

Aspectos da identidade brasileira em livros didáticos de português para estrangeiros: um estudo lexical

Orlene Lúcia de Saboia Carvalho – Universidade de Brasília

Palavras-chave: aspectos culturais, identidade brasileira, livros didáticos, lexicologia

1. Introdução

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, situação em que o aprendiz se encontra fora do contexto sociocultural da língua a ser aprendida, o livro didático constitui o apoio maior que o professor e o aluno têm em sala de aula, apesar de não ser a única fonte de informações sobre a língua. Por meio de textos orais e escritos, o livro exerce o papel de guia-modelo e deve oferecer ao aluno contextos variados em que estão inseridos estruturas e vocábulos diversos. Partindo do pressuposto de que língua é prática social inserida em um determinado contexto cultural, nossa concepção de ensino implica necessariamente a inclusão de cultura. Assim, ensinar língua é ensinar cultura, não como uma quinta habilidade, que requer uma didática especial, mas como um elemento inerente à língua, que deve fazer parte da sala de aula desde o início do processo de aprendizagem. Logo, o pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis leva-nos à concepção do livro didático como uma manifestação cultural, ou seja, os elementos culturais estão presentes em todo o livro didático (não somente em atividades que colocam em evidência o contraste).

Na relação entre língua e mundo extralingüístico, o léxico é o elemento que expressa de modo mais claro e transparente o recorte que cada comunidade de fala faz do ambiente em que está inserida, expressando por meio do processo de referenciação a objetos, pessoas, qualidades, ações, etc., seja do mundo real ou imaginário, os conceitos pertencentes aos diversos sistemas lingüístico-culturais.

Assim, com o intuito de evidenciar a imagem da identidade brasileira que os livros didáticos de português para estrangeiros constroem, fazemos uma análise quantitativa e qualitativa do vocabulário de oito livros didáticos, com enfoque no domínio cultural *identidade social e grupos sociais*, e dentro deste domínio, selecionamos itens lexicais de quatro subdomínios, a saber: etnias, raças, identidades regionais e atividades profissionais. Nossos resultados levam-nos a uma resposta parcial à pergunta: quem são e o que fazem os brasileiros nos livros didáticos de português para estrangeiros?

A análise quantitativa, por meio da frequência, mostra a representatividade de cada item lexical selecionado nos vários livros, e a análise qualitativa evidencia os contextos de uso e o viés ideológico associado aos lexemas em questão.

2. Contextos socioculturais de ensino

2.1 Português como segunda língua

O ensino do português brasileiro como segunda língua, em consonância com a pluralidade lingüística e cultural existente no país, tem como objetivo atingir três públicos distintos com características bastante diversas e distribuição geográfica desigual: (i) as etnias indígenas que, presentes no Brasil desde a época do descobrimento, contribuíram e contribuem para a diversidade lingüística e cultural brasileira e, após terem sofrido uma

intensa redução, contam hoje com apenas cerca de 190.000 pessoas e representam cerca de 180 línguas (Rodrigues, 1993); (ii) os surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira (Libras) como primeira língua¹, que se encontram inseridos no contexto cultural brasileiro e aprendem formalmente o português-por-escrito como segunda língua ao chegarem à escola; (iii) os estrangeiros, que, assim como os indígenas, não constituem propriamente um grupo, mas várias etnias, e vieram para o Brasil em diferentes momentos da história (Seyferth, 1990).

Assim, como podemos ver, trata-se de três tipos de público-alvo completamente distintos um do outro. A distinção desses três grupos é relevante para o nosso trabalho na medida em que ao mesmo tempo em que eles compõem o cenário cultural brasileiro, ou seja, constituem elementos da cultura e do panorama lingüístico brasileiro, são alvo de ensino do português como segunda língua, uma vez que se encontram em situação de aquisição da língua nacional e oficial do país em que residem.

Deste modo, fica evidente que o ensino do português requer material adaptado às diversas realidades, bem como metodologias de ensino específicas às devidas necessidades. Mas, infelizmente, ainda não dispomos de propostas sólidas de materiais didáticos, com divulgação nacional.

Considerando-se, por exemplo, que as etnias indígenas transmitem seus conhecimentos pela tradição oral e, em grande parte, são ágrafas, sendo que cada uma representa uma cultura própria e única, com situações lingüísticas bastante heterogêneas no que diz respeito ao português, oscilando desde o monolingüismo puro ao bilingüismo que perpassa quase toda a comunidade, não podemos fazer uso de livros didáticos de português como língua materna nas escolas indígenas como se fossem escolas rurais, freqüentadas por falantes de português como língua materna. A elaboração de materiais didáticos adequados, fundamentados numa concepção bilíngüe que respeite os aspectos culturais e a língua materna do aprendiz, faz-se necessária e urgente.

2.2 Português como língua estrangeira

Outra situação de ensino do português brasileiro é a de aprendizagem como língua estrangeira, quando o aprendiz vive num país em que o português não é língua nacional, nem oficial. Se a diversidade lingüística e cultural é grande em relação ao público de segunda língua, o público que aprende uma língua estrangeira abrange, em princípio, todos os povos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ocorrer em situação de imersão, caso o aprendiz se encontre temporariamente no país onde a língua é falada, ou de não imersão, quando freqüenta cursos em seu país de origem.

No que diz respeito aos materiais didáticos, existem vários livros elaborados para aprendizes de português como língua estrangeira, não havendo, entretanto, distinção entre as situações de imersão e de não-imersão nem direcionamento a falantes de línguas específicas, salvo raras exceções. Assim se comportam os oito livros didáticos de português para estrangeiros, cujo vocabulário é analisado neste trabalho.

Constitui uma exceção a esse procedimento, ou seja, à ausência de direcionamento do conteúdo a um público-alvo específico, o livro *Um português bem brasileiro*, da Fundação Centro de Estudos Brasileiros, cujo público-alvo são os falantes de espanhol.

¹ Falamos em Libras como primeira língua, mas sabemos que, infelizmente, a situação dos surdos no que diz respeito ao uso de Libras ainda é bastante heterogênea, havendo surdos que chegam à escola sem conhecimento algum de Libras.

3. O léxico como expressão lingüística da cultura

Na relação entre a língua e o mundo extralingüístico, o léxico é o elemento que expressa de modo mais claro e transparente o recorte que cada comunidade de fala faz do meio em que está inserida. Assim, é por meio do processo de referenciação a objetos, pessoas, qualidades, ações, etc., seja do mundo real ou imaginário, cuja codificação são os signos lingüísticos, que percebemos os conceitos presentes nas mais diversas comunidades de fala.

Essa relação entre língua e meio ambiente tem sido objeto de constante reflexão por parte dos lingüistas, tendo havido alguns marcos importantes, como as contribuições de Saussure (1972, [1914]) para a concepção de signo lingüístico, a hipótese do relativismo lingüístico (Whorf, 1993, [1956]) e, um pouco mais tarde, a glossemática de Hjelmslev (2006, [1961]), para quem as diferentes substâncias do mundo extralingüístico se tornam diferentes formas nas línguas, com expressões e conteúdos distintos.

Algumas dessas propostas de associação entre a língua e mundo extralingüístico apoiavam-se numa visão estruturalista, que concebe a língua como um sistema homogêneo. Porém, com o surgimento de novas abordagens lingüísticas, como a contribuição de Bakhtin (1979: 35), que transfere o signo do domínio individual para o coletivo, ao afirmar que o signo aparece “em um terreno inter-individual”, e os trabalhos da sociolingüística, em que a concepção de língua passou a ser mais dinâmica, com a inserção da variação como parte do sistema lingüístico, passou-se a contemplar os aspectos sociais e culturais nas análises lingüísticas.

Para as pesquisas na área do léxico, os aspectos socioculturais são imprescindíveis. Não podemos conceber estudos sobre a linguagem geral e a linguagem especializada, por exemplo, sem considerar o contexto de uso, uma vez que muitas palavras permeiam os dois domínios discursivos (Cabré, 2000). Do mesmo modo, como estudar as diferenças lexicais que encontramos no Brasil, se não incluirmos o contexto de uso, considerando a região, a faixa etária e a classe social do falante, entre outros aspectos? E mais, é difícil mantermos uma concepção estática do léxico quando pensamos nos neologismos, essas palavras “estrangeiras” que passam a fazer parte do nosso cotidiano.

Assim, vemos que os signos lingüísticos só podem ser estudados e compreendidos no contexto ideológico e cultural em que se inserem. Conseqüentemente, o pressuposto para a análise dos elementos de uma língua não pode ser outro senão o de que enunciados são proferidos por alguém para alguém em um contexto cultural específico (lugar, momento, etc.). Logo, se a língua é vista como prática social inserida em um contexto cultural, ensinar língua é ensinar cultura.

4. Cultura e ensino de língua estrangeira: o domínio da *identidade*

No que concerne à noção de cultura, os conceitos propostos para defini-la são tantas quantas são as correntes teóricas que surgiram em diferentes momentos da história. Algumas definições privilegiam os aspectos da realidade social, outras referem-se mais especificamente aos valores, idéias e crenças, ora considerando que cultura é um sistema estruturado, ora concebendo esse sistema como elementos simbólicos (Santos, 1996). Não há consenso em torno de uma definição única do que seja cultura e são muitos os elementos que definem as comunidades socioculturais.

A complexidade do conceito de cultura, porém, é proporcional à importância de se incluir aspectos culturais quando do ensino de uma língua estrangeira, considerando a indissociabilidade entre língua e cultura.

Numa sala de aula de língua estrangeira, onde temos o encontro de duas ou mais culturas, é fundamental que os aprendizes estejam conscientes das diferenças e/ou semelhanças existentes (“cultural awareness”), seja por uma abordagem consensual ou crítica (Kramsch, 1993: 24-26). É importante enfatizar que não se trata de estabelecer uma nova didática para o ensino de cultura, uma vez que ela não é uma quinta habilidade, mas está presente na língua e, conseqüentemente, deve integrar o ensino da língua desde o início do processo de aprendizagem, “desde o primeiro dia de aula”, diria Kramsch (1993: 1).

Toda expressão lingüística deve, portanto, ser interpretada como expressão da cultura. Um simples diálogo, como os que encontramos nas primeiras lições, pressupõe uma contextualização situacional e cultural, o que não costuma não considerado em livros didáticos de português para estrangeiros, deixando o aprendiz sem saber a que contexto se aplicam as expressões lingüísticas por ele aprendidas.

Por exemplo, no livro *Avenida Brasil*, um livro que se autodenomina “essencialmente comunicativo” (Prefácio, p.3), há diálogos descontextualizados.

- Vamos ao cinema?
 - Quando?
 - Hoje de noite.
 - Hoje eu não posso.
 - Então, vamos na quinta.
 - Ótimo.
 (*Avenida Brasil 1*, p. 15)

Logo, partindo do pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis, os elementos culturais estão presentes em todo o livro didático, ou seja, o livro é uma manifestação cultural.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira o livro didático deve ser visto como um elemento fundamental, pois sabemos que ele é o apoio maior que o professor e o aluno têm em sala de aula, bem como fora dela, apesar de não ser a única fonte de informações sobre a língua a ser aprendida. Em sua função de guia-modelo do uso da língua, o livro deve prover textos orais e escritos variados, culturalmente contextualizados. Além de informações, o livro didático deve exercer o papel de provocador de discussões e reflexões sobre língua e cultura, por meio de atividades motivadoras de produção oral e escrita, de modo a formar um aprendiz socioculturalmente competente (Bachman, 1990).

O papel de provocador de reflexões sobre língua e cultura tem sido a ênfase de vários trabalhos que abordam aspectos culturais em sala de aula. Trata-se de análises das atividades denominadas interculturais, em que são contemplados aspectos da cultura da língua-alvo ou em que há um contraste entre a cultura do aluno e a da comunidade da língua estrangeira.

Em nosso trabalho, que difere bastante de uma abordagem didática, o interesse reside no estudo do vocabulário presente nos livros didáticos. Partindo do pressuposto de que “qualquer expressão lingüística dos ‘fatos’ seleciona alguns aspectos da realidade, e todas as seleções são ideológicas” (Stubbs, 2007: 372)², queremos mostrar como o Brasil e os brasileiros são apresentados para os estrangeiros que aprendem nosso português.

² Tradução de Marcos Bagno (não publicada).

Assim, selecionamos um domínio, entre os muitos que formam a cultura de um país, conforme proposta de Byram (1989), a saber, *identidade social e grupos sociais*, e dentro deste domínio, optamos por analisar o vocabulário de três campos lexicais:

- ❖ Etnias;
- ❖ Raças;
- ❖ Identidades regionais;
- ❖ Atividades profissionais.

A metodologia consiste de um tratamento quantitativo, que permite verificar a frequência com que os lexemas aparecem em cada livro, mostrando sua representatividade, e de uma análise qualitativa, que almeja evidenciar os contextos de uso e o viés ideológico associado aos lexemas em questão.

5. O vocabulário em livros de português como língua estrangeira

Os livros de português como língua estrangeira, ou seja, obras cujo público-alvo são os aprendizes que se encontram fora do país onde é falada a língua a ser aprendida, exercem um papel especialmente relevante na transmissão de elementos culturais, uma vez que nesta circunstância o aprendiz não tem acesso à língua viva, i.e., não tem contato direto com falantes nativos, nem vivência cultural. Logo, os textos autênticos, verdadeiros representantes da cultura em questão, são certamente de grande valia, refletindo um material ideal para o ensino de uma língua estrangeira. Porém, mesmo que isso nem sempre seja o encontrado, acreditamos que textos bem adaptados também podem auxiliar na transmissão de conhecimentos sobre língua e cultura. Temos consciência, por exemplo, de que é muito árdua a tarefa de incluir textos orais autênticos em livros didáticos.

Em nossa, análise, cujo interesse maior é evidenciar aspectos culturais por meio do vocabulário, não estabelecemos como critério o grau de autenticidade dos textos, uma vez que em grande parte dos livros didáticos vendidos no Brasil só se encontram textos adaptados ou elaborados para fins didáticos. Nosso critério é de natureza lexical e semântico-contextual.

5.1 O *corpus* didático

O *corpus* utilizado para nossa análise é de natureza didática, visto que é composto por oito livros de português para estrangeiros, encontrados no mercado brasileiro. Em termos de extensão, de acordo com os padrões da lingüística de *corpus*, que trabalha com cifras de milhões, trata-se de um *corpus* médio, com um total de 301.380 ocorrências (*tokens*) e 20.531 formas (*types*)³. Porém, por ser especializado, apesar de sua média extensão, serve perfeitamente ao nosso propósito.

A distribuição das ocorrências e formas simples das obras é apresentada no quadro abaixo.

³ Segundo Sardinha (2004: 26), um *corpus* que tenha entre 250 mil e 1 milhão de palavras é classificado como médio.

LIVRO DIDÁTICO	FORMAS (Types)	OCORRÊNCIAS (Tokens)
Bem-vindo	11.560	73.022
Avenida Brasil 1 e 2 ⁽⁴⁾	9.559	52.143
Interagindo em Português 1 e 2 ⁽⁵⁾	6.952	35.287
Fala Brasil	6.320	47.406
Falar...Ler...Escrever... português	6.304	59.588
Falar...Ler...Escrever... português - Caderno de Exercícios	4.990	33.934

O número de ocorrências permite que se perceba a extensão da obra em termos de quantidade de palavras. Já as formas nos permitem prever até certo ponto o grau de diversidade lexical de um livro didático. Não se pode prever com precisão, pois diferentes formas referem-se a um mesmo verbo (ver, vi, verei...) ou a um mesmo nome (menino, meninas).⁶

Como podemos observar a partir do quadro, organizado pela frequência decrescente das formas, a relação entre o total de ocorrências e de formas oscila bastante, o que pode indicar uma maior ou menor repetição de formas, informação significativa para o ensino, se considerarmos a função que a repetição contextualizada exerce na aquisição de uma segunda língua. Por exemplo, se compararmos o livro *Bem-vindo* com *Avenida Brasil*, veremos que este apresenta um número de formas próximo ao daquele, apesar da grande diferença em relação ao total de ocorrências. E comparando *Avenida Brasil* com *Falar...Ler...Escrever... português*, temos a situação inversa, em que o primeiro apresenta um número menor de ocorrências, mas uma quantidade de formas bem maior.

5.2 Identidade brasileira: manifestações do léxico

Conforme mencionado, nossa intenção neste trabalho é a de mostrar o perfil de alguns aspectos da identidade brasileira com base em análises quantitativa e qualitativa de vocábulos pertencentes aos seguintes campos lexicais:

- ❖ Etnias;
- ❖ Raças;
- ❖ Identidades regionais;

⁴ Computamos os dois volumes juntos, assim como faremos na análise qualitativa. Individualmente temos a seguinte distribuição: (i) ocorrências: AB1, 26.032; AB2, 26.111 e (ii) formas: AB1, 4.339; AB2, 5.220.

⁵ Do mesmo modo, computamos os dois volumes juntos. Individualmente temos a seguinte distribuição: (i) ocorrências: IP1, 13.543; IP2, 21.744 e (ii) formas: IP1, 2.813; IP2, 4.139.

⁶ Para sabermos exatamente qual é a variedade lexical de um livro, precisaríamos submeter o *corpus* a um processo de lematização, mas só realizamos esse processo com as formas analisadas.

❖ Atividades profissionais.

Nossa intenção é responder parcialmente à pergunta:

Quem são e o que fazem os brasileiros que os estrangeiros vão conhecer por meio do livro didático?

A seguir apresentamos os resultados de nosso levantamento.

A. Etnias e raças⁷

Para a análise do campo lexical de etnias, escolhemos a palavra *índio*, que designa minorias étnicas de fato, por suas especificidades socioculturais, bem como os lexemas que não estão diretamente relacionados a etnias específicas, mas que designam o que se costuma chamar de *raça*, tais como *negro*, *preto*, *branco*⁸, e de *mistura de raças*, como *moreno*, *mulato*, *crioulo*, *mestiço*, *mameluco*, *pardo*. Nosso intuito era saber se essas palavras aparecem nos livros didáticos e, acima de tudo, em que contexto aparecem⁹.

O resultado do levantamento encontra-se no quadro a seguir¹⁰, em que constam somente as formas básicas, resultado do processo de lematização. Assim, por exemplo, o lema *índio* representa as formas *índio*, *índios*, *índia*, *índias*.

RAÇAS/ETNIAS	LIVROS DIDÁTICOS					
⁵⁴ Índio	²⁹ FLEP	¹⁴ BV	⁴ AB	⁷ IP		
²¹ Preto	² FLEP	¹ BV	¹⁸ AB			
¹⁹ Negro	⁵ FLEP	⁹ BV	³ AB	² IP		
¹⁵ Branco	⁵ FLEP	⁸ BV		¹ IP	¹ FLEP-CE	
¹⁵ Moreno	⁵ FLEP			² IP	⁴ FLEP-CE	⁴ FB
¹¹ Mulato	⁴ FLEP	⁶ BV		¹ IP		
¹¹ Crioulo		⁹ BV		¹ IP	¹ FLEP-CE	

⁷ Nesta parte do trabalho, juntamos os campos lexicais de *raça* e *etnia* por uma questão prática, não semântica.

⁸ Nas ocorrências computadas foram excluídos os casos de designação de cor.

⁹ Infelizmente não será possível, neste trabalho, analisar todas as formas, por isso selecionamos aquelas que são mais representativas de questões ideológicas.

¹⁰ Os números sobrescritos ao lado das siglas dos livros didáticos correspondem à quantidade de formas. E as siglas correspondentes às obras são: FLEP = Falar...Ler...Escrever Português; FLEP-CE = Falar...Ler...Escrever Português - Caderno de Exercícios; BV = Bem-vindo; FB = Fala Brasil; IP = Interagindo em Português; AB = Avenida Brasil.

Mestiço ³		BV ³				
Mameluco ²		BV ¹		IP ¹		
Pardo ¹			AB ¹			
Total: 152	50	51	26	15	6	4

Os resultados nos mostram que, quantitativamente, as obras que apresentam números mais altos de formas são *Falar...Ler...Escrever...português* e *Bem-vindo*. Por outro lado, em termos de distribuição, o que implica uma maior variedade lexical, os 10 itens lexicais deste campo estão distribuídos sobretudo entre os livros *Bem-vindo* (8 itens diferentes), *Interagindo em Português* (7 itens diferentes) e *Falar...Ler... Escrever...português* (6 itens diferentes). É interessante notar que a obra *Bem-vindo*, apesar de ter grande extensão, com a maior quantidade de formas, no que diz respeito aos domínios semânticos de *etnias* e *raças* apresenta quase a mesma diversidade de itens que *Interagindo em Português*.

Durante o levantamento, chamou nossa atenção o emprego da palavra *preto* para designar pessoas, forma pejorativa que não deveria mais ser usada no português brasileiro, mas essa frequência se justifica pelo fato de haver um texto de natureza literária, o conto *As mãos do preto*, de Luiz B. Honwana, no livro *Avenida Brasil*, que faz uso desta palavra justamente para evidenciar o preconceito.¹¹

Logo, consideramos em nossa análise somente a forma *negro*. O levantamento dos contextos de ocorrência nos mostrou que a palavra *negro* aparece predominantemente em contextos históricos, mais especificamente no período da escravidão, como podemos ver na citação abaixo, entre muitas que encontramos:

“O **negro**, na verdade, foi o grande elemento que sustentou a economia açucareira nordestina por mais de 300 anos. [...] Por causa dessa vida difícil e dura, o **negro** cometia suicídios e empreendia fugas para a floresta, onde formava os quilombos (aglomerações de **negros** fugitivos).” (FLEP, p. 229)

Assim, a palavra *negro* aparece frequentemente associada a itens lexicais como:

<i>escravo – escravidão – fuga – fugitivo – tradição – quilombos – senzala – período colonial – culinária</i>

O fato de os negros terem participado da história do Brasil, informação sem dúvida relevante, não justifica a predominância de contextos exclusivamente históricos, excluindo o negro do momento contemporâneo, como se ele não tivesse qualquer função ou papel social relevante na sociedade atual.

Até mesmo em texto sobre a Bahia, o estado brasileiro com o maior número de negros (Censo 2000, IBGE), o que permitiria tratar de temas diversos relativos à situação atual do negro no Brasil, encontramos o seguinte trecho:

¹¹ As ocorrências da forma *preto* como designativa de cor foi excluída.

“A Bahia é um dos estados mais interessantes do Brasil. Seus habitantes guardam ainda tradições de religião, comidas e costumes da época da escravidão negra.” (FLEP, p. 105)

Entretanto, apesar do predomínio do contexto histórico da escravidão, encontramos um texto que trata de uma situação atual, referente ao percentual de negros em escolas particulares.

*“A discriminação é mesmo uma marca nessa sociedade. Nas escolas privadas, por exemplo, apenas 2,6% dos estudantes são **negros**. 30% são pardos enquanto 66% são brancos.”* (O cidadão esquecido, AB1, p.126)

De modo semelhante ao *negro*, encontramos vários textos que situam o *índio* como parte da formação cultural brasileira, conforme ilustrado nos trechos abaixo:

*“Com a ajuda dos **índios**, os europeus desenvolveram uma exploração sistemática do pau-brasil”* (FLEP, p. 227)

*“[Os europeus] chamaram o povo desta terra de **índios**”* (IP1, p. 50)

O tratamento dado aos índios, porém, não se restringe ao contexto histórico. A quantidade de formas encontradas nos livros didáticos foi bastante maior do que todas as outras formas e há textos com informações sobre os costumes, mitos e lendas indígenas, além de um texto intitulado “Os índios do Brasil” (FLEP, p. 190).

Uma importante ressalva a se fazer, entretanto, é devido ao fato de não haver discriminação dos diferentes povos, sendo mantido um discurso de influência colonialista. Fala-se de índios como se eles constituíssem uma unidade cultural única, uma única comunidade de fala, o que não corresponde à realidade. Sabemos que se trata de distintas etnias, com variedade de línguas e culturas.

Os excertos abaixo ilustram essa homogeneização dos diferentes grupos étnicos indígenas brasileiros:

*“Os **índios** também contam que Tupã manda o uirapuru cantar quando quer silêncio na mata.”* (BV, p. 193)

*“A vitória-régia é uma bela flor aquática, típica do rio Amazonas. Os **índios** contam uma lenda para explicar seu aparecimento.”* (FLEP, p. 120)

No livro *Falar...Ler...Escrever...português*, encontram-se duas lendas indígenas, *A vitória-régia* e *A criação da noite* (p. 120), o que consideramos um aspecto positivo, por estar sendo divulgado conhecimento indígena, mas de que adiantam esses textos se não é explicitado a que grupo étnico eles pertencem. Sabe-se apenas que são oriundas da região amazônica, uma região com grande diversidade de etnias indígenas.

Apesar do predomínio de uma concepção homogênea das línguas e culturas indígenas, encontram-se dois textos que divergem desta postura.

“Não se pode falar de uma cultura indígena, mas de diferentes culturas indígenas.” (Índios do Brasil, FLEP, p. 191)

“...existe ainda uma grande diversidade, não só tipológica, mas também genética, entre as línguas indígenas do Brasil.” (Línguas indígenas brasileiras, IP2, p. 59)

Portanto, conforme apontam os dados das análises, apesar de haver contextos em que aparecem o índio e o negro, esses contextos são redutores, homogeneizadores da complexa e diversa situação do índio e do negro no Brasil.

B. Identidades regionais

Quanto às identidades regionais, selecionamos cinco itens lexicais designativos de pessoas ou de aspectos característicos de certas regiões. Todos os lemas apresentaram um índice baixo, o que não é fator de crítica aos livros, uma vez que são muitos os temas a serem tratados em poucas unidades, mas a questão principal permanece: como são tratados?

De modo semelhante ao levantamento de etnia e raça, também neste campo lexical os livros que mais apresentam variedade são *Bem-vindo* e *Falar...Ler...Escrever...português*, como podemos observar no quadro abaixo. O fato de *Bem-vindo* ter uma quantidade bastante maior que a dos outros três deve-se a um único texto, intitulado *Gente e cultura brasileira* (p. 162), que trata do caboclo, do caipira e do sertanejo.

IDENTIDADES REGIONAIS	LIVROS DIDÁTICOS			
Caipira ⁹	BV ³	FLEP ⁴	FB ¹	AB2 ¹
Nordestino ⁹	BV ⁷	FLEP ²		
Sertanejo ⁸	BV ⁷	FLEP ¹		
Caboclo ⁴	BV ⁴			
Candango ¹	BV ¹			
Total: 31	22	7	1	1

No que diz respeito à palavra *caipira*, de modo geral, não há caracterização do que seria um caipira, mas associações a elementos dessas culturas que são conhecidos nacionalmente, como por exemplo, a música, um dos estilos mais populares no país atualmente, e as festas juninas, que também ocorrem em quase todo o país. Fala-se também de um jeito caipira, associado à vida rural, que costuma ser motivo de preconceito, o que é reforçado nos livros didáticos.

Alguns excertos que ilustram essas abordagens:

“As roupas muito coloridas, o chapéu de palha retratam a origem rural dessa festa caipira [São João].” (FB, p. 169)

“Uma nova música sertaneja aparece da fusão do estilo caipira brasileiro com o country norte-americano...”(BV, p. 192)

“...ainda é possível encontrar gente que leva consigo a alma de caipiras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.”(BV, p. 162)

Há somente um texto que caracteriza de modo detalhado o que é um caipira, mas que está pleno de estereótipos, mais uma vez reforçando imagens que não correspondem à realidade atual brasileira.

Eis os elementos que caracterizam o caipira:

- Região: interior de São Paulo e Minas Gerais;
- Cultiva a roça, planta milho;
- Fuma cigarro de palha e usa chapéu de palha;
- Modos rústicos;
- Sinônimos pejorativos: jeca, capiau, matuto, pé-duro.

(BV, p. 162)

De modo semelhante, encontra-se o elemento *sertanejo* associado sobretudo ao estilo musical. Devido ao predomínio da música, em vários momentos, parece haver uma fusão entre as duas culturas, não havendo distinção entre a música caipira e a música sertaneja.

No que diz respeito à caracterização, há somente um texto que traz uma descrição mais detalhada e que apresenta um sertanejo estereotipado (o mesmo texto que caracteriza o caipira):

- Região: zonas secas do país (caatinga nordestina);
- Vida simples, plantio de subsistência;
- Monta o jegue, usa facão na cintura, chapéu e gibão (casaco) de couro.

(BV, p. 162)

Assim, como podemos perceber, essas duas identidades regionais aparecem muito pouco nos livros didáticos e os elementos contemplados dizem respeito sobretudo à música, o que corresponde à realidade brasileira, porém a caracterização do homem é estereotipada.

Quanto à designação de *nordestino*, não nos surpreendeu o fato de não haver uma caracterização de pessoas, uma vez que não há um, mas vários tipos de nordestinos. Surpreendeu-nos, porém, ler um velho clichê com noções ultrapassadas e equivocadas sobre o português brasileiro, que afirma:

“É num estado Nordestino que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão.” (O país e o idioma, BV, p.73)

C. Atividades profissionais

Os resultados do levantamento de atividades profissionais coincidiram com nossas expectativas, por um lado, pois havia uma grande quantidade e variedade de profissões, perfazendo o total de 170 atividades profissionais distintas. Encontramos profissões como *professor, médico e engenheiro*, que requerem cursos superiores, bem como *motorista, vendedor, pedreiro, encanador, feirante*, profissões daqueles que não têm curso superior, além de *caseiro e agricultor*, profissões da área rural.

O quadro abaixo apresenta as profissões de maior frequência, ordenadas de modo decrescente¹².

ATIVIDADES PROFISSIONAIS MAIS FREQUENTES	
Professor: 168	Advogado: 22
Médico: 128	Cantor: 22
Engenheiro: 56	Pedreiro: 19
Estudante: 45	Escritor: 17
Motorista: 38	Pintor: 14
Jornalista: 35	Encanador: 12
Vendedor: 34	Agricultor: 11
Artista: 32	Pescador: 11
Dentista: 31	Feirante: 11
Jogador: 24	Jornaleiro: 10

Por outro lado, verificamos que há predomínio do gênero masculino nos nomes que designam as profissões. De fato, todas as profissões que constam no levantamento aparecem na forma masculina. Nos casos em que uma única forma refere-se aos dois gêneros, como *artista*, *dentista*, *jornalista*, *motorista*, assim como nos casos em que há sufixo de flexão, a forma masculina é bem mais freqüente.

Vejamos o contraste entre algumas profissões que têm marca morfológica explícita.

DIFERENÇAS DE GÊNERO	
Professor: 168	Professora: 51
Médico: 128	Médica: 14
Engenheiro: 56	-----

¹² O tratamento dados a esses itens foi diferente. Aqui tomamos o *corpus* como um todo, sem distinguir as frequências das formas de cada obra, pois estamos tratando de variedade lexical, não havendo, assim, a necessidade de evidenciar contextos. Não houve lematização em relação às formas femininas, mas somente às formas de plural, ou seja, em *professor*, está incluída a forma *professores*, e em *professora*, a respectiva forma plural.

Vendedor: 34	Vendedora: 8
Jogador: 24	Jogadora: 1
Advogado: 22	Advogada: 3
Cantor: 22	Cantora: 3
Escritor: 17	-----
Pintor: 14	Pintora: 2
Agricultor: 11	-----

Como podemos observar, as formas no gênero masculino não somente apresentam frequência significativamente maior em relação às formas femininas, como também constituem, algumas vezes, a única forma encontrada, o que ocorre com *engenheiro*, *escritor* e *agricultor*, revelando um grande descompasso com a realidade brasileira atual, além de preconceito com relação à participação da mulher no mercado de trabalho. Qualquer consulta a dados estatísticos mostrariam facilmente a defasagem deste quadro. No caso do escritor, gostaríamos de perguntar se não há escritoras neste país que mereçam ser tema de um livro didático.

Um aspecto positivo encontrado no levantamento, além da grande variedade lexical, foi a presença de atividades profissionais culturalmente marcadas. Trata-se de elementos importantes para a caracterização da cultura brasileira, pois, à exceção do *seringueiro* e do *tropeiro*, são atividades correntes no cotidiano brasileiro. Nenhuma delas requer instrução formal.

O quadro abaixo elenca algumas dessas atividades profissionais, ordenadas de acordo com a frequência, de modo decrescente.

Atividades culturalmente marcadas	
Feirante: 11	Capanga: 1
Caseiro: 4	Jangadeiro: 1
Pantaneiro: 4	Parteira: 1
Vaqueiro: 3	Sacoleira: 1
Rendeira: 1	Seringueiro: 1
Bicheiro: 1	Tropeiro: 1
Cangaceiro: 1	

Lamentamos somente o fato de haver uma frequência tão baixa, uma vez que se trata de elementos verdadeiramente caracterizadores da realidade brasileira. Em algumas regiões brasileiras, por exemplo, a parteira é tão imprescindível quanto o médico ou a médica.

Conclusão

Em nosso trabalho, partindo dos pressupostos de que: (i) língua e cultura são indissociáveis e, conseqüentemente, ensinar língua é ensinar cultura, e (ii) na relação entre a língua e o mundo extralingüístico, o léxico é o elemento que expressa de modo mais claro e transparente o recorte que cada comunidade de fala faz do ambiente em que está inserida, levantamos o vocabulário presente nos livros didáticos, referente ao domínio de *identidade social e grupos sociais*, com enfoque em etnias, raças, identidades regionais e atividades profissionais. Nosso objetivo era o de tentar responder parcialmente à pergunta: Quem são e o que fazem os brasileiros que os estrangeiros vão conhecer por meio do livro didático?

Os resultados de nossa pesquisa apontaram para as seguintes conclusões:

- O elemento *negro* aparece predominantemente no contexto histórico da escravidão, sendo ignorado o papel do negro na sociedade atual, bem como o problema da discriminação social;
- Há informações variadas sobre os *índios*, porém as diferentes etnias são desconsideradas, sendo os índios tratados como se formassem um único grupo étnico, sem variedade de língua e cultura;
- Na caracterização de *identidades regionais*, estão presentes a música caipira e a sertaneja, além das festas juninas, de origem caipira, mas a caracterização do caipira e do sertanejo seguem um padrão estereotipado;
- Entre as ocorrências da forma *nordestino*, há uma alusão a um clichê ultrapassado, que afirma ser a fala do Maranhão a mais correta;
- No que concerne às atividades profissionais, há grande variedade, mas à participação das mulheres no mercado de trabalho é dada menor importância, o que não corresponde à realidade atual brasileira. O predomínio do gênero masculino é evidente em todas as profissões levantadas e, em alguns casos, como em *engenheiro, escritor e agricultor*, não ocorre uma única vez a forma feminina.
- Um aspecto positivo foi a inclusão de profissões culturalmente marcadas, o que contribui para a formação de uma visão do brasileiro que não tem formação profissional ou que não vive na cidade.

Portanto, acreditamos que se faz necessário uma maior preocupação por parte dos autores quanto à imagem do Brasil que será construída no livro didático, o que acarreta uma seleção mais apurada dos textos escritos a serem incluídos.

Referências bibliográficas

- BACHMAN, Lyle. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press, 1990.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BYRAM, Michael. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, U.K: Multilingual Matters, 1989.
- CABRÉ, M. T. *La terminología: representación e comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2000.
- COUDRY, P. & FONTÃO, E. *Fala Brasil*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- DURANTI, Alessandro. *Antropologia lingüística*. Cambridge University Press, 2000.
- Fundação Centro de Estudos Brasileiros. *Um português bem brasileiro*. Argentina, 2004.
- HENRIQUES, E. R. & D. M. Grannier. *Interagindo em português : textos e visões do Brasil*. 2 vols. Brasília: Thesaurus, 2001.

- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo, Perspectiva, 2006, [1961].
- LIMA, E. O. F. & S. A, Iunes. *Falar...Ler...Escrever...português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1999.
- LIMA, E. E. F. et al. *Avenida Brasil: curso básico de Português para estrangeiros*. vols. 1 e 2. São Paulo: EPU, 1991.
- PONCE, Maria Harumi O. de et al. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 1999.
- RODRIGUES, Aryon D.. `Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas`. *D.E.L.T.A.* 9(1):83-103. São Paulo, 1993.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.
- SANTOS, José Luis dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1996.
- SARDINHA, Tony B. *Linguística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972, [1914].
- SEYFERTH, G. 1990. *Imigração e Cultura no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- STUBBS, Michael. 'Language and the Mediation of Experience: Linguistic Representation and Cognitive Orientation'. In F. Coulmas (ed.). *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford: Blackwell, 7. ed., 2007, pp. 359-373.
- MOURA, Renata P. *O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2005.
- WHORF, Benjamin L. *Language, Thought, and Reality*. MIT Press, 1993, [1956],