP/MEC). A referida comissão foi instituída em 2005, sob a gestão do então ministro da pasta Fernando Haddad. Uma importante finalidade da comissão é a criação e estruturação do Instituto Machado de Assis. No entanto, devido a conflitos entre o Ministério da Educação, o Itamaraty e o Ministério das Relações Exteriores, o projeto não foi concluído (SILVA 2011; VARGENS, 2013, apud JESUS, 2018).

Alguns dos outros objetivos da COLIP são:

⁸ O Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC) é o recurso oficial de referência para a escrita do Português. Permite conhecer a grafia, a divisão silábica, a flexão e outras propriedades formais de cada palavra do Português nos diferentes países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Acesse em: <<https://voc.cplp.org/index.php?action=vor&csf=all>>.

⁹ Periódico internacional dedicado a publicações em torno da área de Português como Língua Adicional. Acesse em: <<https://iilp.cplp.org/plato/>>.

¹⁰ Site que disponibiliza recursos e materiais didáticos para professores de Português para Estrangeiros. Acesse em: <<https://ppple.org/>>.

- I - produzir ações culturais que promovam a identidade e representação do Brasil linguístico, englobando as variedades do Português praticadas no Brasil, as manifestações remanescentes de línguas africanas, bem como as demais línguas maternas do Brasil as indígenas e as de imigração;
- II - apresentar propostas de promoção internacional do Brasil por meio de políticas governamentais em coordenação com o Ministério das Relações Exteriores;
- III - apresentar propostas conjuntas com o Ministério da Cultura visando à promoção e à difusão do Brasil linguístico. (BRASIL, 2005, s/p)

Outra iniciativa do Estado brasileiro importantíssima para o contexto de PLA no Brasil foi a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que é conferido ao aprendiz após a realização do exame oficial para comprovação de nível de proficiência em Português do Brasil. Esse exame é desenvolvido e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Segundo o Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2021, p. 125), “a Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC, em junho de 1993, como resposta à demanda de um exame padronizado para ingresso de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras”. Essa demanda ocorreu devido aos Programas de Estudantes-Convênio do MEC, que permitem a internacionalização das instituições públicas de ensino superior do país.

Apesar de o exame ter sido criado no começo da década de 1990, foi apenas no final da década, no ano 1998, que houve a primeira aplicação. Atualmente, além dos 22 postos aplicadores no Brasil, há outros 47 no exterior (BRASIL, 2021). Atualmente, também, o público do Celpe-Bras não é constituído somente por estudantes, pois o certificado do exame é requerido em outros contextos como: validação de diploma, exercício de algumas profissões, como a Medicina, e naturalização.

Para complementar esta descrição sobre a situação do PLA no Brasil, faz-se necessário abordar o contexto da academia brasileira. No Brasil há apenas dois cursos de graduação nessa área: a Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, da Universidade de Brasília (UnB); e a Licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na Universidade Federal do Piauí (UFPI), por sua vez, há o oferecimento de uma disciplina optativa na Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, cujo nome é “Português como Língua Estrangeira”.

Quanto às universidades do estado de São Paulo, lamentavelmente, ainda não existem habilitações ou disciplinas específicas na grade curricular dos cursos de graduação em Letras. Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) há a introdução da área no contexto de extensão universitária, quando se ministram aulas de Português como Língua Adicional para a comunidade interna e externa. Disso decorre que esse aprendizado se dá na prática docente e em grupos de estudos ou reuniões com o coordenador do projeto.

Já na Universidade de São Paulo (USP), o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CIL – FFLCH/USP) oferece cursos e oficinas para estrangeiros, sejam da comunidade interna ou não. Alguns cursos são voltados exclusivamente para alunos estrangeiros que estão estudando na instituição, e outros são direcionados a alunos migrantes e refugiados. Alunos da graduação e da pós-graduação podem se candidatar para serem monitores do Centro de Línguas por meio de edital do próprio CIL, ou pelo Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Apoio à Permanência e Formação de Estudantes de Graduação (PUB-USP), no entanto são poucas as vagas e isso impede a participação de muitos alunos. Outra informação adicional sobre o CIL é que o centro, na área de Português, produz e aplica o exame de proficiência necessário para alunos estrangeiros candidatos a estudar na USP.

Ainda sobre a USP, no âmbito da graduação, há algumas disciplinas oferecidas: “Introdução à Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para intercambistas do campus da USP Ribeirão Preto”, “Português para Falantes de Outras Línguas (básico)” e “Introdução aos Estudos do Português para Falantes de Outras Línguas”. As duas primeiras disciplinas são voltadas ao ensino da língua para alunos estrangeiros intercambistas da instituição, e a terceira apresenta a área para alunos do curso de Letras.

Saindo agora da discussão em torno da formação de professores na graduação, algumas universidades oferecem cursos de PLA desde os anos 60, e um número expressivo de cursos foram criados muito recentemente, tal como afirma Almeida Filho (2007, p. 41) em artigo que trata dos índices de desenvolvimento da área de PLE no Brasil:

Os cursos isolados de PLA em Porto Alegre e Caxias do Sul no Rio Grande do Sul, em Campinas, e na capital São Paulo, na cidade do Rio de Janeiro, em Juiz de Fora e Belo Horizonte no Sudeste, tipicamente vegetativos nas maiores cidades desse conjunto nos anos 60 e 70 conheceram uma expansão apreciável nas décadas seguintes. Hoje, há ensino regular de Português, por exemplo, nas universidades em Porto Alegre, Santa Maria, Florianópolis,

Curitiba, Campinas, São Carlos, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Juiz de Fora, Niterói, Belo Horizonte, Maringá, Salvador e Fortaleza. Dois terços desses cursos foram criados nas últimas duas décadas do século XX.

Podemos ver que algumas das maiores universidades brasileiras encabeçam a lista e há uma tendência, mesmo que vagarosa, de expansão para outras universidades.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019, existem no Brasil 302 instituições públicas de ensino superior¹¹. Então, considerando que são muitas as instituições e que apenas algumas oferecem cursos de PLA, é possível reafirmar a preocupação com a expansão da área.

Por fim, Almeida Filho (2017), a partir de uma pesquisa para avaliar o desenvolvimento do ensino de línguas, encontrou um resultado de índice 4.14 em uma escala de 0 a 10, considerado mediano pelo autor a partir da análise de todos os critérios. Essa pesquisa conta com catorze critérios: 1) materiais didáticos publicados; 2) congressos e encontros realizados; 3) cursos instalados nas universidades; 4) disciplinas de graduação e pós-graduação constantes nos catálogos; 5) publicações especializadas disponíveis; 6) cursos de formação continuada ofertados; 7) associações de professores; 8) teses defendidas; 9) bolsas de estudo outorgadas na pós-graduação; 10) exame nacional de proficiência vigente; 11) política governamental explícita; 12) profissionalização dos professores; 13) projetos de intercâmbio estabelecidos e 14) entendimento supra-nacional dos países lusófonos. Mediante o resultado da avaliação, o autor fez os seguintes comentários:

Os pontos mais frágeis (denunciados por índices de avaliação) a clamar por nossa atenção no país são extremamente importantes mas todos situados um pouco além da nossa esfera usual de ação profissional individual. Nesses quesitos não se verificam ações afirmativas que demonstrem consciência do seu valor estratégico para o avanço profissional e desenvolvimento geral da área de PLE. É de se notar a flagrante carência de uma política nacional expressa para a consolidação do EPLE, e logo se constata que se trata de decisão em nível governamental na qual podemos interferir só indiretamente. É igualmente preocupante a ausência de cursos e parâmetros pelos quais certificar professores para atuar profissionalmente no âmbito do EPFOL. Os professores de Português Língua Materna (LI) careceriam de complementação mais longa no que tange ao ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) e os professores de outras línguas (como LE) precisariam de complementação da sua formação em língua portuguesa e cultura brasileira a ser estabelecida (mas reconhecidamente menos longa) na perspectiva de quem a procura como uma outra ou nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 46)

¹¹ Acesse em: <

A clareza que os dados trazem revela que o Brasil ainda está longe de um cenário ideal. Houve muitos avanços nas últimas décadas, mas há muito a ser feito em todos os âmbitos para o desenvolvimento da área de PLA.

1.2 A terminologia da área de PLA

De forma geral, na área de PLA são trabalhadas questões em torno do ensino do idioma e das políticas linguísticas, não só para falantes estrangeiros, mas também para aqueles grupos que não têm a Língua Portuguesa como primeira língua, língua materna ou língua de socialização inicial. Em seu capítulo de livro, “Ensino de Português Língua Estrangeira/EPLE: a Emergência de uma Área”, Almeida Filho (2018) insere a área de PLE na grande área da Linguagem.

Os diferentes termos para descrever o PLA estão relacionados com momentos históricos e perspectivas que levam em conta diferentes aspectos desse contexto de ensino da língua. De acordo com Bulla e Kuhn (2020, p. 2), “Os termos português para estrangeiros e Português como Língua Estrangeira (PLE) podem ser entendidos como representantes de um conjunto de contextos fundantes da área que hoje tem sido, em geral, denominada PLE e/ou PLA no Brasil”.

De fato, a sigla PLE é bastante comum em detrimento de outras, que normalmente explicitam algum detalhamento em torno de objetivos e perspectivas diferentes. Dentre essas podem ser citadas PLA (Português como Língua Adicional), PSL (Português como Segunda Língua), PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), PBE (Português do Brasil para Estrangeiros), PLNM (Português como Língua Não Materna) e PL2E (Português como Segunda Língua para Estrangeiros). Existem outros termos com definições ainda mais específicas, como PLAc (Português como Língua de Acolhimento). Outras também são conhecidas, mas dada a natureza deste trabalho, essas são as mais relevantes.

Ainda segundo Bulla e Kuhn (2020), o contexto de fundação moderna da área é a efervescência ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, quando professores universitários de Português como Língua Materna e de outras línguas estrangeiras se propuseram a difundir o idioma de socialização inicial para alunos estrangeiros que vinham fazer intercâmbio no país, dentre outras motivações, como trabalho, turismo e relacionamentos. Ou seja, o público-alvo dessa iniciativa eram pessoas estrangeiras propriamente ditas. Além disso, com essa sigla foi possível enfatizar a distinção entre a referida área e o ensino do Português para falantes nativos, dado que a metodologia é diferente.

As autoras afirmam que, com o tempo, houve a complexidade dos estudos acadêmico-científicos, com a ampliação da área nos estudos da Linguagem e a colaboração de uma interdisciplinaridade dos estudos linguísticos com outras áreas do conhecimento (Antropologia, Educação e Sociologia). Foi a partir dessa realidade que outros termos

surgiram. Como se verificará a seguir, o uso de uma sigla em detrimento de outras pode estar relacionado com alguma instituição de ensino que desenvolva pesquisas em PLE.

A sigla PL2E (Português como Segunda Língua para Estrangeiros), consoante Meyer (2016), surge no Departamento de Letras da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Os pesquisadores optam por usar essa terminologia pois consideram que, em território brasileiro, o Português não é língua estrangeira, e que o mais adequado seria o seu uso em países onde a língua não é oficial. A autora também acrescenta que o foco terminológico é o ensino de português para falantes de outras línguas, e não para indígenas e surdos, que têm também a Língua Portuguesa como segunda língua.

Acerca dos termos PSL e PLE, Ellis afirma o seguinte:

[...] *segunda língua* se refere à aquisição de uma língua em momento posterior à socialização inicial, havendo a possibilidade de participação em uma comunidade de falantes dessa língua, ou seja, em imersão, em contextos naturalísticos. Já *língua estrangeira* se refere à aprendizagem de uma língua em momento posterior à socialização inicial, em contexto de sala de aula e sem possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão. (ELLIS, 1997, apud Bulla e Kuhn, 2020, p. 5; grifos das autoras)

Essas discussões advêm da área de estudos em Aquisição de Segunda Língua, para demarcar a distinção entre ambos os termos. Ressalvas, entretanto, podem ser feitas se houver a consideração de que nem sempre, na realidade, a distinção dos termos funciona e que a numeração “2”, de segunda, pode não ser a mais adequada, pois o aluno pode ser falante de outras línguas antes do Português.

O termo PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), conforme Furtoso (2001), é mais abrangente porque considera os falantes de L2 (segunda língua) e os falantes de LE (língua estrangeira) e por isso é possível conferir ao termo mais credibilidade para as pesquisas acadêmico-científicas. A autora considera, além disso, o contexto da associação TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Languages), que opta por esse termo em seus trabalhos no ensino de inglês. Também na Universidade de Brasília (UnB), com o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), criado em 1990, tem-se mais uma referência para o uso desse termo. Na mesma universidade aparece o termo PSL no nome da licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua.

PLA, por sua vez, é o termo comumente usado no âmbito da Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS), mas pode ser encontrado em todo o Brasil. O seu uso passa a

ser encontrado “por volta de 2008 e 2009, a partir de discussões feitas na UFRGS, no âmbito da produção dos ‘Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul’, em especial na seção sobre ensino de inglês e espanhol em escolas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, apud Bulla e Kuhn, 2020, p. 7). Ainda conforme as autoras, o termo já era usado há muito tempo internacionalmente no âmbito da UNESCO. Outra informação relevante é o fato de “adicional” simplesmente significar uma nova língua acrescida a outras pelo aluno, sem haver a preocupação de determinar alguma hierarquia ou ordem de aquisição.

Para Meyer (2016), o termo PBE (Português Brasileiro para Estrangeiros) é usado no contexto da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o termo PLMN (Português como Língua Não Materna) é comumente adotado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Acerca da última, as autoras Bulla e Kuhn (2020) afirmam que o uso dessa sigla é o mais comum em Portugal, além de que o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna¹², inicialmente nomeado apenas com a sigla PLE, passou a adotar também LNM.

Nos contextos de grupos minoritários ou de necessidades mais específicas, PLH (Português como Língua de Herança) e PLAc (Português como Língua de Acolhimento) são alguns dos exemplos mais representativos da área.

Conforme o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2021), o termo *PLAc* começou a ser usado em Portugal, por volta dos anos 2000, a partir da criação de políticas públicas bem-sucedidas para acolher refugiados. Uma dessas iniciativas é o Programa Português para Todos. No Brasil, a referida denominação ficou conhecida a partir de publicações de Grosso (2010, p. 68), que afirmou que “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua”, e isso porque os interesses e necessidades que cerceiam o acolhimento se relacionam com o direito à vida, principalmente, e a outros direitos básicos, tal como a resolução de questões cotidianas, dada a urgência em se estabelecer no novo país. O imigrante refugiado é mais do que um estrangeiro que muda de país para estudar, trabalhar ou viajar; ele está em busca de condições de vida melhores pois deixou seu país por problemas de perseguição política, questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a algum grupo social ou defesa de alguma opinião política, ou também por violação dos direitos humanos ou conflitos armados. A realidade do Brasil nesse tema é diferente da situação de Portugal em alguns aspectos, principalmente devido à falta de políticas públicas específicas para lidar com essa problemática. Em artigo de Amado (2011), a autora explicitou, à época, a necessidade de se estabelecerem políticas adequadas para receber

¹² Acesse em: <<https://ppple.org/>>.

e atender o contingente de refugiados ou pessoas em situação de vulnerabilidade social que vêm ao Brasil. Segundo dados divulgados na 6ª edição do relatório “Refúgio em Números” elaborado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), ao final do ano de 2020, havia 57.099 pessoas refugiadas reconhecidas pelo Brasil (SILVA et. al, 2020). As nacionalidades que aparecem no topo da lista de pedidos de refúgio reconhecidos são a venezuelana (46.412), em seguida os sírios (3.594) e, por fim, os congoleses (1.050). A situação dos haitianos é especial, devido aos terremotos no país em 2010 e em decorrência da crescente crise política e econômica. Segundo Amado (2014), bengalis também vêm ao Brasil em razão de perseguições políticas e de uma crise político-econômica em Bangladesh.

Em muitos casos, as aulas de PLAc são oferecidas por voluntários em cursos ou iniciativas populares, como também nas universidades, em projetos de extensão com professores graduandos e pós-graduandos das instituições. Quanto ao ensino do Português nesse contexto, tem exigido, devido às suas particularidades, a criação de materiais e livros didáticos, assim como de metodologias e estratégias, visando às necessidades desse público.

Diante do exposto, verifica-se que a área de PLA é bastante ampla e complexa. Assim, são várias as motivações que levam professores e pesquisadores a adotar um ou outro termo; tais escolhas revelam muito da perspectiva e do trabalho docente realizado. Nesse sentido, nesta pesquisa, adotou-se a sigla PLA, pois contempla, de forma a não evidenciar hierarquias ou estranhamentos, o aprendizado de outra língua, não a materna, de forma adicional.

CAPÍTULO II – LÉXICO E LÍNGUA

2.1 Léxico, Lexicologia, campos léxico-semânticos

Vilela, em uma de suas obras, ao se referir ao léxico, levanta um questionamento necessário: “Será possível fazer do não finito, do não previsível, do irregular, do particular, do heterogêneo, uma ciência?” (VILELA, 1979, p. 33). Nesse trecho o autor reflete acerca de uma das características do léxico das línguas: a sua dinamicidade. Além disso, aponta para a complexidade de se abordar um objeto de estudo pouco estável e em frequente expansão.

Sobre a Lexicologia, Zavaglia e Welker (2008, s/p)¹³ afirmam que esta é

uma disciplina que estuda o LÉXICO e a sua organização a partir de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico ou à região geográfica em que ocorre, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à LEXICOLOGIA dizer cientificamente em seus variados níveis o que diz o LÉXICO, ou seja, a sua significação. Ao lexicólogo, especialista da área, incumbe levar a termo essa tarefa tão complexa sobre uma ou mais línguas.

Ou seja, cientificamente, conforme os autores, é possível o estudo não só de aspectos estruturais e de formação do léxico de uma ou mais línguas, como também a sua significação, que ainda perpassa a vida social e cultural. Não existe palavra sem discurso nem discurso sem palavras; a palavra, em seu contexto de uso real, extrapola sentidos já cristalizados.

Segundo Henriques (2018), há dois tipos de léxico:

[...] um deles se refere a um determinado estado de língua, composto pelas palavras que são compartilhadas por todos os usuários, parecendo uma espécie de interseção dos usos individuais cotidianos (é o LÉXICO COMUM); o outro comporta todas as palavras empregadas pelos usuários de determinada língua, independentemente de serem compartilhadas entre eles (é o LÉXICO TOTAL). (HENRIQUES, 2018, p. 12-13)

Para o autor, então, o conceito de léxico está relacionado com uma definição de conjunto ou soma do vocabulário de uma língua, ou seja, há a ênfase no aspecto não finito, considerando a sua extensão. É o que também evidenciam Zavaglia e Welker (2008, s/p):

[...] é o conjunto das palavras de uma língua, também chamadas de LEXIAS. As LEXIAS são unidades de características complexas cuja organização

¹³ Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/gtlex/>>.

enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações. Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicólogos não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões.

Biderman (2001, p. 19) ressalta que: "O léxico é, em primeiro lugar, entendido como o conjunto de unidades linguísticas básicas (morfemas, palavras e locuções) próprias duma língua [...]. As marcas culturais de uma sociedade são refletidas em todo o sistema linguístico, inclusive no léxico". Na referida conceituação, a autora salienta a materialidade social e cultural do léxico como transposição das necessidades humanas para o campo da representação e da comunicação.

Uma afirmação que completa satisfatoriamente a definição anterior é a de Vilela (1979, p. 33), quando declara que: "o léxico contacta directamente a experiência do mundo real, reflecte a multiplicidade do real e constitui stock, o armazém donde os falantes extraem as palavras conforme as situações. Como o real é heterogêneo complexo, também o léxico é heterogêneo e complexo". Então, há uma conformidade entre o léxico de uma língua e o universo social, cultural, político e econômico da sociedade ou comunidade que dele faz uso, dado que o léxico carrega em si uma carga cultural compartilhada, o que diferencia o vocabulário disponível de uma língua para outra. No léxico estão contidas as experiências e perspectivas de mundo de seus falantes.

Dentre os diversos termos usados pela Lexicologia, para referir-se às unidades lexicais, existem alguns consagrados, como o termo *lexia*, que para Gil (2009, p. 80) é a "palavra-ocorrência" ou a "unidade lexical atualizada em um discurso particular, como resultado de uma escolha feita pelo enunciador de acordo com as necessidades da situação de enunciação, que é singular e única".

Também Polguère (2018, p. 49) utiliza o termo e afirma que a Lexicologia é o "ramo da Linguística que estuda as propriedades das unidades lexicais, denominadas lexias". Para ele, todo lexema é uma lexia, no entanto, nem toda lexia é um lexema, pois as locuções também são consideradas lexias. Nesse contexto, para definir lexia satisfatoriamente, é necessário retomar o conceito de lexema e locução, que podem ser entendidas, respectivamente, como "uma generalização do signo linguístico do tipo forma de palavra: cada lexema da língua é estruturado em torno de um sentido exprimível por um conjunto de formas de palavra que somente a flexão distingue." (POLGUÈRE, 2018, p. 54) e como "uma

entidade da língua aparentada ao lexema que é estruturada em torno de um sentido exprimível por meio de um conjunto de sintagmas congelados, semanticamente não composicionais, que se distinguem somente pela flexão” (POLGUÈRE, 2018, p. 59).

As lexias ainda podem ser classificadas em simples, compostas, complexas e textuais, como postula Pottier (1972, p. 27). A lexia simples corresponde à ideia de palavra como tradicionalmente é considerada (palavra gráfica), tal como “árvore”; já a lexia composta, segundo o autor, se forma pela integração semântica entre duas unidades que podem ser usadas isoladamente com significados independentes, como ocorre com "guarda-roupa", por exemplo; a lexia complexa consiste em uma “sequência em vias de lexicalização e possui graus diferenciados” e pode ser exemplificada por “estado de sítio”; por fim, tem-se a lexia textual, que pode ser exemplificada com “quem tudo quer, tudo perde”, em que se tem uma frase cristalizada e estável, que não costuma sofrer alterações nos diferentes contextos em que é utilizada.

Numa perspectiva discursiva, a palavra, na sua realização prática carrega os valores, as crenças e as ideologias do enunciador para emitir um discurso; portanto, as escolhas lexicais são capazes de expor essa materialidade discursiva (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181):

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mau, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.

Uma das características do léxico é sua capacidade de agrupamento mediante relações, sejam elas formais e de sentido, dentre outras. Para Abbade (2011, p. 1332) esses são os campos lexicais, que

representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico. As palavras são organizadas em um campo com mútua dependência, adquirindo uma determinação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais. Elas só têm sentido como parte de um todo, pois só no campo terão significação. Assim, para entender a lexia individualmente é necessário observá-la no seu conjunto de campo, pois fora desse conjunto não pode existir uma significação, uma vez que a mesma só existe nesse conjunto e em sua razão.

Uma das motivações para o agrupamento do léxico pode ser a semântica, de sentido, tal como observa Henriques (2018); a esse tipo de campo lexical deu-se o nome de campo léxico-semântico, tal como propôs Gil (2004), dada a semelhança dos conceitos de “campo lexical” e “campo semântico”, estudados por autores como Ullman (1964), Coseriu (1977), Vilela (1979), Biderman (2001) e Polguère (2018). Este último explica que

as lexias de um determinado campo semântico se agrupam naturalmente na mente do Locutor, porque seus sentidos remetem todos a um mesmo domínio, e formam uma mesma "família semântica". Geralmente, todas as lexias que têm um mesmo gênero próximo - desde que esse gênero próximo não seja um sentido demasiado geral e vago - tendem a agrupar-se em um mesmo campo semântico. (POLGUÈRE, 2018, p. 198)

Esse tipo de organização permite uma visualização clara e objetiva das experiências humanas renovadas e atualizadas através do léxico empregado em um determinado contexto juntamente de outras lexias. Essa organização, nesta pesquisa, também permite observar os sentidos atribuídos às palavras dentro de um dado contexto, uma vez que as circunscreve semanticamente dentro de uma relação com outras palavras usadas no mesmo contexto.

No presente trabalho, portanto, estudou-se o léxico que compõe os livros didáticos selecionados, *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros* (2008) e *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (2015), de forma que foi analisado, por meio do levantamento das lexias e das relações que estas estabelecem entre si, quais as representações do Brasil, uma vez que as escolhas lexicais refletem e expressam a visão de mundo do enunciador.

A partir daqui, optou-se pela compreensão de Polguère (2018) acerca dos lexemas e das lexias para desenvolvimento deste trabalho.

2.2 Léxico e cultura

O léxico apresenta-se em intersecção com os diferentes níveis gramaticais de uma língua, e as palavras são os elementos linguísticos que mais claramente demonstram a sua relação com a cultura.

Para Biderman (2001), é difícil delimitar os limites do universo do léxico, dado que consiste na totalidade acumulada da experiência humana em sociedade. É no léxico que se observam as peculiaridades do grupo e do povo que faz uso de determinada língua; isso explica as diferenças do vocabulário das várias línguas, pois em cada sociedade existem necessidades e experiências distintas, o que as define como únicas.

As crenças, os hábitos, os valores e os costumes de uma comunidade são expressos pelo léxico, e por ele tem-se acesso aos vários sentidos construídos pelo compartilhamento de experiências entre os falantes. Léxico e cultura, então, são parte um do outro, e aprender o léxico de uma língua, estrangeira ou não, vai além da aquisição e do acúmulo de palavras.

Por estarem envolvidos, o léxico não sai ileso das transformações pelas quais passa a sociedade humana ao longo dos anos; todos os acontecimentos lhe são sensíveis e lhe atravessam, o deformando, expandindo e contraindo, mediante a vontade dos seus falantes. Como afirma Abbade (2012, p. 145):

Estudar o léxico de uma língua é estudar a história e a cultura de quem utiliza essa língua. O acervo lexical de um povo é construído ao longo de sua história social, política, econômica, religiosa, etc. Em cada época as palavras se modificam, se ajustam, se acoplam, são esquecidas, são lembradas, são criadas, ajustando sua fonética de acordo com a fala de determinadas comunidades, diversificando o seu significado de acordo com a época vigente, sendo proibida e/ou permitida de acordo com a sociedade em que esteja inserida. Todos esses caminhos, dão, aos estudos lexicológicos, a possibilidade de poder estudar as palavras de uma língua nas mais diversas perspectivas.

Na presente pesquisa, considerar a materialidade cultural no léxico é imprescindível pois, tendo em vista essa característica, é por meio dela que serão observadas e analisadas as representações da cultura brasileira nos livros didáticos de Português como Língua Adicional. O léxico deixará transparecer a perspectiva de cultura do Brasil pelas escolhas lexicais efetuadas na elaboração dos LDs.

2.3 Léxico e ensino

Segundo Guerra e Andrade (2012), o ensino do léxico ainda apresenta grandes desafios, tendo em vista que as instituições de ensino não têm dado destaque a esse conteúdo.

Quanto ao contexto de ensino de língua estrangeira, especialmente, Nation (1990, p. 1) afirma que “it is not difficult to find language teachers who think that vocabulary can be left to take care of itself”. De fato, existe esse imaginário de que o ensino, a aprendizagem e a aquisição do léxico de uma língua estrangeira acontece naturalmente, a partir de outras atividades, como a leitura, por exemplo. De modo geral, não há consciência de que é necessário criar oportunidades que visem à reflexão sobre os usos do vocabulário na língua-alvo.

Leffa (2016) reconhece a existência de uma aprendizagem incidental, natural ou não planejada, que ocorre primeiramente com a aquisição de língua materna. Todavia, diferentemente do que ocorre nessa aquisição, no início do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre a aquisição intencional, ou planejada, e, apenas posteriormente, ocorre a aprendizagem incidental, conforme avança a fluência na língua, dado que pelo contexto algumas palavras podem ser compreendidas. Então, já que essas duas aprendizagens existem e estão presentes na aquisição de língua materna e língua estrangeira, é preciso atentar-se para o uso adequado de diferentes estratégias que considerem o estudante, seu contexto e suas necessidades.

Para Nation (1990, p. 2, tradução nossa)¹⁴, há dois tipos de aprendizagem/aquisição de vocabulário: a forma direta e a forma indireta:

No aprendizado direto de vocabulário, os aprendizes realizam exercícios e atividades que direcionam sua atenção para o vocabulário. Esses exercícios incluem atividades de construção de palavras, adivinhar palavras a partir do contexto quando isso é feito como um exercício em sala de aula, aprender palavras em listas e jogos de vocabulário. No aprendizado indireto de vocabulário, a atenção dos aprendizes é direcionada para alguma outra característica, geralmente a mensagem que é transmitida por um orador ou escritor.

É mais comum que sejam propostas atividades e exercícios que privilegiam a aprendizagem direta, no entanto, segundo o autor, essas atividades são descontextualizadas e

¹⁴ *In direct vocabulary learning the learners do exercises and activities that focus their attention on vocabulary. Such exercises include word-building exercises, guessing words from context when this is done as a class exercise, learning words in lists, and vocabulary games. In indirect vocabulary learning the learners' attention is focused on some other feature, usually the message that is conveyed by a speaker writer.*

não proporcionam um aprendizado consistente e eficiente em língua estrangeira. Logo, atividades indiretas seriam as ideais.

Nesse sentido, entende-se que o ensino de léxico de forma contextualizada precisa de mais incentivos nos contextos de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que somente pelo contexto das situações autênticas de comunicação é que são produzidos os sentidos efetivos, ou seja, é somente na enunciação concreta que a palavra expressa, reflete e refrata os sentidos ideológicos.

Dessa forma, é necessário haver uma preocupação com as atividades/exercícios contextualizados, ou seja, advindos de situações ou textos autênticos, pois é esse léxico que vai ser apreendido pelo aluno. Então, considerando o tema desta pesquisa, é importante refletir, de maneira ampla, sobre o vocabulário presente não só nessas atividades, que devem ser contextualizadas, como também nos próprios textos veiculados nos livros didáticos, pois são materiais amplamente utilizados e que refletem, também pelas escolhas lexicais, uma determinada visão de mundo que vai ser apresentada e percebida pelos alunos.

2.4 Língua/cultura no contexto de ensino de línguas adicionais

Na cronologia do ensino de línguas estrangeiras, a cultura nem sempre ocupou o lugar que ocupa, ou está buscando ocupar, atualmente. Conforme relembra Kramersch (2013, p. 64):

Until the 1970's, culture was seen as the literacy or humanities component of language study and was associated with the grammar-translation method of teaching foreign languages. In the 70's and 80's, following the communicative turn in language pedagogy, culture became synonymous with the way of life and everyday behaviors of members of speech communities, bound together by common experiences, memories and aspirations. In both cases, speech communities were seen as grounded in the nation - the national context in which a national language was spoken by a homogeneous national citizenry.

Então, é relativamente recente a perspectiva de ensino de língua que privilegia o ensino de cultura atrelada a uma identidade nacional e aos modos de viver de determinada sociedade expressas por meio da língua. No entanto, essa ideia de língua já era defendida muito antes. Saussure (2004) já afirmava que a língua, em relação à linguagem, é:

[...] somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 17)

O referido linguista já reconhecia o fato de haver um material social impregnado na língua, e a partir de suas pesquisas houve um avanço, nesse campo, quanto à compreensão dos limites imprecisos entre língua e cultura.

Segundo Kramersch (2013, p. 62) “without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena”. Vê-se, então, que a língua não é possível de ser dissociada da cultura e vice-versa.

A cultura, por sua vez, apresenta uma gama de conceituações. Para Ferreira, em seu conceito antropológico, a cultura é entendida

não só como o conjunto de realizações e contribuições de um povo à civilização, ou seja, sua música, sua literatura, sua arquitetura, tecnologia e filosofia, mas também englobando o entendimento dos antropólogos que se refere a todo conjunto de manifestações da vida de um povo, desde as mais elementares, como a busca de comida e vestimentas, até chegar às manifestações mais complexas, como as que se referem às instituições sociais, a organização da família, o tipo de governo, os ritos civis e

religiosos, ou seja, um conceito de cultura que engloba todos os aspectos da vida do homem. (FERREIRA,1998, p. 40)

No contexto de ensino de língua estrangeira, Kramersch (2013) destaca que existe Cultura, com “C” maiúsculo, e cultura, com “c” minúsculo. A primeira pode ser entendida como a cultura tradicional, culta e normalmente privilegiada, demonstrando um certo status social de intelectualidade. Normalmente é ensinada no ensino básico como conteúdo das disciplinas de literatura e artes e busca representar uma identidade nacional baseada na história do país e nas suas expressões artísticas. A autora ainda observa que para alunos estrangeiros, ao acessar a cultura transmitida dessa forma, e que está impregnada de valores morais quase que inacessíveis a eles, há certa dificuldade em assimilar tais sentidos, o que os leva a se apoiarem, infelizmente, em estereótipos como também na literatura do país da língua-alvo. Já a cultura com “c” minúsculo (doravante “cultura c”) é concebida desde os anos 1980, a partir de Halliday, que a definiu, como a cultura da vida cotidiana, dos hábitos, das formas de comer, falar e viver dos falantes nativos.

No que se refere à língua, Galisson (1991) considera a existência de palavras que contêm uma carga cultural compartilhada mais intensa que outras, o que o autor denominou “lexicultura”. Especificamente no léxico pode-se perceber mais imediatamente as influências da cultura na língua. Segundo Barbosa (2009, p. 36):

A lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada em uma língua, pois, sabemos que o léxico é o nível de descrição lingüística mais diretamente ligado à realidade extralingüística. O estudo da lexicultura tem como foco não o significado da expressão ou da palavra em si – tarefa empreendida pelos dicionários – mas o dado cultural – coletivo – evocado pelo signo, uma vez que ele vai revelar as escolhas feitas por aquela coletividade.

Apesar dessa relevância, segundo Mendes (2010), ao contexto da prática docente falta, na maioria dos casos, clareza no que tange à adoção de um sentido de cultura aplicada ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo no caso do PLA. É o que se vê, por exemplo, nos materiais didáticos de PLA, que normalmente apresentam o conteúdo cultural separado e descontextualizado do ensino da língua, quando não o apresenta repleto de reprodução de estereótipos pejorativos ou muito restritos no que se refere ao Brasil e aos brasileiros.

Sendo assim, é necessário descrever e reconhecer nos materiais esses estereótipos, para que se possa adotar uma postura pedagógica mais coerente com a realidade cultural

brasileira no ensino de PLA, considerando a indissociável relação entre língua e cultura nacionais, como também levando em conta que os conhecimentos prévios do aluno também influenciam a recepção e a assimilação da língua-alvo.

CAPÍTULO III – CULTURA E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

3.1 Cultura: representações culturais e estereótipos

Considerando a interdependência existente entre os conceitos de língua, cultura e identidade, já apresentada no capítulo anterior, neste capítulo será apresentado um aprofundamento em torno do conceito de cultura e de suas relações com as representações culturais e os estereótipos.

A cultura, primeiramente, configura-se como um conceito bastante amplo, dada a extensão e a complexidade do que se busca definir. Tal definição sofreu alterações ao longo do tempo, e diferentes autores apresentam concepções distintas a seu respeito, ainda que complementares. De forma geral, a cultura pode ser entendida como a forma de ser e caracterizar um determinado grupo ou povo, que acumula e compartilha fatos históricos. Assim, questões referentes a esse tema têm relação direta com a identidade e sua expressão, por meio das artes, por exemplo.

Marilena Chauí (1982) recorreu à etimologia da palavra “cultura” para conceituá-la:

1. vinda do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, Cultura significava o cuidado do homem com a Natureza. Donde: agricultura. Significava, também, cuidado dos homens com os deuses. Donde: culto. Significava ainda, o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e formação. Donde: *puercultura* (em latim, *puer* significa menino; *puera*, menina). A Cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais (caráter, índole, temperamento);
2. a partir do século XVIII, Cultura passa a significar os resultados daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a Filosofia, os ofícios, a religião e o Estado. Torna-se sinônimo de civilização, pois os pensadores julgavam que os resultados da formação-educação aparecem com maior clareza e nitidez na vida social e política ou na vida civil (a palavra civil vem do latim: *cives*, cidadão; *civitas*, a cidade-Estado). (CHAUÍ, 1982, p. 372)

Na primeira percepção, advinda de sua origem no Latim, a cultura é concebida como sendo o desenvolvimento do indivíduo através da educação, não apenas formal, mas também aquela dos valores e da moral. Essa concepção parte do pressuposto de que a cultura é resultado da realização de ações que mudam a natureza e outros seres humanos. Nessa conceituação, já é possível observar uma das ideias existentes até os dias atuais, a de que pessoas “com cultura” são aquelas possuidoras de uma educação formal e tradicional. Todavia, a cultura, como se compreende hoje, não se refere a isso.

A segunda concepção demonstra o predomínio da cultura como resultado da educação, é mais abstrata e se revela como resultado dos processos formativos e educacionais a que são submetidos os seres humanos; nesse sentido, parece que a segunda concepção é mais elitista, com a consideração do que seja civilizado ou incivilizado. De todo modo, de alguma forma, os dois conceitos demonstram uma relação com o aspecto formativo dos indivíduos.

Contudo, é somente a partir das aproximações com a História e, em seguida, com a Antropologia, ciência ainda mais moderna, que se convencionou a compreensão da cultura como a forma pela qual se dão as relações sociais de determinados grupos, e como sendo de ordem simbólica, ou seja, a cultura são os sentidos, criados e armazenados por um povo, dados à vida na coletividade, tal como compreendeu Geertz (1989, p. 4):

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Ademais, fala-se ainda em culturas, tão múltiplas quanto a diversidade de agrupamentos existentes. Nessa multiplicidade, as culturas se opõem e se diferenciam umas das outras, gerando assim, culturas que são únicas por suas características singulares. Em vista disso, identidade é um outro conceito diretamente ligado ao de cultura.

A questão da identidade também é relevante nos dias atuais, como pontua Hall (2015) ao defender a tese de que há, na pós-modernidade, uma desestruturação das identidades decorrente do processo de globalização. No plano individual, o autor discute uma fragmentação e descentralização; já quanto às identidades das culturas nacionais, Hall defende que são formadas e transformadas pelas representações, pela ideia de nação com a qual os indivíduos se identificam e a que se sentem pertencentes. Essas representações são discursos que influenciam a forma de agir e se reconhecer numa dada coletividade. Além disso, o sociólogo problematiza, no âmbito da crise da pós-modernidade, a supressão de determinadas características em detrimento de outras, como consequência dessa tentativa de unificação de uma nação, posto que as identidades são múltiplas, híbridas. Ou seja, pensar uma nação como unidade supõe algum tipo de generalização de alguns aspectos e a supressão de alguns outros.

Em um mundo globalizado, o contato de indivíduos de uma nação com indivíduos de outras culturas também levanta questões em torno da cultura e das representações culturais. Não só a identidade importa, a partir do prisma de quem se é, mas também a perspectiva

daquele que olha para a identidade ou para cultura do outro, ou seja, o olhar do outro tem relevância nesse contexto.

A tentativa de unificar uma cultura nacional, numa época diversa e fragmentada, pode minimizar os contrastes, no entanto essa generalização é necessária por inúmeras razões. A começar, Lippmann, segundo Amossy e Pierrot (2022), argumenta que as generalizações são fundamentais para a vida social pela impossibilidade de se conhecer tudo com o afinho necessário.

Sem elas [generalizações], o indivíduo ficaria submerso no fluxo e refluxo da sensação pura; ser-lhe-ia impossível compreender o real, categorizá-lo ou atuar sobre ele. Como examinar cada ser, cada objeto em sua especificidade própria e em detalhe sem vinculá-lo a um tipo ou a uma generalidade? Semelhante procedimento, diz Lippmann, seria exaustivo no curso da existência e praticamente fora de questão. Não tendo nem o tempo nem a possibilidade de se conhecer intimamente, cada indivíduo observa no outro algum traço que caracteriza um tipo bem conhecido e preenche o resto com os estereótipos que têm em mente: o operário, o proprietário, a professora, o negro. (AMOSSY, PIERROT, 2022, p. 34)

A função das generalizações é auxiliar e guiar a ampliação do nosso conhecimento através da facilitação da compreensão por meio das representações simplificadas, ou como pode-se observar na citação, por meio dos estereótipos.

Desse modo, os estereótipos são um tipo de generalização, dedicados, na maioria dos casos, a construir imagens de pessoas, grupos, seres ou objetos. Segundo o *Dicionário UNESP do português contemporâneo* (BORBA, 2004, p. 556 grifos do autor), “estereótipo” é definido da seguinte forma:

1 fórmula que se repete; lugar-comum; chavão: *A novela quer fugir dos estereótipos.* 2 imagem preconceituosa que se tem a respeito de tipos de pessoas ou coisas: *A associação de termos negativos com certos grupos só faz reforçar os estereótipos.*

Convencionou-se considerar estereótipo quase como um sinônimo de ideias comuns ou como imagem preconceituosa de determinado objeto ou indivíduo. Embora esse entendimento faça parte do senso comum, Amossy e Pierrot (2022, p. 35) afirmam que “na medida em que o estereótipo responde ao processo de categorização e de generalização, simplifica e recorta o real. Então, pode provocar uma visão esquemática e deformada do outro que acarreta preconceitos.” Isso quer dizer que, na verdade, os estereótipos, a priori, configuram-se como modelos da realidade, nem benéficos nem nocivos, mas que podem vir a

ser usados de maneira preconceituosa. A respeito disso, muitas outras discussões poderiam ser iniciadas, no entanto, para esta pesquisa, cabe reiterar que o uso dos estereótipos deve ser analisado a partir do ponto de vista discursivo, com a finalidade de problematizar, segundo as relações de poder, o uso e as repercussões em um contexto de mundo não apenas fragmentado, como também hierarquizado em diversas ordens.

Desse modo, pensar a cultura e as representações culturais no contexto de contato de culturas, tal como o é o ensino de Português como Língua Adicional, se mostra relevante por diversas razões; dentre elas duas parecem primordiais: a relação intrínseca entre língua e cultura e o contato existente entre aprendentes de culturas diferentes. Então, pensar acerca desses conceitos vai muito além de um ato reflexivo, pois implica a prática docente nesse contexto de ensino e na construção de sujeitos interculturais na contemporaneidade.

3.2 Cultura brasileira

O problema da definição da cultura brasileira, devido à sua fragmentação e diversidade, foi, durante um certo período, um consenso para vários autores e foi tema de pesquisas no passado recente do país, segundo Ortiz (1985). Chegar a uma identidade nacional não consiste em tarefa simples, considerando-se as particularidades da formação do povo brasileiro.

A tentativa de criação do mito nacional pela literatura foi um dos movimentos pensados para preencher a lacuna identitária já no novo Império. Segundo Zilá Bernd (1992, p. 21), a literatura, em ocasião da fundação tem uma função sintetizar e construir um perfil e um mito daquela nação, todavia, esse processo exige uma homogeneização discursiva que tem como consequência a exclusão de um outro e invenção do outro; o que para Bernd, na Literatura Brasileira, seria o caso do negro (excluído) e do indígena (inventado). Nesse sentido, tem-se como exemplo a exclusão da personagem do negro *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar, no momento em que o negro era requisitado como mão-de-obra escrava e isento de qualquer cidadania. Também, a visão construída do indígena brasileiro foi bastante idealizada, dado que representava o herói nacional aos moldes europeus. Dessa forma, vê-se que a consciência de ser brasileiro, reconhecendo na totalidade seus povos formadores, é recente. Além disso, percebe-se o quão problemática essa questão é, visto que tem como base o racismo e sua herança, pois há a dificuldade em assumir as contribuições dos diversos povos para a formação do Brasil.

Toda essa ignorância e a ausência de um sentimento de pertencimento e identidade coletiva dificultam o estabelecimento de uma cultura nacional. Segundo Darcy Ribeiro (2015, p. 331, grifos do autor), essa dificuldade persiste até os dias atuais:

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na *ninguendade*. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino.

A construção de uma identidade brasileira enfrentou diversos percalços em seu processo. Para Ortiz (1985) não se pode falar em cultura brasileira no singular, mas em culturas brasileiras; todavia, historicamente e politicamente, a busca pela definição se concentrou diversas vezes em torno da figura do Estado, e não necessariamente como um

compromisso com uma construção por si mesma. O professor e sociólogo observou a tradição do pensamento do século XIX, em obras de Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, que, além de definirem um denominador comum da identidade brasileira sob o interesse do Estado naquele momento, foram consideradas ambíguas e insuficientes por Gilberto Freyre, que também não foi isento das influências políticas de seu tempo:

Ao retrabalhar a problemática da cultura brasileira, Gilberto Freyre oferece ao brasileiro uma carteira de identidade. A ambigüidade da identidade do ser nacional forjada pelos intelectuais do século XIX não podia resistir mais tempo. Ela havia se tornado incompatível com o processo de desenvolvimento econômico e social do país. Basta lembrarmos que nos anos 30 procura-se transformar radicalmente o conceito de homem brasileiro. Qualidades como "preguiça", "indolência", consideradas como inerentes à raça mestiça, são substituídas por uma ideologia do trabalho. Os cientistas políticos mostram, por exemplo, como esta ideologia se constituiu na pedra de toque do Estado Novo. O mesmo processo pode ser identificado na ação cultural do governo desde sua própria definição. (ORTIZ, 1985, p. 42)

Ao longo da história, a imagem do brasileiro foi formada e deformada ainda outras vezes após Freyre. O próprio mito do “homem cordial” carrega em si complexidade e ambigüidade, quando Holanda (1995) expõe a contradição da polidez, considerada uma das características mais expressivas dos brasileiros:

Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência, e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no “homem cordial”: é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso, a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intactas sua sensibilidade e suas emoções. (HOLANDA, 1995, p. 147)

Por outro lado, é impossível renunciar a certos símbolos, compreendendo, no entanto, que vão além das superfícies desses símbolos. É o que propõe DaMatta (1986), ao selecionar tópicos que, na aparência, parecem simples, mas no olhar do antropólogo revelam, na base dos comportamentos dos indivíduos, os contrastes e as contradições de ser brasileiro. Para Roberto DaMatta, o Brasil é, sim, o país do carnaval, do futebol e do jeitinho.

Outro estudo interessante que pode ser citado para elucidar traços característicos do Brasil é o de Lewis (2006, apud PARANHOS, 2011), o qual denomina-se “Modelos de cultura”: Ativo-linear, Multiativo e Reativo. O primeiro refere-se a culturas nas quais os

indivíduos valorizam “fatos, planejamento, produtos, cronogramas, correlação de ações e palavras, instituições e leis. Esses valores podem ser vistos a partir da vida planejada e ordenada que levam e, ainda, na orientação profissional, em outros órgãos e associações”; o segundo modelo é caracterizado pelos comportamentos que prezam pela família, hierarquia, relações, emoção, eloquência, persuasão e lealdade.” e, por fim, o terceiro modelo é aquele o qual os indivíduos “tendem a valorizar intuição, cortesia, rede de contatos, obrigações comuns, harmonia coletiva” (PARANHOS, 2011, p. 34). O Brasil está incluído no primeiro grupo, juntamente de países como Chile, México, Argentina, ou seja, países da América Espanhola. Assim sendo, o país é considerado caloroso, amistoso, no qual as relações pessoais e profissionais são estreitas e calorosas; tal como o Brasil é, de fato, conhecido de maneira geral.

3.3 Estereótipos no contexto de PLA

Anteriormente, abordaram-se, de forma geral, as representações culturais e os estereótipos, como também foram feitas breves considerações acerca da identidade e da cultura brasileira. São vários os âmbitos em que essas representações e identidades são compartilhadas e difundidas no ensino de Português como Língua Adicional, por tratar-se, além de um contexto de contato entre indivíduos com culturas diferentes no aprendizado de uma outra língua, de um contexto em que o aprendente vai adquirir aspectos culturais da identidade da língua-alvo.

Os estereótipos podem ou não serem utilizados de forma pejorativa, gerando atitudes preconceituosas. No ensino de língua adicional, a presença dos estereótipos é requisitada, pois funciona como ponto de partida para a compreensão e interpretação dos costumes dos falantes da língua a ser aprendida, dado que os seres humanos se expressam por meio da língua e por suas ações e comportamentos. À luz dessa questão, é necessário refletir acerca dos estereótipos nas aulas de língua adicional, mais especificamente nos livros didáticos. Apresentar os estereótipos exclusivamente não pode ser considerado suficiente e adequado, é necessário expandir e problematizar os sentidos atribuídos a essas imagens cristalizadas.

Tais considerações podem ser ressaltadas com o caso brasileiro. No mundo globalizado, a mídia cumpre um papel central na disseminação dos estereótipos. De acordo com Paganotti (2007), ao analisar estereótipos sobre o Brasil construídos e representados por correspondentes internacionais, as imagens mais expressivas foram negativas, relacionadas ao desmatamento da Amazônia, corrupção, pobreza, violência e tráfico de drogas, e ampla exploração turística do país. Isso não quer dizer, todavia, que essas situações não sejam recorrentes no país, mas sim que elas, sozinhas, não correspondem ao cotidiano e à identidade brasileira. Do ponto de vista jornalístico, ainda segundo o autor, recorrer às imagens simplificadas vai além de um processo de simplificação da identificação do outro, dado que grande parte da mídia opta pela transmissão de notícias de teor negativo, que podem ter intenções mercantis; no entanto, o efeito dessas imagens no imaginário dos estrangeiros relaciona-se com a criação de preconceitos.

Aqui no Brasil também são encontrados exemplos da contribuição para a perpetuação e difusão de alguns estereótipos, pejorativos ou não. É o caso da cerimônia de abertura da Olimpíada de 2012. Para Freitas, Lins e Santos (2015), houve a redução da imagem do Brasil a alguns clichês, como a “beleza exuberante da mulher brasileira”, o futebol, o samba, o malandro, para citar alguns exemplos, e ao Rio de Janeiro, como se todo o restante do país tivesse as mesmas características que a cidade-sede do megaevento. Existem, evidentemente,

diversas tentativas de reelaborar essas imagens acerca do Brasil, visto que a conscientização acerca da exploração em demasia de certas imagens podem ter consequências negativas. Dessa forma, ao perceber que os brasileiros também são autores da disseminação de estereótipos, tendo como foco o tema central desta pesquisa, é necessário investigar a presença dessas imagens estereotipadas em livros didáticos de Português como Língua Adicional elaborados em território nacional.

Nesse sentido, é possível citar algumas pesquisas feitas sobre outros livros didáticos. A começar por Gonçalves e Azevedo (2010), que ao analisarem alguns livros didáticos de PLA, perceberam a presença dos estereótipos sem o incentivo a uma prática reflexiva e crítica acerca das identidades culturais existentes no país:

observamos um padrão reduzido a tipos específicos de comportamentos, que só contribuem para reproduzir uma identidade cultural limitada do brasileiro para os estrangeiros; ou seja, mesmo que o livro exponha marcas de estereotipia em poucas atividades, elas ainda reproduzem imagens que contribuem para a permanência e o reforço de uma visão reduzida a certos tipos de brasileiros, a partir do momento que o LD apenas expõe imagens estereotipadas e não desenvolve a discussão intercultural sobre cada uma delas. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2010, p. 87-88)

Em outra pesquisa, Barizon (2010) também constatou que a imagem dos brasileiros reproduzida nos livros didáticos de PLA analisados é ainda “bastante generalizada, a do mestiço, amante do futebol e do samba, enquanto a imagem do país continua sendo a das paisagens tropicais” (BARIZON, 2010, p. 90). Barbosa (2010) também o constatou em sua análise intercultural dos livros didáticos de Português como Língua Adicional, ao observar a reprodução de estereótipos relacionados à exposição do corpo das mulheres, além da presença de uma ideia inadequada a respeito de os indígenas serem preguiçosos e não gostarem de trabalhar.

Como pode-se inferir, ao citar-se apenas alguns dos trabalhos que desenvolveram o tema da representação da identidade cultural em materiais didáticos para estrangeiros aprendizes de Português, já se verificou a presença de estereótipos e a falta de reflexão crítica sobre eles. Isso foi bastante enfatizado pelas pesquisadoras citadas, que defendem, a partir de um ensino intercultural, a conscientização acerca da multiplicidade de culturas que coexistem num determinado território.

Mediante esta breve apresentação dos conceitos de estereótipos e dos resultados de pesquisas anteriores acerca desse tema no contexto de PLA, averiguou-se que é comum os livros didáticos conterem estereótipos pejorativos ou muito generalizantes em relação ao

Brasil e aos brasileiros. Num primeiro momento, tal presença não pode imediatamente ser considerada indevida, pois pode refletir a realidade. No entanto, tal como é a proposta desta pesquisa, uma análise é necessária para certificar que os materiais propõem atividades que busquem ampliar as imagens estereotipadas. Nesse sentido, na análise dos livros didáticos não se pretende avaliar qual deles é o mais adequado e qual é o menos, mas identificar a presença dos estereótipos e discorrer acerca do papel dessas apresentações nos respectivos contextos para os aprendentes de PLA

CAPÍTULO IV – O LIVRO DIDÁTICO

4.1 O livro didático de língua estrangeira e seu uso no contexto de ensino

A presente pesquisa tem como *corpus* dois livros didáticos direcionados ao contexto de ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros; assim, é necessário discorrer sobre o uso desse tipo de material, sua produção e relevância, dentre outros aspectos.

Primeiramente, é necessário conceituar o que seriam materiais didáticos. Para Tomlinson (2004, pg. xi, tradução nossa)¹⁵ esses materiais são:

Qualquer coisa que seja usada para auxiliar no ensino de aprendizes de língua. Os materiais podem ser na forma de um livro didático, um caderno de exercícios, uma fita cassete, um CD-ROM, um vídeo, uma folha de exercícios fotocopiada, um jornal, um parágrafo escrito em um quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua que está sendo aprendida.

Ou seja, qualquer recurso ou ferramenta usado para intermediar o ensino é considerado material didático. Outros autores corroboram esse conceito, a exemplo da definição de Salas (2004, p. 2), que conceitua os recursos didáticos “as anything used by teachers or learners to facilitate the learning of a language”. Nesse sentido, o livro didático é apenas um dos diversos itens que podem e são usados em contextos educacionais, no entanto ele ocupa um lugar de evidência dentre os outros, tanto é que, erroneamente, algumas vezes usa-se o termo “livro didático” como sinônimo de “material didático” (VILAÇA, 2012).

Kramersch (1988) cita algumas características dos livros didáticos, especificamente. Segundo a autora, são quatro as suas principais características: 1) eles são orientados por princípios, ou seja, alguns princípios básicos de conhecimento, além da abordagem da língua adotada; 2) são metódicos, ou seja, são organizados e estruturados em partes, tópicos e itens que são apresentados de maneira cumulativa; 3) são autoritários, pois considera-se que o que dizem é a verdade; e 4) são literais e devem ser usados de maneira literal.

Normalmente, os livros didáticos de língua estrangeira são produzidos em papel e se dividem em dois, o livro de conteúdo e o livro de exercícios/lição de casa; o primeiro contém atividades que são feitas em sala de aula e o segundo é destinado para os estudos extraclasse, ou melhor dizendo, para as lições de casa - com esse livro, é possível reforçar o conteúdo aprendido. No geral, o livro de exercícios é focado em gramática.

¹⁵ *Anything which is used to help to teach language learners. Materials can be in the form of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-Rom, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned.*

Outros apontamentos sobre o LD na atualidade, com o advento e aprimoramento das novas tecnologias, é a opção pela sua publicação em formato digital e a ampliação dos recursos didáticos para outros suportes disponíveis, como vídeos podcasts, blogs da internet, formatos que se tornaram populares com a criação dos computadores e de dispositivos móveis e com a internet. Outro ponto interessante a ser citado quanto a isso é que a tecnologia também propiciou o barateamento de alguns desses recursos (LEFFA, 2017, p. 28).

Muitas vezes, ao considerar a análise dos LDs, os fatores que envolvem a sua produção são esquecidos. Isso é discutido por Vilaça (2012) e o autor afirma haver mais pesquisas que se debruçam sobre a análise/avaliação dos LDs do que sobre a investigação dos processos e aspectos de sua produção. Ainda segundo o autor, essa realidade está ligada ao fato de que a análise é essencial para professores, especialmente, e também para escolas, cursos e instituições que farão uso dos livros; geralmente, no Brasil, os professores não são vistos como produtores de materiais didáticos.

Essa observação de Vilaça pode, em um primeiro momento, dar a impressão de que as pesquisas voltadas para a análise de LDs no contexto brasileiro já não são mais necessárias, o que, infelizmente, não condiz com a realidade. Especialmente no contexto de ensino do PLA, há poucas pesquisas nesse sentido e é urgente que estas sejam realizadas para que mudanças sejam propostas.

Retornando à questão da elaboração dos LDs, faz-se necessário reconhecer a sua complexidade e os diversos fatores que devem ser considerados nesse processo. Vilaça (2012) enumera alguns fatores que considera os principais: o contexto de produção do livro, o contexto dos alunos que são o público-alvo do LD, as escolhas e os estilos dos professores-autores, fatores editoriais e mercadológicos, as orientações e diretrizes pedagógicas públicas, as abordagens pedagógicas privilegiadas, a preferência dos professores, a aceitação dos alunos e, por fim, os custos de produção. Como é possível perceber, com tantos aspectos envolvidos no processo de produção dos LDs, o resultado final desse tipo de material pode não refletir as escolhas e decisões próprias dos autores.

Ainda quanto a esse processo, Vilaça considera dois tipos de produção: a elaboração global e a elaboração local(izada). A primeira compreende um processo considerado idealizado, pois é ampla e pode ser usada em diversos contextos e países, e com alunos diversos também. É um processo de elaboração popular, por apresentar essas características, entretanto sua desvantagem reside no fato de que são padronizados e/ou ignorados aspectos culturais relevantes para o aprendizado de línguas estrangeiras. Já a elaboração local(izada) compreende muitos benefícios, como o enfoque contextualizado de temas relevantes para o

ensino da língua estrangeira, pois é um tipo de elaboração mais específica e direcionada a um público-alvo ou contexto mais restrito; no entanto, uma de suas desvantagens é o alto custo de sua elaboração.

Além das questões abordadas, os aspectos metodológicos, os objetivos e os princípios também são estabelecidos para guiar a elaboração dos livros didáticos. Vilaça (2012) diferencia duas possibilidades de planejamento: aquele que é advindo da motivação interna ou subjetiva; e aquele que é advindo da motivação externa/objetiva. Para o autor, em um LD advindo de motivação interna: “uma experiência positiva de um professor pode não ser favorável a outro. Assim, generalizam-se princípios e práticas que partem do professor e não necessariamente de estudos, pesquisas e teorias” (VILAÇA, 2012, p. 57). A segunda possibilidade, então, diz respeito a uma motivação de natureza oposta à primeira, pois no planejamento de motivação externa os estudos e pesquisas estão em primeiro plano.

Considerando as últimas colocações, é possível inferir que a produção dos livros didáticos perpassa o nível prático e se desdobra em um processo complexo, que envolve diversas variáveis. É possível inferir, ainda, que outros aspectos permeiam a elaboração dos LDs, como os aspectos ideológicos, uma vez que segundo Cortazzi (1999, p. 200): "the textbook can be seen as ideology, in the sense that it reflects a worldview or cultural system, a social construction that may be imposed on teachers and students and that indirectly constructs their view of a culture. This aspect often passes unrecognized". Dito de outro modo, todas as escolhas feitas para a elaboração de um LD são escolhas que representam as visões de mundo dos responsáveis, são discursos e “vozes” que dão luz ao todo do livro didático. Tal como pontuado pelo autor, as construções e representações sociais e culturais podem ser impostas aos alunos, dado que pela importância normalmente atribuída a esse tipo de material didático, muitas vezes este é visto como uma autoridade e também é usado como programa de cursos de línguas.

Sendo assim, é necessário encarar o LD também por essa perspectiva sócio-discursiva, dada a dimensão sociológica nele envolta. Tilio (2004) defende esse tipo de abordagem e análise, com base nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, que levarão em conta principalmente as noções de discurso, polifonia, vozes, autoria e ideologia.

Para Volóchinov (2017), nas interações sociais a linguagem desempenha um papel essencial, pois é pela linguagem que as pessoas interagem, são construídas enquanto sujeitos, como também são construídos os significados e os sentidos dados ao contexto social e ao mundo. Portanto, em quaisquer enunciações e interações, sejam verbais ou não, há não só a voz do enunciador, mas também outras “vozes” que compõem determinado discurso. Essas

vozes são sociais, históricas, políticas, geográficas, econômicas e ideológicas. Nesse diálogo, então, não só os sujeitos são formados, mas também a sociedade.

Mediante tais elucidações, fica evidente a necessidade de interpretar e analisar com mais rigor os LDs, visto que a realidade do seu uso é demasiada, e, para alguns autores, idealizada e superestimada (TILIO, 2005). Assim, seu uso pode acarretar desafios não só para o aprendizado do idioma, como também para a contínua construção do aluno enquanto sujeito.

Nessa discussão, faz sentido citar ainda Kramersch (1988) em seus estudos sobre o LD de língua estrangeira. A autora focaliza, em alguns momentos, os livros de Inglês como Língua Estrangeira (ou EFL, English as Foreign Language), mas seus postulados podem ser aplicados a outros livros, tais como os LDs de Português.

Kramersch (1988) enumera as várias vozes que compõem o contexto de sala de aula: a voz do professor, ou daquele que ensina, a voz do mestre, ou daquele que conduz a aula, a voz do usuário nativo da língua, uma vez que é necessário ter amostras do uso real e contextualizado da língua, e a voz dos alunos que participam desse processo, de forma a interagir para criar o conhecimento. Reconhecer e diferenciar essas diferentes vozes ajuda os professores no seu olhar para a sala de aula nos momentos de planejamento e docência, pois evidencia os papéis e espaços de cada um nesse processo. Contudo, segundo Tilio (2005), deve-se incluir nesse contexto a voz do livro didático, que, por sua vez, é dividida em duas vozes: as vozes dos autores e da editora de publicação; e a voz da instituição de ensino. Para o autor, a realidade da maioria dos cursos de línguas estrangeiras é que essas últimas vozes podem sobressair à voz do professor, ou daquele que ensina, tendo em vista que as instituições de ensino tendem a adotar um método e livros didáticos que mais se adaptem a ele, ou vice-versa. Por isso, ressalta-se, mais uma vez, a complexidade e o alto grau de relevância dos LDs, para (re)pensar os resultados do seu uso na atualidade.

Sobre as editoras e os aspectos culturais presentes nos LDs, cabe ressaltar as palavras de Tilio (2005 p. 5):

[...] livros didáticos, em geral, têm uma preocupação com a perpetuação dos valores da sociedade da cultura ensinada, incluindo modelos culturais e ideológicos. Editoras, que são poderosas empresas fundamentais na existência dos livros didáticos e cuja voz se sobressai à voz do(s) autor(es), normalmente exigem que os livros tratem questões culturais de forma cuidadosa, que não gerem polêmica ou discussão.

Nesse trecho, o autor expõe que outros interesses interferem na elaboração de materiais que, de fato, não se comprometam com um ensino crítico da língua-alvo. Tilio (2005) cita como um desses interesses o próprio mercado que visa ao lucro, pois a venda de LDs se tornou bastante lucrativa; logo, essas editoras, ao privilegiarem os ganhos, não entregam produtos que desenvolvam uma consciência social.

Tais afirmações podem ser associadas ao tipo de elaboração global (VILAÇA, 2012), já citada anteriormente, quando editoras produzem livros mais genéricos, pois estes “se adaptam” a toda uma gama de alunos, por ignorar conteúdos culturais mais localizados, de forma a atingir um grupo maior de consumidores.

Ao compreender e apreender as características e os fatores em torno dos LDs, percebe-se, em especial, que o lugar da cultura da língua a ser aprendida tem sido pouco explorado em detrimento de outros interesses e variáveis. No entanto, por se tratar de um material usado em aulas de línguas estrangeiras, e considerando que no ensino de língua é impossível dissociá-la da cultura ou das culturas que a compõem, é necessário dar destaque a questões culturais no LD.

Para Kramsch (1988) são cinco as culturas que devem fazer parte do livro didático: C2, a cultura da língua-alvo; C1, a cultura do aluno; a cultura ou culturas do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula; e a intercultural. No ensino de línguas estrangeiras, além de abordar a cultura da língua-alvo como associada à língua propriamente, é importante criar oportunidades para que o aluno, a partir de seu conhecimento de mundo, ou seja, da sua própria cultura, saiba e consiga compreender os hábitos, as crenças e os comportamentos que giram em torno do aprendizado de outra língua, pois cada aluno tem um conhecimento prévio e é com esse repertório que ele vai interpretar as informações às quais será exposto. Desse modo, se os alunos são constantemente expostos a conteúdos genéricos, e até mesmo a estereótipos negativos, isso pode criar ilusões e perpetuar preconceitos.

Em síntese, observa-se que o LD de língua estrangeira é apenas um dos recursos disponíveis para guiar cursos e aulas, entretanto é amplamente usado, muitas vezes, como o único recurso. Além disso, o LD é visto como autoridade, podendo, muitas vezes, se sobrepor ao professor. Sendo assim, a análise de livros didáticos de línguas estrangeiras é necessária e, para isso, podem ser levados em consideração vários aspectos: autoria, contexto de produção, tipo de elaboração, fatos sócio-discursivos e, por fim, o tratamento da cultura. Neste trabalho, é analisado o último aspecto, não deixando de considerar que os anteriores, de alguma forma, afetam o objeto desta análise.

4.2 Os livros didáticos de PLA

Na história dos LDs e das políticas educacionais existentes para outras disciplinas do ensino regular no Brasil, há dezenas de iniciativas para a promoção dos LDs. No entanto, quanto aos LDs de PLA, isso é diferente.

Os LDs, no geral, desde o século XX, receberam atenção especial do Estado brasileiro, com a criação de instituições, legislações, programas federais etc. que se ocupam desse objeto. São exemplos disso: o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1929; a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada em 1938; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada pelo MEC, em parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, em 1966; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que entrou em vigor em 1985 para substituir o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Além dessas iniciativas, no ano de 1996 foi implementada a avaliação didática dos LDs e, por fim, a partir dos anos 2000, foram criados os Programas Nacionais do Livro Didático tanto para o Ensino Médio (PNLEM) quanto para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), nos anos 2004 e 2007.

Por outro lado, para os LDs elaborados para o ensino de PLA não se observa uma cronologia repleta de eventos que demonstrem o empenho e a dedicação necessários para o desenvolvimento desses materiais.

A história dos LDs no Brasil começa quando os portugueses trazem o material para auxiliar a catequização dos habitantes nativos da terra. O próprio ensino do Português começa aqui como ensino para falantes de outras línguas. Entretanto, é somente a partir do século XIX que é iniciada a produção independente e direcionada de LDs a um público muito específico. Segundo Almeida (2012), os imigrantes foram os grandes responsáveis pela produção de alguns LDs voltados para o ensino de Língua Portuguesa do Brasil para as crianças filhas desses imigrantes, que se organizaram nas várias colônias pelo país. De acordo com Matos (1989), de fato, os primeiros livros didáticos de PLE foram escritos por estrangeiros, tanto em contexto nacional quanto em contexto internacional. Em relação a isso, lamentavelmente, no ano de 1931 houve uma imposição estatal por meio do Decreto 58, de 28 de janeiro de 1931, que impedia imigrantes e estrangeiros menores de catorze anos de aprenderem Português como língua estrangeira. Dessa forma, todos os esforços anteriores passaram a não valer mais e as crianças e adolescentes tiveram de aprender a língua como os brasileiros que têm o Português como língua materna.

O primeiro livro didático de PLE, *Manual de língua portuguesa*, segundo Pacheco (2006), foi publicado em 1901 e elaborado por uma escola de alemães. Todavia, Takahashi

(2008) considera que o primeiro LD de PLE é de autoria de Mercedes Merchant, *Português para estrangeiros*, publicado em 1954. No exterior, por sua vez, de acordo com Matos (1997), alguns livros didáticos são conhecidos, tais como o *Spoken Brazilian Portuguese* e *Modern Portuguese*; o primeiro foi produzido na década de 1950, nos Estados Unidos, por Vincenzo Cioffari, e o segundo, no ano de 1966, desenvolvido por pesquisadores brasileiros e estadunidenses da Modern Language Association of America. Já nas décadas de 1960 e 1970, sob a autoria de Cléa Rameh e Maia Isabel Abreu, dois volumes do *Português Contemporâneo* são publicados.

Algumas iniciativas de escolas de idiomas, como o Instituto Yázigi, foram responsáveis também pela elaboração de LDs para ensino de estrangeiros. O material da escola citada foi intitulado *Português para Estrangeiros, Conversação, Cultura e Criatividade*, e sua publicação ocorreu em 1978 (MATOS, 1997).

Contudo, é a partir dos anos 1990 que a produção nacional de LDs de PLA ocorre com mais intensidade, e permanece até os dias atuais, inclusive, com a criação de LDs voltados para contextos específicos, tal como o PLAc.

Alguns materiais voltados para esse objetivo específico, ou seja, o ensino para refugiados e migrantes em vulnerabilidade social são: *Portas abertas* (2021), que apresenta três livros que contemplam os níveis iniciante, intermediário e avançado; *Pode entrar* (2015); a coleção *Vamos Juntos(as)!* (2020), que conta com quatro livros; e *Passarela* (2020), um livro voltado para o público em questão, mas com foco no contexto acadêmico. Como é possível perceber, os livros foram publicados recentemente, o que demonstra a demanda para esse contexto de ensino e o interesse em expandir a área.

É possível visualizar nos quadros a seguir a lista de livros didáticos publicados:

Quadro 3 – Cronologia dos LDs de PLA¹⁶

- 1901**- *Manual de língua portuguesa* - Rudolf Damm.
1954 – *Português para Estrangeiros, 1º Livro*, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1973 – *Português: conversação e gramática*. Haydée Magro & Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora.
1974 - *Português para Estrangeiros, 2º Livro*, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
1978- *Português do Brasil para estrangeiros*. Vol. 1. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1978 – *Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade*. S BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.
1978 - *Português do Brasil para estrangeiros Vol. 2*. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
1980 – *Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros*, Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes, São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).

¹⁶ O quadro apresentado foi copiado conforme o original, não havendo correções de normas.

1983 – *Português para falantes de espanhol*. Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.

1984 – *Tudo Bem 1: Português do Brasil*. Raquel Ramallete, Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.

1985 – *Tudo Bem 2: Português do Brasil*. Raquel Ramallete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.

1989 – *Fala Brasil, Português para Estrangeiros*. Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.

1989 – *Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros*. Ana Maria Flores. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Ed. Agir.33

1990 – *Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes. São Paulo: Ed. EPU.

1990 - *Português como Segunda Língua*. ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

1991 – *Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler & Samira Abirad Iunes. São Paulo: Ed. EPU.

1992 – *Aprendendo Português do Brasil*. Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.

1994 – *Português para estrangeiros: infanto-juvenil*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

1995- *Avenida Brasil II*. Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.

1997 – *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.

1998- *Português para estrangeiros I e II*. MEYER, R. M et alii. Rio de Janeiro: PUCRio. (Edição experimental).

1999 – *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros*. (reelaboração de Falando, Lendo, Escrevendo Português) de Emma E. O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.

1999 – *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.

2000 – *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

2000 - *Sempre Amigos: De professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.

2001 – *Tudo Bem? Português para Nova Geração*. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.

2001 – *Interagindo em Português*. Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.

2002 – *Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros com Guia de Respostas Sugeridas*. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.

2003 - *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.

2004 – *Aquarela do Brasil: Curso de Português para falantes de espanhol*. Edileise Mendes Oliveira Santos (MD proposto em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004).

2005 – *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. BIZON, A C. Campinas, SP: Ed. Átomo.

Fonte: UETI (2013, p. 38)

Quadro 4 – Atualização da Cronologia dos LDs de PLA

2008 – *Muito Prazer: fale o português do Brasil*. FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. L. S B.; RAMOS, V. L. Barueri, SP: DISAL.

2020 – *Samba! Português para Estrangeiros*. FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5 – Cronologia dos LDs de PLAc

2015 – Pode Entrar. ACNUR. São Paulo, SP.

2020 – Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e estudando (Livro do(a) estudante) / BIZON, A. C. C; DINIZ, L. R. A; CAMARGO, H. R. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp.

2020 – Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. FREITAS, A. [et al.] Curitiba, PR. Editora Peregrina

2021 – Portas Abertas. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. São Paulo: SME / COPED.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando esse histórico recente da elaboração dos LDs de PLA, fica evidente a importância de se estudar e analisar materiais tão relevantes nesse contexto de ensino-aprendizagem. As representações culturais são de especial interesse uma vez que se trata do ensino de uma língua adicional.

CAPÍTULO V – OS CAMPOS LÉXICO-SEMÂNTICOS EM ANÁLISE

Na Lexicologia, os campos léxico-semânticos podem ser compreendidos como agrupamentos de itens lexicais que estabelecem entre si relações, formais e/ou de sentido, remetendo a um mesmo domínio ou “família semântica”, nas palavras de Polguère (2018, p. 198). Esses agrupamentos podem ser elaborados segundo alguns conceitos e temas que relacionam as unidades lexicais, a depender dos objetivos a serem alcançados. Nesta pesquisa, as unidades lexicais foram extraídas de livros didáticos de Português como Língua Adicional, de forma a verificar o léxico representativo dos aspectos culturais brasileiros. Dessa forma, ao observar os itens mais frequentes, pudemos compreender as temáticas mais abordadas nesse contexto de ensino e aprendizagem.

A análise que seguirá nas próximas páginas baseou-se em quatro etapas. São elas:

- 1) Extração das listas de palavras-chave (*keywords*) por meio do software *AntConc*. Foram elaboradas listas com as palavras de maior relevância e recorrência em cada um dos *corpus*, em ordem de frequência. Para essa coleta, foram consideradas apenas as palavras de conteúdo e descartadas as palavras gramaticais. Além disso, as análises foram embasadas, preferencialmente e predominantemente nas lexias simples, dada a extensão do presente trabalho. Só estão nas listas as palavras-chave com frequência mínima igual a 10.
- 2) Análise preliminar das lexias. A partir das listas de palavras-chave foram constituídos os campos léxico-semânticos.
- 3) Análise contextual dos usos das lexias selecionadas. Após a compilação, passamos para a etapa de análise dos contextos de uso das lexias, com o intuito de confirmar ou não o pertencimento aos campos léxico-semânticos elaborados preliminarmente. Nessa etapa, que é fundamental, pôde-se analisar com clareza os tópicos relevantes para o material e averiguar o tema principal desta pesquisa: as representações culturais brasileiras. Para tanto, foram selecionados exemplos para demonstrar o uso de todas as lexias que compõem os campos léxico-semânticos organizados.
- 4) Análise dos campos léxico-semânticos tendo em vista os estudos sobre a cultura brasileira. Depois da fase anterior, foi realizada a análise dos campos léxico-semânticos, interpretando os usos presentes nos LDs face à fundamentação teórica acerca da cultura brasileira.

5.1 Livro *Novo Avenida Brasil 1*

Acerca do *corpus* em análise, observam-se, em termos quantitativos, 5.186 *types* e 24.976 *tokens*¹⁷. A partir da coleta do *corpus*, foi elaborada uma grande lista com as palavras-chave mais frequentes, como pode ser visto a seguir. A lista de palavras-chaves contém 195 palavras, está organizada segundo a ordem no ranking de frequência e, na tabela, é também apresentado o número de ocorrências das palavras no *corpus*. Essas informações podem ser observadas nas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 1.^a à 44.^a

| rank. | palavra | freq. | rank. | palavra | freq. |
|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|--------------|
| 1 | é | 262 | 23 | senhor | 43 |
| 2 | casa | 152 | 24 | tarde | 42 |
| 3 | está | 100 | 25 | fazer | 39 |
| 4 | vai | 97 | 26 | tempo | 38 |
| 5 | dia | 93 | 27 | amigos | 36 |
| 6 | são | 82 | 28 | depois | 35 |
| 7 | faixa | 67 | 29 | nome | 35 |
| 8 | ir | 67 | 30 | ontem | 35 |
| 9 | semana | 65 | 31 | restaurante | 35 |
| 10 | tem | 65 | 32 | escreva | 34 |
| 11 | horas | 61 | 33 | quer | 34 |
| 12 | apartamento | 60 | 34 | aqui | 33 |
| 13 | vou | 60 | 35 | estou | 33 |
| 14 | complete | 55 | 36 | feira | 33 |
| 15 | hotel | 53 | 37 | filhos | 33 |
| 16 | rua | 50 | 38 | leia | 33 |
| 17 | trabalho | 50 | 39 | noite | 33 |
| 18 | sala | 49 | 40 | praia | 33 |

¹⁷ *Tokens* e *types* representam a totalidade de palavras lidas pelo programa. *Token* consiste num elemento (palavra, pontuação, símbolo, caractere) lido e considerado pelo software, ou seja “número total de palavras ou ocorrências. *Type*, por sua vez, é o número que representa as palavras distintas ou formas identificadas. (TAGNIN, 2015, p. 32)

| | | | | | |
|----|---------|----|----|--------|----|
| 19 | senhora | 45 | 41 | quero | 32 |
| 20 | vamos | 45 | 42 | carro | 31 |
| 21 | hoje | 44 | 43 | cidade | 31 |
| 22 | bom | 43 | 44 | favor | 31 |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Lista de palavras-chave por frequência - da 45.^a à 88.^a

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 45 | pessoas | 31 | 67 | telefone | 25 |
| 46 | posso | 31 | 68 | tomar | 25 |
| 47 | sou | 31 | 69 | fala | 24 |
| 48 | aula | 30 | 70 | frente | 24 |
| 49 | cinema | 30 | 71 | novo | 24 |
| 50 | estar | 30 | 72 | ouça | 23 |
| 51 | gosta | 30 | 73 | ar | 22 |
| 52 | jantar | 30 | 74 | quarto | 22 |
| 53 | texto | 30 | 75 | abrir | 21 |
| 54 | dona | 29 | 76 | acho | 21 |
| 55 | colega | 28 | 77 | palavras | 21 |
| 56 | diálogo | 28 | 78 | querer | 21 |
| 57 | ficar | 28 | 79 | relacione | 21 |
| 58 | perto | 28 | 80 | dar | 20 |
| 59 | agora | 26 | 81 | feijoadada | 20 |
| 60 | mesa | 26 | 82 | frases | 20 |
| 61 | tenho | 26 | 83 | mora | 20 |
| 62 | trabalhar | 26 | 84 | trabalha | 20 |
| 63 | verbos | 26 | 85 | visitar | 20 |
| 64 | almoço | 25 | 86 | ônibus | 20 |
| 65 | cozinha | 25 | 87 | escola | 19 |
| 66 | fim | 25 | 88 | estão | 19 |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 89.^a à 132.^a

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 89 | falar | 19 | 111 | carlos | 15 |
| 90 | fale | 19 | 112 | comer | 15 |
| 91 | há | 19 | 113 | fui | 15 |
| 92 | pretérito | 19 | 114 | jornal | 15 |
| 93 | profissão | 19 | 115 | longe | 15 |
| 94 | crianças | 19 | 116 | marido | 15 |
| 95 | gosto | 19 | 117 | marque | 15 |
| 96 | livre | 19 | 118 | passada | 15 |
| 97 | pedro | 19 | 119 | sábado | 15 |
| 98 | peixe | 19 | 120 | área | 15 |
| 99 | perfeito | 19 | 121 | banheiro | 14 |
| 100 | avenida | 17 | 122 | bar | 14 |
| 101 | escritório | 17 | 123 | beber | 14 |
| 102 | meia | 17 | 124 | morar | 14 |
| 103 | pedir | 17 | 125 | música | 14 |
| 104 | serviço | 17 | 126 | pequeno | 14 |
| 105 | domingo | 17 | 127 | piscina | 14 |
| 106 | faça | 16 | 128 | responda | 14 |
| 107 | férias | 16 | 129 | almoçar | 13 |
| 108 | teatro | 16 | 130 | amiga | 13 |
| 109 | áudio | 16 | 131 | andar | 13 |
| 110 | alugar | 15 | 132 | aperitivo | 13 |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 133.^a à 176.^a

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 133 | cedo | 13 | 155 | reunião | 12 |
| 134 | coisa | 13 | 156 | sei | 12 |
| 135 | entrada | 13 | 157 | suco | 12 |
| 136 | fez | 13 | 158 | anúncio | 11 |
| 137 | gostar | 13 | 159 | apartamentos | 11 |
| 138 | hora | 13 | 160 | civil | 11 |
| 139 | joão | 13 | 161 | claro | 11 |
| 140 | livro | 13 | 162 | esquerda | 11 |
| 141 | repita | 13 | 163 | fome | 11 |
| 142 | sinal | 13 | 164 | mão | 11 |
| 143 | verbo | 13 | 165 | nacionalidade | 11 |
| 144 | carta | 12 | 166 | observe | 11 |
| 145 | casas | 12 | 167 | preencha | 11 |
| 146 | conceição | 12 | 168 | região | 11 |
| 147 | escolha | 12 | 169 | sexta | 11 |
| 148 | lição | 12 | 170 | televisão | 11 |
| 149 | médico | 12 | 171 | tranquilo | 11 |
| 150 | obra | 12 | 172 | viajar | 11 |
| 151 | país | 12 | 173 | alemão | 10 |
| 152 | passar | 12 | 174 | aluguel | 10 |
| 153 | perguntas | 12 | 175 | amigo | 10 |
| 154 | reserva | 12 | 176 | cafezinho | 10 |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 5 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 177.^a à 195.^a

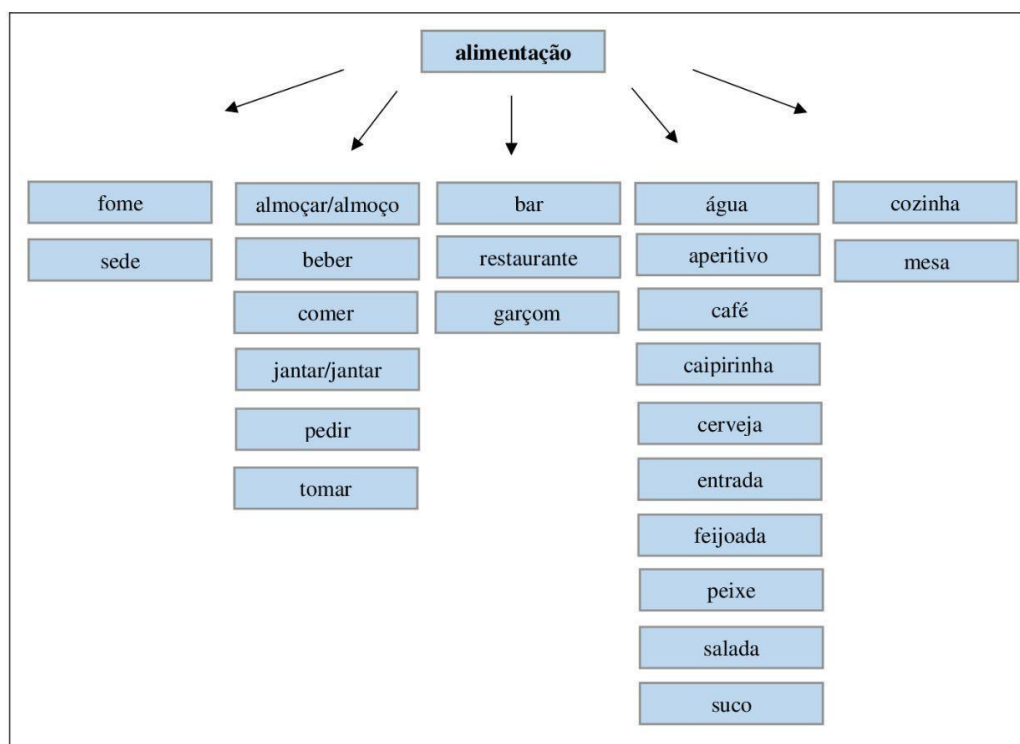
| rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|
| 177 | cerveja | 10 |
| 178 | construção | 10 |
| 179 | família | 10 |
| 180 | festa | 10 |
| 181 | garagem | 10 |
| 182 | garçom | 10 |
| 183 | internet | 10 |
| 184 | jogo | 10 |
| 185 | marina | 10 |
| 186 | moro | 10 |
| 187 | mudar | 10 |
| 188 | novembro | 10 |
| 189 | número | 10 |
| 190 | sair | 10 |
| 191 | água | 10 |
| 192 | barulho | 10 |
| 193 | caipirinha | 10 |
| 194 | salada | 10 |
| 195 | café | 10 |

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessas tabelas, foi possível identificar seis campos léxico-semânticos: alimentação (23 lexias), hospedagem (9 lexias), lazer (16 lexias), língua (6 lexias), relações pessoais (5 lexias) e trabalho (7 lexias).

O campo léxico-semântico mais numeroso, “alimentação”, apresenta 23 lexias. A temática da alimentação parece ser, então, relevante para esse material. Além do número de lexias que compõem o campo léxico-semântico, também o fato de “restaurante” ser 31.^a palavra-chave mais frequente comprova essa afirmação. A seguir, apresenta-se um quadro com esse campo léxico-semântico.

Quadro 6 – Campo léxico-semântico “alimentação”



Fonte: Elaboração própria.

Na tabela seguinte, são apresentados exemplos de contextos, demonstrando as lexias contextualizadas para comprovar que semanticamente estão relacionadas ao campo da “alimentação”.

Tabela 6 – Contextos das lexias presentes no campo léxico semântico “alimentação”.

| lexias | contextos |
|---------|--|
| água | <ul style="list-style-type: none"> - E para beber? - Uma cerveja bem gelada. - Para mim, uma <água> mineral com gás. (LIMA et al., 2008, p. 16) |
| almoçar | <ul style="list-style-type: none"> - Vou <almoçar> no "Trapeiro." Você vai de lá também? - Vou. Quando? - Amanhã, ao meio-dia. - Tudo bem. (LIMA et al., 2008, p. 8) |
| almoço | <ul style="list-style-type: none"> - Queremos convidar você e seu marido para um <almoço> tipicamente brasileiro no domingo. (LIMA et al., 2008, p. 17) |

| | |
|------------|--|
| aperitivo | <ul style="list-style-type: none"> - Vamos tomar um <aperitivo>? - Você gosta de caipirinha? - Gosto. (LIMA et al., 2008, p. 15) |
| bar | Serviços do Hotel: Restaurante, <bar>, coffee shop, sal. de convenções (210), academia, wireless, estacionamento, manobrista, cofre. Taxa de serviço (10%) incl. na nota. Aceita cartão de crédito. (LIMA et al., 2008, p. 24) |
| beber | <ul style="list-style-type: none"> - E para <beber>? - Uma cerveja bem gelada. - Para mim, uma água mineral com gás. (LIMA et al., 2008, p. 16) |
| café | <p><i>fruto</i> Candido Portinari. Nasceu em 1903 numa fazenda de <café>, em Brodowski, interior do Estado de São Paulo, de pais imigrantes do Vêneto. (LIMA et al., 2008, p. 53)</p> <p><i>café da manhã</i> Chegando ao hotel com sua família, pergunte se há apartamento. Você quer informações sobre preço, horário do <café da manhã>, estacionamento. (LIMA et al., 2008, p. 56)</p> <p><i>café como redução de café da manhã</i> Moro na periferia, longe do meu emprego. Levanto muito cedo, dou <café> para minha família e vou trabalhar. (LIMA et al., 2008, p. 44)</p> <p><i>cafezinho</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vamos tomar um <cafezinho> e conversar um pouco? - A que horas? - Às duas e meia mais ou menos, depois da reunião. - Tudo bem. (LIMA et al., 2008, p. 9) |
| caipirinha | <ul style="list-style-type: none"> - Vamos tomar um aperitivo? - Você gosta de <caipirinha>? - Gosto. (LIMA et al., 2008, p. 15) |
| cerveja | Eu gosto de <cerveja> e você? Do que você gosta? (LIMA et al., 2008, p. 18) |
| comer | Eu _____ ir ao restaurante, mas ele não _____. Nossos filhos _____ <comer> hambúrguer, mas nós não _____. (LIMA et al., 2008, p. 20) |
| cozinha | <ul style="list-style-type: none"> - Mas você comeu e bebeu bem. A <cozinha> do hotel é famosa. - Pelo contrário. Comida péssima |

| | |
|-------------|---|
| | - Não diga! (LIMA et al., 2008, p. 37) |
| entrada | <Entrada> Lasanha gratinada Salada de palmito e ervilhas Salada mista (alface e tomate) Canja, sopa de tomate, creme de aspargos. (LIMA et al., 2008, p. 17) |
| feijoada | Você quer oferecer uma boa <feijoada> aos seus amigos? E só ligar para o Disque-Feijoada, pedir uma feijoada completa e aguardar. (LIMA et al., 2008, p. 21) |
| fome | Hoje está muito frio e você está com muita <fome>. O que você vai pedir? (LIMA et al., 2008, p. 22) |
| jantar | Você convida um(a) colega para um almoço de negócios, na quinta-feira ao meio-dia e meia. Ele (Ela) é muito ocupado(a). Vocês mudam o dia, a hora e marcam um <jantar>. (LIMA et al., 2008, p. 68) |
| jantar | Podemos <jantar> juntos amanhã? (LIMA et al., 2008, p. 11) |
| mesa | <ul style="list-style-type: none"> - Vamos tomar um aperitivo antes do almoço? - Vamos. - Você gosta de caipirinha? - Gosto. - Garçom, duas caipirinhas de pinga, por favor! - Sua <mesa> está livre agora, senhor. - Obrigado. (LIMA et al., 2008, p. 16) |
| pedir | <ul style="list-style-type: none"> - O que você vai <pedir>? - Eu quero um filé com legumes. E você? - Para mim um espeto misto. (LIMA et al., 2008, p. 15) |
| peixe | Ouçá o diálogo 2 novamente e responda. O restaurante... <ul style="list-style-type: none"> ● serve almoço e jantar. ● tem <peixe> como especialidade. ● serve <peixe>. (LIMA et al., 2008, p. 21) |
| restaurante | Serviços do Hotel: <Restaurante>, bar, coffee shop, sal. de convenções (210), academia, wireless, estacionamento, manobrista, cofre. Taxa de serviço (10%) incl. na nota. Aceita cartão de crédito. (LIMA et al., 2008, p. 24) |

| | |
|--------|--|
| salada | Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma <salada> bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. (LIMA et al., 2008, p. 17) |
| sede | <ul style="list-style-type: none"> - Você está com fome? - Não, mas estou com <sede>. (LIMA et al., 2008, p. 94) |
| suco | <ul style="list-style-type: none"> - O que você vai pedir? - Um <suco> de laranja bem grande. (LIMA et al., 2008, p. 17) |
| tomar | Que batida você ____ <tomar>? (LIMA et al., 2008, p. 73) |

Fonte: Elaboração própria.

A alimentação é fundamental para a sobrevivência humana, mas certos alimentos, a maneira como são preparados e servidos e em que momento do dia são consumidos podem constituir-se em elementos simbólicos de uma cultura. Como já é sabido, o feijão e o arroz, presentes no almoço e às vezes no jantar de grande parte da população brasileira, são considerados base da alimentação dos brasileiros, algo que os caracteriza como pertencentes ao país.

DaMatta (1986), ao salientar a preferência cultural do Brasil pelos pratos cozidos em detrimento dos pratos crus, reforça o traço relacional. Na metáfora feita pelo antropólogo, ao cozinhar diversos alimentos, como grãos, legumes, verduras e carnes, é possível misturar todos os ingredientes cozidos, como se essa mistura representasse a capacidade cultural do povo de se relacionar e se integrar com o outro. Por outro lado, comer cru (presente na cultura brasileira por meio do ditado popular “O apressado come cru.”) pode, para a população, referir-se à impaciência ante a espera do preparo do prato; assim, os cardápios brasileiros mais tradicionais não apresentam muitos alimentos crus.

Ainda para o mesmo autor:

Nosso jeito brasileiro de apreciar a mesa grande, farta, alegre e harmoniosa. Mesa que congrega liberdade, respeito e satisfação. Momento que permite orquestrar todas as diferenças e cancelar as mais drásticas oposições. Na mesa, realmente, e através da comida comum, comungamos uns com os outros num ato festivo e certamente sagrado. Ato que celebra as nossas relações mais que nossas individualidades. Daí por que ligamos intensamente a comida com os amigos. Pois quem nos ampara quando "comemos da banda podre" e quem nos pode conseguir uma "boca" ou uma "comilança no Estado ou no Governo"? Certamente que são os amigos, esses

nossos eternos companheiros de bródio, gosto e mesa... (DAMATTA, 1986, p. 62-63)

Ou seja, o ato de comer representa um ritual em torno da celebração das relações estabelecidas entre aqueles sentados à mesa; receber e alimentar alguém é acolher aquela pessoa no seio familiar. Dessa forma, na cultura brasileira, a centralidade desta temática é inegável.

Algumas lexias, no entanto, em seu uso efetivo no LD estão em um contexto de alimentação no hotel; isso corrobora a tese de Polguère (2018), que afirma que um lexema pode compor diversos campos léxico-semânticos, a depender do uso feito pelos falantes.

Os contextos analisados no livro *Novo Avenida Brasil 1* mostram uma predileção à exploração da alimentação durante a visita ao Brasil ou àquela oferecida pela hospedagem; são comuns as referências ao hotel, ao restaurante, ou à comida solicitada por telefone. Nesse sentido, verifica-se que o livro didático analisado não explora a questão da alimentação vista sob o olhar cultural dos brasileiros, em suas relações com o outro, como DaMatta expressa em seus estudos.

As lexias “caipirinha” (10 ocorrências), “feijoada”, (20 ocorrências) “café”/“cafezinho” (10 ocorrências cada uma), “cerveja” (10 ocorrências) remetem diretamente a características marcantes da culinária brasileira.

Dentre estas, chamam atenção as ocorrências de “café”, lexia que, nos contextos, pode significar “café da manhã”, o “grão do café” ou “pretexto para um encontro entre pessoas” (Ela pode tomar <café> com Pedro, às duas horas? (LIMA et al., 2008, p. 68)). Na cultura brasileira, o café exerce importância fundamental, dado que perpassa a história, a economia e a política. Dessa forma, os brasileiros se caracterizam, também, pelas suas relações sociais e por seus hábitos cotidianos referentes ao café. Em números, o Brasil figura como o maior exportador de café - a área destinada à produção desse grão, em 2021, ocupava 1,82 milhão de hectares¹⁸. Além disso, figura em segundo lugar no consumo interno, representando cerca de 13% da demanda mundial, atrás apenas dos Estados Unidos, segundo dados do Embrapa no ano de 2018¹⁹. Esses dados mostram o que já está enraizado no cotidiano e na cultura dos brasileiros.

¹⁸ Disponível em:

<<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/64630822/producao-dos-cafes-do-brasil-ocupa-area-de-182-milhao-de-hectares-dos-quais-145-milhao-sao-de-cafe-arabica-e-37599-mil-de-conilon>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

¹⁹ Disponível em:

<<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/41277124/consumo-interno-dos-cafes-do-brasil-representa-13-da-demanda-mundial>>. Acesso em 18 abr. 2023.

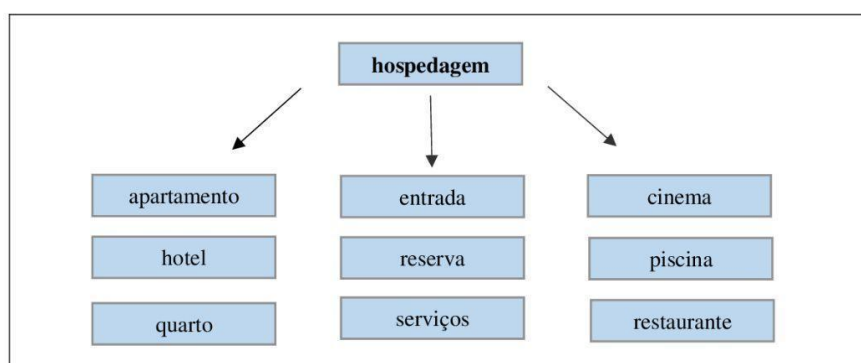
Utilizando o conceito de lexicultura, de Galisson (1991), pode-se afirmar que “café” é uma lexia de carga cultural compartilhada mais intensa. Somente os brasileiros sabem que um convite para um “café” não significa, necessariamente, um convite para o consumo da bebida. No entanto, nos contextos analisados do *corpus*, não foi vista uma abordagem que demonstrasse isso. Para os falantes nativos esse fato já está subentendido, mas os estrangeiros se surpreendem ao perceber que o convite não é tão literal como se supõe. Esse é um dado cultural que está na língua e se dá pela língua, mas o material didático em questão não parece explorá-lo.

Como visto na análise do campo léxico-semântico “alimentação”, a temática da hospedagem é bastante explorada, e, na análise lexical a partir da lista de palavras-chave, foi verificado que algumas lexias frequentes no *corpus* remetem diretamente à hospedagem, de forma que esse campo léxico-semântico se relaciona com os outros identificados, como poderá ser averiguado a seguir, na apresentação dos demais campos.

A lexia “apartamento”, por exemplo, que a princípio poderia estar num campo referente à moradia, está sendo usada em contextos de aluguel para hospedagem, ou seja, quando o indivíduo não tem a intenção de se estabelecer definitivamente no país. Nos contextos averiguados, “apartamento” não se refere somente ao tipo de moradia em prédios e condomínios, mas também ao tipo de quarto em hotéis. A lexia “hotel” também aparece de maneira representativa (53 ocorrências), o que corrobora a relevância desse tema para o LD. Outras lexias relevantes no LD remetem à hospedagem, como “reserva”, “serviços” e “entrada”.

Portanto, justifica-se a criação de um campo denominado “hospedagem”, uma vez que tanto o número quanto a frequência das lexias permitem a criação de um campo léxico-semântico específico, como pode-se verificar a seguir.

Quadro 7 – Campo léxico-semântico “hospedagem”



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, são elencados exemplos das lexias usadas no material didático e que se inserem no campo léxico-semântico da “hospedagem”.

Tabela 7 – Contextos das lexias presentes no campo léxico semântico “hospedagem”.

| lexias | contextos |
|-------------|---|
| apartamento | <ul style="list-style-type: none"> - Hotel Deville Colonial, às suas ordens. - Quero fazer uma reserva. Um <apartamento> duplo. - Para quando? - Para dia 10 de novembro. - Quantos dias o senhor vai ficar? - 3 dias. (LIMA et al., 2008, p. 24) |
| cinema | <p>Todos os apartamentos com magnífica vista do terraço para o mar. Piscina aquecida coberta, bar, restaurante 24 horas, american bar, <cinema>, academia, equipe de lazer. internet. (LIMA et al., 2008, p. 31)</p> |
| entrada | <ul style="list-style-type: none"> - Está reservado, Sr. Bates. Um - apartamento para duas pessoas. <Entrada> no dia 10 de novembro e saída no dia 13 de novembro. - Certo. (LIMA et al., 2008, p. 24) |
| hotel | <p><HOTEL> ESTÂNCIA RECANTO DA CACHOEIRA Lugar simples e acolhedor Estrelas, só as do céu. Muita área verde, rio piscoso, cachoeira, piscina de água mineral, quadras, sl. de jogos, cavalos e restaurantes Diária completa. (LIMA et al., 2008, p. 83)</p> |
| piscina | <p>Serviços do Hotel: Restaurante, bar, coffee shop, sala de reuniões (50), internet, estacionamento, <piscina> aquecida, quadra de vôlei, de futebol, tênis, playground, cofre. (LIMA et al., 2008, p. 65)</p> |
| quarto | <p>Queria mudar de <quarto>. É que o chuveiro não está funcionando. A água está fria. (LIMA et al., 2008, p. 23)</p> |
| reserva | <ul style="list-style-type: none"> - Nossa agência de turismo ____ tudo para o cliente: reservas, programas, etc. - Vocês ____ também <reserva> de hotel? - Sim, mas nós só ____ reserva para quem ____ mais de uma semana no hotel. (LIMA et al., 2008, p. 81) |

| | |
|-------------|--|
| restaurante | Serviços do Hotel: <Restaurante>, bar, coffee shop, sal. de convenções (210), academia, wireless, estacionamento, manobrista, cofre. Taxa de serviço (10%) incl. na nota. Aceita cartão de crédito. (LIMA et al., 2008, p. 24) |
| serviços | <Serviços> no Apartamento: Telefone, geladeira, TV a cabo, ar condicionado, calefação, música ambiente, DVD. (LIMA et al., 2008, p. 24) |

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar estereótipos associados ao Brasil, vários deles se relacionam com o turismo pelo país em cidades como Rio de Janeiro e regiões turísticas, como a Amazônia ou o nordeste, principalmente. De fato, o país oferece diversos atrativos turísticos, por isso é preciso ter uma boa oferta no setor hoteleiro para a demanda turística, visto que entre 2020 e 2021, mesmo durante o período crítico da pandemia de covid-19, o país recebeu 2,9 milhões de turistas. Esse é um número expressivo, mas, em anos anteriores, o país recebia o dobro de turistas, ou seja, cerca de 6 milhões de pessoas visitavam o Brasil antes da pandemia²⁰.

Ademais, o turismo tem alta relevância na economia brasileira, de forma geral, e é, em muitas cidades do país, uma das principais fontes de renda. O impacto do turismo no PIB brasileiro antes da pandemia era de cerca de 8,1%, segundo a Oxford Economics.²¹ No cenário global, o Brasil ocupa a 11.^a posição no ranking de maior mercado do setor de turismo no mundo, de acordo com o relatório anual do World Travel & Tourism Council (WTTC) de 2021²². Esses dados demonstram que o país ainda apresenta forte potencial de crescimento, desde que haja mais investimentos públicos e privados.

No campo léxico-semântico em análise, vê-se que um dos temas mais recorrentes no livro *Novo Avenida Brasil I* está relacionado com o turismo e, mais especificamente, com a hospedagem. O campo léxico-semântico “hospedagem” é um dos mais relevantes no material didático em análise, mas os contextos em que as lexias aparecem não apresentam informações acerca do Brasil e sua cultura. Apenas para a lexia “hotel” tem-se uma pequena descrição, evidenciando a natureza do local:

²⁰

<https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/com-pandemia-brasil-registra-em-dois-anos-a-chegada-de-2-9-milhoes-de-turistas-internacionais>. Acesso em 19 dez. 2022.

²¹ <https://diariodocomercio.com.br/negocios/contribuicao-do-turismo-para-o-pib-creceu-31/>. Acesso em 19 dez. 2022.

²²

<https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/brasil-sobe-duas-posicoes-no-ranking-mundial-de-contribuicao-do-turismo-em-2021>. Acesso em 19 dez. 2022.

<HOTEL> ESTÂNCIA
RECANTO DA CACHOEIRA

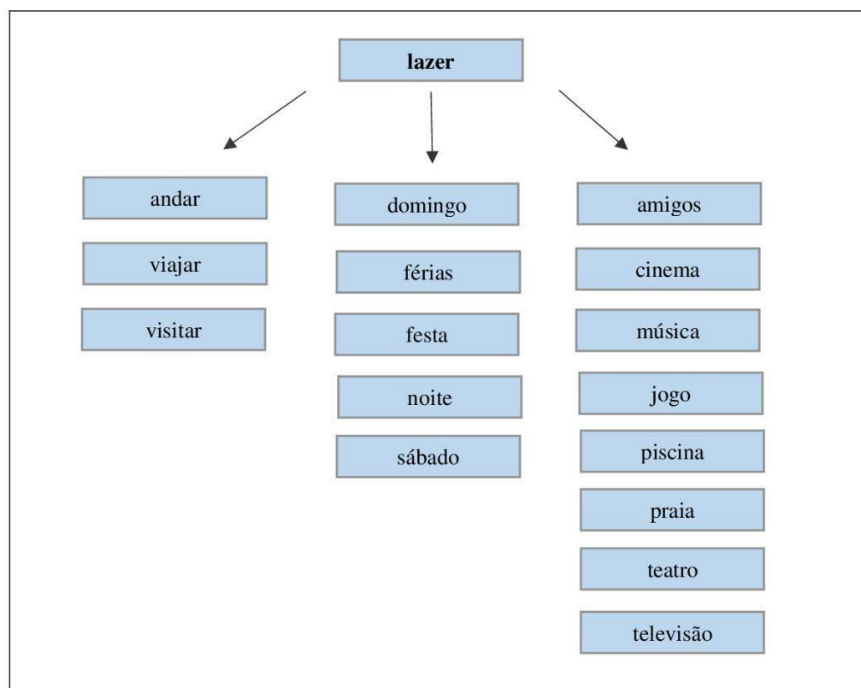
Lugar simples e acolhedor. Estrelas, só as do céu. Muita área verde, rio piscoso, cachoeira, piscina de água mineral, quadras, sl. de jogos, cavalos e restaurantes. Diária completa. (LIMA et al., 2008, p. 83)

Em outro contexto, há referência ao “<Hotel> das Cataratas”, remetendo às Cataratas do Iguaçu, um destino turístico bastante visitado por turistas brasileiros e estrangeiros: “<HOTEL> DAS CATARATAS Rodovia das Cataratas, km 28 - 85890 Foz do Iguaçu PR -Tel.: (0455) 74-2666 e 72-4479 - Telex. (452) 113 Localização: Parque Nacional Iguaçu Acomodação: 200 <apartamentos>.” (LIMA et al., 2008, p. 30, grifo nosso). Cumpre, entretanto, mencionar que a referência às Cataratas do Iguaçu ocorre apenas devido ao nome do hotel.

Então, observa-se que o campo léxico-semântico “hospedagem” trata dos tipos de acomodações, serviços e descrições das hospedagens, principalmente o “hotel” (53 ocorrências). Embora os contextos apresentem, em certo sentido, os locais que acolhem os turistas no Brasil, a descrição de aspectos culturais relativos a esses locais e às formas de acolhimento não é muito clara.

Ademais, verificou-se que, junto das ocorrências referentes à hospedagem, há descrições das opções de lazer oferecidas por hotéis, sobretudo. O lazer, portanto, parece ter grande relevância para o LD, uma vez que se pôde elaborar um campo léxico-semântico com essa temática. Nesse sentido, percebem-se ocorrências e contextos que tratam das opções de lazer oferecidas por centros urbanos e pelas hospedagens, principalmente, como pode-se examinar a seguir.

Quadro 8 – Campo léxico-semântico “lazer”



Fonte: Elaboração própria.

Adiante são elencados exemplos em que se usam as lexias que podem constituir o campo léxico-semântico do “lazer”.

Tabela 8 – Contextos das lexias presentes no campo léxico semântico “lazer”.

| lexias | contextos |
|--------|--|
| amigos | Atualmente, morar e trabalhar numa cidade grande como São Paulo ou Rio de Janeiro é muito difícil. Por exemplo, as pessoas passam horas dentro do carro ou do ônibus só para ir ao trabalho por causa do excesso de veículos nas vias públicas. Nos bancos, nos supermercados, nos restaurantes, as filas são imensas. Para os que trabalham, o almoço pode ser um simples sanduíche para economizar tempo. Resultado: as pessoas não têm muito tempo para o lazer como ir ao cinema, ao teatro, praia, visitar <amigos> etc. (LIMA et al., 2008, p. 71) |
| andar | <ul style="list-style-type: none"> - Mas eu quero <andar> a pé. Acho que não vou visitar o museu hoje. Talvez amanhã. - Então, por que a senhora não vai ao Passeio Público? Fica perto daqui. (LIMA et al., 2008, p. 25) |
| cinema | <i>cinema - edificação</i> |

| | |
|---------|---|
| | <p>Um ótimo investimento para seu dinheiro. Todo ano, duas semanas inesquecíveis num paraíso de conforto. E lucros o ano inteiro! E mais: apartamentos equipados com frigobar, TV a cabo, ar condicionado e telefone. Todos os apartamentos com magnífica vista do terraço para uma piscina aquecida coberta, bar, restaurante 24 horas, american bar, <cinema>, academia, equipe de lazer, internet. (LIMA et al., 2008, p. 31)</p> <p><i>cinema - expressão artística</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A que horas começa o debate sobre o <cinema> africano? - _____ às 14 horas. (LIMA et al., 2008, p. 80) |
| domingo | No <domingo>, vai haver um jogo de futebol muito importante em sua cidade. Converse sobre o melhor modo (carro/ônibus/bonde/metrô...) de chegar ao estádio. (LIMA et al., 2008, p. 20) |
| férias | Daniel Moreira e sua família passam as <férias> na praia. Eles preferem ficar numa casa e não no hotel. Por quê? Escreva no mínimo cinco frases. (LIMA et al., 2008, p. 82) |
| festa | Mônica vai preparar uma <festa>. Quem vai ajudá-la? (LIMA et al., 2008, p. 49) |
| jogo | <ul style="list-style-type: none"> - Vamos ao <jogo> de futebol? - Quando? - No domingo à tarde. - Combinado. (LIMA et al., 2008, p. 8) |
| música | <p>John Robert Murray, correspondente do New York Times, trabalha no Palácio da Alvorada, em Brasília. Ele nasceu em Nova York, em 21 de setembro de 1960. Fez o curso de Comunicações na Universidade da Califórnia, em Berkeley. De 1985 até 1993, trabalhou no Washington Post. Depois, passou a trabalhar no New York Times. Ele mora no Brasil há 5 anos. Ele fala bem português, mas escreve suas notícias em inglês. É casado e tem dois filhos. Ele joga tênis, faz caminhadas regularmente e gosta de <música> popular americana e brasileira. (LIMA et al., 2008, p. 65)</p> <p><i>música ambiente (hotel)</i></p> <p>Serviços no Apartamento: Telefone, geladeira, TV a cabo, ar condicionado, calefação, <música ambiente>, DVD. (LIMA et al., 2008, p. 24)</p> |

| | |
|-----------|--|
| noite | Alice pode ir ao cinema de <noite>? (LIMA et al., 2008, p. 68) |
| piscina | Fomos à piscina ontem porque as crianças não tiveram aula. Depois fizemos compras e estivemos na casa da Mônica. Foi bom. (LIMA et al., 2008, p. 43) |
| praia | Este fim de semana estou livre. Podemos ir à <praia> sexta-feira de tarde. (LIMA et al., 2008, p. 12) |
| teatro | Você acha que ainda tem lugares no <teatro> Guaíra hoje à noite? (LIMA et al., 2008, p. 80) |
| televisão | Capão da Canoa, Querido Edson Tudo bem? Estou de férias em Capão. ____ Xangrilá que é um hotel ____ e tranquilo. ____ perto da praia e ____ um bom restaurante. Meu ____ é pequeno, mas tem uma ____ confortável, <televisão>, telefone (3665-3221). É um quarto de ____ porque você sabe que não gosto de ____ . O mais interessante é que a ____ não é muito cara. Acho que vou ficar aqui duas semanas. Mas estou muito sozinha. Um abraço, Jussara. (LIMA et al., 2008, p. 79) |
| viajar | Meu nome é Lutz Rohrmann. Sou alemão, mas moro em São Paulo no momento. Minha esposa é professora numa escola teuto-brasileira. Sou editor de livros didáticos e professor de línguas. Nós temos um filho. Eu gosto do Brasil e dos brasileiros. Minha esposa e eu gostamos muito de <viajar>. Queremos visitar a Amazônia nas férias. (LIMA et al., 2008, p. 75) |
| visitar | Você pode começar a <visitar> Curitiba pelo setor histórico, cujas construções são dos séculos XVII e XIX, fazem do local um museu ao ar livre; a casa Romário Martins, última construção colonial da cidade. (LIMA et al., 2008, p. 25) |

Fonte: Elaboração própria.

A importância cultural do lazer para os brasileiros foi descrita por DaMatta (2016) num capítulo especialmente dedicado ao tema, especificamente a partir do Carnaval, a maior festa popular do Brasil e uma das maiores do mundo. Para ele, esses momentos são também uma forma de expressão dos comportamentos e valores de uma dada sociedade:

No Brasil, como em muitas outras sociedades, o rotineiro é sempre equacionado ao trabalho ou a tudo aquilo que remete a obrigações e castigos... a tudo que se é obrigado a realizar; ao passo que o extra-ordinário, como próprio nome indica, evoca tudo que é fora do comum e, exatamente por isso, pode ser inventado e criado por meio de artifícios e mecanismos. Cada um desses lados permite “esquecer” o outro, como as duas faces de uma mesma moeda. E, no entanto, os dois fazem parte e constituem expressões ou reflexões de uma mesma totalidade, uma mesma coisa. Ou melhor: tanto a festa quanto a rotina são modos que a sociedade tem de exprimir-se, de atualizar-se concretamente, deixando ver a sua “alma” ou o seu coração. Na nossa sociedade, temos grande consciência dessa alternância, de tal modo que a vida, para a maioria de nós, se define sempre pela oscilação entre rotinas e festas, trabalho e feriado, despreocupações e “chateações”, dias felizes e momentos dolorosos, vida e morte, os dias de “dureza” e “trabalho duro” do mundo “real” e os dias de alegria e fantasia desse “outro lado da vida” constituído pela festa, pelo feriado e pela ausência de trabalho para o outro (o patrão, o Governo, o chefe, o dono do negócio etc.). Realmente, na festa, comemos, rimos e vivemos o mito ou utopia da ausência de hierarquia, poder, dinheiro e esforço físico. Aqui, todos se harmonizam por meio de conversas amenas e, na construção da festa, a música que congrega e iguala no seu ritmo e na sua melodia é algo absolutamente fundamental no caso brasileiro. (DAMATTA, 2016, p. 46-47)

O lazer é uma atividade que deve ser incentivada a todos, não somente a uma classe privilegiada. Um dos exemplos de lazer certamente são as viagens, seja para destinos nacionais ou internacionais, pois nas férias é que as pessoas costumam viajar para conhecer novos destinos e descansar após um longo período de trabalho.

O Brasil, como visto anteriormente, é um dos países que mais colaboram mundialmente com o mercado global de turismo, sendo um dos principais destinos dos viajantes. Um dos requisitos para atrair os turistas certamente são as opções de lazer, urbanas ou não, que um país pode oferecer.

Dessa forma, o LD *Novo Avenida Brasil 1*, em suas escolhas lexicais, expressa a relevância dada ao assunto “lazer” a partir da frequente recorrência das lexias “amigos” (36 ocorrências), “andar” (13 ocorrências), “domingo” (17 ocorrências), “férias” (16 ocorrências), “festa” (10 ocorrências), “noite” (33 ocorrências), “sábado” (15 ocorrências), “teatro” (16 ocorrências), “viajar” (11 ocorrências) e “visitar” (20 ocorrências), dentre outras que compõem o campo léxico-semântico em análise.

É interessante verificar a referência aos períodos em que, no Brasil, é possível desfrutar de momentos de lazer. Assim, as lexias “domingo”, “férias”, “noite” e “sábado” aparecem em contextos associados às atividades de lazer, demonstrando um traço cultural dos brasileiros. Além disso, evidencia também que algumas atividades de lazer são

frequentemente associadas a períodos ou a dias da semana, como se poderá comprovar mais adiante.

As lexias presentes neste campo léxico-semântico remetem ao lazer do dia a dia dos brasileiros e outros estão relacionados ao lazer oferecido por uma hospedagem, em um hotel, principalmente. Como foi visto na análise do campo léxico-semântico “hospedagem”, esse tema é relevante no material didático como um todo, e se observa que lexias que, num primeiro momento, poderiam ser agrupadas num determinado campo, ao serem analisadas em seus contextos remetem, também, à hospedagem em hotéis, como “piscina” (14 ocorrências), “cinema” (30 ocorrências), “televisão” (11 ocorrências), “música” (14 ocorrências) e “praia” (33 ocorrências).

Em especial referentemente à lexia “cinema”, há ocorrências que revelam os diferentes sentidos da palavra, por exemplo o cinema como parte do hotel, o cinema como lazer, a edificação em que se transmitem filmes e a expressão artística oriunda de um determinado local e de uma cultura específica. No que diz respeito à expressão artística, o cinema, assim como outras formas de arte, também expressa a cultura, os hábitos, a história, dentre outros elementos culturais; vários são os filmes brasileiros reconhecidos mundialmente, como *Cidade de Deus* e *Central do Brasil*. Dessa forma, há o que se explorar em termos de ensino de idioma, dado que os filmes se configuram como conteúdos autênticos do uso língua e, nesses contextos autênticos, também se podem explorar a cultura e as representações culturais brasileiras; todavia, neste LD os contextos revelam que a produção cinematográfica brasileira é pouco abordada.

Da mesma forma que o cinema, o teatro, como lazer, aparece em diversas situações, muitas vezes sem uma especificação. Entretanto, há 2 casos em que o LD menciona teatros específicos: o Teatro Amazonas e o Teatro Guaíra. Observando-se os contextos de ocorrência de “teatro”, verifica-se que alguns deles fazem referência a essas edificações, ou seja, aos aspectos arquitetônicos e de estilo, na situação de uma visita a esses locais. Embora haja um contexto que aborde o teatro como expressão cultural, na maioria dos casos, ocorrem contextos semelhantes ao primeiro. Então, verifica-se que, semelhantemente ao que ocorre com o cinema, o LD parece não focar a produção teatral como expressão cultural brasileira.

No que diz respeito à lexia “festa”, além dos contextos em que figura em sentido genérico, pôde-se verificar a ocorrência da colocação “festa junina” no LD: “Junho <Festa Junina>” (LIMA et al., 2008, p. 51). O livro menciona, em uma atividade sobre o calendário brasileiro, essa festa bastante tradicional, apresentando uma foto de duas crianças usando a fantasia de caipiras e dançando. Não há descrição da festa, no entanto, nem tampouco

apontamentos quanto à relevância dessa festa no Brasil. Quanto às festas populares brasileiras, “carnaval” não foi uma lexia frequente (6 ocorrências) segundo a metodologia empregada, então não foi possível coletá-la para análise. Já quanto a outras festas, como o Bumba meu boi, o Círio de Nazaré, as Congadas, a Folia de Reis, para citar algumas, não foram encontradas menções no LD. Apesar de o Brasil não ser o país mais feliz do mundo, segundo o Relatório Mundial de Felicidade de 2023, elaborado pela ONU²³, o país é conhecido por seu povo alegre, animado, amistoso e sempre sorridente, e as festas são símbolos dessa alegria observada nos brasileiros. Para Amaral (1998), é possível ainda falar em “festa à brasileira”, quando afirma que:

No Brasil, a festa tanto nega como reafirma os valores sociais, utilizando-se, para isto, tanto de sua própria lógica como da lógica social. E neste sentido é possível falar em uma festa “à brasileira”. Sendo a festa de um povo formado por rica diversidade cultural, ela incorpora seus diversos valores, até mesmo os mais antagônicos, fantasiando-os, mascarando-os ou mesmo ressaltando seu caráter de antípoda em relação ao seu par, do qual, entretanto, não pode se separar. Assim, a diversidade de sentidos e os múltiplos conteúdos resultantes da formação cultural brasileira podem ser entendidos como um dos elementos que diferenciam a festa à brasileira das demais. (AMARAL, 1998, p. 273)

Nesse sentido, as festas brasileiras podem também ser consideradas como diferentes das de outros países, se se leva em consideração os aspectos culturais que as fomentam. A história e a formação do povo brasileiro contribuem para a existências de diversas festas populares de um modo especial. Ainda segundo Amaral, essas festas populares são constantemente referidas como característica nacional e tornaram-se como um produto turístico para atrair turistas estrangeiros ao Brasil, tal como pode ser visto em relatórios da Embratur e das Secretarias de Turismo. Assim sendo, vê-se que, na ausência de ocorrência de lexias que se relacionem com essas festas populares ou na pouca ocorrência de “Carnaval”, esse tipo de lazer relacionado às expressões culturais brasileiras não é privilegiado no LD analisado.

A lexia “praia” apresentou diversos usos no LD, o que não surpreende devido ao extenso litoral brasileiro e à relevância que é dada ao turismo no material didático. A relação do povo brasileiro com o mar é um fator relevante culturalmente e, por essa razão, o mar aparece de diversas formas nas manifestações culturais brasileiras, desde o lazer até a

²³ Disponível em:

<<https://forbes.com.br/forbeslife/2023/03/entre-os-paises-mais-felizes-do-mundo-em-2023-brasil-esta-em-49o/>>. Acesso em 21 abr. 2023.

gastronomia e a pintura, por exemplo. A forma como se aproveita a praia também é singular em muitos aspectos, desde a roupa até as atividades. Nesse sentido, o livro demonstra essa relevância.

Conforme já mencionado, a relação entre as *lexias* relacionadas a períodos de descanso no Brasil têm relevância neste *corpus* e a *lexia* “sábado” apresentou diversos contextos interessantes para expressar o lazer dos brasileiros, um deles fala sobre a ida à casa da sogra no final de semana e o jogo de sinuca com os amigos depois do expediente na sexta-feira:

Trabalhador-Porto Alegre: "Meu dia-a-dia é muito cansativo. A semana passada não foi diferente. Peguei o ônibus às 6 horas e às 7 horas comecei a jornada na fábrica. Tivemos muito serviço, um colega não foi trabalhar porque está doente. Na 6ª feira, depois do trabalho, joguei sinuca com o pessoal e quase perdi o ônibus. No <sábado> fiz supermercado e no domingo, fomos à casa da minha sogra. Aproveitei para assistir o jogo Inter x Grêmio na televisão." (LIMA et al., 2008, p. 50, grifo nosso)

Interessante verificar que a referência ao futebol aparece neste contexto a partir da *lexia* “jogo”. Embora não haja a referência explícita, dada a relevância da modalidade no Brasil e o conhecimento do cotidiano dos brasileiros e do que é televisionado aos domingos, infere-se que o “jogo Inter x Grêmio” seja uma partida de futebol.

A *lexia* "futebol", pouco frequente no *corpus*, aparece no LD junto à *lexia* “domingo” em um dos contextos. É interessante verificar que, embora o Brasil seja conhecido como o país do futebol, pois a seleção brasileira obteve cinco títulos de campeã do mundo e tem vários jogadores famosos, como Pelé, Ronaldinho Gaúcho e Neymar, para citar alguns nomes, em “No <domingo>, vai haver um jogo de futebol muito importante em sua cidade. Converse sobre o melhor modo (carro/ônibus/bonde/metrô...) de chegar ao estádio.” (LIMA et al., 2008, p. 20, grifo nosso), o foco é discutir a forma de chegar ao local onde ocorrerá a partida de futebol. Assim, pode-se inferir que a atividade visa a desenvolver habilidades linguísticas para descrever o caminho a ser percorrido de forma contextualizada. Não há mais descrições sobre esse hábito de alguns brasileiros. Verifica-se, portanto, que há poucas referências ao costume que os brasileiros têm de jogar futebol e de acompanhar as partidas.

Ainda quanto ao futebol, é indispensável considerar a sua importância para a identidade nacional. Esse país de extensão continental, que abriga várias etnias e tem diferenças regionais acentuadas, tem o futebol como fator de unificação e identificação entre os brasileiros. Para Nascimento (2008) isso se deu a partir da política, com Getúlio Vargas e seu projeto de construção e consolidação dos símbolos culturais da nação brasileira; a partir

dos anos 30 do século XX, ocorre uma estruturação mais intensa dessa modalidade esportiva, e isso chama a atenção da equipe de governo de Vargas, que inclui o futebol, juntamente de outros elementos, como o Carnaval, o samba, a mulata, o malandro, como símbolos nacionais. Também a Ditadura Militar fez uso político do futebol em sua propaganda nacionalista, corroborando a força do esporte como fator de unificação dos brasileiros numa identidade nacional. Fato é que as Copas do Mundo do século passado foram fundamentais para os brasileiros quanto à formação de seu sentido de pertencimento e identidade na sociedade brasileira.

Gilberto Freyre, em sua obra, considera a miscigenação oriunda da formação do povo do Brasil um dos aspectos mais vantajosos dos brasileiros em detrimento de outros povos, e reforçou essa tese também a partir do futebol no prefácio de *O negro no futebol brasileiro*, de Rodrigues Filho (1947), quando enaltece o esporte e reafirma a sua consolidação como instituição nacional, reconhecida pelo Estado, pela Igreja, pela imprensa e pela opinião pública.

Na literatura, Nelson Rodrigues, em seus contos e crônicas sobre o futebol, fazia pequenas análises culturais e identitárias dos brasileiros a partir da paixão pelo esporte. É dele o conceito “complexo de vira-lata”, dentre outras observações elaboradas a partir de eventos esportivos, como a Copa do Mundo de 1958. Numa crônica intitulada *Futebol é paixão*, diz:

Amigos, falemos ainda do Brasil. O triunfo, na Suécia, em 58, foi para nós tão importante como a Primeira Missa. Começava o Brasil. Nós nos inaugurávamos. Tudo o que ficava para trás era o pré-Brasil. E basta comparar. Até 58, o brasileiro não ganhava nem cuspe à distância. O sujeito dormia enrolado na derrota como num cobertor. Ninguém acreditava no Brasil, nem o Brasil acreditava em si mesmo. (RODRIGUES, 2013, p. 63)

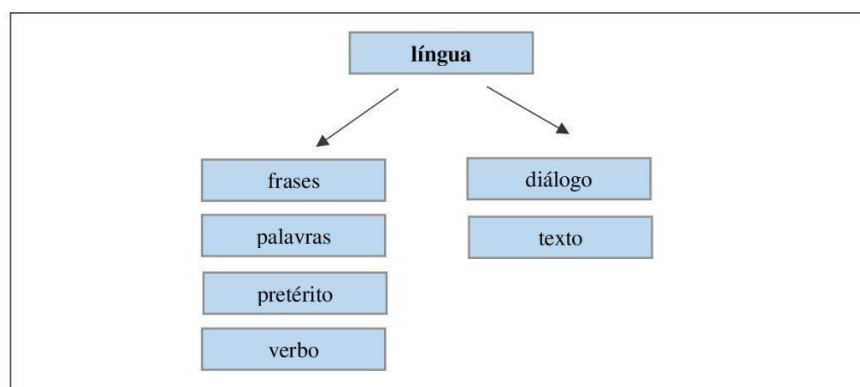
Aqui se vê a importância da Copa de 1958, quando o Brasil conquistou o primeiro título mundial. Para Nelson Rodrigues, a partir da percepção da opinião pública sobre o evento, foi naquele momento que passou a existir um “Brasil”; foi a “inauguração” de uma nação, pois o apoio à seleção e a vitória despertaram nos brasileiros um sentido de brasilidade, de identidade nacional e de orgulho acerca dessa identidade. Dessa forma, compreende-se que o futebol, além de ser o esporte mais popular no país e um meio de lazer importante também, diz respeito à identidade nacional dos brasileiros. No entanto, vê-se que o material didático não privilegia o esporte do ponto de vista do lazer, tampouco do ponto de vista sociocultural.

Por fim, verifica-se que as representações culturais presentes nos trechos analisados, tendo em vista as lexias coletadas no campo léxico-semântico “lazer”, enfatizam bastante o

tema da hospedagem em hotel, com as opções de lazer oferecidas nesses locais, ou o lazer destinado a viajantes estrangeiros que queiram conhecer locais característicos. Ademais, foram percebidas atividades de lazer pouco relacionadas às atividades mais típicas brasileiras, como o Carnaval, a Festa Junina, a festa de Bumba meu Boi, dentre outras. Embora algumas lexias estejam em contextos que apresentam costumes brasileiros em relação ao lazer, tal ideia não é desenvolvida.

Uma vez que uma das faces da cultura de um país é a língua por ele utilizada, verificar a possibilidade de elaboração de um campo léxico-semântico sobre língua parece adequado. Sendo assim, o próximo campo léxico-semântico, “língua”, contém seis lexias agrupadas, que se relacionam com a língua em perspectivas diversas, desde palavras, passando pelas frases e chegando ao nível textual. É o que pode ser visto no quadro a seguir, e posteriormente, nos contextos de uso das lexias selecionadas.

Quadro 9 – Campo léxico-semântico “língua”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 9 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “língua”

| lexias | contextos |
|---------------|---|
| diálogo | Escolha uma das pessoas e imagine o <diálogo> na imobiliária. (LIMA, et al., 2008, p. 34) |
| frases | Faça pequenos poemas ou <frases> com as palavras dadas acima. (LIMA, et al., 2008, p. 54) |
| texto | Observe os desenhos e leia o <texto> sem usar o dicionário. Sublinhe a parte do texto que se refere aos desenhos. (LIMA, et al., 2008, p. 89) |
| palavras | Complete a carta com as <palavras> abaixo: diária, estar, ficar, barulho, ter, apartamento, |

| | |
|-----------|---|
| | cama, fundos, simples. (LIMA, et al., 2008, p. 79) |
| pretérito | Leia o texto e complete o quadro com as formas do <pretérito perfeito>. (LIMA, et al., 2008, p. 37) |
| verbo | Complete com os <verbos> falar, trabalhar, morar e chamar-se. (LIMA, et al., 2008, p. 3) |

Fonte: Elaboração própria.

As perspectivas de língua adotadas pelos autores de livros didáticos impactam na elaboração de materiais e das atividades a serem feitas pelos alunos. Como professores de línguas, é importante saber não só identificar essas perspectivas, mas também adotar uma, de forma a guiar a prática docente. Nesse sentido, refletir sobre a língua e seu ensino são atividades que devem ser recorrentes.

Assim sendo, a justificativa para a criação de um campo léxico-semântico sobre esse tópico é a de que, ao observar os contextos e as lexias relacionadas, verificam-se as concepções de língua nos livros, por meio da Linguística de *Corpus*, que são interessantes para o desenvolvimento desta pesquisa e que pode abranger as possibilidades de pesquisas futuras também.

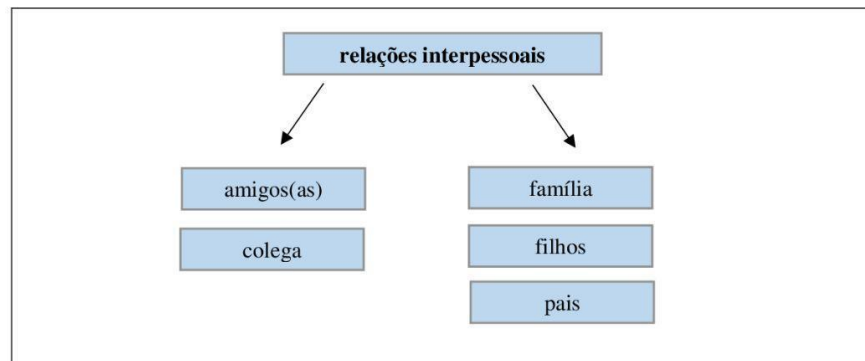
Os contextos nos quais se pode analisar as lexias frequentes que compõem este campo demonstram que elas são predominantemente usadas em contextos relacionados aos exercícios de algum tópico gramatical, como se observa em “pretérito” (19 ocorrências): “Leia o texto e complete o quadro com as formas do <pretérito perfeito> (LIMA, et al., 2008, p. 37). Nessas situações, as atividades exploram a repetição para a prática e a memorização.

Além desses, outros contextos referem-se à criação de um determinado texto a partir da contextualização dada pelo livro, a exemplo da lexia “diálogo”: Escolha uma das pessoas e imagine o <diálogo> na imobiliária (LIMA, et al., 2008, p. 34).

A maneira pela qual as relações entre as pessoas se dão também expressam características culturais de um povo. Nesse sentido, outro campo léxico-semântico elaborado foi “relações interpessoais”²⁴. Contendo 5 lexias, elas podem ser agrupadas segundo o vínculo, familiar ou não, como pode ser visto no quadro a seguir.

²⁴ O título empregado neste campo léxico-semântico, que agrupa as lexias relacionadas, não está presente no *corpus*, diferentemente dos demais. Houve a necessidade dessa alteração para poder contemplar as lexias "amigos" e "colegas", que se demonstraram relevantes no LD.

Quadro 10 – Campo léxico-semântico “relações interpessoais”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 10 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “relações interpessoais”

| lexias | contexto |
|------------|---|
| amigos(as) | Veja os anúncios e escreva aos <amigos> explicando por que você vai ao Hotel Estância ou visitar o Pantanal Matogrossense. (LIMA, et al., 2008, p. 83) |
| colega | d) Meu pai não para de fumar. O <colega> dele também fuma _____. (LIMA, et al., 2008, p. 91) <i>colega da sala de aula</i> Entreviste seu/sua <colega.> Em seu país: Quando começam as estações? Quais são os feriados nacionais e religiosos? (LIMA, et al., 2008, p. 51) |
| família | Daniel Moreira e sua <família> passam as férias na praia. Eles preferem ficar numa casa e não no hotel. Por que? Escreva no mínimo cinco frases. (LIMA, et al., 2008, p. 82) |
| filhos | Dona Cecília, 38 anos, professora e dona-de-casa, 4 <filhos>. (LIMA, et al., 2008, p. 44) |
| pais | Carlos Drummond de Andrade. Nasceu em 1903 numa fazenda de café, em Brodowski, interior do Estado de São Paulo, de <pais> imigrantes do Vêneto. (LIMA, et al., 2008, p. 53) |

Fonte: Elaboração própria.

Cada cultura só pode ser caracterizada a partir do contraste com outra, ou seja, apenas na comparação dos elementos mais expressivos é que se pode compreender o perfil cultural de um país. Quanto a essa reflexão, faz sentido retomar o estudo de Lewis (2006), que buscou

traçar perfis sobre diversas culturas a partir das classificações: ativo-linear, multiativo e reativo²⁵. O Brasil está incluído, e é um representante em potencial, no modelo multiativo, que é definido pela extroversão e intensa carga emotiva e enérgica na forma como os indivíduos se expressam e se relacionam. Dessa forma, as relações pessoais são fundamentais, estreitas e emocionais.

Com as lexias “amigos(as)” (38 ocorrências) e “colega” (26 ocorrências), percebem-se dois tipos de vínculos: a amizade, que representa um relacionamento mais próximo; e o coleguismo, outra relação amistosa, mas não tão próxima - geralmente, existem colegas de trabalho, da faculdade, ou seja, pessoas com as quais há um convívio por intermédio de um contexto específico. No contexto em que se encontra a lexia “amigos”, é presente a situação de turismo: “Veja os anúncios e escreva aos <amigos> explicando por que você vai ao Hotel Estância ou visitar o Pantanal Matogrossense. (LIMA, et al., 2008, p. 83). Em “colega”, além do contexto usual, há o uso referente a colega de classe, de turma ou da escola, usado para tratar das atividades em grupo ou dupla propostas pelo LD: Entreviste seu/sua <colega>. Em seu país: Quando começam as estações? Quais são os feriados nacionais e religiosos? (LIMA, et al., 2008, p. 51).

Por fim, as lexias restantes referem-se ao vínculo familiar: “família” (10 ocorrências), “pais” (12 ocorrências) e “filhos” (33 ocorrências). Nas ocorrências verificadas, observa-se a descrição da composição familiar e situações em família, como férias. Também é citado um poeta brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, e é apresentada a sua história de vida, incluindo informações sobre sua família.

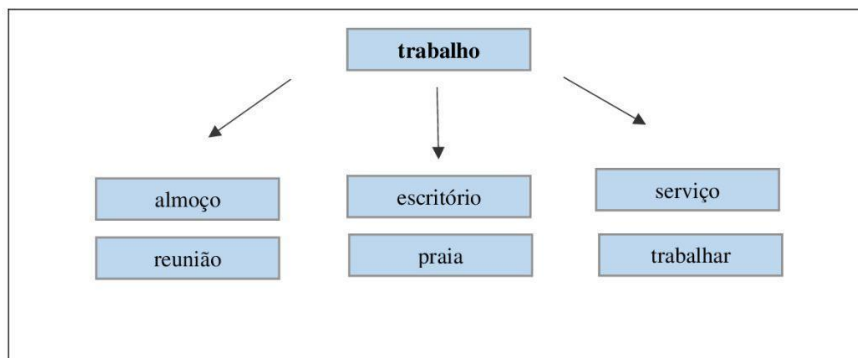
Vê-se, então, pelo levantamento lexical e dos contextos, que essa temática das relações interpessoais são relevantes para o LD em questão. No entanto, não foram observadas situações em que características específicas sobre uma “forma brasileira” de se relacionar com as pessoas fossem descritas, tais como aquelas descritas por Lewis (2006).

Para finalizar esta seção, o último campo léxico-semântico elaborado para o LD *Novo Avenida Brasil 1* diz respeito a um tema de caráter oposto a outro analisado anteriormente (lazer): o trabalho. Enquanto foi observada uma quantidade relevante de lexias para compor o campo “lazer”, em “trabalho”, tem-se um campo mais enxuto, mas que se justifica pela

²⁵ De acordo com Lewis (2006), de modo geral, as culturas que representam o modelo ativo-linear privilegiam a organização, a pontualidade e as normas. Já as culturas multiativas são caracterizadas pela extroversão de seus membros, que geralmente são mais flexíveis e dão muito valor para as relações humanas, seja no trabalho ou no âmbito pessoal. Por fim, o modelo reativo refere-se a uma cultura de mais introspecção e diplomacia em relação ao próximo, na qual a paciência é um valor fundamental para o desenvolvimento das relações ou de tarefas.

possibilidade de agrupamento semântico e pelos contextos em que as lexias foram empregadas.

Quadro 11 – Campo léxico-semântico “trabalho”



Fonte: Elaboração própria.

A seguir são apresentadas as lexias em contexto.

Tabela 11 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “trabalho”

| lexema | contexto |
|---------------|---|
| almoço | Você convida um(a) colega para um <almoço> de negócios, na quinta-feira ao meio-dia e meia. (LIMA et al., 2008, p. 20) |
| escritório | Empresário São Bernardo: "Sou uma pessoa muito metódica. Na semana passada, como sempre, me levantei às 6h30, fiz 40 minutos de caminhada, em seguida, tomei banho e li todos os jornais como de costume. Cheguei ao <escritório> às 9 em ponto. Eu me reuni com meus assessores, recebi alguns clientes. Na 2ª, almocei com o diretor financeiro de um banco e na 5ª, jantei fora com colegas do setor para tratar de negócios. No fim de semana fui com a família para a fazenda." (LIMA et al., 2008, p. 50) |
| trabalho | Renato gosta do novo <trabalho>. As colegas do Renato são simpáticas. (LIMA et al., 2008, p. 81) |
| serviço | Trabalhador-Porto Alegre: "Meu dia-a-dia é muito cansativo. A semana passada não foi diferente. Peguei o ônibus às 6 horas e às 7 horas comecei a jornada na fábrica. Tivemos muito <serviço>, um colega não foi trabalhar porque está doente. Na 6ª feira, depois do trabalho, |

| | |
|---------|--|
| | joguei sinuca com o pessoal e quase perdi o ônibus. No sábado fiz supermercado e no domingo, fomos à casa da minha sogra. Aproveitei para assistir o jogo Inter x Grêmio na televisão." (LIMA et al., 2008, p. 50) |
| praia | Vendedor Natal: "Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a <praia> e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrou não vai dar para passar a semana." (LIMA et al., 2008, p. 50) |
| reunião | <ul style="list-style-type: none"> - Oi, Clarice, como vai? - Bem. O que você vai fazer agora ? - Vou almoçar, já é meio-dia e meia. - Eu também vou. Oi, Marina. - Oi. Clarice. Oi. Beatriz. - Vamos almoçar, Marina ? - Que pena, não posso. Tenho <reunião> à uma hora. - Então, bom trabalho. - Obrigada. Tchau. - Tchau. (LIMA et al., 2008, p. 12) |

Fonte: Elaboração própria.

A relação dos brasileiros com o trabalho, na perspectiva de DaMatta (2016) é bastante complexa e passa pela influência da tradição católica romana e pelos séculos de escravidão, dentre tantos outros fatores. Os brasileiros herdaram a visão de trabalho como algo penoso, como castigo, além das consequências do período de escravidão em que as relações existentes não eram de trabalho, mas sim de exploração, não apenas da força de trabalho, mas da moral também. A figura do patrão atual muitas vezes se confunde com a do senhor de engenho.

Além disso, há uma admiração por figuras tais como a do “malandro” e do “renunciador” ou “santo”, ou seja, aqueles que não praticam a mesma rotina casa-trabalho, e vivem à margem, conseguindo o máximo de coisas com o mínimo de esforço, ou, ao contrário, aqueles que decidem viver num trabalho que tem como foco o cuidado do outro.

Para além dessas representações culturais brasileiras acerca do trabalho e dos trabalhadores, o país é uma das maiores economias emergentes do mundo e atrai investidores estrangeiros. Nesse âmbito, o cenário pré-pandemia figurava como mais promissor, todavia, recentemente, há uma retomada de expectativas positivas sobre o turismo de negócios, por exemplo. Segundo a Abracorp (Associação Brasileira de Agências de Viagens Corporativas), esse setor apresentou, no primeiro semestre de 2022, um faturamento 15% superior ao mesmo

período de 2019²⁶, ou seja, antes da pandemia da covid-19, o que demonstra um futuro de recuperação para esse tipo de turismo.

Dessa forma, sendo o Brasil um grande destino para estrangeiros que queiram fazer negócios, falar nosso idioma pode ser uma vantagem considerável. Em vista disso, o livro didático *Novo Avenida Brasil 1* parece demonstrar certa inclinação a esse público ao apresentar uma frequência considerável de lexias que, juntas, compõem um campo léxico-semântico com esse tema: trabalho. Como foi dito, trata-se de um campo mais enxuto que os outros, mas a frequência em que termos relacionados apareceram no *corpus* parece justificar a análise.

As lexias mais recorrentes foram “escritório” (17 ocorrências), “reunião” (12 ocorrências), “serviço” (17 ocorrências), “trabalhar” (26 ocorrências) e “trabalho” (50 ocorrências), e com menor frequência, a unidade lexical “almoço de negócios” (1 ocorrência), analisada aqui a partir da lexia simples “almoço”. Outra lexia de ocorrência pouco frequente, nesse contexto de trabalho, foi “praia”, com o seguinte contexto:

Vendedor Natal: "Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a <praia> e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrou não vai dar para passar a semana." (LIMA et al., 2008, p. 50)

A praia, aqui, deixa de ser o local do lazer para ser o local de trabalho de vários brasileiros que trabalham vendendo comida, roupas e bebidas nas praias brasileiras.

Quanto à lexia “serviço”, também é comum encontrar seu uso na formação de unidades lexicais complexas, como em “área de serviço”, “taxa de serviço”, “serviço à la carte”, mas o uso isolado também pode ser observado, como sinônimo de “trabalho”:

Trabalhador-Porto Alegre: "Meu dia-a-dia é muito cansativo. A semana passada não foi diferente. Peguei o ônibus às 6 horas e às 7 horas comecei a jornada na fábrica. Tivemos muito <serviço>, um colega não foi trabalhar porque está doente. Na 6ª feira, depois do trabalho, joguei sinuca com o pessoal e quase perdi o ônibus. No sábado fiz supermercado e no domingo, fomos à casa da minha sogra. Aproveitei para assistir o jogo Inter x Grêmio na televisão." (LIMA et al., 2008, p. 50, grifo nosso)

²⁶ Disponível em

<<https://forbes.com.br/forbes-money/2022/10/retomada-do-turismo-de-negocios-deve-movimentar-us-800-bi-ate-2026/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

No referido contexto, vê-se o emprego da lexia “serviço” antecedida por um advérbio de intensidade (“muito”), para descrever a rotina exaustiva de trabalho em uma fábrica, algo comum em algumas cidades brasileiras. O caso é desenvolvido sob a perspectiva de um indivíduo, mas representa a realidade de muitos brasileiros.

Em relação às unidades complexas, pode-se verificar que algumas delas estão também relacionadas ao campo léxico-semântico da hospedagem (“serviço de quarto”, “taxa de serviço”, “serviço à la carte”), o que comprova, mais uma vez, a escolha do material didático por desenvolver mais os temas relacionados ao turismo.

Já “trabalho” é o substantivo mais frequente nesse campo léxico-semântico: “Renato gosta do novo <trabalho>. As colegas do Renato são simpáticas.” (LIMA et al., 2008, p. 81). Além do substantivo, também o verbo “trabalhar” é utilizado: “Quando ela <trabalha> no escritório?” (LIMA et al., 2008, p. 68).

Como local de trabalho, o lexema mais frequente é “escritório”. A alta recorrência dessa lexia sugere um público-alvo de estudantes que trabalham para grandes empresas, o que nos remete ao contexto de turismo de negócios no Brasil e ao contexto de negócios no país:

Empresário - São Bernardo: "Sou uma pessoa muito metódica. Na semana passada, como sempre, me levantei às 6h30, fiz 40 minutos de caminhada, em seguida, tomei banho e li todos os jornais como de costume. Cheguei ao <escritório> às 9 em ponto. Eu me reuni com meus assessores, recebi alguns clientes. Na 2ª, almocei com o diretor financeiro de um banco e na 5ª, jantei fora com colegas do setor para tratar de negócios. No fim de semana fui com a família para a fazenda." (LIMA et al., 2008, p. 50)

Outro lugar aparece como local de trabalho: a praia. Desta vez, porém, os trabalhadores são os vendedores ambulantes:

Sou vendedor ambulante, na semana passada ou hoje é sempre a mesma coisa. Saí de casa às 6 horas da manhã com minha mercadoria. Fui para a <praia> e fiquei por lá o dia inteiro. Vendi muito pouco e já gastei a metade pagando as contas atrasadas. O que sobrou não vai dar para passar a semana. (LIMA et al., 2008, p. 50, grifo nosso)

O livro informa que o referido trecho consiste em uma entrevista, feita pelos autores, com alguns brasileiros. A descrição feita do vendedor ambulante é a de uma pessoa simples, pobre e que trabalha muito. Isso representa a realidade de muitos brasileiros, que têm a praia como um local de trabalho informal, o que é bastante diferente da realidade de alguns outros países.

Das situações de trabalho mais comuns, “reunião” é a mais frequente, o que corrobora a inclinação do livro didático ao público de empresários ou funcionários de empresas, pois as reuniões são mais comuns em alguns contextos profissionais do que em outros:

- Oi, Clarice, como vai?
- Bem. O que você vai fazer agora ?
- Vou almoçar, já é meio-dia e meia.
- Eu também vou. Oi, Marina.
- Oi. Clarice. Oi. Beatriz.
- Vamos almoçar, Marina ?
- Que pena, não posso. Tenho <reunião> à uma hora.
- Então, bom trabalho.
- Obrigada. Tchau.
- Tchau. (LIMA et al., 2008, p. 12)

O almoço de negócios, que à primeira vista pode parecer um momento de descontração fora do ambiente de trabalho por excelência, o escritório, é também ocasião de fazer negociações: “Você convida um(a) colega para um <almoço> de negócios, na quinta-feira ao meio-dia e meia. Ele (Ela) é muito ocupado(a). Vocês mudam o dia, a hora e marcam um jantar” (LIMA et al., 2008, p. 20)

Assim sendo, com este campo léxico-semântico, verifica-se que o LD *Novo Avenida Brasil 1*, ao visar um público-alvo amplo, direciona parte de sua atenção para o mundo dos negócios no país. Nesse sentido, o livro não apresentou representações culturais expressivas ao considerar mais diversidade nesse tema e focalizar um contexto de trabalho mais restrito, uma vez que uma minoria trabalha no ramo de negócios. Há pequenos trechos de relatos de pessoas que trabalham em outros locais, por exemplo a praia.

Conforme demonstrado nesta seção, o LD traz representações culturais do Brasil, permitindo ao estudante vislumbrar um pouco da cultura do país: como ir para a fazenda com a família no final de semana, ou à casa da sogra, e assistir a jogos de futebol na televisão, como visto em exemplos anteriores. Além disso, alguns dos estereótipos da cultura brasileira são pouco explorados, como o futebol e o carnaval. Contudo, percebe-se claramente a escolha pelo LD de representar o viajante e o turista de negócios. As representações culturais, dessa forma, acabam por estar associadas a essa perspectiva, mais do que a uma apresentação mais aprofundada da cultura brasileira.

Portanto, recapitulando a análise, entende-se que os contextos nos quais as lexias foram observadas dizem respeito às informações entendidas como necessárias para o público-alvo do LD *Novo Avenida Brasil* 1. Esse público-alvo pode ser compreendido como aquele que necessita da língua para situações relacionadas ao turismo, de negócios ou lazer. Por essa razão o campo léxico-semântico “hospedagem” aparece com tanta relevância no *corpus*. Esse campo léxico-semântico, ainda que isolado, prova a predileção pelo tema; no entanto, é interessante observar que ele ainda apresenta intersecções com lexias recorrentes em outros campos.

5.2 Livro *Pode Entrar*

O LD *Pode Entrar*, por sua vez, apresenta, em quantidade de *types* e *tokens*, 9.525 e 29.452, respectivamente. Em termos quantitativos, este *corpus* é maior do que o anterior, uma vez que apresenta mais palavras. Seguindo os mesmos procedimentos metodológicos, elaborou-se também uma lista com as palavras mais frequentes no LD *Pode Entrar*, que pode ser vista a seguir.

Tabela 12 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 1a. à 44a.

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 1 | brasil | 229 | 23 | sou | 29 |
| 2 | é | 190 | 24 | passado | 28 |
| 3 | pode | 188 | 25 | pessoa | 27 |
| 4 | português | 150 | 26 | casa | 26 |
| 5 | são | 104 | 27 | semana | 26 |
| 6 | país | 60 | 28 | vocabulário | 26 |
| 7 | estudantes | 52 | 29 | dias | 25 |
| 8 | direitos | 48 | 30 | direito | 25 |
| 9 | gente | 48 | 31 | leitura | 25 |
| 10 | diálogo | 47 | 32 | origem | 25 |
| 11 | pessoas | 47 | 33 | médico | 23 |
| 12 | está | 41 | 34 | aula | 23 |
| 13 | gramática | 39 | 35 | ir | 22 |
| 14 | capítulo | 36 | 36 | possível | 22 |
| 15 | nome | 34 | 37 | sala | 21 |
| 16 | verbos | 34 | 38 | advérbios | 20 |
| 17 | futuro | 33 | 39 | bom | 20 |
| 18 | humanos | 33 | 40 | tarde | 20 |
| 19 | texto | 33 | 41 | trabalhar | 20 |
| 20 | presente | 32 | 42 | transporte | 20 |
| 21 | complete | 31 | 43 | curso | 19 |

| | | | | | |
|----|---------|----|----|-----|----|
| 22 | família | 30 | 44 | lei | 19 |
|----|---------|----|----|-----|----|

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 13 – Lista de palavras-chave por frequência - da 45a. à 88a.

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 45 | lugar | 19 | 67 | estou | 14 |
| 46 | público | 19 | 68 | língua | 14 |
| 47 | vou | 19 | 69 | mãe | 14 |
| 48 | escreva | 18 | 70 | objetos | 14 |
| 49 | frases | 18 | 71 | pedir | 14 |
| 50 | números | 18 | 72 | pronomes | 14 |
| 51 | verbo | 18 | 73 | refugiados | 14 |
| 52 | dor | 17 | 74 | textos | 14 |
| 53 | feira | 17 | 75 | veja | 14 |
| 54 | educação | 16 | 76 | exercício | 13 |
| 55 | favor | 16 | 77 | falar | 13 |
| 56 | saúde | 16 | 78 | história | 13 |
| 57 | senhor | 16 | 79 | informações | 13 |
| 58 | amanhã | 15 | 80 | liberdade | 13 |
| 59 | artigos | 15 | 81 | palavras | 13 |
| 60 | estudante | 15 | 82 | período | 13 |
| 61 | número | 15 | 83 | religião | 13 |
| 62 | vinte | 15 | 84 | aplicando | 12 |
| 63 | andreaia | 14 | 85 | atendimento | 12 |
| 64 | comer | 14 | 86 | boi | 12 |
| 65 | deus | 14 | 87 | cor | 12 |
| 66 | disponível | 14 | 88 | crime | 12 |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 14 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 89a. à 132a

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 89 | estudará | 12 | 111 | carteira | 10 |
| 90 | noite | 12 | 112 | circule | 10 |
| 91 | pessoais | 12 | 113 | criança | 10 |
| 92 | plural | 12 | 114 | educador | 10 |
| 93 | senhora | 12 | 115 | estão | 10 |
| 94 | telefone | 12 | 116 | feminino | 10 |
| 95 | tenha | 12 | 117 | masculino | 10 |
| 96 | cinema | 11 | 118 | procurar | 10 |
| 97 | conheça | 11 | 119 | profissão | 10 |
| 98 | crença | 11 | 120 | sente | 10 |
| 99 | crianças | 11 | 121 | transportes | 10 |
| 100 | homens | 11 | 122 | turma | 10 |
| 101 | jogar | 11 | 123 | adjetivos | 10 |
| 102 | metrô | 11 | 124 | andar | 10 |
| 103 | mulher | 11 | 125 | carol | 10 |
| 104 | oliveira | 11 | 126 | complementares | 10 |
| 105 | refúgio | 11 | 127 | completo | 10 |
| 106 | república | 11 | 128 | cores | 10 |
| 107 | restaurante | 11 | 129 | diálogos | 10 |
| 108 | tenho | 11 | 130 | acordar | 10 |
| 109 | violência | 11 | 131 | estatuto | 10 |
| 110 | café | 10 | 132 | estação | 10 |

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 15 – Lista das palavras-chave organizadas por frequência - da 133a. à 166a

| rank | palavra | freq. | rank | palavra | freq. |
|-------------|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------|
| 133 | exercícios | 10 | 155 | etnia | 10 |
| 134 | fala | 10 | 156 | gênero | 10 |
| 135 | frase | 10 | 157 | joão | 10 |
| 136 | freire | 10 | 158 | ligue | 10 |
| 137 | gosta | 10 | 159 | lugares | 10 |
| 138 | início | 10 | 160 | memória | 10 |
| 139 | manhã | 10 | 161 | discriminação | 10 |
| 140 | música | 10 | 162 | preconceito | 10 |
| 141 | pai | 10 | 163 | democracia | 10 |
| 142 | profissões | 10 | 164 | raça | 10 |
| 143 | regime | 10 | 165 | política | 10 |
| 144 | religiões | 10 | 166 | avó | 10 |
| 145 | responda | 10 | | | |
| 146 | singular | 10 | | | |
| 147 | têm | 10 | | | |
| 148 | união | 10 | | | |
| 149 | ônibus | 10 | | | |
| 150 | único | 10 | | | |
| 151 | ação | 10 | | | |
| 152 | bilhete | 10 | | | |
| 153 | bullying | 10 | | | |
| 154 | constituição | 10 | | | |

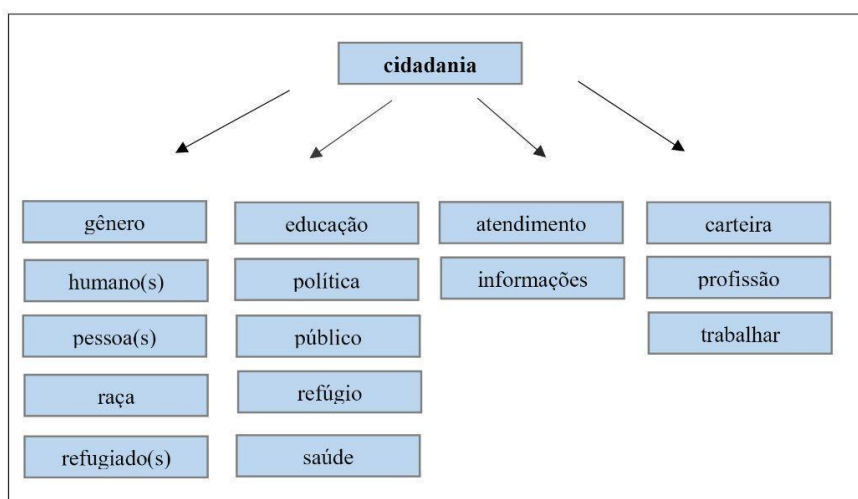
Fonte: Elaboração própria.

A lista de palavras-chave contém 166 lexemas, dentre elas, destaca-se “Brasil”, pois é o lexema mais frequente (229 ocorrências). A seguir, serão apresentados os sete campos

léxico-semânticos observados: cidadania (15), cotidiano (9), educação (14), família (5), lei (7) língua (20) e religião (6).

Pensar o público-alvo na análise de materiais didáticos deve ser um dos fios condutores para o olhar de quem analisa; sendo assim, considerando os estudantes migrantes refugiados como público-alvo, falar sobre o país que os acolhe é crucial, pois muitos vêm sem planejamento e sem conhecer o povo, a cultura, as leis e outras informações relevantes. Nesse sentido, para além da burocracia de imigração e de solicitação de refúgio (trabalhadas no material em determinado nível), as questões referentes ao exercício da cidadania e da integração como cidadãos em determinada sociedade são igualmente relevantes para migrantes que começam a estudar o idioma em caráter não apenas de simples imersão, mas de integração. Isso também é percebido no LD *Pode Entrar* pela possibilidade de elaboração de um campo léxico-semântico chamado “cidadania”, que pode ser visto a seguir.

Quadro 12 – Campo léxico-semântico “cidadania”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 16 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “cidadania”

| lexias | contextos |
|---------------|--|
| atendimento | No posto da Polícia Federal, Alice aguarda <atendimento> para solicitar a emissão de seu RNE (Registro Natural de Estrangeiros). (ACNUR, 2015, p. 9) |
| carteira | No Brasil, os solicitantes de refúgio e refugiados têm direito à <Carteira de Trabalho> (CTPS) e com ela podem trabalhar legalmente no país, |

| | |
|-------------|--|
| | com os mesmos direitos de qualquer outro trabalhador brasileiro. (ACNUR, 2015, p. 54) |
| educação | Escreva um pequeno texto falando sobre a <educação> no seu país. Em seu país todos podem estudar (meninos e meninas, crianças e adultos)? A educação é pública ou particular? (ACNUR, 2015, p. 31) |
| gênero | Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, identidade de <gênero>, orientação sexual ou qualquer outra condição. (ACNUR, 2015, p. 98) |
| humanos | O Direito Internacional dos Direitos Humanos estabelece as obrigações dos governos de agirem de determinadas maneiras ou de se absterem de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos <humanos> e as liberdades de grupos ou indivíduos. (ACNUR, 2015, p. 98) |
| informações | Os solicitantes de refúgio e refugiados que queiram obter maiores <informações> sobre o mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, seguro-desemprego e vagas disponíveis devem procurar um Centro de Atendimento ao Trabalhador (CAT) na cidade onde vivem. (ACNUR, 2015, p. 54) |
| pessoas | É um serviço da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, em especial as que atingem populações com vulnerabilidade acrescida, como: Crianças e Adolescentes, <Pessoas> Idosas, <Pessoas> com Deficiência, LGBT, <Pessoas> em Situação de Rua e Outros, como quilombolas, ciganos, índios, <pessoas> em privação de liberdade. (ACNUR, 2015, p. 101) |
| política | João: Os estudantes estão com muitas dúvidas sobre <política>, impeachment, corrupção e o funcionamento da democracia no Brasil. Ana: Sei como é. Nas minhas classes, os estudantes ainda têm muitas dúvidas. Mas eles são jovens e sabem pouco sobre os movimentos sociais e políticos do nosso país. O Brasil tem |

| | |
|------------|---|
| | <p>muitas histórias de luta e resistência. (ACNUR, 2015, p. 25)</p> |
| profissão | <p>Uma <profissão> vou ter quando eu crescer. (ACNUR, 2015, p. 51)</p> |
| público | <p>Para usar o transporte <público> em São Paulo, você pode adquirir o Bilhete Único, que é mais prático e pode ser também mais econômico. (ACNUR, 2015, p. 78)</p> |
| raça | <p>E o Art. 140, § 3 do Código Penal coloca como crime a injúria ofendendo a dignidade ou decoro, “Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a <raça>, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência”. (ACNUR, 2015, p. 98)</p> |
| refugiados | <p>Os solicitantes de refúgio e <refugiados> que queiram obter maiores informações sobre o mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, seguro-desemprego e vagas disponíveis devem procurar um Centro de Atendimento ao Trabalhador (CAT) na cidade onde vivem. (ACNUR, 2015, p. 54)</p> |
| refúgio | <p>O solicitante de <refúgio> que teve a sua condição de refugiado reconhecida pelo Comitê Nacional para Refugiados (Conare) tem o direito de obter o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), documento de identidade dos estrangeiros no Brasil. A emissão e a renovação do RNE são feitas em qualquer unidade da Polícia Federal. (ACNUR, 2015, p. 15)</p> |
| saúde | <p>Ana: Sei como é. Nas minhas classes, os estudantes ainda têm muitas dúvidas. Mas eles são jovens e sabem pouco sobre os movimentos sociais e políticos do nosso país. O Brasil tem muitas histórias de luta e resistência.</p> <p>João: Pois é, existem movimentos de luta por melhores condições de <saúde>, educação e muitos outros. Nós somos mais velhos, então tudo isso parece tão óbvio.</p> |

| | |
|-----------|---|
| | Ana: Ah, João, mas citando Paulo Freire, nosso patrono da educação: “o óbvio precisa ser dito”. (ACNUR, 2015, p. 25) |
| trabalhar | E você pode economizar porque é possível utilizar um ônibus, pagar o valor da tarifa e, usando o mesmo Bilhete Único, embarcar em até outros três ônibus por 3 horas. Aos domingos e feriados, esse recurso se estende por 8 horas! Afinal, além de <trabalhar> e estudar, é bom poder se divertir também. (ACNUR, 2015, p. 78) |

Fonte: Elaboração própria.

Numa democracia, a cidadania é amplamente defendida para assegurar a equidade entre os participantes de dada comunidade. Com fins de maior esclarecimento, apresenta-se a seguinte conceituação do termo *cidadania*, presente no “Dicionário de Políticas Públicas” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 145): “[...] os termos cidadão e cidadania geralmente remetem ao indivíduo pertencente a uma comunidade e portador de um conjunto de direitos e deveres”. Então, ser cidadão é exercer a cidadania em seus deveres e também ser assegurado de usufruir os direitos; nesse sentido, o Estado funciona como o moderador dessa relação cidadão-cidadania, pois, pelo entendimento moderno de funcionamento das instituições, é o Estado o responsável por garantir o cumprimento desse pacto político-social.

Tal como um conceito histórico e socialmente construído, se cria e aplica nas interações entre os indivíduos que pertencem a uma coletividade. Costa e Ianni (2018, p. 48) entendem o termo como sendo também uma identidade social e política:

Os traços de uma identidade social e política caracterizam uma dada coletividade perante as demais. É o conjunto dessas características sociais que orienta a interação dos membros dessa sociedade com relação às demais sociedades, bem como a diferencia das outras: são as características culturais, linguísticas, religiosas, musicais, culinárias, dentre outras, que representam os hábitos de uma comunidade. A identidade social é política porque está vinculada ao pertencimento a uma comunidade política, formada/expressa por um Estado-Nação, com bases legais próprias que regulam a interação do cidadão perante seu Estado e com os demais membros da comunidade. É daí que vem a ideia de direitos e deveres do cidadão. Dessa forma, a cidadania, nesta pesquisa, é compreendida como identidade social e política também por partir do princípio de que o conjunto de práticas políticas, econômicas, jurídicas e culturais definem o indivíduo como membro de uma comunidade.

Pensar a cidadania, como pode-se perceber, vai além de apenas tomar consciência de aspectos no campo dos direitos e deveres, pois relaciona-se com a formação individual e coletiva dos indivíduos.

É por meio dessas considerações que se pode compreender a maneira como se exerce a cidadania dentro de um Estado também como um dado cultural, tendo em vista que é uma construção histórica e social, cuja representação está presente na vida dos brasileiros de diferentes formas.

Todavia, no geral, reflete-se acerca da cidadania para aqueles que nascem e crescem numa determinada sociedade, o que é bastante desafiador por si só, mas é necessário ampliar a compreensão desse assunto quanto a povos migratórios, ou seja, que já estiveram inseridos numa comunidade e migram para outra. Seja qual for a maneira como se dá essa mudança, entende-se que o processo de integração é complexo e esses sujeitos devem ser reconhecidos como cidadãos; no entanto, não de forma a desconsiderar ou apagar suas particularidades, mas acolher e respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas que carregam para somar e pertencer a um novo grupo.

Dito isto, o primeiro campo léxico-semântico coletado do livro didático *Pode Entrar* denomina-se “cidadania”. Dentre as palavras-chave que compõem o LD, 15 lexias foram identificadas como pertencentes a esse campo. Muitas delas apresentam significados que variam bastante de acordo com o uso, o que demonstra uma característica relevante do LD, o caráter polissêmico das lexias empregadas, que será verificada posteriormente.

A começar pelo acesso à informação, numa democracia, a transparência garante ao indivíduo as informações necessárias sobre seus direitos e deveres e o livro *Pode Entrar* desenvolve bastante esse tema, a partir da apresentação de muitas informações e instruções direcionadas ao público de estudantes migrantes. No campo léxico-semântico “cidadania” encontramos: “informações” (13 ocorrências) e “atendimento” (12 ocorrências). A lexia “informações” aparece como no seguinte exemplo: “Os solicitantes de refúgio e refugiados que queiram obter maiores <informações> sobre o mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, seguro-desemprego e vagas disponíveis devem procurar um Centro de <Atendimento> ao Trabalhador (CAT) na cidade onde vivem.” (ACNUR, 2015, p. 54). Nesse contexto já se vê a relação que se estabelece entre a lexia “informações” e “atendimento”. No entanto, a segunda lexia pode também estar relacionada a outras lexias, como na formação atendimento médico (“Se você conhece alguém ou precisa de tratamento para uma dessas doenças, busque <atendimento médico>.” (ACNUR, 2015, p. 66)) e “atendimento à mulher” (“Qualquer mulher que tenha sido vítima de violência, seja ela física, psicológica, sexual,

patrimonial ou moral tem o direito a receber assistência psicossocial e formalizar sua denúncia em delegacias de polícia especializadas em <atendimento à mulher>.” (ACNUR, 2015, p. 47)). Por fim, o atendimento pode estar relacionado a qualquer tipo de necessidade de um cidadão: “No posto da Polícia Federal, Alice aguarda <atendimento> para solicitar a emissão de seu RNE (Registro Natural de Estrangeiros).” (ACNUR, 2015, p. 9)

Ademais, compõem o campo “cidadania” outras lexias, como: “público”, “saúde”, “educação”, “profissão” e “trabalhar”.

A lexia “público” (19 ocorrências) aparece na formação de lexias complexas: “Para usar o <transporte público> em São Paulo, você pode adquirir o Bilhete Único, que é mais prático e pode ser também mais econômico.” (ACNUR, 2015, p. 78); “Em um <Hospital público> do SUS – Sistema Único de Saúde...” (ACNUR, 2015, p. 65).

Em “saúde” (16 ocorrências), tem-se como exemplo um trecho em que se fala abertamente sobre um dos exercícios de cidadania em torno da saúde, a luta por melhores condições:

Ana: Sei como é. Nas minhas classes, os estudantes ainda têm muitas dúvidas. Mas eles são jovens e sabem pouco sobre os movimentos sociais e políticos do nosso país. O Brasil tem muitas histórias de luta e resistência. João: Pois é, existem movimentos de luta por melhores condições de <saúde>, educação e muitos outros. Nós somos mais velhos, então tudo isso parece tão óbvio. Ana: Ah, João, mas citando Paulo Freire, nosso patrono da educação: “o óbvio precisa ser dito”. (ACNUR, 2015, p. 25)

Também foram encontrados exemplos de “saúde” formando lexias complexas: “Você pode também retirar preservativos gratuitamente em <postos de saúde>!” (ACNUR, 2015, p. 66). O LD cita, inclusive, o “Sistema Público de Saúde”, ou o SUS (Sistema Único de Saúde):

O CPF (Cadastro de Pessoa Física) é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil, pois permite o acesso a uma série de facilidades, como o <Sistema Público de Saúde> (SUS), o registro em instituições públicas de educação, a abertura de contas em bancos e outras operações financeiras. Qualquer pessoa física, nacional ou estrangeira, pode solicitar a inscrição no CPF. (ACNUR, 2015, p. 14)

A lexia “educação” (16 ocorrências) aparece no LD associada às instituições de ensino, à educação popular e à educação de forma geral, como se verifica nos contextos a seguir:

O CPF (Cadastro de Pessoa Física) é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil, pois permite o acesso a uma série de

facilidades, como o Sistema Público de Saúde (SUS), o registro em <instituições públicas de educação>, a abertura de contas em bancos e outras operações financeiras. (ACNUR, 2015, p. 14)

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, <educação> ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Trecho da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.(ACNUR, 2015, p. 38)

Escreva um pequeno texto falando sobre a <educação> no seu país. Em seu país todos podem estudar (meninos e meninas, crianças e adultos)? A educação é pública ou particular? (ACNUR, 2015, p. 31).

É interessante também mencionar que a *lexia* foi observada em contextos nos quais se fala em Paulo Freire, como um dos nomes mais importantes para a educação brasileira: “Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) foi educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Ele é considerado <o patrono da educação brasileira>.” (ACNUR, 2015, p. 26); “Uma das razões por ter se destacado é porque Paulo Freire defendia uma <educação popular> voltada à conscientização política da população.” (ACNUR, 2015, p. 26). O mundo do trabalho também ganha relevância no LD analisado. Tal questão é importante no contexto de refúgio, uma vez que, quando se fala em adultos, só se consegue um estabelecimento pleno em um país a partir do momento em que se conquista uma forma de sustento. Nesse sentido, as *lexias* “carteira”, “profissão” e “profissões” (10 ocorrências cada uma) e “trabalhar” (20 ocorrências) mostram-se relevantes no LD: “No Brasil, os solicitantes de refúgio e refugiados têm direito à <Carteira de Trabalho> (CTPS) e com ela podem trabalhar legalmente no país, com os mesmos direitos de qualquer outro trabalhador brasileiro.” (ACNUR, 2015, p. 54);

O que eu vou ser, quando eu crescer?
..... ou doutora?
Advogada ou professora?
Posso ser, posso ser cientista
Engenheira ou jornalista.
Uma <profissão> vou ter quando eu crescer
Eu vou estudar, eu vou me formar
Tiuriu tiu-rá, Tiuriu tiu-rá, Tiuriu tiu (2x) (ACNUR, 2015, p. 61)

Relacione os meios de transporte com as <profissões>: aeromoça, taxista, caminhoneiro, pescador.” (ACNUR, 2015, p. 50)

E você pode economizar porque é possível utilizar um ônibus, pagar o valor da tarifa e, usando o mesmo Bilhete Único, embarcar em até outros três

ônibus por 3 horas. Aos domingos e feriados, esse recurso se estende por 8 horas! Afinal, além de <trabalhar> e estudar, é bom poder se divertir também. (ACNUR, 2015, p. 78)

Foram identificadas ainda, no campo “cidadania”, as lexias: “gênero”, “humanos”, “pessoas”, “política”, “raça”, “refugiados” e “refúgio”.

Em um LD cujo público-alvo são os refugiados, não causa surpresa as lexias “refugiados” (14 ocorrências) e “refúgio” (11 ocorrências) constituírem-se como palavras-chave. Nessa direção, também é relevante ressaltar a “cultura” brasileira de acolhimento de migrantes. As associações e instituições relacionadas ao acolhimento de refugiados aparecem nomeadas no LD, como se verifica nos contextos seguintes:

O Curso Popular Mafalda, o <Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR> e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP se uniram para produzir um material didático que auxiliasse você e outras pessoas refugiadas a darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país. (ACNUR, 2015, s/p)

O solicitante de refúgio que teve a sua condição de refugiado reconhecida pelo <Comitê Nacional para Refugiados (Conare)> tem o direito de obter o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE), documento de identidade dos estrangeiros no Brasil. A emissão e a renovação do RNE são feitas em qualquer unidade da Polícia Federal. (ACNUR, 2015, p. 15)

Outra lexia observada nesse campo léxico-semântico foi “política” (10 ocorrências). A lexia é apresentada de forma a levantar questões recentes e relevantes sobre a organização do poder no Brasil. No contexto abaixo a lexia aparece junto a outras relacionadas, como “democracia”, “corrupção”, “impeachment” e “movimentos sociais”:

João: Os estudantes estão com muitas dúvidas sobre <política>, impeachment, corrupção e o funcionamento da democracia no Brasil.

Ana: Sei como é. Nas minhas classes, os estudantes ainda têm muitas dúvidas. Mas eles são jovens e sabem pouco sobre os movimentos sociais e políticos do nosso país.”. (ACNUR, 2015, p. 25)

Quanto à lexia “pessoas” (47 ocorrências), é interessante pontuar que ela também ocorre como lexia complexa, inserindo-a de forma ainda mais evidente no campo da cidadania, tal como no seguinte caso:

É um serviço da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, em especial as que atingem populações com vulnerabilidade

acrescida, como: Crianças e Adolescentes, <Pessoas Idosas>, <Pessoas com Deficiência>, LGBT, <Pessoas em Situação de Rua> e Outros, como quilombolas, ciganos, índios, <pessoas em privação de liberdade>. (ACNUR, 2015, p. 101)

Além disso, em relação à lexia “humanos” (33 ocorrências), o contexto em que ela mais ocorre é como lexia complexa: “direitos humanos”: “Os <direitos humanos> são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, identidade de gênero, orientação sexual ou qualquer outra condição.” (ACNUR, 2015, p. 98)

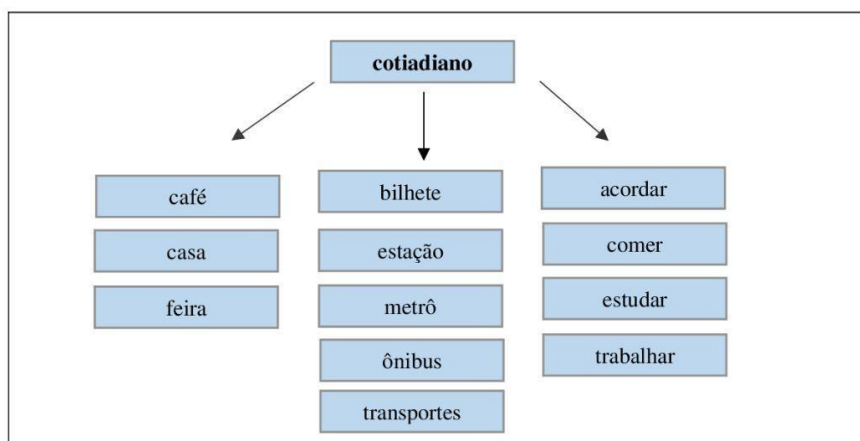
Por fim, quanto a “gênero” (10 ocorrências) e “raça” (10 ocorrências), podem-se exemplificar seus usos, respectivamente, com os seguintes contextos: “Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, <identidade de gênero>, orientação sexual ou qualquer outra condição.” (ACNUR, 2015, p. 98); e “E o Art. 140, § 3 do Código Penal coloca como crime a injúria ofendendo a dignidade ou decoro, ‘Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a <raça>, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.’” (ACNUR, 2015, p. 98).

Dessa forma, com a organização desse campo léxico-semântico, “cidadania”, verifica-se que o LD aborda temas que são de interesse de imigrantes em situação de vulnerabilidade e em situação de refúgio. Ao trabalhar diálogos, trechos de leis ou documentos oficiais, para citar alguns exemplos, permite que o público-alvo conheça na e pela língua portuguesa o que é e como exercer a cidadania no Brasil.

Ainda é interessante destacar a pluralidade de sentidos identificados nos lexemas selecionados para compor o campo léxico-semântico analisado, pois, quando em contato com os contextos no software *AntConc*, por meio da ferramenta *Concordance*, muitas lexias foram observadas em seus contextos de uso e pode-se verificar o quanto variavam, tanto do ponto de vista semântico quanto na formação de outras unidades lexicais.

Para além das questões de cidadania, vividas no dia a dia da população migrante, questões referentes ao cotidiano brasileiro parecem relevantes de serem mencionadas e desenvolvidas no LD. Isso favoreceu a elaboração do próximo campo léxico-semântico: “cotidiano”, composto por 11 lexias.

Quadro 13 – Campo léxico-semântico “cotidiano”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 17 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “cotidiano”

| lexias | contextos |
|---------|--|
| acordar | Ontem ao <acordar>, eu levantei (de + a) cama e fui caminhar (em + o) parque. (ACNUR, 2015, p. 52) |
| bilhete | É prático porque você recarrega o <Bilhete Único> em lotérica, terminal de ônibus ou estação de metrô com determinada quantia de dinheiro e não precisa ficar comprando passagem a cada vez que utiliza o transporte, basta passar o Bilhete Único. (ACNUR, 2015, p. 78) |
| café | Eu tomo <café da manhã> pela (ACNUR, 2015, p. 38) |
| casa | Depois ... voltou pra <casa> com o carrinho cheio de frutas, pois ... estavam com aparência de dar água na boca. (ACNUR, 2015, p. 62) |
| comer | f) Os seus tios arroz com feijão? (<comer>) (ACNUR, 2015, p. 38) |
| estação | Na <estação> Ana Rosa do metrô de São Paulo: Sr. Enrico (passageiro): Boa tarde. Sra. Sônia (funcionária): Boa tarde, em que posso ajudar? Ele: Eu gostaria de um bilhete unitário, por favor. |

| | |
|-------------|---|
| | Ela: Aqui está. São R\$3,50. (ACNUR, 2015, p. 52) |
| estudar | E você pode economizar porque é possível utilizar um ônibus, pagar o valor da tarifa e, usando o mesmo Bilhete Único, embarcar em até outros três ônibus por 3 horas. Aos domingos e feriados, esse recurso se estende por 8 horas! Afinal, além de trabalhar e <estudar>, é bom poder se divertir também. (ACNUR, 2015, p. 78) |
| feira | Gosto muito da <feira> que acontece toda quarta-feira na rua onde moro. (ACNUR, 2015, p. 62) |
| metrô | Existe algum mapa com as linhas de <metrô> e das estações? (ACNUR, 2015, p. 76) |
| ônibus | Esta é a Tamires. Ela usa o <ônibus> todos os dias para ir e voltar do trabalho. Abaixo, ela nos diz quais atos mais incomodam dentro do veículo público e que devemos estar atentos para não reproduzir.” (ACNUR, 2015, p. 76) |
| trabalhar | E você pode economizar porque é possível utilizar um ônibus, pagar o valor da tarifa e, usando o mesmo Bilhete Único, embarcar em até outros três ônibus por 3 horas. Aos domingos e feriados, esse recurso se estende por 8 horas! Afinal, além de <trabalhar> e estudar, é bom poder se divertir também. (ACNUR, 2015, p. 78) |
| transportes | Agora que você conhece a rede de <transportes> metropolitanos de São Paulo e sabendo que cada passagem custa R\$ 3,50 (três reais e cinquenta centavos) responda as questões abaixo. (ACNUR, 2015, p. 73) |

Fonte: Elaboração própria.

Como exposto anteriormente, a cultura e a identidade de um país perpassam as imagens cristalizadas, ou estereótipos, e configuram-se como o resultado da sucessão de diversos eventos históricos, como também a forma de ser e estar em determinado grupo, dentre outros aspectos já mencionados nesta pesquisa. Na análise deste campo léxico-semântico, “cotidiano”, atenta-se para a cultura que se expressa no dia a dia da população.

Ela está presente nos nove lexemas selecionados: “acordar”, “café”, “casa”, “comer”, “estação”, “estudar”, “feira”, “metrô”, “ônibus”, “trabalhar” e “transporte”. A começar pelas ações, tem-se “acordar” (10), “comer” (12), “estudar” (12) e “trabalhar” (20). Essas ações expressam um ciclo típico dos dias úteis de grande parte da população.

É digno de destaque o foco no trabalho, estudo e nas necessidades básicas; faltam ações que representem o lazer. Corrobora-se aqui a afirmação apresentada no campo semântico anterior, em que foi dito que o trabalho no LD é entendido como algo que permitirá a plena inserção no país e o pleno exercício da cidadania.

Ainda no que diz respeito ao trabalho, o contexto a seguir mostra a conexão estabelecida entre as lexias “trabalhar” e “carteira”, aqui entendida como o documento que formaliza a relação de trabalho:

No Brasil, os solicitantes de refúgio e refugiados têm direito à <Carteira> de Trabalho (CTPS) e com ela podem <trabalhar> legalmente no país, com os mesmos direitos de qualquer outro trabalhador brasileiro. (ACNUR, 2015, p. 54)

Mais uma vez é citada uma informação relacionada à vida diária desses estrangeiros quanto aos seus direitos como cidadãos brasileiros.

No caso da lexia “comer”, o exemplo selecionado cita um prato típico para o brasileiro, o feijão e o arroz (“f) Os seus tios arroz com feijão? (<comer>)” (ACNUR, 2015, p. 38)), dessa forma, trabalhando uma representação cultural típica, a que os brasileiros comem isso todos os dias.

A partir da situação de utilização de transporte público, nos contextos analisados, vê-se que, no geral, o uso se dá com o objetivo de se locomover até o ambiente de trabalho. Em alguns contextos, há a descrição da situação do transporte público em algumas capitais, apresentando benefícios do uso do cartão de transporte em dias específicos, para que as pessoas possam também usufruir do lazer oferecido pela cidade. Aliás, tendo em vista o cartão de transporte usado na cidade de São Paulo, o Bilhete Único, foi inserido no campo léxico-semântico “cotidiano” a lexia “bilhete” (10 ocorrências):

É prático porque você recarrega o <Bilhete Único> em lotérica, terminal de ônibus ou estação de metrô com determinada quantia de dinheiro e não precisa ficar comprando passagem a cada vez que utiliza o transporte, basta passar o Bilhete Único. (ACNUR, 2015, p. 78)

Ainda com relação a transporte público, duas lexias são importantes: “metrô” (11 ocorrências) e “estação” (10 ocorrências). Os respectivos contextos representativos foram:

Existe algum mapa com as linhas de <metrô> e das estações? (ACNUR, 2015, p. 76)

Na <estação> Ana Rosa do metrô de São Paulo:
Sr. Enrico (passageiro): Boa tarde.
Sra. Sônia (funcionária): Boa tarde, em que posso ajudar?
Ele: Eu gostaria de um bilhete unitário, por favor.
Ela: Aqui está. São R\$3,50. (ACNUR, 2015, p. 52)

É observável que essas lexias são frequentes para dar conta da locomoção desses estrangeiros migrantes pela nova cidade, de forma a entender o funcionamento do sistema de transporte público. Ainda mais interessante é o contexto-exemplo para o uso de “ônibus” (10 ocorrências), que busca informar aos estudantes atitudes negativas frequentes no dia a dia de quem utiliza esse transporte no Brasil: “Esta é a Tamires. Ela usa o <ônibus> todos os dias para ir e voltar do trabalho. Abaixo, ela nos diz quais atos mais incomodam dentro do veículo público e que devemos estar atentos para não reproduzir.” (ACNUR, 2015, p. 76)

Tais contextos permitem compreender que “transportes”, também uma lexia recorrente (10 ocorrências), é um tema amplamente abordado no LD. No exemplo a seguir, especificamente, vê-se que o material propõe uma atividade de revisão a partir da ampla discussão sobre transportes: “Agora que você conhece a rede de <transportes> metropolitanos de São Paulo e sabendo que cada passagem custa R\$ 3,50 (três reais e cinquenta centavos) responda as questões abaixo.” (ACNUR, 2015, p. 73)

Quanto à lexia “café” (10 ocorrências), que aparece na lexia complexa “café da manhã” (“Eu tomo <café da manhã> pela” (ACNUR, 2015, p. 38)), vê-se que pode tratar-se de uma atividade completa, durante um período no qual as pessoas praticam determinada ação. Nesse caso, não foram encontradas menções ou detalhes sobre essa refeição no Brasil.

A lexia “feira” (17 ocorrências) aparece mais frequentemente na forma de lexia composta, como segunda-feira, ou seja, os dias da semana. Mesmo assim, algumas ocorrências podem ser citadas como exemplos interessantes, pois estão em um poema escrito por um poeta português em que se explica o motivo pelo qual os dias da semana em Língua Portuguesa não seguem a mesma lógica dos dias da semana em Inglês e Espanhol, dado que, nessas línguas, os planetas do sistema solar são a inspiração:

Leia o texto abaixo e responda a questão sobre o poema de António Manuel Couto Viana:

Segunda, brinco sozinho.
<Terça-feira>, acompanhado.
Quarta, com o meu vizinho.
Quinta, contigo a meu lado.
Sexta, convido outro amigo
que logo brinca comigo
e no Sábado também.
Domingo, dá-me a preguiça,
depois da missa,
e não brinco com ninguém.
Deixa-me, enfim, descansar!
Estarei pronto a brincar
para a semana que vem.
Janeiro gear
Fevereiro chover
Março enganar,
Abril espigar,
Maio engrandecer,
Junho ceifar,
Julho debulhar,
Agosto recolher;
Setembro florear,
Outubro revolver,
Novembro semear,
Dezembro nascer
Deus para nos salvar.
Trinta dias tem Novembro,
Abril, Junho e Setembro,
De vinte e oito só há um
Todos os mais têm trinta e
um.

VIANA, António Manuel Couto. Os dias da semana. Versos de Cacará. (ACNUR, 2015, p. 35)

Segunda é o segundo dia da semana. Terça, o terceiro dia da semana. A regra segue até sexta, que é o sexto dia. Sábado é derivado do termo hebreu shabbat (dia do descanso), e domingo vem do latim Dies Dominic (Dia do Senhor). Já a palavra ‘feira’ significa que não é dia santo. (ACNUR, 2015, p. 34)

Há também contextos de uso para a lexia que trata das feiras de rua: “Gosto muito da <feira> que acontece toda quarta-feira na rua onde moro.” (ACNUR, 2015, p. 62). Esse é um dado cultural, pois as feiras brasileiras são repletas de frutas e legumes típicos, comidas, como o pastel e o caldo de cana, e outras utilidades, e ocorrem sempre num mesmo dia da semana em cada bairro.

A lexia “casa” traz a ideia de um local cotidiano por excelência. No LD em análise são 16 ocorrências, e como exemplo de uso concreto tem-se: “Depois ... voltou pra <casa> com o

carrinho cheio de frutas, pois ... estavam com aparência de dar água na boca.” (ACNUR, 2015, p. 62). Pode-se inferir pelo contexto que se trata de um retorno ao lar depois da ida ao supermercado ou à feira, ou seja, uma atividade rotineira.

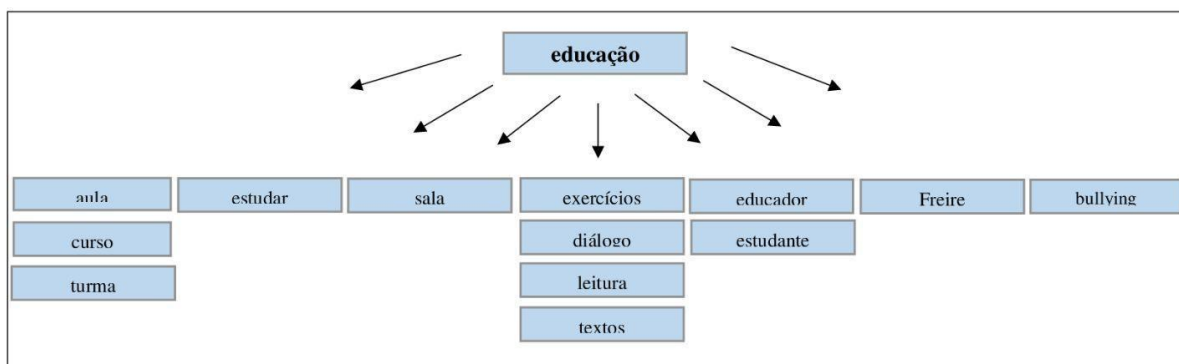
Dessa forma, o referido LD parece, a partir da análise lexical do campo léxico-semântico “cotidiano”, corroborar as definições do termo “PLAc”, ou seja, ao explorar o cotidiano descrevendo-o, informando e trazendo elementos culturais, contextualiza o uso da língua nessas situações diárias ao mesmo tempo em que ensina. Isso porque, de acordo com Lisboa (2021, p. 116), no ensino de Português para migrantes refugiados:

[...] a aprendizagem da língua não é apenas motivada por aspirações pessoais, educacionais e/ou profissionais, e nem é algo simplesmente opcional, mas constitui-se como uma das formas de garantia da própria sobrevivência imediata e qualidade de vida do indivíduo recém imerso na sociedade de acolhimento.

Ademais, quando se fala em cultura, em primeiro lugar evocam-se símbolos grandes e marcantes, como, no caso do Brasil, pensa-se no futebol, no samba, no carnaval, por exemplo. Isso também é cultura; todavia, a cultura também acontece e existe em momentos com menos holofotes, como é o caso do cotidiano. É o que se denomina cultura subjetiva, em oposição à cultura objetiva, como sendo os aspectos culturais não concretos e visíveis, isto é, as crenças, os valores, os comportamentos, dentre outros aspectos abstratos (BENNETT, 2008). No dia a dia estão presentes, no jeito de ser, existir e agir de determinado povo, aspectos culturais que modelam e caracterizam a organização das sociedades e que, muitas vezes, passam despercebidos pelos habitantes nativos, dado que nasceram e cresceram sob tal contexto sócio-histórico e cultural, mas que representam um grande choque de cultura para pessoas estrangeiras.

Um outro contexto presente no dia a dia das pessoas - portanto, estabelecendo vínculo com o campo léxico-semântico anterior e também com o primeiro (cidadania) - é o da educação, uma vez que, tal como qualquer outra conjuntura social, é atravessada também pela cultura. No LD *Pode Entrar*, foi possível elaborar um campo léxico-semântico denominado “educação”, contendo 14 lexias. São frequentes no LD palavras que se relacionam ao dia a dia nas escolas e instituições, como também aquelas que se relacionam com os agentes educacionais, a própria ação de “estudar”, uma personalidade relevante e também uma situação de discriminação, infelizmente comum. A seguir, vê-se o campo léxico-semântico e em seguida, a lista com os exemplos de contextos.

Quadro 14 – Campo léxico-semântico “educação”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 18 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “educação”

| lexias | contextos |
|---------------|--|
| aula | Luiz: Que bacana! Hoje nossa <aula> será sobre fauna brasileira, você poderá conhecer mais sobre o Brasil. Seja bem-vindo! (ACNUR, 2015, p. 89) |
| bullying | Pedro: Você já conversou com a sua mãe sobre isso? A professora precisa saber que isso está acontecendo para te ajudar. Carol: Não falei porque eu tenho vergonha! Pedro: Ele não pode fazer isso. Cada um tem um jeito de ser e não importa a sua cor, sua nacionalidade ou peso: todos nós somos iguais! Isso é <bullying>! Vou com você falar com a professora. (ACNUR, 2015, p. 33) |
| curso | f) A gente bem o português ao final do <curso>. (falar) (ACNUR, 2015, p. 95) |
| diálogo | Complete os <diálogos> com as palavras (Guarda-chuva, chaves, chaveiro) e os verbos entre parênteses. (ACNUR, 2015, p. 30) |
| educação | O CPF (Cadastro de Pessoa Física) é um dos principais documentos para cidadãos residentes no Brasil, pois permite o acesso a uma série de facilidades, como o Sistema Público de Saúde (SUS), o registro em instituições públicas de educação, a abertura de contas em bancos e outras operações financeiras. Qualquer pessoa física, nacional ou estrangeira, pode solicitar a inscrição no CPF. (ACNUR, 2015, p. 14) |

| | |
|------------|--|
| educador | Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) foi <educador>, pedagogo e filósofo brasileiro. Ele é considerado o patrono da educação brasileira. (ACNUR, 2015, p. 95) |
| estudante | Andreia: Eu a Andreia. (ser) Você <estudante>? (ser) (ACNUR, 2015, p. 14) |
| estudar | Neste capítulo você <estudará>: . Alimentos in natura . Alimentos processados . Advérbios de lugar (ACNUR, 2015, p. 56) |
| exercícios | 10.5 <EXERCÍCIOS> Agora vamos falar sobre você: a) Você tem alguma crença religiosa? Qual? (Se não quiser falar sobre isso, tudo bem!) (ACNUR, 2015, p. 83) |
| Freire | Uma das razões por ter se destacado é porque <Paulo Freire> defendia uma educação popular voltada à conscientização política da população. (ACNUR, 2015, p. 95) |
| leitura | 10.3 <LEITURA> O Brasil é um país laico. Isso significa que não há uma religião oficial e que o Estado deve manter-se imparcial no que diz respeito às religiões. (ACNUR, 2015, p. 83) |
| sala | Você conhece a pessoa que está ao seu lado? Faça dupla com alguém da <sala> e entreviste essa pessoa para preencher o quadro abaixo. Depois disso, apresente essa pessoa para a classe. (ACNUR, 2015, p. 14) |
| turma | RECORDAÇÕES Faça uma avaliação sobre o curso de Português que frequentou, o que aprendeu, o que ainda precisa aprender, como acha que poderia melhorar. Você poderá compartilhar com a <turma>. (ACNUR, 2015, p. 103) |
| textos | Circule os verbos no PASSADO, sublinhe os verbos no PRESENTE nos <textos> abaixo, sobre duas manifestações da cultura brasileira, o ‘Bumba-meu-boi’ e o ‘Frevo’. (ACNUR, 2015, p. 93) |

Fonte: Elaboração própria.

Na educação e no sistema educacional de um país encontram-se na concepção, na sistematização e na aplicação, de igual forma, os aspectos culturais, abstratos e objetivos. No caso do Brasil, de maneira geral, a qualidade educacional das escolas públicas de ensino básico é classificada como ruim, de acordo com alguns rankings, tais como o da OCDE, no qual o país ocupa a 60ª posição²⁷. Por outro lado, o fato de estar prescrito, na Carta Magna brasileira, o direito à educação pública e universal faz com que este seja um dos pontos positivos do país, juntamente à contribuição mundialmente reconhecida de Paulo Freire, educador brasileiro, no desenvolvimento dessa noção recente da educação como direito social.

As lexias que compõem esse campo léxico-semântico expressam nos contextos informações características da educação no Brasil, como em “bullying” (10 ocorrências), “educador” (10 ocorrências) e “Freire” (10 ocorrências). Nesses casos, vê-se a preocupação quanto às situações de bullying dentro das escolas e a tarefa de informar que isso no Brasil é entendido não só como algo denunciável para professores e demais profissionais do âmbito escolar, mas também como crime²⁸. Quanto a “educador” e “Freire”, o LD em análise explora bastante a contribuição e a figura de Paulo Freire, este que é considerado o patrono da educação brasileira e é o intelectual brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo, e o terceiro no ranking geral²⁹.

Já em “aula” (23 ocorrências), “educação” (16 ocorrências), “leitura” (25 ocorrências), e “textos” (14 ocorrências), são citadas informações sobre o Brasil no contexto da atividade; são associadas a essas lexias a fauna brasileira, a laicidade do Estado e as festas típicas do país. Vê-se, então, que o LD em questão utiliza algumas situações de aprendizagem para apresentar o Brasil para os estudantes. Como exemplo, pode-se citar um contexto para “leitura”, em que há uma informação relevante direcionada ao público-alvo: “10.3 <LEITURA> O Brasil é um país laico. Isso significa que não há uma religião oficial e que o Estado deve manter-se imparcial no que diz respeito às religiões.” (ACNUR, 2015, p. 83).

Quanto às lexias restantes, curso (19 ocorrências), diálogo (47 ocorrências), estudante (15 ocorrências), estudar (12 ocorrências), exercícios (10 ocorrências), sala (21 ocorrências) e turma (10 ocorrências), percebem-se características da aula e dos tipos de atividades para a

²⁷ Disponível em:

<https://correiadoestado.com.br/cidades/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises/246679/#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Coopera%C3%A7%C3%A3o.Na%20%C3%BAltima%20posi%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A1%20Gana.>> Acesso em 29 mai. de 2023.

²⁸ Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/bullying-e-crime-e-cabe-processo-por-dano-moral/431723709>>. Acesso em: 29 mai. 2023.

²⁹ Disponível em:

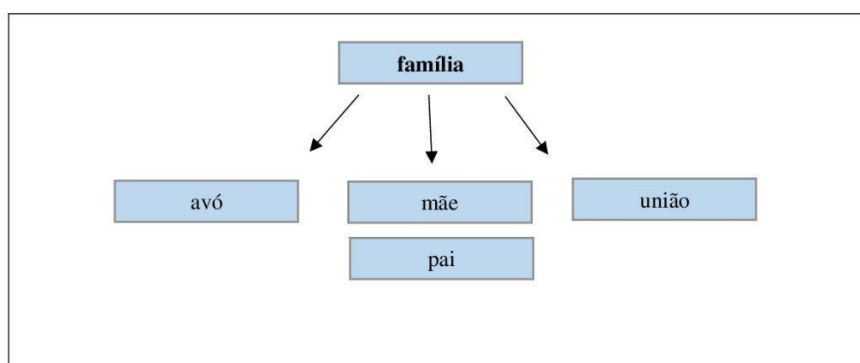
<https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>. Acesso em 29 mai. 2023.

prática do idioma, como atividades para identificar os verbos conjugados em determinados tempos verbais, atividades de completar frases com os verbos indicados, por exemplo.

O LD *Pode Entrar*, então, contempla a educação, em diferentes perspectivas, por meio do ensino da língua. A escola é uma das instituições sociais nas quais os indivíduos são inseridos para socializarem e se desenvolverem como sujeitos em uma sociedade; portanto, é permeada pela cultura. Além disso, a maneira como as relações de ensino-aprendizagem acontecem também demonstra uma cultura.

Nesse sentido, outra instituição social abordada pelo LD é a família. Essa instituição configura-se como o próximo campo léxico-semântico, contendo cinco lexias. Na constituição desse campo, também foi considerado o contexto dos estudantes migrantes, que geralmente se deslocam para outros países com seus familiares ou, quando não estão acompanhados, planejam buscá-los; então a família é um tema recorrente e significativo para essas pessoas.

Quadro 15 – Campo léxico-semântico “família”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 19 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “família”

| lexias | contextos |
|---------|--|
| avó | Minha <avó> o Brasil como país de refúgio. (escolher) (ACNUR, 2015, p. 46) |
| família | <p>Complete o texto com as palavras abaixo: Tia / Irmão / Primos / Pai / Avó / Mãe / Irmã / Tio Olá. Meu nome é Bruno e esta é a minha <família>. (ACNUR, 2015, p. 34)</p> <p><i>Família Real</i> Brasil Império (1822 a 1889): Em 1822, após uma série de mudanças que reduziram as características de colônia do Brasil, como a abertura dos portos para comércio com outros</p> |

| | |
|-------|--|
| | <p>países e com o retorno da <Família Real> para Portugal, o príncipe-regente Dom Pedro I proclama a independência do Brasil e torna-se imperador. (ACNUR, 2015, p. 90)</p> <p><i>Estatuto da Família</i></p> <p>Ativistas se mobilizaram nas redes contra o Projeto de Lei 6.583/2013, mais conhecido como <Estatuto da Família>. Um “Twitaço” e um “Facebokaço”, convocados em parceria pela Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção (ANGAAD) e pelo Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), foram marcados para hoje. (ACNUR, 2015, p. 99)</p> |
| mãe | <p>Carol: Sim, mas o Cássio não para de me chamar de gorda durante as aulas, então não quis vir.</p> <p>Pedro: Você já conversou com a sua <mãe> sobre isso? (ACNUR, 2015, p. 33)</p> |
| pai | <p>Complete o texto com as palavras abaixo: Tia / Irmão / Primos / Pai / Avó / Mãe / Irmã / Tio</p> <p>Maria, mãe do meu <pai>, é a minha</p> <p>(ACNUR, 2015, p. 38)</p> |
| união | <p>Proposto em 2013 pelo deputado Anderson Ferreira (PR-PE), integrante da bancada evangélica e relator do projeto conhecido como “cura gay”, o Estatuto prevê uma redução de direitos hoje concedidos aos homossexuais pelo Poder Judiciário, como a <união homoafetiva> e a adoção. Além disso, define o núcleo familiar a partir da união entre homem e mulher, por meio de casamento, união estável ou comunidade formada pelos pais e seus descendentes. (ACNUR, 2015, p. 99)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

Durkheim (1973) destaca que a família é a primeira instituição social de que as pessoas participam; logo, isso implica na considerável influência exercida por ela sobre a formação dos sujeitos. Todavia, acima disso, a família também é resultado da cultura:

o ponto de partida é a família, o espaço privado das relações de intimidade e afeto, em que geralmente pode-se encontrar alguma compreensão e refúgio, apesar dos conflitos. É o espaço onde se aprende a obedecer a regras de convivência, a lidar com a diferença e a diversidade. Já a sociedade é uma realidade externa e anterior ao indivíduo, pois quando este nasce aquela já

está constituída com seus costumes, conhecimentos e outros bens culturais. (1973, p. 34)

Darcy Ribeiro (2015) salienta o processo pelo qual se deu a formação da população brasileira, o *cunhadismo*, que corresponde a uma relação familiar entre os povos indígenas e os portugueses colonizadores. A aceitação desses estrangeiros no seio familiar, espaço geralmente exclusivo e particular, expressa uma abertura para receptividade, desde que de forma comprometida:

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o *cunhadismo*, velho uso indígena de incorporar estranhos à sua comunidade. Consistia em lhes dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo. (2015, p. 63, grifo do autor)

Quanto à interpretação da família para a cultura do Brasil, DaMatta (1976, p. 18-19) agrupa aspectos que a traduz como um recinto no qual, em oposição à “rua”, é seguro, acolhedor, personalizável e melhor que outros espaços de outras famílias. No lar, o reconhecimento dos indivíduos se dá hierarquicamente pela idade e pelo gênero, os homens mais velhos são as pessoas que encabeçam o corpo familiar, ou seja, uma disposição patriarcal dos poderes nessa instituição social. O compartilhamento de um discurso conservador, no entanto, não diz respeito apenas ao patriarcalismo, mas também reflete a oposição com a “rua”, como um local hostil, individualizado e ordenado pela competição; sendo assim, assegurar o cumprimento das tradições funciona como um recurso de garantia de uma ordem que beneficiaria a todos. Além disso, a “casa” também é um ambiente inclusivo, que recebe uma série de agregados, que pode ir desde familiares mais distantes até amigos considerados parte da família, pois receber alguém na casa representa aceitar que esse outro vivencie a família como um membro dela.

Atualmente, as discussões acerca desse tema refletem as mudanças sociais, tais como mulheres sendo chefes de quase metade das famílias no Brasil³⁰ e a pluralidade de configurações de famílias, como as homoafetivas. Essas questões, no entanto, esbarram no caráter bastante conservador de algumas camadas sociais, que defendem a família como entidade imaculável e imutável do modelo tradicional.

³⁰ Disponível em:

<<https://www.terra.com.br/economia/dinheiro-em-dia/48-dos-lares-brasileiros-tem-mulheres-como-chefes-de-familia.e47ac91413d122f61f51b9b859a1d8c7audwnzz8.html>>. Acesso em 30 mai. 2023.

Quanto à abordagem do LD *Pode Entrar*, a lexia “família” (10 ocorrências) aparece em contextos diferentes, tratando da composição familiar, do Estatuto da Família e da Família Real.

Para elucidar esses pontos, faz sentido retomar do que trata o Estatuto da Família. Em 2015, o Projeto de Lei 6583/2013, que tipifica a composição familiar como sendo a união entre homem e mulher por meio do casamento e excluindo outras composições, foi aprovado. Conseqüentemente, algumas políticas públicas, ações e casamentos ganham empecilhos maiores para se concretizarem, além de reforçar preconceitos. O LD *Pode Entrar* trata desse assunto para pedir a opinião dos alunos.

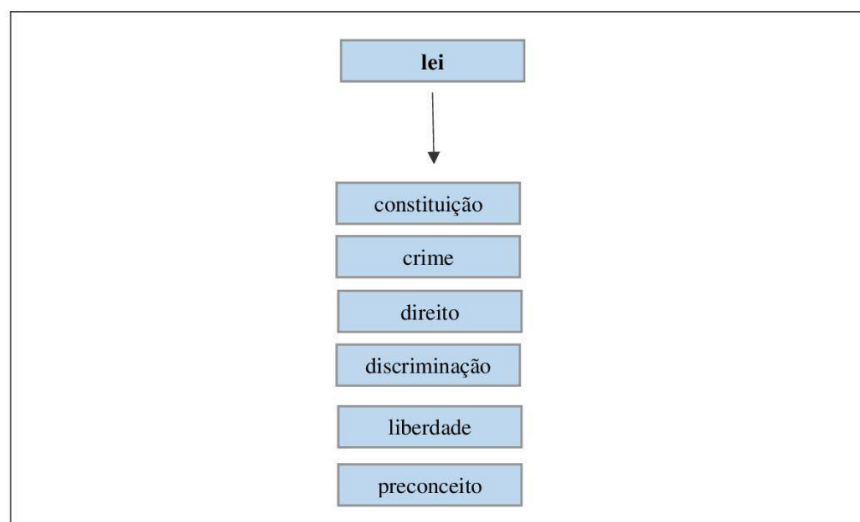
A lexia “união” (10 ocorrências) também reflete a recorrente abordagem da pluralidade familiar, já que ocorre, na maioria das vezes, na formação de lexias complexas, como em “união homoafetiva”, por exemplo.

“Pai” (10 ocorrências), “mãe” (14 ocorrências) e “avó” (10 ocorrências) representam os membros da família. Vê-se que há frequência maior da lexia “mãe”, e um dos contextos que chamam a atenção trata da relevância da mãe em algumas situações, como em “Carol: Sim, mas o Cássio não para de me chamar de gorda durante as aulas, então não quis vir. / Pedro: Você já conversou com a sua <mãe> sobre isso?” (ACNUR, 2015, p. 33). Nesse exemplo, somente a figura materna é requerida para mediar a situação, mas não é possível compreender a motivação. Como hipóteses, levantam-se: 1) trata-se de uma mãe solteira ou 2) dentro dos lares mais tradicionais, geralmente a mulher é a encarregada de cuidar dos filhos.

Dessa forma, o LD *Pode Entrar* explora o tema da família com uma diversidade de abordagem contextualizada, dada a relevância do assunto para migrantes refugiados, uma vez que as configurações e as relações familiares variam muito de cultura para cultura.

Outro campo léxico-semântico elaborado relaciona-se com o tema lei. As sete lexias agrupadas, quando analisadas em contextos, revelam a recorrência do tratamento de leis e direitos que relacionam-se em maior ou menor grau com a situação de refúgio.

Quadro 16 – Campo léxico-semântico “lei”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 20 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “lei”

| lexias | contextos |
|---------------|---|
| constituição | A <Constituição> de 1988 determinou o sufrágio universal (voto universal) para homens e mulheres a partir de 16 anos, alfabetizados ou não. (ACNUR, 2015, p. 92) |
| crime | No Brasil homens e mulheres têm os mesmos direitos e toda forma de violência contra as mulheres é <crime>. (ACNUR, 2015, p. 47) |
| direito | Qualquer mulher que tenha sido vítima de violência, seja ela física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral tem o <direito> a receber assistência psicossocial e formalizar sua denúncia em delegacias de polícia especializadas em atendimento à mulher. (ACNUR, 2015, p. 47) |
| discriminação | Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, identidade de gênero, orientação sexual ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem <discriminação>. (ACNUR, 2015, p. 98) |
| lei | Devido ao histórico de escravidão de pessoas negras no Brasil, o racismo ainda é algo presente na sociedade brasileira. Por isso, o Brasil tem |

| | |
|-------------|---|
| | uma <lei> que torna racismo um crime: Lei Caó (Lei 7.716/89). (ACNUR, 2015, p. 98) |
| liberdade | Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, identidade de gênero, orientação sexual ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à <liberdade>, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. (ACNUR, 2015, p. 98) |
| preconceito | A Lei 9.459/1997 considera crime a prática de discriminação ou <preconceito> contra religiões. (ACNUR, 2015, p. 82) |

Fonte: Elaboração própria.

No contexto de refúgio, que é vivenciado pelos estudantes que usam o LD *Pode Entrar*, a pessoa passa a ser cidadã do país que a acolhe. Nesse sentido, a mudança de país implica conhecer o funcionamento, as normas, os deveres e os direitos do novo local, como informa a ACNUR³¹:

Um refugiado tem direito a buscar e receber refúgio em um lugar seguro. Contudo, a proteção internacional abrange mais do que a segurança física. Os refugiados devem usufruir, pelo menos, dos mesmos direitos e da mesma assistência básica que qualquer outro estrangeiro residindo legalmente no país, incluindo liberdade de expressão e de movimento, e proteção contra tortura e tratamento degradante. [...] Os refugiados também têm responsabilidade e obrigações, entre elas a de respeitar as leis do país que os acolhe.

No contexto global, é possível citar o Estatuto dos Refugiados, criado pela ONU numa convenção organizada para resolver a situação dos refugiados da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1951. O documento define o que é refugiado e trata dos direitos e deveres das pessoas refugiadas, como também dos deveres do país que as acolhe.

No Brasil, apenas na década de 1990 houve a promulgação da Lei nº 9.474, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, ou seja, quase 50 anos depois da criação do estatuto.

³¹ Disponível em:

<

Os mecanismos de manutenção da cidadania de pessoas refugiadas no Brasil podem ser fundamentados a partir da análise do campo léxico-semântico “lei”. As lexias “constituição” (10 ocorrências), “crime” (12 ocorrências), “direito” (25 ocorrências) e “lei” (19 ocorrências) são frequentes no LD e, geralmente, são aplicadas em contextos de exposição e explicação das leis brasileiras, e especificamente, de uma série de leis e direitos relacionados com a situação de refúgio, como em: “Qualquer mulher que tenha sido vítima de violência, seja ela física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral tem o <direito> a receber assistência psicossocial e formalizar sua denúncia em delegacias de polícia especializadas em atendimento à mulher.” (ACNUR, 2015, p. 47); e “Devido ao histórico de escravidão de pessoas negras no Brasil, o racismo ainda é algo presente na sociedade brasileira. Por isso, o Brasil tem uma <lei> que torna racismo um crime: Lei Caó (Lei 7.716/89).” (ACNUR, 2015, p. 98).

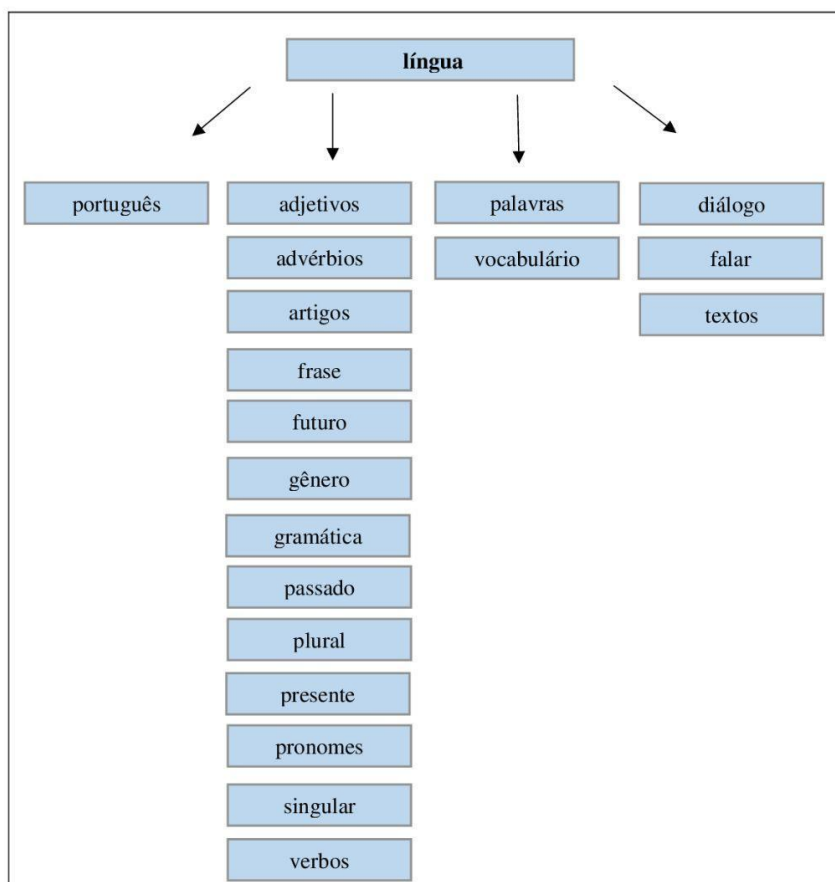
Já no caso de “discriminação” (10 ocorrências), “liberdade” (13 ocorrências) e “preconceito” (10 ocorrências), os contextos observados tratam de alguns crimes dos quais os refugiados podem ser vítimas: “A Lei 9.459/1997 considera crime a prática de discriminação ou <preconceito> contra religiões.” (ACNUR, 2015, p. 82). O mesmo contexto revela o direito à liberdade de crença e expressão.

A partir dos resultados da análise do campo léxico-semântico “lei”, é possível inferir que esse espaço de ensino-aprendizagem de Português é aproveitado para esclarecer quais são os deveres e os direitos para os refugiados no Brasil. Algumas ONGs auxiliam no acolhimento, visto que muitas vezes a burocracia estatal e jurídica pode ser vagarosa. Nesse sentido, a ACNUR é um bom exemplo, por todo suporte que oferece, inclusive o curso de português, em que fazem uso do LD *Pode Entrar*.

Para o público-alvo desse material, o contato com a língua ocorre de maneira diferente daquela oferecida a estrangeiros que vêm ao país para outros fins, como turismo, trabalho ou estudos. A vinda ocorre, muitas vezes, repentinamente, isto é, sem planejamento. Sendo assim, o aprendizado do idioma ocorre de forma imersiva e, além de ser urgente para garantir a comunicação com a nova comunidade, também auxilia no esclarecimento e exercício de direitos. A língua, portanto, cumpre um papel fundamental nesse contexto, e é sobre ela o próximo campo léxico-semântico.

A partir da análise dos dados coletados, observou-se a quantidade de lexias passíveis de serem agrupadas em torno de “língua”. São 19 lexias sobre a terminologia da gramática da língua, dentre outros contextos relacionados.

Quadro 17 – Campo léxico-semântico “língua”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 21 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “língua”

| lexias | contextos |
|-----------|--|
| adjetivos | <Adjetivos> possessivos: referem-se àquilo que me pertence, que pertence a você e que pertence aos outros. (ACNUR, 2015, p. 12) |
| advérbios | Leia o texto e sublinhe os <advérbios> de tempo (todas as palavras que indiquem quando as ações aconteceram). (ACNUR, 2015, p. 69) |
| artigos | Complete a Tabela 1 com os <artigos> definidos: A, O, AS, OS; e a Tabela 2 com os artigos indefinidos: UM, UMA, UNS, UMAS (ACNUR, 2015, p. 29) |
| diálogo | 8.1 <DIÁLOGO> Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde... Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor. Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio. |

| | |
|-----------|---|
| | <p>Médico: Sr. Akin, consultório três. Akin: Bom dia, doutor. Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo? Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo. Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo. (ACNUR, 2015, p. 65)</p> |
| falar | <p>Luiz: Você <fala> de um jeito diferente, é estrangeiro? Sólon: Sim, sou senegalês, vim do Senegal. (ACNUR, 2015, p. 89)</p> |
| futuro | <p>Complete as frases com os verbos entre parênteses no tempo <futuro>. (ACNUR, 2015, p. 77)</p> |
| frases | <p>Crie duas <frases> que utilizem alguns advérbios de lugar. (ACNUR, 2015, p. 61)</p> |
| gênero | <p>Artigos definidos: são usados acompanhando um substantivo de maneira precisa, como por exemplo: “A caneta” ou nome próprio “O João”: <Gênero>: feminino (A) ou masculino (O) (ACNUR, 2015, p. 29)</p> |
| gramática | <p>11.9 APLICANDO A <GRAMÁTICA> Ligue cada uma das frases ao tipo de uso feito do futuro do pretérito, de acordo com o item Gramática 11.7. (ACNUR, 2015, p. 95)</p> |
| língua | <p>O Brasil tem mais de 200.000.000 (.....) de habitantes, a maior população da América do Sul. A <língua oficial> no Brasil é o português, porque o país foi colonizado por portugueses. (ACNUR, 2015, p. 20)</p> |
| palavras | <p>Os verbos são considerados por muitos estudiosos da língua como as <palavras> mais importantes de uma frase! Pois são as palavras que exprimem um fato, como: ação, estado, fenômeno... E localizam esse fato no tempo. (ACNUR, 2015, p. 62)</p> |
| passado | <p>Complete as frases abaixo com o verbo indicado no <passado>. (ACNUR, 2015, p. 62)</p> |
| plural | <p>Pronomes pessoais: são aqueles que se referem a mim, a você e a quem está ao nosso lado. Os pronomes pessoais dividem-se em singular (quando se trata de apenas uma pessoa) e <plural> (quando se trata de duas pessoas ou mais). (ACNUR, 2015, p. 12)</p> |

| | |
|-------------|---|
| português | <p>CONHECENDO O ALFABETO Conheça as letras e seus sons em <português>. (ACNUR, 2015, p. 9)</p> <p><i>variação linguística</i> E “a gente”? No <português brasileiro> existe uma pessoa que aparece com muita frequência na fala cotidiana: o “a gente”, utilizado para expressar a mesma ideia que “nós”, porém sua conjugação acontece no singular. (ACNUR, 2015, p. 20)</p> |
| presente | <p>Como já vimos, os verbos são as palavras que exprimem um fato, como, por exemplo, uma ação, um estado, um fenômeno... E localizam esse fato no tempo. Nós já passamos pelo tempo <presente> e passado. Agora, outra possibilidade de tempo é o futuro, ou seja, o tempo é o posterior ao momento presente. (ACNUR, 2015, p. 77)</p> |
| pronomes | <p><Pronomes interrogativos>: são usados para fazermos perguntas, colocados no início da frase. (ACNUR, 2015, p. 21)</p> |
| singular | <p>No português brasileiro existe uma pessoa que aparece com muita frequência na fala cotidiana: o “a gente”, utilizado para expressar a mesma ideia que “nós”, porém sua conjugação acontece no <singular>. (ACNUR, 2015, p. 12)</p> |
| textos | <p>Com base nos <textos> que lemos sobre a história do Brasil e os seus conhecimentos sobre a história do seu país de origem e de outros países, discuta em grupo e escreva, em tópicos, as diferenças entre regimes ditatoriais e regimes democráticos. (ACNUR, 2015, p. 92)</p> |
| verbos | <p>Verbos irregulares: Na língua portuguesa há <verbos> que sofrem alterações em seu radical ou em suas terminações quando conjugados. São os chamados verbos irregulares. Anote quais verbos dos exemplos acima são irregulares. (ACNUR, 2015, p. 22)</p> |
| vocabulário | <p>Utilize o <vocabulário> acima e escreva um pouco sobre você no dia de hoje. (ACNUR, 2015, p. 19)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

Como foi afirmado constantemente ao longo desta dissertação, a língua é um bem cultural que, por sua vez, também expressa cultura. Duas lexias presentes no campo

léxico-semântico “língua” demonstram isso com uma abordagem mais cultural: a própria lexia “língua” e a lexia “Português”.

Em especial sobre a lexia “língua”, é interessante apresentar a pluralidade de contextos encontrados no LD. Além do uso da lexia simples (“Os verbos são considerados por muitos estudiosos da <língua> como as palavras mais importantes de uma frase! Pois são as palavras que exprimem um fato, como: ação, estado, fenômeno... E localizam esse fato no tempo.” (ACNUR, 2015, p. 62)), é muito comum encontrar lexias complexas formadas a partir dela: “Você conhece a <LIBRAS> – <Língua Brasileira de Sinais>? Conheça abaixo as letras e os números nessa língua, utilizada principalmente por surdos.” (ACNUR, 2015, p. 60); “A <língua oficial> no Brasil é o português, porque o país foi colonizado por portugueses.” (ACNUR, 2015, p. 20); “Na <língua portuguesa> há verbos que sofrem alterações em seu radical ou em suas terminações quando conjugados.” (ACNUR, 2015, p. 22).

Sobre a lexia complexa apresentada no último contexto, é relevante mencionar que é usada como sinônimo de outra lexia pertencente a esse campo léxico-semântico: a lexia “Português”. Não é surpreendente encontrar essas lexias em um LD cujo objetivo é ensinar a língua:

E “a gente”? No <português brasileiro> existe uma pessoa que aparece com muita frequência na fala cotidiana: o “a gente”, utilizado para expressar a mesma ideia que “nós”, porém sua conjugação acontece no singular. (ACNUR, 2015, p. 20)

Ademais, a lexia “português” também ocorre na forma de lexia complexa, “língua portuguesa”, em um contexto no qual são descritas características geográficas e históricas do país:

O Brasil tem mais de 200.000.000 (.....) de habitantes, a maior população da América do Sul. A língua oficial no Brasil é o <português>, porque o país foi colonizado por portugueses. (ACNUR, 2015, p. 20)

Por outro lado, é possível perceber que a abordagem de língua do LD *Pode Entrar* é também gramatical, pois faz uso da apresentação e conceituação das classes gramaticais e dos demais componentes que se relacionam a elas para ensinar o idioma. Nesse sentido, verifica-se a recorrência das seguintes lexias: “adjetivos” (10 ocorrências), “advérbios” (20 ocorrências), “artigos” (15 ocorrências), “frases” (18 ocorrências), “gênero”³² (10

³² As ocorrências dessa lexia no referido *corpus* comportam os sentidos de “gênero social” e “gênero textual”.

ocorrências), “gramática” (39 ocorrências), “palavras” (13 ocorrências), “plural” (12 ocorrências), “pronomes” (14 ocorrências), “singular” (10 ocorrências), “verbos” (34 ocorrências) e “vocabulário” (26 ocorrências).

Como ocorre com as outras lexias que correspondem às classes morfológicas, é comum haver uma explicação do funcionamento de determinado termo. Para “adjetivo”, por exemplo, foi coletado o seguinte contexto: <Adjetivos possessivos>: referem-se àquilo que me pertence, que pertence a você e que pertence aos outros. (ACNUR, 2015, p. 12). A definição é didática e não se aprofunda a análise de maneira mais técnica.

As lexias referentes a questões gramaticais não foram encontradas apenas em contextos nos quais há definições e explicações; também foram encontradas em contextos retirados de atividades. É o caso de “artigos”: “Complete a Tabela 1 com os <artigos> definidos: A, O, AS, OS; e a Tabela 2 com os <artigos> indefinidos: UM, UMA, UNS, UMAS” (ACNUR, 2015, p. 29).

Outras lexias bastante frequentes são aquelas relacionadas aos tempos verbais, como “futuro” (33 ocorrências), “passado” (28 ocorrências) e “presente” (32 ocorrências). Da mesma forma que nos contextos anteriores, observou-se sua ocorrência em atividades para prática do conteúdo, geralmente exercícios para completar as frases com os verbos no tempo verbal indicado, e em definições do tempo verbal. Quanto ao primeiro caso, pode-se citar como exemplo: “Complete as frases com os verbos entre parênteses no tempo <futuro>”. (ACNUR, 2015, p. 77). Em relação ao segundo caso observou-se o seguinte contexto:

“Como já vimos, os verbos são as palavras que exprimem um fato, como, por exemplo, uma ação, um estado, um fenômeno... E localizam esse fato no tempo. Nós já passamos pelo tempo <presente> e <passado>. Agora outra possibilidade de tempo é o <futuro>, ou seja, o tempo é o posterior ao momento presente. (ACNUR, 2015, p. 77)

Em “diálogo” (47 ocorrências), “falar” (10 ocorrências) e “textos” (33 ocorrências) tem-se lexias que correspondem a uma perspectiva mais macro da língua, em relação àquela vista anteriormente. Os exemplos coletados refletem usos bastante relacionados também com os exercícios de prática do conteúdo e leitura de diálogos e textos: “Crie duas <frases> que utilizem alguns advérbios de lugar”. (ACNUR, 2015, p. 61) e

8.1 <DIÁLOGO>

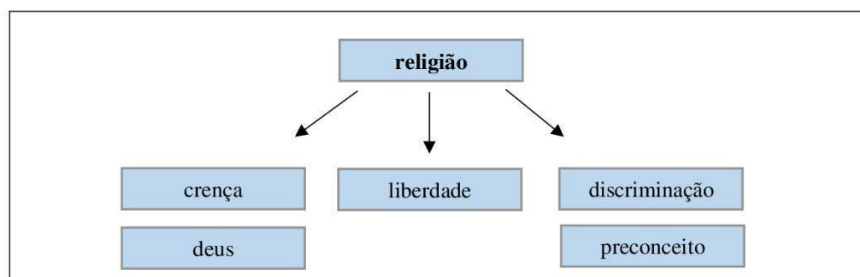
Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...
Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.
 Médico: Sr. Akin, consultório três.
 Akin: Bom dia, doutor.
 Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?
 Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.
 Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo. (ACNUR, 2015, p. 65)

A partir desse campo léxico-semântico, percebe-se que a língua é explorada mais comumente no LD como um conjunto de regras e para o seu estudo a terminologia gramatical é utilizada com muita frequência. A aplicação ocorre em exercícios estruturais, como aqueles para completar ou relacionar os itens gramaticais em estudo. Tal fato talvez demonstre uma cultura relacionada ao ensino da língua. Não obstante, é importante também mencionar que, como demonstrado, há contextos que evidenciam a língua como um bem cultural.

Por fim, o último campo léxico-semântico relaciona-se com outra construção cultural: a religião. As lexias foram agrupadas nesse campo dada a sua relação semântica direta ou pelos contextos nos quais algumas lexias são usadas.

Quadro 18 – Campo léxico-semântico “religião”



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 22 – Contextos das lexias presentes no campo léxico-semântico “religião”

| lexias | contextos |
|--------|---|
| crença | Profª. Rosa: Vejam só a diversidade religiosa que compõe a nossa sala de aula. É essa diversidade que compõe também a sociedade brasileira. Todos têm o direito de exercer livremente a sua crença religiosa e, inclusive, de não ter <crença> alguma sem ser discriminada ou discriminado por isso. (ACNUR, 2015, p. 81) |
| deus | Arion, 11 anos, budista “Não tem um <Deus> físico. <Deus> é tudo e tudo é <Deus>. Ele é feito de luz. O arco-íris, no budismo, representa uma pessoa com coração iluminado.” (ACNUR, |

| | |
|---------------|---|
| | 2015, p. 85) |
| discriminação | Ninguém pode ser discriminado em razão de credo religioso. O crime de <discriminação religiosa> é inafiançável (o acusado não pode pagar fiança para responder em liberdade) e imprescritível (o acusado pode ser punido a qualquer tempo). A pena prevista é a prisão por um a três anos e multa. (ACNUR, 2015, p. 82) |
| liberdade | A Constituição estabelece que a <liberdade> de crença é inviolável, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, e os locais de culto e as liturgias são protegidos por lei. (ACNUR, 2015, p. 82) |
| preconceito | A Lei 9.459/1997 considera crime a prática de discriminação ou <preconceito> contra religiões. (ACNUR, 2015, p. 82) |
| religião | b) Você já sofreu algum tipo de preconceito por causa da <religião>? Como foi? (ACNUR, 2015, p. 83) |

Fonte: Elaboração própria.

A laicidade do Estado é, certamente, um dos marcos da democracia brasileira atual. Essa configuração, originalmente, foi amplamente discutida e defendida por uma série de motivações que envolviam o controle do poder; no entanto, na atualidade a tolerância religiosa é uma das principais demandas dos Estados democráticos.

De acordo com o DataFolha, no Brasil, 50% da população é praticante do catolicismo³³, mas há de se considerar o avanço de outras religiões evangélicas no país. Por outro lado, religiões de matrizes africanas são minoria e sofrem com a intolerância religiosa.

No cenário mundial, especialmente ocidental, o preconceito com religiões orientais, tal como o islã, é bastante comum por questões culturais, ou seja, as diferenças entre as suas perspectivas de vida e seu estilo de vida. Há também uma infeliz associação do islamismo com grupos terroristas, construída devido a notícias de atentados difundidas pela mídia ao longo dos anos.

Com os recentes conflitos internos e externos, especialmente, pensar a tolerância religiosa é um dos pilares para acolher refugiados. Dessa forma, essa temática é de interesse para os estudantes e relevante no LD *Pode Entrar*.

³³ Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/cara-tipica-do-evangelico-brasileiro-e-feminina-e-negra-aponta-datafolha.shtml>>. Acesso em 05 jun. 2023.

As lexias “crença” (11 ocorrências), “deus” (14 ocorrências) e “religião” (13 ocorrências) compõem o campo léxico-semântico e, em seus contextos, são visualizadas questões relacionadas à pluralidade e liberdade de crenças e também ao “preconceito”, tal como se pode verificar no seguinte exemplo: “b) Você já sofreu algum tipo de <preconceito> por causa da <religião>? Como foi?” (ACNUR, 2015, p. 83).

Assim, se por um lado o exercício de qualquer religião é assegurado por lei, por outro, os casos de intolerância religiosa são comuns no Brasil. Por essa razão, junto à lexia “preconceito” (10 ocorrências), está também presente no campo em análise a lexia “discriminação” (10 ocorrências).

O LD trabalha bastante essas questões para informar os alunos acerca da gravidade jurídica do atos de preconceito e de discriminação por motivações religiosas: “A Lei 9.459/1997 considera crime a prática de discriminação ou <preconceito> contra religiões.” (ACNUR, 2015, p. 82) Como também enfatiza a liberdade de crença assegurada pela Constituição brasileira, como no contexto de recorrência da lexia “liberdade” (13 ocorrências): “A Constituição estabelece que a <liberdade> de crença é inviolável, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, e os locais de culto e as liturgias são protegidos por lei”. (ACNUR, 2015, p. 82)

Essa ênfase se justifica pelo contexto de migração, uma vez que o contato entre culturas de países distintos pode gerar estranhamento, mas, principalmente, por causa do preconceito já existente em território nacional. É comum ver termos como “racismo religioso” sendo usados para descrever o preconceito direcionado às religiões de matrizes africanas. O passado escravocrata e o racismo estrutural certamente influenciam a ocorrência desse tipo de discriminação. É o que explica Hartikainen (2021, p. 90):

O status legal dessas religiões continua precário até hoje. Foram reconhecidas como religiões apenas pela Constituição Cidadã de 1988, mas seus adeptos ainda lutam por ter os seus direitos religiosos reconhecidos. Embora algumas religiões de matriz africana, particularmente o candomblé e a umbanda, sejam exaltadas como símbolos da herança cultural africana ou inerentemente miscigenada do Brasil desde os anos 1930, os estereótipos negativos sobre elas permanecem fortes em todos os setores da sociedade. É nesse contexto que a guerra contra as religiões de matriz africana, travada desde a década de 80 por certas igrejas evangélicas, incluindo mas não se limitando à Igreja Universal do Reino de Deus, encontra terreno fértil. Enquadrada por essas igrejas como uma guerra santa contra o Diabo, nos últimos anos essa campanha assumiu contornos cada vez mais violentos em

todo o Brasil. Adeptos de religiões de matriz africana são insultados por vizinhos e por estranhos, impedidos de entrar nas escolas e caluniados publicamente. Também são apedrejados e forçados a renunciar a seus compromissos religiosos e a destruir seus próprios templos sob a mira de uma arma.

A formação cultural do Brasil se deu tendo como base essas problemáticas do preconceito contra a comunidade negra e tudo o que ela envolve; no país são vivenciados episódios de discriminação contra a própria população. No caso de estrangeiros refugiados, o preconceito também ocorre na forma de xenofobia, sobretudo.

Por fim, outra observação a ser feita acerca desse campo léxico-semântico diz respeito à diversidade de usos que uma mesma lexia pode apresentar, além das associações semânticas que delas pode resultar, como ocorreu com “discriminação”, “liberdade” e “preconceito”, que estão também presentes no campo “lei”, analisado anteriormente.

Na presente análise do LD *Pode Entrar*, verificou-se, de maneira geral, a compreensão da cultura brasileira adotada no material. Ela perpassa as necessidades mais urgentes dos estrangeiros refugiados, como o acesso aos direitos, as questões cotidianas e alguma contextualização de fatos culturais e históricos do Brasil, dado que esses estrangeiros tendem a permanecer no Brasil e são considerados cidadãos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura de um país é visível por meio de seus elementos materiais e imateriais, dos estereótipos e, inclusive, por meio de estudos acadêmicos como este. A língua perpassa todas essas esferas, pois é nela e por ela que os indivíduos se constituem como sujeitos e como coletividade. As escolhas lexicais que se efetuam carregam em si uma carga cultural, social, histórica, ideológica e política, e deixam marcas no lugar em que se está no mundo. Refletir sobre isso no ensino de língua estrangeira, num contexto globalizado e de intercâmbio de culturas, é essencial. No caso do Brasil, quando é bastante comum a reprodução de estereótipos negativos pela mídia, e até em livros didáticos para estrangeiros, observar essas questões se torna necessário.

A área de Português como Língua Adicional existe no Brasil e fora dele também, no entanto ainda é preciso expandi-la. Pensando nisso, este trabalho buscou, a partir da análise de livros didáticos de diferentes subáreas, contemplar duas dessas subdivisões e a diversidade que delas decorre para o contexto de ensino e aprendizagem do idioma. A escolha pela análise lexical extensiva parte da relevância do léxico para a língua, como também apresenta um método que permite uma análise que seria difícil de ser feita manualmente, portanto, entrega resultados interessantes.

O LD Novo Avenida Brasil 1, ao direcionar sua proposta pedagógica “a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (LIMA, et al., 2008, s/p) não define um recorte mais específico e busca, no seu conteúdo, dar conta das necessidades que parecem ser mais urgentes.

Nesse sentido, verificou-se a predileção pelo tema da hospedagem, que propiciou a criação de um dos campos léxico-semânticos elaborados, e refletiu-se também em outras lexias de outros campos; quando analisadas em contexto, expressavam a situação de hospedagem, ou seja, de uma estadia não permanente ou muito longa. Consequentemente, há o reforço do Brasil como um país de turismo. Outro campo relevante foi “alimentação”, bastante diverso em lexias, demonstrando várias situações que envolvem restaurantes, bares e hotéis, por exemplo. No campo léxico-semântico “lazer”, observaram-se lexias e contextos que descreviam, principalmente, o lazer oferecido por grandes cidades e, em menor medida, o lazer do litoral. Além disso, lexias relacionadas a festas tradicionais, músicas e esportes não são frequentes no material, não sendo identificadas como palavras-chave pelo software utilizado para a análise do corpus. Em “relações pessoais” e “trabalho” foram explorados

contextos que retratam informações sobre o Brasil e o cotidiano de parte dos brasileiros. Por fim, em língua, confirmou-se a abordagem comunicativo-estrutural adotada no LD, com a presença de termos referentes à gramática da Língua Portuguesa e a atividades relacionadas a esse conteúdo, com exercícios estruturais, diferentemente da perspectiva de língua adotada neste trabalho, que entende a relação intrínseca e indissociável entre cultura e língua.

Foi interessante observar, a partir da metodologia aplicada, que no LD Novo Avenida Brasil 1 não foram encontrados estereótipos negativos sobre o Brasil, como esperou-se a partir de pesquisas anteriores com livros didáticos de PLA. Alguns estereótipos aparecem pontualmente, mas não é uma característica preponderante deste LD. Ao trabalhar com todo o léxico do material e a frequência do léxico representativo, isso não ficou evidente. O que se percebeu, então, foi a exploração de temas considerados urgentes para o cotidiano das pessoas, com ênfase nos turistas (por lazer ou negócios), como alimentação, lazer e trabalho, por exemplo. De modo geral, sobre as representações culturais, foram encontradas em contextos pontuais, não sendo muito exploradas.

Quanto à interculturalidade, na seção “Apresentação” há o seguinte posicionamento: “O Novo Avenida Brasil não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural.” (LIMA, et al., 2008, s/p). Todavia, dado o método de análise do LD, não foram encontrados contextos que evidenciem a interculturalidade, ou seja, não se encontraram contextos em que se estabelecesse uma ponte de reflexão entre a cultura do aprendente e a cultura da língua-alvo, no caso, a Língua Portuguesa.

O LD Pode Entrar, dedicado a alunos estrangeiros em situação de vulnerabilidade social decorrente do refúgio, tem um recorte de público-alvo bastante específico, portanto o conteúdo contempla informações que fazem sentido somente para esses estudantes. Guiando-se pela questão do tempo de permanência dos estrangeiros no Brasil, o livro adentra fatos históricos, geográficos, culturais e jurídicos do país. Ainda, a temática do direito social se sobressai e perpassa outros campos léxico-semânticos: “cidadania”, “família”, “lei” e “religião”. Nesses campos, foram comuns ocorrências de contextos que tratam do direito à educação, segurança, trabalho, liberdade de crença, dentre outros. Em “educação”, lexias contemplaram desde o ambiente de ensino, situações de bullying até o educador Paulo Freire, e, em “língua”, há um grande conjunto de lexias que se relacionam a uma perspectiva de língua bastante estrutural. No entanto, tal como no outro LD, mesmo havendo referência a festas típicas, músicas e alguns esportes, esses elementos não aparecem como palavras-chave,

portanto não aparecem como representações culturais repetidamente ao longo do material. Estereótipos negativos também não foram observados de maneira representativa, como era esperado nas hipóteses deste trabalho, tais como aqueles que objetificam as mulheres brasileiras, por exemplo.

Neste LD as representações culturais do Brasil refletem a história e elementos culturais, mas, sobretudo, apresentam o funcionamento das instituições. Estudantes refugiados são aprendizes do idioma para se estabelecerem no país e, normalmente, carecem de condições e amparo.

A interculturalidade é bastante acentuada no LD, visto que é frequente encontrar em vários contextos questionamentos acerca de costumes e realidades que se aproximam ou se distanciam entre o Brasil e os países de origem dos estudantes.

Outro ponto interessante, ainda acerca do LD *Pode Entrar*, é a pluralidade semântica de algumas lexias, que se repetem em outros campos léxico-semânticos, como “liberdade”, que figura no campos léxico-semânticos “lei” e “religião”, e também dentro do mesmo campo, como é o caso da lexia “língua” no campo léxico-semântico de mesmo nome.

Algo semelhante ocorre também no LD *Novo Avenida Brasil*. A lexia “café” no campo léxico-semântico “alimentação” apresenta uma diversidade semântica quando se refere ao fruto, ao café da manhã e ao encontro para conversar. Já a lexia “praia” está presente em dois campos léxico-semânticos: “lazer” e “trabalho”.

Em vista disso, ressalta-se a importância de retomar as lexias em contextos, para se fazer uma análise mais adequada, dado que a pluralidade semântica é uma característica inerente das palavras.

Ademais, mediante as análises, verificou-se que os livros, em sua maioria, tratam da região sudeste em seu cotidiano. Por exemplo, no livro *Pode Entrar*, foi citado o bilhete único, cartão de transporte usado exclusivamente na capital paulista: “Para usar o transporte público em São Paulo, você pode adquirir o Bilhete Único, que é mais prático e pode ser também mais econômico.” (ACNUR, 2015, p. 78). No LD *Novo Avenida Brasil*, um outro exemplo disso pode ser encontrado no seguinte trecho:

Atualmente, morar e trabalhar numa cidade grande como São Paulo ou Rio de Janeiro é muito difícil. Por exemplo, as pessoas passam horas dentro do carro ou do ônibus só para ir ao trabalho por causa do excesso de veículos nas vias públicas. Nos bancos, nos supermercados, nos restaurantes, as filas são imensas. Para os que trabalham, o almoço pode ser um simples sanduíche para economizar tempo. Resultado: as pessoas não têm muito

tempo para o lazer como ir ao cinema, ao teatro, praia, visitar amigos etc. (LIMA et al., 2008, p. 71)

Nesse sentido, reflete-se acerca da usabilidade desses livros para estudantes que vivem em outras regiões do país.

Outro ponto observado é que, mesmo não explicitando o público-alvo, o léxico analisado do LD Novo Avenida Brasil revela características desses alunos que dele fazem uso; são estrangeiros de classes econômicas mais elevadas, interessados no turismo ou negócios aqui do Brasil.

O intuito deste trabalho não é defender ou desmerecer um ou outro livro; são LDs diferentes, de conjunturas e contextos diferentes, tanto de produção quanto de ensino. Aqui interessou observar de maneira geral o léxico representativo e descobrir por meio dos dados quantitativos e qualitativos como as representações culturais são expressas em situações distintas na grande área do ensino de Português como Língua Adicional.

Posto isto, esta pesquisa abre margem a outras que se dediquem à análise de livros didáticos diferentes, acerca do tema das representações culturais que são expostas para estrangeiros. Dessa forma, espera-se e deseja-se a expansão da pesquisa e do ensino de PLA no Brasil, tal como o aprimoramento dos recursos didáticos utilizados para esse fim.

REFERÊNCIAS

ABBADE, C. M. de S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

_____. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. de (Orgs). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: editora UFMS, 2012. v.VI. p.145.

ACNUR. **Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados**. São Paulo, 2015.

AMARAL, R. de C. de M. P. **Festa à Brasileira - Significados do Festejar no País que 'Não é Sério'**. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. doi: 10.11606/T.8.1998.tde-21102004-134208. Acesso em: 2023-04-25.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereótipos e clichês**. São Paulo: Contexto, 2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de Português Língua Estrangeira/EPLÉ: a Emergência de uma Área. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e Outras Línguas**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018. p. 93-103.

_____. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB - Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Um imigrante alemão como autor de material didático de PBE. In: ENCONTRO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO RIO DE JANEIRO, 8. 2012. Rio de Janeiro, **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: UFF, 2012. Disponível em: <[http://www.plerj.uff.br/images/stories/Documentos_pdf/CADERNO_DE_RESUMOS -_VIII_PLERJ.pdf](http://www.plerj.uff.br/images/stories/Documentos_pdf/CADERNO_DE_RESUMOS_-_VIII_PLERJ.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.J.C; SANTOS, P. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista SIPLÉ – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 7, 2014.

_____. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista SIPLÉ – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, v. 2, 2011.

BARBOSA, L. M. de A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 10-11, p. 31-41, 2009. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i10-11p31-41. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59812>. Acesso em: 11 abr. 2022.

_____. Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiros. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 223–236, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8061. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8061>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BARIZON, T. **Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BENNETT, Milton. Intercultural communication: A current perspective. In MEYER, Rosa Marina. 2008. **Questões interculturais entre o português do Brasil e o espanhol latinoamericano**. III Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol: UNICAMP.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Manole: Barueri, 2004.

BERCITO, D. **Vou sumir quando a vela se apagar**. São Paulo: Intrínseca, 2022.

BERND, Z. **Literatura e Identidade Nacional**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade,

1992.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Lingüística**: teoria lexical e lingüística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do Ministro. Portaria nº 4.056, 27 de setembro de 2005. Institui, no âmbito deste Ministério, a Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 set. 2005. s/p.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português** / – Brasília: FUNAG, 2021. 480 p.

BORBA, F. S. (org) **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP: 2004.

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020.

CAVALCANTI, L. et al. **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. S/d.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa analítica de bibliografia da área de português-língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB - Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 101-127.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors. In: HINKEL, E. **Culture in second language teaching and learning**. led. Cambridge: CambridgeUniversityPress, 1999.

COSERIU, E. **Principios de Semántica Estructural**. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica** [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. ISBN: 978-85-68576-95-3. <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DÜRKHEIM, Émile. **De la división del trabajo social**. Buenos Aires: Schapire, 1973.

FERNANDES, G. R. R. **Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.8.2019.tde-19032019-114715. Acesso em: 2022-04-11.

FERREIRA, Gabriela Nunes; FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi. Cidadão e Cidadania. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Volume 2. São Paulo: Fundap – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. (org.) **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

FREITAS, R. F.; RODRIGUES, F. L.; SANTOS, M. H. C. dos. Estereótipos e clichês: a (re)apresentação do Brasil na cerimônia de encerramento da Olimpíada 2012. **Animus**. Revista Interamericana de Comunicação Midiática, [S. l.], v. 13, n. 26, 2015. DOI: 10.5902/2175497710064. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/10064>. Acesso em: 7 nov. 2022.

FURTOSO, V. A. B. **Português para Falantes de Outras Línguas: aspectos da formação do professor**. 2001, 174f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GALISSON, R. **De la langue à la culture par les mots**. Paris: CLE International, 1991.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIL, B. D. A canção de consumo: léxico e ideologia. In.: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (org.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, v. 1, p.79-95, 2009.

_____. Estudo léxico-semântico do amor-paixão em letras de música: a predestinação.

Estudos Lingüísticos XXXIII, v. 33, p.727-732, 2004. Disponível em:

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunicos/estudo_lexico_semantico.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GONÇALVES, R. A.; AZEVEDO, I. C. M de. O Papel dos Estereótipos na Construção da Identidade dos Brasileiros em um Livro Didático de PLE. In: **Processos Psicossociais de Exclusão Social**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 73-88.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 226–241, 2012. DOI: 10.14393/DL12-v6n1a2012-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14573>. Acesso em: 11 abr. 2022.

ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998. V. I.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014.

HARTIKAINEN, E. RACISMO RELIGIOSO, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RELIGIOSO, LIBERDADE RELIGIOSA: CONTROVÉRSIAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E RELIGIÃO NO BRASIL ATUAL. **Debates do NER**, [S. l.], 2021. DOI: 10.22456/1982-8136.120588. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debatesdoner/article/view/120588>. Acesso em: 6 jun. 2023.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 26 ed., 1995.

JESUS, I. A. A área de PLE no Brasil: iniciativas governamentais, formação de professores e cursos para estrangeiros. In: KFOURI-KANEOYA, M.L.C. (Org.). **Português Língua Estrangeira em contextos universitários**: experiências de ensino e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 121-142.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, 1(1), p. 57-78, jan., 2013.

_____. The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. IN: A. SINGERMAN (ed.) **Toward a New Integration of Language and Culture**. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988.

_____. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 257-286.

_____. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2003.

LEWIS, R. D. **When Cultures Collide**: leading across cultures. Nicholas Brealey International. 1ª edição 1996, 3ª edição revisada. Estados Unidos. 2006.

LIMA, O. F. E. E. et al. **Novo Avenida Brasil 1**: curso básico de português para estrangeiros, São Paulo: E.P.U., 2008.

LUNA, J. M. F. Internacionalização do Português: perspectivas historiográfica e intercultural. In: DO AMARAL RIBEIRO, A. (org.) **Ensino de Português do Brasil para estrangeiros**: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro: Epublik, 2016, p. 22-32.

MATOS, F. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. & LOMBELLO, L. C. (orgs.) **O ensino de português para estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2 ed. Campinas: Pontes, 1997.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In.: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010. p. 53-77

MEYER, R. M. B. Estudos em PL2E no Brasil: trajetórias e tendências. In: DO AMARAL RIBEIRO, A. (org.) **Ensino de Português do Brasil para estrangeiros**: internacionalização, contextos e práticas. Rio de Janeiro: Epublik, 2016, p. 34-53.

MEYER, R. M. de B.; ALBUQUERQUE, A. (orgs.) **Português para estrangeiros**: questões interculturais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

NASCIMENTO, P. H. A Copa Do Mundo De 1938: nacionalismo e a identidade nacional brasileira em campo. **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, n.30, 2008.

NATION, P. **Teaching and learning vocabulary**. Rowley: Newbury House, 1990.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OXFORD, R. L.; SCARCELLA, R. C. **Second language vocabulary learning among adults**: state of the art in vocabulary instruction. *System*, Inglaterra, v. 22, n. 2, p. 231-243, 1994.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos**: um olhar discursivo. 2006. 335f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. São Paulo: Contexto, 2018.

POTTIER, B.; AUDUBERT, A.; PAIS, C. T. **Estruturas lingüísticas do português**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972.

RAMON, M. O binômio língua-cultura no processo de ensino: aprendizagem de português língua estrangeira. **Repositório UM**. Minho: Boavista Press, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2015.

RODRIGUES FILHO, M. **O negro no futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1947.

RUSSELL, B. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

PAGANOTTI, I. Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. **RuMoRes**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2007.51102. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51102>. Acesso em: 7 nov. 2022.

PARANHOS, M. L.; DAMAZIO, V.; MEYER, R. M. **Welcome to PUC-Rio!**: um estudo sobre alunos internacionais e interação cultural sob a perspectiva do Design . Rio de Janeiro, 2011. 131p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SALAS, M. R. **English Teachers as Materials developers**. Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 4. N. 2, 2004.

SANTA ROSA MATOS, M. P.; SOUZA CRUZ, I. V.; FAYE PEDROSA, C. E. «BRAVA GENTE BRASILIANA» (II): O DISCURSO BRASILIANISTA E SEUS EQUÍVOCOS LEXICOLÓGICOS. *Linguist.lit.*, Medellín , n. 82, p. 196-213, Dec. 2022 . Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55872022000200196&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 jun. 2023. Epub Mar 09, 2023. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n82a08>.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

TAGNIN, S. E. O. A linguística de corpus na e para a tradução. In: VIANA, Vander; TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Corpora na Tradução**. São Paulo: HUB Editorial, 2015. p. 19- 56.

TAGNIN, S. E. O.; FINATTO, M. J. B.; FROMM, G. Linguística de Corpus: conquistas e desafios / Corpus Linguistics: achievements and challenges. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 29, n. 2, p. 661-671, mar. 2021. ISSN 2237-2083. Available at: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/18234>>. Date accessed: 11 abr. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.29.2.661-671>.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2008, 155f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TILIO, R. C. Uma análise de livros didáticos para o ensino de inglês: uma perspectiva bakhtiniana. In: **VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**, 2005, São Paulo. Anais do VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2005.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. IN: TOMLINSON, B. (ed).[1998] **Materials development in language teaching**. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004. p.viii – xiv

TROUCHE, L. M. G. Interfaces culturais no ensino de português para estrangeiros. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. VII, n.8, p. 101-109, 2004.

UETI, L. S. **O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros"**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.8.2013.tde-15052013-092344. Acesso em: 2022-04-11.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Tradução de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VIANA, V. **Linguística de Corpus**: conceitos, técnicas & análises. In: *Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 25-95.

VILAÇA, M. L. C. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, vol. XVI, nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro, 2012, pg. 51-60.

_____. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VII, N. XXX, jul.-set. 2009

VILELA, M. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Almedina, 1979.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.