

**ABORDAGEM DE TÓPICOS CULTURAIS
EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLE**

Cirlene de Sousa Sanson (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1569387781581276>

RESUMO

Neste trabalho, realizamos uma leitura crítica de materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE) editados e utilizados na atualidade na França, país onde o interesse pelo aprendizado da variedade brasileira do português é crescente. Recorrendo à teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2001), apoiando-nos em estudos que abordam a identidade brasileira por ângulos diversos e considerando o panorama de ensino de português para estrangeiros no contexto francês, pesquisamos, nos textos verbais e não verbais que se inscrevem nas obras examinadas, como o Brasil e os brasileiros nelas são configurados e que estereótipos são recorrentes nessas representações. No que se refere ao Brasil, revelaram-se como traços positivos recorrentes as menções à beleza natural e à culinária de muitas vertentes e, como traços negativos, a desigualdade social e a violência.

Palavras-chave: Português língua estrangeira. Material didático. Estereótipo.

1. Introdução

O contato entre seres de diferentes origens sempre aguçou a curiosidade humana. No cinema, por exemplo, há inúmeras histórias contadas a partir do encontro entre criaturas terrestres e extraterrestres, bem como da relação travada entre pessoas e animais ou máquinas falantes. A possibilidade de se ver através da perspectiva do outro, daquele que é diferente, numa tentativa de compreender melhor a si mesmo, instiga desde obras de arte até trabalhos científicos.

No mundo atual, em que a tecnologia facilita a transposição de barreiras de espaço e de tempo, além de favorecer a multiplicação de contatos humanos em todas as esferas de atividade, o convívio com a pluralidade de línguas e culturas⁶⁰ é uma realidade e a aprendizagem de línguas estrangeiras constitui uma necessidade.

⁶⁰ Utilizaremos, neste estudo, a concepção de cultura de Geertz (1989, p. 15): "o conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, 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".

Dados do Eurocid⁶¹ revelam que o português já é hoje a terceira língua europeia mais falada no mundo, depois do inglês e do espanhol, com mais de 230 milhões de falantes; é a língua oficial de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. É também uma das línguas oficiais da Guiné Equatorial, Timor-Leste e Macau.

Nos últimos vinte anos, passamos por uma expansão notável em setores relacionados ao ensino de português língua estrangeira. Foram publicados materiais didáticos em maior quantidade no período, pesquisas desenvolvidas em diferentes universidades, oferta da disciplina optativa e/ou obrigatória na graduação para formação de professores de português língua estrangeira, aumento apreciável do número de candidatos e de postos aplicadores do exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), além dos eventos na área de português língua estrangeira acontecendo não apenas no Brasil.

Avaliar materiais didáticos sob diversos ângulos é uma necessidade no cotidiano de qualquer professor. No caso do professor de língua estrangeira, além da observação dos componentes linguísticos e metodológicos, faz-se necessária a análise do componente cultural. Como temos sido representados em textos de materiais didáticos que – utilizados no exterior por aprendizes de português – contribuem para a construção de representações da identidade brasileira? Partindo da concepção de Jodelet (2001), que concebe representação como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada que contribui para a configuração de uma realidade comum a um grupo humano, e adotando a perspectiva de que os materiais didáticos são criados com a função potencial de gerar experiências de aquisição/aprendizagem de língua e de cultura (GOTTHEIM, 2007), elaboramos um estudo comparativo entre as representações do Brasil em textos não verbais de duas edições de livro didático de português como língua estrangeira publicado na França. Tal estudo pretendeu observar quais estereótipos do Brasil e dos brasileiros são conservados na segunda versão do material que, produzido pela mesma editora (Assimil), contou na edição mais recente com a participação de autoras brasileiras.

⁶¹ O site Eurocid é um portal de informação europeia em língua portuguesa, vinculado ao Centro de Informação Europeia Jacques Delors, que é integrado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal. (http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=775&p_est_id=2233)

Em 2011, ao finalizar minha tese a respeito das representações do Brasil, novos anseios de pesquisa surgiram a partir dos resultados obtidos, dentre eles, o de confrontar a nova edição de um dos materiais trabalhados, com a versão já analisada, que era bastante polêmica quanto a sua abordagem cultural.

No referido estudo, analisamos, entre outros materiais didáticos, o *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)* edição de 1985, revista e republicada em 2008, livro que vem sendo até hoje reeditado, publicado e vendido para falantes de francês e faz parte da coleção Assimil, cuja proposta é ser um método intuitivo em que o estudante *aprenda sem esforço o brasileiro* – designação do português do Brasil na Europa⁶².

No presente trabalho, utilizamos, para confrontar com o *Le Brésilien sans peine*, o *Le Portugais du Brésil*, cuja edição é de 2009. Esta edição, diferentemente daquela de 2008, conta com três autoras, sendo uma delas brasileira e uma germano-brasileira, fato que poderia ajudar a desconstruir muitos estereótipos da versão que contava apenas com a autora francesa. Se, na tese, pudemos analisar como somos representados pelo outro, agora temos um contraponto interessante com um recorte de nossa cultura que autoras brasileiras ajudaram a fazer. Nossa expectativa era de que, na nova versão, haveria uma certa filtragem de representações negativas, numa tentativa de, quem sabe, vender uma boa imagem do país para turistas.

2. *Pressupostos teóricos*

Utilizamos em nosso estudo o embasamento teórico da teoria das representações sociais, Moscovici (2001), segundo a qual todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua, partilham também uma maneira de pensar e agir. A função das representações, segundo o autor, seria preservar o vínculo existente entre os indivíduos de uma sociedade. Jodelet (2001) acrescenta que se partilharmos esse mundo com os outros, precisamos saber nos comportar e as representações nos orientam quanto a isso.

⁶² Se olharmos a história da língua, veremos que, para o português falado no Brasil, de acordo com Ataliba Castilho, já se utilizou a designação português no Brasil (séc. XVI a XVII); português do Brasil (séc. XIX) e português brasileiro (anos 80 até o séc. XXI). Logo, na tendência das alterações, o próximo passo poderia ser “o brasileiro”.

Partindo do ponto de vista etimológico, Auger (2003, p. 39) assinala que *repraesentare*, do latim, significa tornar presente, indicando uma tentativa de fazer existir por meio do discurso, uma realidade extralinguística.

O que a sociologia, a psicologia social, a antropologia, entre outras ciências, vêm estudando nas últimas décadas, está relacionado à dinâmica da produção de sentido, da construção do outro, ou, mais especificamente, da construção de uma representação do outro.

Para Jodelet (2001), a noção de representação social vem suscitando numerosos trabalhos há mais de vinte anos em psicologia social e já ocupa uma posição central no campo das ciências humanas. Uma vez que partilhamos esse mundo com os outros, precisamos saber nos comportar e é por isso que criamos as representações.

A necessidade de nos ajustarmos ao mundo a nossa volta, bem como de identificar e resolver problemas que surgem no dia a dia, suscita um interesse natural pelo tema das representações sociais, mesmo nos meios, digamos, não acadêmicos. As representações sociais circulam nos discursos, nas mensagens e imagens da mídia podendo, portanto, ser observadas em várias situações. Geralmente, reconhece-se que as representações sociais regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (JODELET, *ibidem*, p. 22).

O cientista político Benedict Anderson (2008), tratando da questão da nacionalidade, define a comunidade imaginada como aquela em que seus membros nunca conhecerão todos os demais, mas têm em suas mentes uma imagem da comunidade a que pertencem, de suas fronteiras e integrantes. Nesse sentido, sabemos que o ato de pertencer a uma comunidade confere certa veracidade/legitimidade às representações feitas por seus partícipes. Dessa forma, o olhar de um brasileiro revela muito mais Brasil que uma representação feita por um estrangeiro.

2.1. Estereótipos

De acordo com Ribeiro (2001, p. 9), os modos de representar coletividades baseiam-se comumente em estereótipos, em reduções das ca-

racterísticas e diferenciações internas de um determinado grupamento social. Dessa forma, cabe-nos avaliar de que modo somos representados e como essas imagens foram construídas.

Zarate (*op. cit.*) aponta o estereótipo como um caso particular de representação, uma vez que este também é processo interpretativo. A diferença, de acordo com Baptista (1996), baseia-se no fato de o estereótipo referir-se a percepções socialmente partilhadas de sujeitos pertencentes a grupos diferentes, as quais adquirem um caráter de rigidez e alto grau de generalização.

O historiador Roberto Pontual (1991, p. 605) analisando a questão da imagem do Brasil nas artes plásticas, desvela a origem de alguns estereótipos que a França, por exemplo, guarda do Brasil, – tais como o de possuir um “amálgama de natureza intacta, seres misteriosos, vida simples, sol constante, corpo liberado, ritmo franco, exuberância e miséria, inocência e malícia, magia e danação” – afirmando que essas representações foram instauradas a partir da narrativa de André Thevet em *Singularidades da França Antártica*, publicado em 1557. Segundo Pontual (*op. cit.*), Ronsard, Montaigne, Diderot e Rousseau – com o mito do *bon sauvage* - inspiraram-se em Thevet quando visaram a “apagar o abismo entre a selvajaria e a civilização”.

Essa visão para a maioria dos estrangeiros continua até hoje a fazer parte de um imaginário comum, amplamente reforçado pelos meios de comunicação (Cf.: SÉGUIN, 1991; MONTENEGRO, 1991; BAILBY, 1991; MONIOT, 1991; RIVAS, 1991) para os quais o Brasil evoca o carnaval, a pobreza, o futebol, o sol e o subdesenvolvimento (SÉGUIN, 1991).

Segundo Mello (2010) o interesse da França pelo Brasil, que se iniciou desde a chegada dos portugueses no século XVI, tem gerado modos de enxergar nossa cultura que vão do lugar paradisíaco à terra da indolência e da crueldade.

Viana (2003) corrobora essa ideia dizendo que a classificação de cultura menos desenvolvida, de cultura inferior, foi a desculpa utilizada para os piores crimes cometidos pelos homens contra outros homens. Ao considerar um povo diferente como inferior, “não há nada de reprovável em eliminá-lo” (VIANA, 2003, p. 334).

Importa-nos como professores de língua e cultura do Brasil elencar e analisar as representações culturais que perpassam o ensino de por-

tuguês fora de nosso território. Não se trata de descobrir nossa identidade nacional, mas de tentar descobrir como somos vistos e mostrados em materiais que deveriam nos representar.

3. A representação do outro em materiais didáticos de língua estrangeira

A produção de materiais didáticos de língua estrangeira cresceu ao longo do século XX em decorrência da ampliação, no mundo, do ensino de línguas. Diante da expansão dessa produção surgiu a necessidade de um exame mais minucioso desses materiais por professores e pesquisadores, visando a apreender suas características sob diversos ângulos como abordagem de ensino, metodologia, conteúdos linguísticos e, mais recentemente, componentes culturais.

Bohn (1988, p. 299) chama a atenção para o fato de que o material didático não pode ser o elemento determinante dos objetivos, conteúdos e dinâmica do curso, papel que cabe ao professor. Enfatizando esse ponto de vista, o autor cita Allwright (1981, p. 22):

Os materiais podem ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula; contribuir para a determinação do conteúdo de um curso, mas eles não devem ser os únicos determinantes dos objetivos e nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade linguística na sala de aula.

O exame e a avaliação criteriosos dos materiais didáticos de língua estrangeira, de acordo com Bohn (1988, p. 299), permitiriam ao professor uma abordagem consciente, orientando-o, entre outros, no tratamento da questão cultural:

A avaliação não é uma simples divisão de materiais de ensino em bons e ruins. Materiais são, muitas vezes, escritos para determinados mercados, trazendo no seu conteúdo estereótipos culturais enquanto outros pretendem ser universalistas em seu escopo. Uma avaliação permite salientar estas diferenças e apontar os pontos fracos e fortes de determinados materiais e como eles devem ser suplementados pelo professor.

Porém, na realidade, o que ocorre grande parte das vezes é que esse exame não é feito e que o professor de língua estrangeira por não ter tido a possibilidade de contatos diretos com a língua e a cultura-alvo em funcionamento nos países de origem, eleve o material didático adotado a uma posição determinante no ensino e à categoria de representante autorizado – e por isso inquestionável – do país cuja língua e cultura

ensina a seus alunos.

Inscritos nesse quadro de ensino-aprendizagem, os aprendizes, por sua vez, não costumam se questionar sobre a validade dos conteúdos linguísticos e culturais contidos no material didático adotado pelo professor e muito menos sobre o discurso veiculado por ele.

Essa relação de dependência fica ainda mais estreita quando o livro em questão é utilizado pelo aprendiz fora de uma sala de aula, como um método de autoaprendizagem da língua e da cultura-alvo, como alguns dos manuais analisados neste trabalho.

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

Zarate (1995, p. 12-13) destaca 23:

O material didático é portador de um discurso de valor sobre a realidade. A escolha dos textos, das ilustrações dos exemplos, da linguagem, dos argumentos empregados reflete sempre um conjunto de valores, de crenças, de opiniões e de percepções próprias à cultura de origem do autor do manual.

4. Análise comparativa das versões dos livros

O *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)* é apresentado pelos editores como um instrumento por meio do qual o aprendiz será introduzido à cultura brasileira. Na introdução, a autora declara que o “brasileiro” a ser ensinado no livro pelo método “intuitivo” é aquele de todos os dias, logo, é muito vivo e útil e, por meio dele, o leitor pode se familiarizar, de forma descontraída e bem humorada, com o Brasil e seus costumes. Esta primeira versão do material conta com cento e uma lições compostas por diálogos criados para o ensino e oitenta e sete textos não verbais, ilustrados por J.-L. Goussé. A segunda versão do material conta com cem lições e cem textos não verbais produzidos pelo mesmo cartunista. Ambos os materiais utilizam o recurso da fotografia apenas na capa, recorrendo às ilustrações das situações retratadas nas lições.

Na capa, encontram-se representados por ilustrações alguns estereótipos da cultura brasileira, como a mulata, o carnaval, a praia, o Pão de Açúcar e a arquitetura de Brasília. Já no *Le Portugais du Brésil*, algumas modificações na imagem sugerem uma mudança de perspectiva, uma vez que a mulher ali representada não aparece mais trajando uma

fantasia de carnaval, e sim, uma roupa menos “típica” e mais comumente utilizada pelas mulheres brasileiras (Fig. 1).

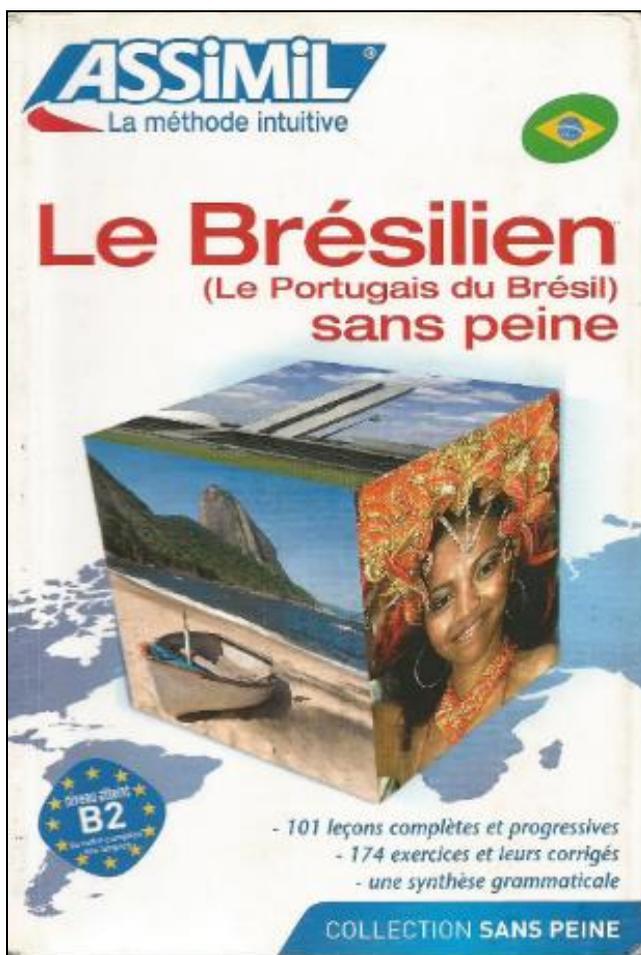


Fig. 1a

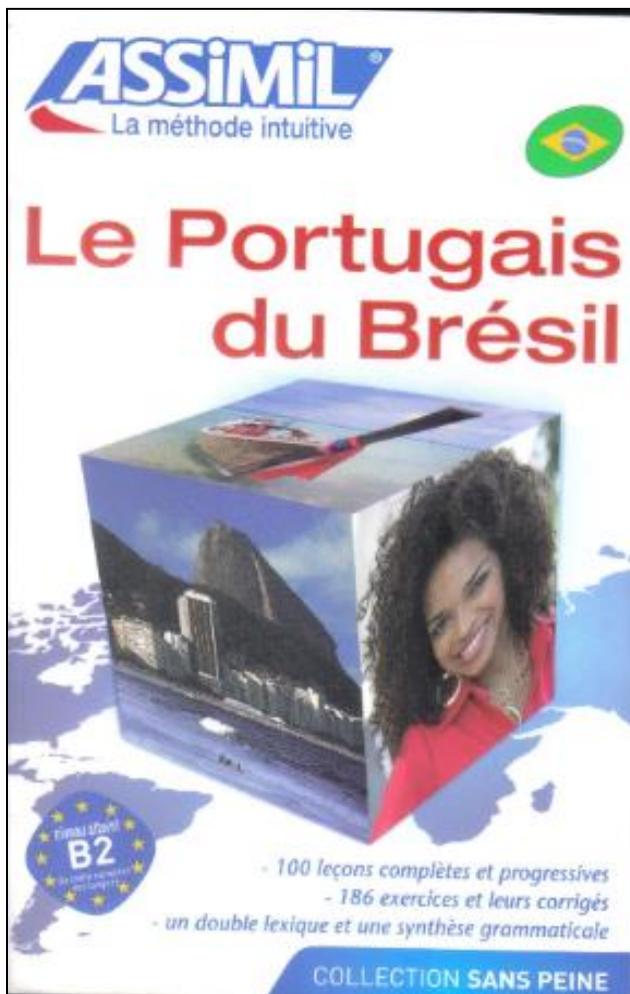


Fig. 1b

4.1. Estereótipos negativos nos materiais

4.1.1. Os ladrões e a violência gratuita

Há menções ao longo dos dois materiais da ocorrência de assaltos no Brasil. No *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*, encon-

tramos: um homem que acabou de ter suas roupas roubadas e de ser agredido fisicamente (**Fig. 2**); no contexto do Jardim Botânico e nas falas da lição 36 temos: “Antes de sair, deixe a sua sacola aí, em cima da estante, no corredor. É muito arriscado... é pesadíssima! Não se preocupe, é madeira maciça... mas ao voltar não esqueça de pegá-la!” A imagem da sequência é de um homem caído no chão com um galo imenso na cabeça e um outro, enorme, com um taco de madeira na mão (**Fig. 3**).



Fig. 2



Fig. 3

No texto da página 37 do *Le Portugais du Brésil*, encontramos: “As janelas já estão abertas... E as portas? Você está louca? E os ladrões?!” Nos textos não verbais do *Le Portugais du Brésil* vemos um homem tendo seu celular furtado (**Fig. 4**); um homem pegando um táxi para fugir de dois grandalhões (**Fig. 5**) e um homem de baixa estatura dando razão a um homem mais alto por estar com medo de sofrer alguma agressão (**Fig. 6**). A lição 61, p. 275, é sobre uma mulher que é assaltada e deseja fazer um boletim de ocorrência. A nota de rodapé explora o vo-

cabulário do mesmo campo semântico, incluindo o termo *malandro*. “O malandro, um simpático ‘mau garoto’ muito esperto, por meio do qual o ato criminoso é um instrumento de reequilíbrio social, não um fim em si mesmo”.



Fig. 4



Fig. 5

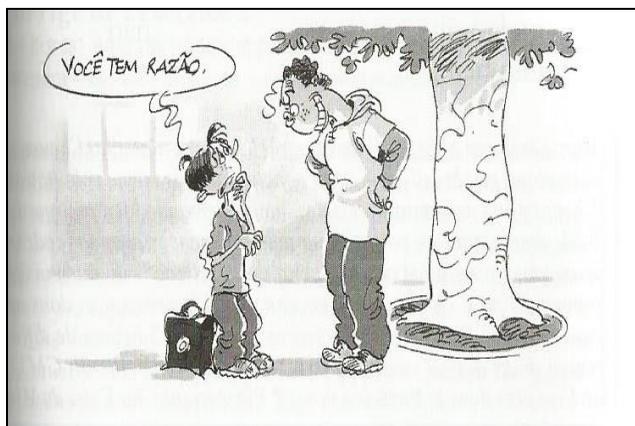


Fig. 6

4.1.2. *Impontualidade e preguiça*

No *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*, a imagem de um homem que usa a barriga como apoio para o copo, com uma expressão feliz, fisionomia de preguiçoso e pés descalços (**Fig. 7**) – contribui para a representação do brasileiro que a autora constrói. Em muitas imagens o brasileiro é representado assim, imenso. A barriga quase sempre está presente, podendo ser relacionada ao estereótipo da preguiça do povo e à lentidão das atitudes e dos movimentos.

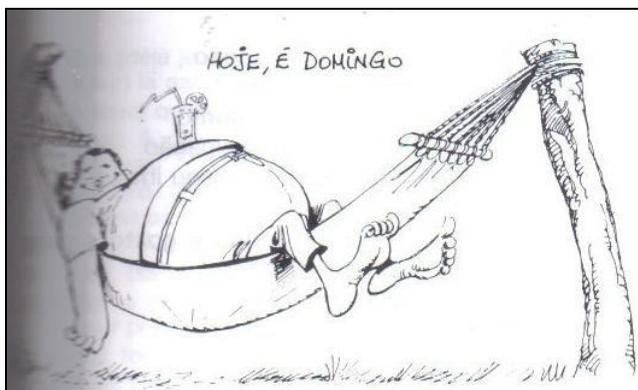


Fig. 7

No *Le Portugais du Brésil*, no diálogo da lição das páginas 357 e

358, a mãe acorda os filhos e o marido, atrasados para a escola e para o trabalho. No final, reclama com o marido e pede que ele pare de sair tarde para levar as crianças para a aula (**Fig. 8**). No diálogo da página 299, os personagens comemoram o feriado advindo da eleição (!) e a nota na p. 300 assinala a existência de dezenas de feriados no Brasil.

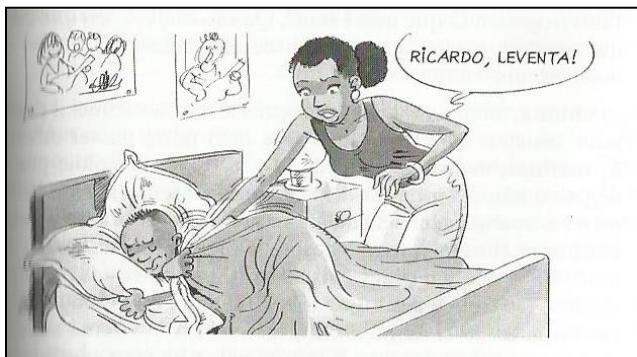


Fig. 8

4.1.3. Gosto duvidoso para a moda/deselegância

No *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*, há uma imagem na p. 157 (**Fig. 9**) sugerindo que o brasileiro é despreocupado com a vestimenta e, na composição com outras que figuram no manual, compõe uma representação do homem brasileiro deselegante e desengonçado.



Fig. 9

No *Le Portugais du Brésil*, na imagem da p. 366 (**Fig. 10**), uma

mulher fora de forma exibe um biquíni minúsculo que ela pretende usar.



Fig. 10

4.1.4. Maus profissionais

Na imagem da p. 57, – *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)* – um funcionário num laboratório aterroriza as outras pessoas da cena pelo descuido com o material analisado, sugerindo negligência e/ou despreparo do profissional (**Fig. 11**). Na p. 271, um bombeiro se mostra perdido em meio às chamas, sem saber onde deixou a mangueira para apagar o incêndio (**Fig. 12**).



Fig. 11



Fig. 12

No *Le Portugais du Brésil*, p. 244, vemos uma cena de escritório em que o chefe visualiza um computador com jogos na tela no horário do expediente (**Fig. 13**). Na p. 240 observa-se uma babá horripilante da qual até os brinquedos fogem do berço (**Fig. 14**).



Fig. 13

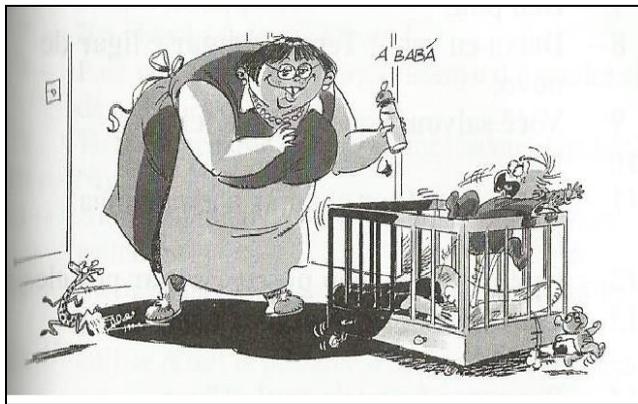


Fig. 14

4.2. Representações positivas do Brasil e do brasileiro no *Le Portugais du Brésil*

4.2.1. Belezas naturais e acervo cultural

O livro começa fazendo a apresentação de São Paulo, dizendo que a Avenida Paulista é conhecida por sua arquitetura de vanguarda e por sua concentração de estabelecimentos comerciais. Em seguida, apresenta o Museu de Arte de São Paulo, ressaltando sua fundação por Assis Chateaubriand e sua contribuição na constituição de seu acervo.

Na sequência, apresenta Brasília que, além de suas características arquitetônicas futuristas que a fizeram ser classificada como patrimônio histórico e cultural da humanidade pela Unesco em 1987, desfruta de um status particular de ser Distrito Federal.

Ao longo do livro, cidades como São Paulo, Manaus, Porto Alegre, Curitiba, Rio de Janeiro, Cuiabá, Belo Horizonte, Recife e Blumenau são descritas positivamente, com exaltação das belezas naturais, como também, das suas construções e patrimônio histórico e cultural.

4.2.2. Preocupação com a saúde

Na p. 139, há a informação de que é proibido fumar e de que muitas pessoas pararam de fumar no Brasil:

Aqui em Salvador há muitos lugares públicos onde é proibido fumar. Não tem dúvida. Todo mundo se deu conta de que fumar faz mal para a saúde. E não só na Bahia. E também quase não se vê mais pessoas fumando na rua. Eu concordo com você! Muitos brasileiros preferem os sucos naturais ao cigarro.

Na p. 143, tem a informação de que apesar de o Brasil ser um dos maiores exportadores de tabaco, mas que desde 1996 existe uma lei que proíbe o fumo em lugares públicos.

4.2.3. Praia como lugar de descanso

Na p. 257, há a menção à maneira como o brasileiro curte o passeio na praia:

Cassiano, você já está pronto? Quase. Vamos embora! Já está ficando tarde, o sol vai esquentar e talvez não consigamos um bom lugar na praia. Tô indo...! Você pegou o protetor solar? Não. Pera aí que eu já volto! (...) Corre lá! E aproveita pra pegar as raquetes de frescobol, as bolas, a esteira e a toalha, que não estão aqui. Pronto. Podemos ir. Compramos uma revista na banca ou levamos um livro? Nem um, nem outro. Vamos à praia pra descansar... deitar na areia... entrar no mar, jogar raquetinha... Mais nada.

Em *O que faz o brasil, Brasil*, DaMatta (1994, p. 17) igualmente descreve o hábito do brasileiro de ir à praia para descansar: “vou à praia para ver e conversar com os amigos, ver as mulheres e tomar sol, jamais para praticar um esporte”.

4.3. Representações negativas apontadas no *Le Portugais du Brésil*

4.3.1. Engarrafamentos e falta de vagas para estacionar

Na p. 129, a lição menciona o engarrafamento ocorrido: “Que correria! Não pensava que a gente ia pegar este engarrafamento na hora do almoço.” Já na p. 135, a dificuldade é para encontrar uma vaga para estacionar: “Droga, não tem lugar na frente do shopping para estacionar o carro! (...) Ah, não! Tem um ponto de táxi e os carros estão em fila indiana para entrar naquela avenida”; e na p. 373: “(...) a gente vai de ônibus. Lá perto do teatro municipal não tem aonde estacionar.” Além desses diálogos, há também num texto não verbal a menção ao engarrafamento e à tentativa de fugir dele (**Fig. 15**).



Fig. 15

5. Conclusões

O *Le Portugais du Brésil* apresenta ainda muitos estereótipos negativos do Brasil e dos brasileiros em seus textos não verbais. Por outro lado, quando se analisa os diálogos das lições, bem como as notas explicativas do livro, o que se percebe é uma mudança considerável em relação ao *Le Brésilien sans peine (Le Portugais du Brésil)*.

Os homens não são mais apresentados como brutamontes, barrigudos, com feições simiescas, mas com diversificados tipos físicos, muitos em boa forma, com predominância de personagens negros. A família é representada com três gerações e no espaço interno da casa. Não há referência a cachaça nem há muitos embriagados (frequentes na primeira versão do livro), mas sim, a referência ao café. Não há sujeira nos restaurantes, nem pobreza ostensiva nas imagens. Não há ocorrência de criança resistindo à escola ou matando aula, mas tem crianças na sala de aula, na rua, ou em casa com babás. Não há homens iletrados como no primeiro livro; há letramento, bibliotecas e demonstração de educação das pessoas. A natureza não é representada como selvagem e hostil, mas sim como paradisíaca.

Em relação aos aspectos negativos, realizando um levantamento aproximado pelo quantitativo das imagens, poderíamos afirmar que se no primeiro livro tínhamos em torno de noventa por cento das imagens negativas, na segunda versão analisada, esse número se aproxima de ses-

senta por cento.

Por outro lado, quando se analisa os diálogos das lições, bem como as notas explicativas, – que contêm não somente conteúdos gramaticais, mas, sobretudo, tópicos culturais e são numerosas e mais extensas que na primeira versão – percebe-se um cuidado maior em relação ao tratamento das questões linguísticas e culturais, como a inclusão de uma nota enfatizando a riqueza da língua portuguesa e a expressividade da quinta língua mais falada no mundo, com 230 milhões de falantes.

Apesar de muitos estereótipos terem permanecido na segunda edição do material, constatamos que houve um recorte de representações que não correspondem à imagem que nós mesmos apontaríamos do Brasil e dos brasileiros.

Se o iletramento e o alcoolismo estavam abundantemente presentes no *Le Brésilien sans peine*, verificamos que essas representações não foram mencionadas no *Le Portugais du Brésil*. Outras, no entanto, permaneceram, ainda que em menor quantidade e atenuadas. Os materiais fazem menção a um povo e um país de uma determinada época e, talvez, alguns estereótipos que encontramos hoje não caberão mais dentro de alguns anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Benedict_Anderson>. Acesso em: 25-09-2010.

AUGER, Nathalie. Les Représentations interculturelles dans des Manuels de Français Langue Étrangère en usage dans l'Union Européenne. In: ALÉN GARABATO, M-Carmen *et al.* *Les Représentations interculturelles en didactique des langues-cultures – Enquêtes et analyses*. Paris: L'Harmattan, 2003.

BAPTISTA, Maria Manuel. *Estereotipia e representação social: uma abordagem psico-sociológica*. Coimbra, 1996.

BOHN, Hilário Inácio. Avaliação de materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 333.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOTTHEIM, Liliana. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. 2007. Tese (doutorado em Letras) – Universidade de Campinas, Campinas.

JODELET, D. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MELLO, Elisabeth Chaves de. O relato de viagem – narradores entre a memória, o fictício e o imaginário. In: CALVÃO, D.; JUDICE, N. (Orgs.). *Gragoatá: Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense*, nº 28, p. 141-152. Niterói: Eduff, 2010.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Orgs.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

PONTUAL, Roberto. A imagem do Brasil nas artes plásticas: um espelho deformado. In: _____. *Imagens recíprocas do Brasil e da França*, IHEAL, 1991.

RIBEIRO, Gustavo Lins. *Tropicalismo e europeísmo: modos de representar o Brasil e a Argentina*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie297empdf.pdf>>.

VIANA, Nelson. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. 2003. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des Langues*. Paris: Didier, 1995.