



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

rblasecretaria@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Gualda, Ricardo

Identidade e discurso em "Avenida Brasil"; "Falar, Ler e Escrever Português" e "Ponto de Encontro"

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 597-616

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829611012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Identidade e discurso em “Avenida Brasil”; “Falar, Ler e Escrever Português” e “Ponto de Encontro”

Identity and Discourse in “Avenida Brasil”, “Falar, Ler e Escrever” and “Ponto de Encontro”

Ricardo Gualda*
Columbia University

RESUMO: Este trabalho analisa três livros-texto de português como segunda língua, empregando métodos da Análise Crítica do Discurso focados no conceito de identidade: *Avenida Brasil 1* (1991), *Falar, Ler, Escrever Português* (1999) e *Ponto de Encontro* (2007). Discutimos (1) o conceito de linguagem, conhecimento e de aprendizagem de um idioma estrangeiro presentes no texto; (2) as relações de poder entre o emissor-emissário e no próprio texto; e (3) como o texto apresenta os conceitos de identidade, cultura e sociedade, o Brasil e o estrangeiro. Os resultados mostram que os três livros empregam estratégias discursivas diferentes para seduzir o leitor e tratam de temas relacionados à ideologia, linguagem, o processo de aprendizagem linguístico e cultura. Eles mostram, assim, perspectivas muito diferentes das possibilidades discursivas em português como segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso, livro-texto, português como língua estrangeira, discurso, ideologia.

ABSTRACT: This article analyzes three Portuguese as a Second Language textbooks, using methods of Critical Discourse Analysis centered in the concept of identity: *Avenida Brasil 1* (1991), *Falar, Ler, Escrever Português* (1999), and *Ponto de Encontro* (2007). The paper discusses (1) the idea of language, knowledge, and language learning present in the text; (2) the power relations at play between speaker-receiver and within the text; and (3) how the texts present identity, culture and society, Brazil and the foreigner. The results show that the three books employ different discursive strategies to engage the reader and to approach issues related to ideology, language, language learning, and culture. They therefore present very different perspectives on the possible discourses in Portuguese as a Second Language.

KEYWORDS: Discourse Analysis, textbook, Portuguese as a second language, discourse, ideology.

* rg2551@columbia.edu

Introdução

Entre professores de português como segunda língua, há uma grande insatisfação com os materiais didáticos disponíveis, especialmente com os livros-texto. No entanto, muitas críticas tendem a ser de caráter impressionístico, impreciso e pessoal. Este artigo aplica métodos da Análise Crítica do Discurso (ACD) para possibilitar uma discussão mais sistemática de três livros-texto comuns no ensino de português como segunda língua para principiantes: *Falar, Ler, Escrever Português*; *Avenida Brasil*; e *Ponto de Encontro*. A análise aborda a questão das identidades do enunciador e do enunciatário e as consequências do conceito de identidade que cada livro oferece no seu discurso e como estratégia de alinhamento no discurso.

Análise da Bibliografia

Segundo Leeman e Martinez (2007), “educadores críticos descobriram faz muito tempo o *status* dos livros-texto como artefatos culturais que incorporam ideologias particulares sobre o conhecimento e, ao mesmo tempo, refazem modos específicos de conhecimento” (p. 37). Neste trabalho, adota-se o conceito de conhecimento de Jäger (2001), segundo o qual “o conhecimento significa todos os conteúdos que perfazem a consciência e / ou todos os tipos de significados usados pelas pessoas no seu contexto histórico para interpretar e moldar sua realidade”, sendo que “as pessoas derivam esse *conhecimento* dos conteúdos discursivos históricos nos quais nascem e pelos quais estão envolvidos durante sua existência” (p. 33). A ideia de conhecimento, ou do que ele significa, como é transmitido e que efeitos ele tem para os membros da sociedade é central para o processo de aprendizagem.

Leeman e Martínez (2007) também relacionam a aprendizagem de uma língua estrangeira com a transmissão de visões ideológicas da sociedade que o livro-texto apresenta: “os materiais e as práticas pedagógicas são multifacetados ideologicamente e ideologias-padrão sobre a linguagem coexistem e interagem com outros tipos de ideologia, como as ideologias referentes à identidade nacional, racial e étnica, assim como as ideologias sobre o sentido e o valor da diversidade e o papel da educação” (p. 37).

Nesse sentido, Train (2007) afirma que: “assim como as ideologias conduzem a consequências em termos culturais, sociais, políticos, educacionais e afetivos, uma postura crítica requer um sentido de responsabilidade em relação aos efeitos de ideologias específicas e sobre indivíduos e grupos afetados

por elas” (p. 230). Portanto, a compreensão das consequências de opções ideológicas dos artefatos de ensino, é essencial para tomar decisões conscientes no processo educacional, não só como uma construção do ponto de vista cognitivo mas também como um mecanismo que tem efeitos palpáveis em como o estudante se coloca socialmente na cultura que ele está aprendendo e na construção da sua própria identidade.

Em seu estudo sobre livros-texto de espanhol como segunda língua, Herman (2007) explica que “em geral, os livros-texto de espanhol examinados mostram que, ao longo do tempo, expressões explicitamente racistas desapareceram, mas estereótipos sutis permanecem” (p. 125). Contudo, como mostra o seu trabalho, os livros-texto ainda evitam discussões sobre cultura e sociedade, pintando a cultura-alvo como um destino turístico, no qual as pessoas “se vestem com roupas engraçadas e falam uma língua diferente” (p. 133). O aprendizado de língua estrangeira continua mais centrado no estudo da sintaxe, léxico e estereótipos, nos quais a “cultura estrangeira é basicamente a mesma que a nativa” (p. 132).

No seu trabalho sobre livros-texto de inglês para crianças brasileiras, Santos (2002) mostra que o seu *corpus* revela “representações de um mundo desprovido de problemas, representações de um mundo fragmentado e representações do aprendizado como um processo individual” (p. 6). Resultado previsível, o conceito de língua presente nos livros também é o de idealizar o mundo em que existe “correspondência direta entre a L1 dos alunos (português) e a língua-alvo (inglês)”.

Kubota (2004) adverte que “um desafio para os profissionais de educação de segunda língua é a de negociar o conceito de diferença cultural com a compreensão de que se trata de uma noção precária e complexa que pode tanto promover como paralisar a compreensão de si mesmo e do outro” (p. 21). Segundo a autora, a cultura e o poder são construídos no discurso, e, portanto, qualquer estudo da linguagem, incluindo de segunda língua, necessariamente precisa ser também um estudo de discursos, para salientar de maneira crítica a construção discursiva da cultura e do poder.

Em uma posição convergente, Rifkin (1998) mostra em seu trabalho sobre a representação de gênero em livros-texto de russo como língua estrangeira que a análise quantitativa não é suficiente para o estudo de discursos e que os textos têm um certo grau inerente de instabilidade. No seu amplo *corpus*, “inequidades de gênero aparecem em formas diferentes, ou seja, um dado exemplo de machismo pode ter um impacto grande ou pequeno” (p. 231).

Nesse sentido, Kramersch (1995) recomenda que “a língua esteja menos focada em estruturas linguísticas e funções e mais no processo social da enunciação” (p. 89). E continua: “se a capacidade de entender outras culturas é mediada pela língua, então os professores de língua e os alunos devem refletir sobre o processo social da sua própria enunciação pedagógica” (p. 91). Ela mostra que esse é um “processo que faz do professor de língua um agente de mudança social” (p. 91). Isso quer dizer que as opções em relação à ideologia, hierarquias e papéis sociais são feitas constantemente. Kramersch (1987) afirma que: “sem uma atenção sobre como a língua como discurso produz e reproduz realidades políticas e sociais convencionalmente chamadas de cultura, não pode haver nenhuma ligação significativa entre o estudo da língua e o estudo de literatura / cultura” (p. 173). Segundo a autora, aprender as convenções linguísticas e os lugares sociais é peça vital do conhecimento linguístico no processo de aprendizagem para que o aluno se torne um participante competente dos discursos sociais ao ponto de ganhar proficiência nestes e até de transgredir essas convenções “e trazer à tona sua própria subjetividade e historicidade” (p. 174).

Nesse sentido, como mostra Taylor (2006), mesmo as relações de poder implícitas no processo de aprendizagem precisam ser avaliadas: “É justamente nas práticas linguísticas que o aluno constrói identidades mutantes como falante, que se conformam ou desafiam e transformam as relações de poder na sociedade pela postura que assume perante a autoridade linguística (os significados que eles dão às coisas, como esse conhecimento é avaliado, se / como eles são ouvidos pelos seus interlocutores) e um sentido de identidade / diferença (que ele pode ter em relação ao mundo que o rodeia, como se identifica com grupos diferentes)” (p. 102).

Fundamentação Teórica

Neste trabalho são empregados métodos da ACD, que define parâmetros para um modelo analítico baseado nos conceitos de texto, discurso e diálogo. Mais especificamente, a metodologia utilizada é a criada por Siegfried Jäger (2001), que foca o discurso como transmissor de conhecimento. Como a função primária do livro-texto é justamente transmitir conhecimento acadêmico a um estudante, a metodologia de Jäger se adequa aos objetivos deste estudo.

Jäger (2001) define discurso como “o fluxo de conhecimento ao longo do tempo”. Esse conhecimento não é necessariamente acadêmico ou escolar,

mas o conhecimento geral que constitui a cultura, as normas e regras da sociedade, representações sociais etc. O conhecimento acadêmico está incluído nesse conceito geral de conhecimento. Dada essa definição ampla que tem o discurso como seu veículo, o discurso funciona como um organismo regulador, ele exerce o poder e estrutura o poder na sociedade.

O conceito de discurso de Foucault (2003) coincide em grande parte com esse conceito de discurso, baseado no conhecimento de Jäger, mas a sua definição está centrada no conceito de verdade. O autor afirma que cada texto é uma tentativa de estabelecer a verdade. E, sobre a natureza reguladora do discurso, que pode ser vista de modo geral como as relações de poder entre discursos, especialmente os discursos institucionais (como o de um livro-texto): “creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção.” (p. 18). Em linha com essa ideia, Jäger (2001) define discurso como “um conceito de fala consolidado institucionalmente, que determina e consolida uma ação, e, portanto, exerce um poder” (p. 34).

O conhecimento, portanto, é dinâmico, assim como os discursos na sociedade. Existe uma relação dialógica entre os discursos, eles se conectam por meio do que Jäger define como “simbolismo coletivo” (estereótipos culturais, ou *topoi* com os quais é possível visualizar uma figura completa da realidade social e do panorama político da sociedade). Essas são as representações simbólicas comuns aos diferentes discursos, os parâmetros do diálogo comum entre eles. Tais representações não são meras construções teóricas, mas estão presentes em ações cotidianas, procedimentos, escolhas etc. O conhecimento e, em última instância, o discurso, têm uma manifestação direta na vida cotidiana dos sujeitos: “os sujeitos são a ligação entre os discursos e a realidade. (...) Toda a consciência humana é constituída discursivamente, ou seja, através do conhecimento. São também os sujeitos que trazem o conhecimento à tona, tornando-o independente, rotineiro” (FOUCAULT, 2003).

Dessa maneira, se a relação entre os discursos é de um simbolismo coletivo compartilhado, então na relação entre discurso e sujeito o conhecimento transmitido no discurso é materializado na realidade pelo sujeito.

Nesse sentido, Van Dijk (1998) mostra que o discurso articula um grupo social cujos indivíduos compartilham crenças comuns, formando um tripé composto por discurso, sociedade e cognição, no qual esses três elementos interagem entre si e se retroalimentam. Dessa forma, afirma que “a ideologia

consiste em um esquema fundamental que define os critérios de afiliação a um grupo”. E, mais adiante: “sempre que um grupo tenha desenvolvido uma ideologia, essa ideologia também define a base para a identidade do grupo”. Mas, ressalva que “a identidade é tanto uma construção pessoal como social, ou seja, uma representação mental” (p. 118). Assim, a ideologia, como representações mental de identidade e poder, articula-se em um discurso, e mantém um grupo social coeso.

Assim, além da relação entre discursos e a relação entre discursos e realidade, existe, em um outro nível, a relação entre texto e sujeito, ou melhor, entre texto e sujeitos. Segundo Bakhtin (1992): “em todo enunciado, da resposta diária trivial monolexêmica às grandes obras científicas e literárias, podemos apreender, compreender e sentir a intenção discursiva do enunciador que determina o enunciado global, sua amplitude, suas fronteiras”. Bakhtin também determina que o texto projeta igualmente uma imagem do enunciatário, ele se dirige a um enunciatário “imaginário” que pode ser reconstruído pelo próprio texto. Mais adiante, ele afirma que: “(...) o acontecimento na vida do texto, sua essência autêntica, sempre tem lugar na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos” (p. 285). Nos termos de Jäger, no fluxo de conhecimento que cada texto representa, existe uma fonte desse conhecimento e o seu destinatário.

Portanto, uma análise baseada no modelo de Jäger deve focar: (a) o discurso como uma fonte de conhecimento; mas também (b) a relação entre os discursos como uma relação de poder, em que os poderes normativos dos discursos interagem e em que os poderes em jogo na sociedade se confrontam por meio dos simbolismos coletivos que eles apresentam; assim como c) a relação entre discurso e sujeito, pela qual as normas e representações presentes no texto determinam a realidade dos sujeitos; e, finalmente, d) o fluxo de conhecimento que opera na relação dialógica bakhtiniana entre enunciador e enunciatário.

Do ponto de vista operacional, Jäger também define alguns conceitos-chave essenciais para entender a estrutura do discurso, especialmente na análise de textos:

- linhas discursivas (analogamente ao conceito de gênero de Fairclough);
- fragmentos discursivos (textos);
- enredamentos discursivos (intertextualidade);
- eventos discursivos e contexto;
- planos discursivos (lugares sociais onde se dá a enunciação);

- posição discursiva (lugar ideológico específico de uma pessoa ou meio);
- a relação entre um determinado discurso e os demais discursos na sociedade;
- história, presente e futuro do discurso (temporalidade na intertextualidade).

Questões de Investigação

O objetivo deste trabalho é analisar o discurso de três livros-texto de português como segunda língua, de acordo com o modelo teórico de Jäger (conforme explicitado acima), e mais especificamente:

1. qual conceito de língua, conhecimento e aprendizagem de língua estão presentes nos livros-texto?;
2. quais relações de poder estão em jogo no diálogo entre enunciador e enunciatário e nos elementos internos dos livros-texto?;
3. como os livros-texto apresentam a questão de identidade, cultura e sociedade, o Brasil e o estrangeiro?

Materiais

Os materiais analisados são três livros-texto de português como segunda língua para principiantes. Os dois primeiros foram escritos e publicados no Brasil e adotados no mundo inteiro: *Avenida Brasil* (AB, 1991); e *Falar, Ler, Escrever Português* (FLE, 1999). Um aspecto importante desses livros é que não são direcionados para nenhum mercado ou público específico (estudantes universitários, por exemplo). Seu destino é um uso geral para o ensino de português brasileiro para estrangeiros. Já o terceiro livro foi publicado nos Estados Unidos, *Ponto de Encontro* (PE, 2007), voltado para estudantes universitários norte-americanos, mas tem sido adotado no mundo inteiro. Vale notar que entre os três livros, na ordem acima, há um intervalo de sete anos entre a sua publicação.

AB é um livro mais antigo, mas ainda muito usado e certamente uma referência na área. Já FLE é uma versão revisada de um livro anterior, *Falando, Lendo, Escrevendo em Português* (1987), que, apesar da ligeira mudança de título, conserva a mesma capa e não apresenta muitas mudanças de conteúdo. Em 2003, as mesmas autoras, também publicaram *Diálogo Brasil*, que tem o enfoque um pouco mais voltado aos negócios, mas, em grande parte, ainda é muito semelhante a FLE.

Um fato interessante é que duas das autoras de FLE também aparecem como co-autoras de AB (que tem outros três autores), incluindo Lima, que aparece como editora e autora principal. Desta forma, os quatro livros acima citados revelam um esforço contínuo em aperfeiçoar o livro-texto. Isso é muito significativo para explicar algumas semelhanças e diferenças entre os livros. Também é significativo que, em um nicho editorial muito pequeno, essas autoras estão entre os mais respeitados.

PE, publicado recentemente, foi escrito por um grupo de pesquisadoras e professoras de português como segunda língua em diversas universidades norte-americanas. Entre as cinco autoras, uma é polonesa, três são brasileiras e outra é portuguesa. É muito semelhante a outros livros-texto direcionados ao ensino de língua estrangeira, como *Punto de Partida* (espanhol) e *Mosaico* (espanhol), mas esse formato também está presente em livros-texto de outras línguas modernas (italiano e francês, por exemplo).

Análise

Os três livros podem ser classificados dentro da linha discursiva *livro-texto de língua estrangeira*. A característica principal dessa categoria é o fluxo explícito de conhecimento linguístico. A intenção dos livros é apresentar a língua, neste caso o português, para um não-falante de uma maneira organizada e sistemática, de modo a promover a sua aquisição. Estão divididos em unidades (12 a 18), que oferecem um insumo linguístico (diálogos, quadros, figuras, fotos, diagramas, atividades de leitura) e sugerem um produto (repetições, exercícios, atividades em classe, temas para discussão, redações). Há uma progressão do conhecimento de conteúdos simples aos mais complexos, no entanto, os formatos de insumo tendem a ser estáveis e sistemáticos. Existe um equilíbrio entre insumo e produto em cada unidade, de forma que em cada uma há diálogos, textos, leituras, quadros, exercícios, etc., geralmente na mesma ordem. Assim, a estrutura de cada unidade é previsível.

Os livros também se referem a textos paralelos para enriquecer as formas de insumo e produto, como vídeos, fitas, livros de exercícios e suplementos. Esses materiais paralelos não serão considerados neste estudo.

Avenida Brasil 1

O índice de AB apresenta cada unidade com um tema geral (*conhecer pessoas, encontros, comer e beber*, etc.) e lista um objetivo comunicativo e um

objetivo gramatical. O livro é ricamente ilustrado, com figuras coloridas e charges, balões de diálogo, diagramas, fotos etc. Em geral, o texto é mais variado em sua estrutura em AB do que nos outros livros. Por exemplo, o formato das páginas 8 e 9 não se repete em outras partes do livro: apresenta-se insumo sobre profissões e nacionalidades, saudações em quadrinhos, um diálogo em balões (como nas histórias em quadrinhos), e atividade de produção (trabalho oral em grupo), seguida de exercício de produção sobre profissões e nacionalidades.

Há um foco duplo em formas e léxico, em uma progressão rápida. A unidade 1, por exemplo, introduz ser / estar no presente, verbos regulares no presente, gênero, pronomes pessoais e possessivos, números de 0 a 100, profissões, nacionalidades, saudações e apresentações pessoais em apenas 8 páginas. Cada unidade mescla grande proporção de formas diferentes – morfologia verbal, conectores, morfologia nominal etc., especialmente nas primeiras unidades. Uma quantidade significativa de conteúdo léxico é introduzida em cada unidade, explorando o seu tema principal.

O produto apresenta uma variedade de formas. Muitas das atividades são voltadas para a produção oral ou escrita como discussões / redações, usando as formas e o léxico apresentados. Elas tendem a ser curtas, especialmente em comparação com a extensão do insumo, mas sempre tematicamente relacionadas a ele. Conforme o livro avança, aumenta a proporção de atividades de leitura e compreensão oral, discussões e redações, e há cada vez menos exercícios voltados estritamente para forma ou léxico. Principalmente no final do livro, há alguns textos externos (como artigos de jornal), seguidos de atividades de discussão em grupo. Dessa maneira, a interdiscursividade é um aspecto importante na obra.

Em geral, em AB o produto tende a ser mais espontâneo do que sistemático. No entanto, o foco é claramente em forma e léxico, especialmente na primeira metade do volume. Também prioriza insumo em detrimento da produção, que, por sua vez, se torna crescentemente mais complexa e espontânea.

Portanto, o conceito de língua apresentado em AB é de formas e unidades léxicas combinadas fundamentalmente em insumo escrito e produção oral espontânea. Assim, há um certo grau de autonomia entre o enunciador (livro) e o enunciatário (aluno) no processo de aquisição.

A ideia de conhecimento apresentada no texto é de informações e atividades complexas em progressão acelerada. Nesse contexto, não se pode esperar que o estudante atinja perfeição num fluxo intenso de conhecimento,

criando-se assim uma situação de poder em que o enunciatário nunca chega ao mesmo nível de proficiência apresentado no insumo, o que vem a reforçar a distância hierárquica entre enunciador e enunciatário. Por outro lado, a própria ideia de perfeição gramatical não é parte do discurso do livro. E, assim, a identidade do enunciatário como não-brasileiro, um falante não-nativo é preservada.

Além disso, nos simbolismos coletivos apresentados no livro, há pouco espaço para elementos não-brasileiros. À exceção dos nomes e nacionalidades apresentados na unidade 1, o insumo é exclusivamente brasileiro. Os textos são sobre o Brasil e sobre os brasileiros, seus temas e preocupações, assim como as atividades, diálogos, exercícios etc. Nesse sentido, para o enunciatário, que não é brasileiro, a demarcação do português e da cultura brasileira como elementos distantes, exóticos e estrangeiros é reforçada. As perguntas na p. 128¹ são bons exemplos da distância entre o enunciador e o enunciatário, baseados na identidade cultural-nacional. Aqui, novamente, a ênfase é no insumo com produção espontânea.

O texto revela um Brasil com um forte foco em relações de poder na sociedade. Na página 50, duas mulheres relatam suas rotinas cotidianas em textos separados, a primeira, professora de classe média, a outra, empregada doméstica, ambas casadas e mães de quatro filhos. A mulher de classe média desfruta dos privilégios de uma vida confortável, tem empregada e faxineira, enquanto que a segunda é uma mulher pobre e oprimida, com uma carga de trabalho pesada, uma forte ética do trabalho e esperança, apesar da falta de perspectivas de mobilidade social. A questão de classe social é um tema constante, como nas p. 56-57² e 126.³ Gênero também é apresentado criticamente, como na atividade da p. 50 (mencionada acima), ou na p. 78,⁴ que compara a vida das mulheres hoje e no passado. O tema da raça é explorado na unidade 10, focando na imigração europeia / asiática.

¹ Que pratos estrangeiros são comuns em seu país?; Qual o prato mais exótico que você já experimentou?; Que pratos brasileiros você conhece?

² Um texto mostra a rotina de quatro pessoas diferentes, focando nas dificuldades de duas pessoas pobres e nos privilégios de outras duas de classe mais alta.

³ Um quadro mostra um texto sobre racismo e pobreza ao lado de uma foto de uma criança pobre seguido de um exercício.

⁴ Figuras e frases curtas comparando a vida de mulheres hoje e no passado.

Apesar de as relações de poder serem apresentadas criticamente no insumo, o enunciado parte de um ponto tradicional de dominação, ou seja, uma perspectiva de classe média / alta, branca e masculina. O quadro na p. 97⁵ está centrado no pai-marido, e, em geral, temas de gênero são mostrados com a figura da mulher oprimida.

O tema das diferenças entre classes sociais também é discutido criticamente. No entanto, o número de fotos de brasileiros pobres não-brancos, é menor que de brancos de classe média / alta. Além disso, a maioria dos discursos sobre a pobreza, ainda que críticos da situação de desigualdade social, parte de uma perspectiva distante e tem natureza acadêmica (exceção feita à atividade de compreensão auditiva que se segue à leitura da p. 50, na qual as personagens falam com suas próprias vozes, em primeira pessoa, com um relato de suas vidas, experiências e valores). Além disso, a produção, ao longo do livro, normalmente está ligada a atividades de classe média / alta, como na p. 91 (andando de avião, estudando, andando de *jet ski* etc.). Ainda assim, há um número limitado de atividades que refletem um universo de classe baixa, como a da p. 94.⁶

De todos os temas mais salientes da cultura brasileira, provavelmente raça é o que é tratado menos criticamente, pois personagens negros ou não-brancos praticamente não têm voz (com poucas exceções, como o artigo de jornal da p. 126), mesmo havendo uma unidade inteira sobre o tema.

De maneira geral, o insumo é rico e baseado, em grande parte, em textos originais, cobrindo, entre outros, folclore (p. 129⁷) e estereótipos regionais (p. 122⁸). O tom é normalmente crítico e promove a conscientização sobre as relações de poder no Brasil, por exemplo, nos exercícios mencionados acima da p. 126, mesmo que sob uma perspectiva de classe média / alta, branca, masculina e em um tom distante e acadêmico.

⁵ Uma árvore genealógica ilustrando relações familiares tem um homem como figura central, sendo que as relações familiares irradiam dele.

⁶ Um exercício de múltipla escolha apoiado por três ilustrações de uma mulher idosa (minha tia) viajando de ônibus, seguido de um texto em registro elevado narrando as impressões de um migrante ao chegar no Rio de Janeiro.

⁷ Um texto sobre a tradição do bumba-meu-boi.

⁸ Quatro ilustrações com textos curtos sobre estereótipos de pessoas de quatro regiões do Brasil.

O enunciatório, no entanto, tem pouca abertura para explorar sua identidade, já que o insumo se concentra no português brasileiro e no Brasil. O processo de aprendizagem apresenta o livro-texto como fonte inquestionável do conhecimento sobre o país e sua língua, oferecendo uma visão particular de língua e cultura, um simbolismo coletivo específico. A perfeição do conhecimento apresentado é inatingível, sustentando a hierarquia do diálogo enunciador-enunciatório e a distância entre o brasileiro e o não brasileiro. O foco no insumo também reforça a autoridade do enunciador, mesmo nas instâncias em que há produção. Essas estratégias textuais podem levar à alienação do enunciatório.

Interessante é que o discurso crítico sobre as relações de poder a partir de uma perspectiva dominante é uma forte tendência da academia, do jornalismo, da política etc. no Brasil, e teve muita evidência no final dos anos 80, momento em que o país estava passando por transformações políticas e sociais importantes na transição democrática. A Constituição de 1988, que baniu a censura, as eleições presidenciais de 89 e o primeiro *impeachment*, em 1992, foram fatos marcantes e amplamente discutidos. Até a queda do Muro de Berlim em 1989, e inclusive nos anos que se seguiram, discursos marxistas eram uma referência comum. Talvez o tom crítico do livro reflita, em alguma medida, essas tendências discursivas mais amplas.

Falar, Ler, Escrever Português

FLE apresenta um enfoque muito diferente da linha discursiva do livro-texto. É muito mais uniforme e estruturado que AB ou PE, de maneira que as unidades 1 e 13 (primeira e última) são análogas. Começam com um diálogo longo sobre situações cotidianas, com base no tema de cada unidade (apresentações, a cidade, no restaurante, procurando um apartamento, na banca de jornal etc.). A unidade então introduz várias formas e exercícios respectivos. Há normalmente uma lista temática de vocabulário, seguida de uma atividade de produção e, finalmente, uma leitura, de autoria das próprias autoras do livro, com algumas perguntas de compreensão. O livro conta com ilustrações, tabelas e fotos, mas, em geral, apresenta uma estrutura rígida em que o texto escrito prevalece. Nesse sentido, as imagens estão relacionadas ao léxico, tabelas e às formas gramaticais. A progressão é mais lenta do que em AB (porém mais acelerada do que em PE), mas muitas formas (normalmente de diferentes categorias, como preposições, gramática nominal, verbal etc.) e listas de

vocabulário são apresentadas em cada unidade. Ainda assim, tópicos mais complexos, como alguns tempos verbais e conjugações aparecem distribuídos em mais de uma unidade.

O conceito de língua em FLE, quando comparado com AB ou PE, é uma aplicação simples de formas a léxico, no nível da frase. O livro apresenta predominantemente formas isoladas de maneira controlada e esquemática (em especial a morfossintaxe). Em seguida, há um exercício mecânico de uso da forma em questão com variação léxica (frases curtas), como a p. 2⁹ ilustra.

Assim, a experiência de aprendizagem linguística resume-se a dominar formas e unidades léxicas em tarefas simples e mecânicas. O foco está na produção escrita, e praticamente não há atividades de produção oral espontânea. Exercícios que poderiam ser feitos oralmente são apresentados como atividades escritas em aula, da mesma maneira que os exercícios de compreensão de leituras no final de cada capítulo. De fato, mesmo a produção escrita espontânea é muito limitada, restringindo-se àqueles exercícios de compreensão de leituras. O conhecimento aparece no texto como o domínio da morfossintaxe e do léxico.

Em essência, o FLE é mais simples do que AB e PE, mais próximo com uma tendência mais antiga na metodologia de aquisição de língua estrangeira, apesar de ser um título mais recente, com foco na forma e na gramática prescritiva. Conforme o enunciatório-estudante avança no estudo do texto, apresentam-se formas mais complexas, mas sempre no mesmo formato de insumo e produto. Os diálogos das páginas 1 e 231 são muito semelhantes em sua estrutura, assim como os exercícios nas páginas 6 e 244, apesar de a morfossintaxe e o léxico serem muito mais complexos.

A ideia é que a prática dessas formas dentro de um padrão estruturado permita que o leitor as adquira, e, ao longo do livro, todas as formas estudadas são passíveis de aquisição. Com isso, se constrói uma relação particular entre enunciador (instrutor) e enunciatório (estudante). Há, é claro, uma hierarquia entre os dois, já que a fonte do conhecimento é o enunciador, mas a cada passo do processo, a aquisição das formas (precisão gramatical) é um objetivo alcançável, o que reafirma a promoção do enunciatório. No entanto, a deficiência na produção espontânea põe a questão da proficiência em dúvida.

As relações de poder presentes entre os agentes no texto, por sua vez, não são polêmicas. Os exemplos são simples e acrílicos, expressando necessidades,

⁹ Uma tabela de insumo explícito sobre o uso da contração *em + o*, seguida de um exercício.

desejos e aspirações imediatos. Em geral, as situações são tão simplificadas que a sua transposição a outros contextos culturais é direta. No entanto, a falta de polêmica ou conflito e a “neutralidade” cultural tornam o texto monótono e pouco interessante. Na p. 36, por exemplo, os dois exemplos de modais volitivos fornecidos ao lado das ilustrações dificilmente estimulariam qualquer leitor (uma delas sendo *ele quer abrir o guarda-chuva*).

A natureza não-polêmica do texto e as referências culturais gerais não significam que o texto é cultural ou politicamente neutro. Há apenas 5 imagens de negros (entre centenas de pessoas) ao longo do livro. A última leitura, sobre o tema das raças, trata da imigração europeia, asiática e árabe no sul do Brasil. Também há uma leitura sobre os índios brasileiros, que reforça fortemente estereótipos tradicionais de opressão, pureza e folclore.

Portanto, o livro apresenta um conceito de língua e conhecimento que tende a ser simplista, não-polêmico e não-problemático como ilustra o trecho final da leitura: “A política atual do governo brasileiro defende a proteção dos índios e a preservação da sua cultura. Eles devem viver como sempre viveram. O homem civilizado pode se aproximar dos índios, mas deve respeitar sua cultura, tão diferente da nossa” (p. 135). As categorias índio-civilizado e o enfoque paternalista à alteridade por meio da dêixis (os índios, a nossa cultura) deixam claro o posicionamento ideológico das autoras. Uma postura racial ainda mais questionável é expressa no único caso de enfoque direto à questão racial na p. 143¹⁰ (*Irene no Céu*).

Novamente, conforme o texto promove o alinhamento com o leitor por meio de um discurso simplista e não-polêmico, estabelece uma identidade mútua, branca, classe média / alta e orientação familiar. A identidade de classe é expressa por meio de referências culturais gerais, como carros, empregadas, joias, passatempos, casas, restaurantes, viagens etc. O que parece universal (comida, casa, transporte) e comum a todos os seres humanos carrega marcas características de classe média ou alta na seleção de atividades. Nas situações em restaurantes, por exemplo, o sujeito é sempre o freguês, nunca o garçom. Da mesma maneira, o tema da família reforça os padrões tradicionais de pai-marido-provedor, mãe-esposa-dona-de-casa, como mostram as ilustrações das p. 100-101: mulheres na cozinha discutindo receitas, homens em um

¹⁰ Um poema de Manuel Bandeira: Irene preta/ Irene boa/ Irene sempre de bom humor/ Imagino Irene entrando no céu/ – Licença, meu branco!/ E São Pedro, bonacheirão:/ – Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

escritório trabalhando (o diretor é homem). Aqui a realidade compartilhada que se estabelece entre enunciador e enunciatário se dá do ponto de vista do enunciador.

Praticamente não há referência ao não-brasileiro. Portanto, a tensão que a ausência do não brasileiro gera em AB não se observa em FLE, especialmente dada a natureza não polêmica da narrativa. Se o enunciatário é um estudante de classe média / alta familiar com a cultura ocidental, a maioria das referências é reconhecível. No entanto, os exercícios e, especialmente, os diálogos apresentam situações com pequenos indícios de uma perspectiva brasileira (urbana, branca, classe média / alta, centrada no universo familiar), como se observa em todas as unidades.

Porém, é nas leituras que se aprofunda a divisão entre o brasileiro e o não-brasileiro. Como acontece em muitos livros-texto, há uma divisão relativamente clara entre língua e cultura, como em PE, mas não em AB. Os diálogos e, especialmente, as leituras são o lugar da cultura. Assim, as leituras cobrem tópicos selecionados sobre história, cultura, geografia e sociedade. Como no resto do livro, o tom é não-polêmico, simplista e ufanista. Um exemplo é o da p. 135.¹¹

Em geral, FLE estimula o enunciatário ao fornecer-lhe ferramentas para dominar a língua dentro de um conceito de língua limitado à combinações mecânicas de sintaxe e léxico. Em suma, o objetivo – o conhecimento – é plenamente alcançável. O simbolismo coletivo é de uma natureza mais ampla e geral, de forma que o alinhamento entre o enunciador e enunciatário é direto. No entanto, a natureza simplista, mecânica e não-polêmica da narrativa pode fazer com que o livro seja pouco interessante ou desafiador para o enunciatário interessado em uma visão mais crítica e complexa da língua e da cultura. A aquisição acontece, mas limitada a um conhecimento rígido e estruturado, em uma narrativa ingênua e monótona.

Ponto de Encontro

Como no caso de AB, PE organiza seus 15 capítulos em unidades temáticas. Em PE, no entanto, elas tendem a ser menos funcionais, apesar de as funções interacionais aparecerem como um elemento fundamental (a universidade, entre amigos, a família, a casa e os móveis, etc.). Os capítulos são muito

¹¹ Um texto sobre a declaração de independência do Brasil.

estruturados, equilibrando insumo e produção e as diferentes habilidades. Há uma variedade de ilustrações, tabelas, gráficos, assim como tipos variados de recursos visuais. PE tende a ser mais centrado no estudante e orientado a tarefas que os demais livros no *corpus*. Existe um claro foco na forma, com alternância de insumo e produção, que aparece em diferentes formatos.

Em geral, aparece inicialmente um pequeno insumo de leitura na unidade temática, assim como algumas atividades de produção. Então segue-se atividades de insumo mais sistemático (listas de vocabulário, normalmente com ilustrações) e atividades de produção. Depois dessas primeiras páginas da unidade, o livro apresenta insumo explícito em formas selecionadas e produção correspondente. Há várias sequências de insumo-produção explícito até o final do capítulo. Ao longo do capítulo também são apresentadas de uma a três atividades de leitura (insumo e produção) intercalando as demais atividades com foco na forma, aprofundando o tema do capítulo. Os últimos elementos de cada capítulo são uma atividade de compreensão auditiva, atividades espontâneas de produção oral, um texto sobre uma determinada região do mundo lusófono e um glossário português-inglês, contendo as unidades léxicas apresentadas no capítulo.

Conforme já mencionado, o insumo é variado. Há instâncias em que é implícito. Também cobre as quatro habilidades, ainda que seja clara a predominância de leitura e produção oral sobre atividades auditivas e de escrita. Porém, na evolução do capítulo, gradualmente aumentam as atividades de insumo explícito e de foco na forma explícito, ainda que haja alguns exemplos de produção implícita.

Nesse sentido, pode-se traçar as opções metodológicas de PE de acordo com uma visão mais atual do que AB ou FLE, com uma tendência a atividades centradas no aluno, baseadas em trabalho individual e em pares, e focado em tarefas. Tem um enfoque mais comunicativo, mas ainda muito estruturado, baseado em insumo explícito e leitura e produção oral.

O conceito de língua em PE não é tão normativo como nos demais livros. De fato, contém vários exemplos de linguagem descritiva em registro oral coloquial. E o seu enfoque é muito mais amplo do que em AB ou FLE, procurando cobrir as variantes de maior prestígio no mundo lusófono. Mesmo nos diálogos mais simples nas primeiras páginas (saudações), há uma coluna para o português brasileiro e outra para o português europeu. Nas seções de insumo explícito, um modelo geral é apresentado (algumas vezes baseado no português brasileiro, outras no europeu). Padrões diferentes e exemplos são identificados com a respectiva variante.

Um elemento importante na seleção das variantes apresentadas no livro é que como há um contraste constante entre o português brasileiro e o europeu, a variação em cada uma dessas vertentes não aparece. Assim, mesmo que o livro apresente alguma variação em registro nessas duas variantes e privilegie o uso cotidiano informal, há uma aderência a uma norma geral do português brasileiro (Rio de Janeiro) e do português europeu (Lisboa).

Também há uma hierarquia clara na apresentação dos elementos de distintas partes do mundo lusófono. A predominância é do português brasileiro, de forma descritiva, mas monolítica (classe média urbana do Rio de Janeiro). Em segundo plano, o português europeu (classe média alta de Lisboa).

O Brasil e o português brasileiro predominam. O texto brasileiro aparece com prioridade na esquerda, o europeu na direita, por exemplo. Há instâncias em que o insumo explícito é baseado na variante europeia (como no caso dos pronomes possessivos adjetivos nas p. 88-89), mas existe uma razão para essa opção, que é a maior regularidade do sistema em comparação com o brasileiro (seu, dele...).

A cultura é apresentada de maneira autônoma em relação à língua, reproduzindo a hierarquia Brasil-Portugal-outros. E os textos que abrem os capítulos são predominantemente brasileiros. Quando há outros elementos, eles geralmente se apresentam na ordem acima. As leituras tentam cobrir uma variedade de regiões e manifestações culturais de todo o mundo lusófono. A sequência de textos fechando cada unidade segue essa hierarquia de maneira estrita (Rio, São Paulo, o sudeste, o sul, o nordeste, o norte, o centro, Lisboa, o sul de Portugal, o norte de Portugal, as ilhas Açores e Madeira, Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, Timor Leste, comunidades imigrantes nos Estados Unidos). A seleção de temas reproduz estritamente unidades geográficas tradicionais.

De maneira geral, a cultura brasileira, assim como do mundo lusófono, aparece extrinsecamente nas leituras. Fundamentalmente, está baseada em uma correlação entre a vida de um estudante universitário no mundo lusófono e nos EUA,¹² ou em uma visão externa de um artefato cultural exótico, como a entrada de um artigo de uma enciclopédia.¹³ Em ambos os casos, o diálogo é entre uma fonte de conhecimento institucional e um estudante universitário norte-americano. A linguagem está codificada em um formato tradicional de

¹² A unidade 1, por exemplo, está centrada no tópico da universidade.

¹³ Como nas leituras sobre regiões do mundo lusófono no final de cada capítulo.

livro-texto de uma universidade norte-americana (regras em itens e exercícios), e as tarefas sempre se referem a elementos da vida de um estudante nos EUA.

Um elemento notável de PE é que português não é a única língua usada no livro. Em seções de insumo explícito, o inglês é usado para explicar a gramática e o glossário apresenta traduções de palavras do português para o inglês. No capítulo preliminar, também há um texto pequeno em inglês. Essa ênfase no diálogo direto em inglês projeta um falante nativo de inglês como enunciatário. Dessa maneira, reforça uma hierarquia no conhecimento gramática-vocabulário>expressão espontânea>compreensão>cultura, reproduzindo um conceito tradicional de linguagem. O livro apresenta a linguagem de uma maneira familiar, ainda mais que FLE. Mais importante ainda, estabelece uma relação hierárquica entre as línguas e variantes empregadas, como inglês>brasileiro>português>outros.

Como visão de mundo, os Estados Unidos assumem um papel principal, depois o Brasil, seguido de Portugal, e depois os demais. A perspectiva e o diálogo estão sempre centrados na classe média alta, educada, urbana, jovem e imagens relacionadas ao universo estudantil, como nas p. 42-43. Portanto, ao contrário dos demais livros, inglês e o universo do enunciatário são dominantes e o discurso irradia a partir dele. O estrangeiro, neste caso, é o falante de português e aparece por uma perspectiva do norte-americano através da lente do discurso tradicional do livro-texto. A própria ideia de “português como uma língua mundial” e de um “mundo lusófono” são representações que privilegiam o norte-americano na medida que reconstroem o objeto do conhecimento de um ponto de vista externo.

Em relação aos temas polêmicos discutidos na sociedade, a questão do gênero (sexo) é balanceada, e papéis tradicionais, de maneira geral, não são reforçados com uma representação equitativa em ilustrações, textos etc. Do ponto de vista da questão racial, porém, a perspectiva é predominantemente branca, como na apresentada na p. 34.¹⁴ Raça ou etnicidade não são temas tratados diretamente no livro. As imagens de negros são raras e sempre secundárias. No texto sobre a região sul lê-se: “A sua localização geográfica e a origem europeia de sua população dão à região Sul características particulares. Muitas pessoas têm a pele clara e os olhos claros.” E, mais adiante: “A região foi colonizada por imigrantes europeus, principalmente portugueses, italianos, alemães e ucranianos. Em vez de grandes propriedades monocultoras,

¹⁴ De 5 ilustrações, com 7 personagens no total, há um negro na quarta figura.

dependentes do trabalho dos escravos e orientadas para os mercados europeus, os imigrantes do Sul organizaram um sistema agrícola baseado na pequena propriedade policultora.” Quando apresenta o nordeste (em um capítulo posterior ao sudeste e o sul), no entanto, afirma que: “o estado da Bahia mantém muitas tradições culturais e religiosas africanas: é a terra do jogo da capoeira, uma arte marcial de origem africana, e do candomblé, culto religioso também com raízes no continente africano”. Apesar de o tom do texto ser acrítico e não-polêmico, estabelece de uma maneira sutil, mas em linha com um discurso muito tradicional, uma posição superior do sul sobre o nordeste, onde a presença negra é maior, e cuja contribuição se restringe ao folclore e à cultura popular. Em geral, no que tange à questão da diversidade da população há uma ênfase, como é o caso dos outros livros, na imigração alemã ou japonesa no Brasil, em detrimento da presença negra ou indígena, ou mesmo a imigração africana em Portugal.

Um aspecto do insumo controlado – em oposição à inclusão de elementos linguísticos extraídos de fontes múltiplas – é que as vozes dissidentes da sociedade são excluídas. Em geral, todo o insumo – textos, vocabulário, gramática etc. são apresentados de uma maneira aproblemática e simplista (ainda que muito menos do que em FLE), como listas de informação para serem aprendidas para um exame, em um estilo enciclopédico.

Conclusões

AB, FLE e PE apresentam perspectivas muito diferentes dos possíveis discursos como livro-texto de português como segunda língua. Considerando que o objetivo de um livro-texto é permitir um fluxo de conhecimento do enunciatório-instrutor para o enunciatário-estudante da melhor maneira possível, os três têm êxitos e fracassos em pontos distintos.

AB aliena o enunciatário, por causa do insumo excessivo: estruturas gramaticais, vocabulário, referências, e sempre de uma perspectiva exclusivamente brasileira, centrada no enunciatório. O objetivo final da aquisição se apresenta como algo inatingível e distante. No entanto, a estrutura do insumo é variada e surpreendente, problematizando os temas selecionados, apresentando uma visão crítica do Brasil e elicitando uma produção criativa e espontânea.

FLE, por outro lado, opta por alinhar o enunciatário (estudante) por meio de referências gerais e amplas, e situações simples, enfocando a língua de uma perspectiva extremamente simplista e controlada, em que a aprendizagem

é alcançável a cada passo do processo. No entanto, a narrativa é não-polêmica, simplista e ingênua, o que a torna, em geral, desinteressante.

PE tem como estratégia comunicativa com o enunciatário usar o inglês em seções-chave e centrar o discurso no enunciatário, um estudante universitário norte-americano, do qual irradia o discurso. O formato do livro-texto e o foco do discurso podem até seduzir o enunciatário-estudante, mas a imagem do mundo lusófono é distante e apresentada com rigidez no estilo da linha discursiva do livro-texto. É enciclopédico e factual, não-polêmico e acrítico. No que tange à linguagem apresentada, estimula o aprendizado espontâneo, mas sempre fragmentando as possibilidades da comunicação de acordo com funções comunicativas e formas gramaticais.

Do ponto de vista ideológico, o discurso dos três livros apresenta uma perspectiva orientada do ponto de vista da classe média / alta, da família urbana e branca. AB está engajado em um debate das relações de poder na sociedade, enquanto FLE e PE (este muito mais sutil e sofisticado) tratam de estabelecer categorias “absolutas” e não-problemáticas, em que as relações de poder estão apenas subjacentes. Todos parecem ter uma grande dificuldade em tratar do tema da raça no Brasil, mais que do qualquer outro. E falham em cobrir estereótipos que são muito salientes fora do Brasil, portanto, presentes nas concepções do enunciatário, como as questões relacionadas a gênero (incluindo homossexualidade e transexualidade), crime, sexualidade, corrupção, futebol etc.

Em geral, AB e FLE, do ponto de vista do enfoque gramatical, têm uma perspectiva mais monolítica da língua, baseada na norma estabelecida. Nos tópicos selecionados para leituras e discussões, a voz do enunciador – uma visão brasileira da realidade – é onipresente. Além disso, a rápida progressão dos conteúdos nas unidades iniciais mostra uma falta de interesse nas necessidades do enunciatário. Em geral, ambos os livros são fundamentalmente autocentrados e etnocêntricos, um impedimento ao alinhamento com o enunciatário, uma possível barreira ao fluxo de conhecimento. Em PE, a perspectiva brasileira é dominante sobre os demais no mundo lusófono, mas o inglês e os Estados Unidos dominam todos os discursos. A atenção ao enunciatário ocupa um papel central, mas a visão do Brasil e de outras culturas lusófonas surge de um ponto de vista externo, centrada nas experiências do enunciatário, e de uma maneira não-problemática, enciclopédica, que exacerba o alinhamento entre o enunciatário e o conhecimento-alvo, e, assim, o apresenta de maneira superficial e simplista.

De fato, seria interessante avaliar se e como seria possível apresentar uma narrativa polêmica, multifacetada e complexa, que contemplasse o diálogo entre o brasileiro e o não-brasileiro de uma perspectiva multicultural. Outra questão é se a aquisição da linguagem centrada no significado, e não tanto em formas como um fim em si mesmo, poderia ser priorizada, também compartilhando a perspectiva do enunciador e do enunciatário, em um contexto multifacetado e multicultural, sempre estimulando o enunciatário-estudante no processo de aquisição da linguagem de uma maneira balanceada e criativa. Finalmente, seria fundamental verificar a possibilidade da promoção de uma visão polissêmica da cultura e da linguagem, incluindo as vozes e perspectivas de diferentes elementos da sociedade.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação cerebral*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRUTON, Anthony. In what ways do we want EFL coursebooks to differ? *System*, 25(2), p. 275-284, 1997.
- CAHNMANN, Melisa. Using Critical Discourse Analysis to understand and facilitate identification processes of bilingual adults becoming teachers. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(4), p. 195-213, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analyzing Discourse*. Oxon, UK: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- HERMAN, Deborah. It's a small world after all: from stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), p. 117-150, 2007.
- JÄGER, Sigfried. Discourse and knowledge: theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. (Ed.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications, 2001.
- KRAMSCH, Claire. Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *Canadian Modern Language Review*, 44(1), p. 95-119, October 1987.
- KRAMSCH, Claire. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 1995.
- KRAMSCH, Claire *et al.* Framing foreign language education in the United States: The case of German. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), p.151-178, 2007.

- KLOBUCKA, Anna *et al.* Ponto de Encontro: Portuguese as a world language. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 2007.
- KUBOTA, Ryuko. The politics of cultural difference in second language education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(1), p. 21-39, 2004.
- LEEMAN, Jennifer; MARTÍNEZ, Glenn. From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), p. 35-65, 2007.
- LIGHTBOWN, Patsy. Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21/4, p. 431-462, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIMA, Emma *et al.* *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1991.
- LIMA, Emma; IUNES, Samira. *Falar, Ler, Escrever Português*. São Paulo: EPU, 2002.
- LIMA, Emma *et al.* *Diálogo Brasil*. São Paulo: EPU, 2003.
- RIFKIN, Benjamin. Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russian. *The Modern Language Journal*, 82(2), p. 217-236, Summer, 1998.
- SANTOS, Denise. Learning English as a foreign language in Brazilian elementary schools: textbooks and their lessons about the world and about learning. *Paradigm*, 2(5), p. 25-38, 2002.
- SCOLLON, Ron. Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Ed.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: SAGE Publications, 2001.
- SUNDERLAND, Jane *et al.* From representation towards discursive practices: Gender in the foreign language textbook revisited. LITOSSELITI, L.; SUNDERLAND, J. (Ed.), *Gender identity and discourse analysis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 223-255.
- TAYLOR, Lisa. Cultural translation and the double movement of difference in learning 'English as a 2nd identity'. *Critical Inquiry in Language Studies*, 3(2-3), p. 101-130, 2006.
- THOMSON, Chihiro; OTSUJI, Emi. Evaluation of business Japanese textbooks: issues of gender. *Japanese Studies*, 23(2), p. 185-203, Sept. 2003.
- TITSCHER, Stephan *et al.* *Methods of Text and Discourse Analysis*. London: SAGE Publications, 2005.

TRAIN, Robert. "Real Spanish": Historical perspectives. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), p. 207-235, 2007.

Van DIJK, Teun. Ideology: A multidisciplinary approach?. London: SAGE Publications, 1998.

Recebido em março de 2009. Aprovado em julho de 2009.