

# O PAPEL DOS ESTEREÓTIPOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS BRASILEIROS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PLE

*Rayane Araújo Gonçalves  
Isabel Cristina Michelin de Azevedo*

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Desde o final da década de 1970, diversos autores, em diferentes partes do mundo, têm analisado metodologias de ensino que possibilitem o aprendizado mais efetivo de uma língua pelo estudante no processo de estudo de uma língua materna ou estrangeira. Leffa (1988) explica que o desenvolvimento de métodos de ensino se multiplicou após a Segunda Guerra Mundial, período em que os norte-americanos passaram a investir sistematicamente em pesquisas linguísticas, possibilitando o aprimoramento dos métodos existentes e a criação de novas alternativas didático-pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Este trabalho decorre de uma pesquisa realizada entre os anos 2018 e 2019, que se direcionou à observação da disposição dos estereótipos acerca do ser brasileiro em um livro utilizado como recurso didático em aulas de português para estrangeiros (PLE). As análises foram realizadas com o objetivo de verificar se os estereótipos estão sendo construídos de forma a reforçar o conhecimento preexistente na memória dos estudantes ou se contribuem para a desconstrução das noções preconcebidas. Assim, nosso trabalho se realiza não só na identificação do estereótipo, mas propõe uma análise do modo como a imagem é significada no livro didático.

Diante da profusão de abordagens e métodos disponíveis aos professores de línguas, e em função das necessidades apresentadas por estudantes com os quais tivemos contato em cursos destinados ao ensino de PLE, assumimos a abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, divulgada no Brasil por Mendes (2007), a fim de observar a presença de estereótipos em livros didáticos, uma vez que esse recurso serve de apoio às variadas práticas escolares.

## **2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Para entendermos a abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, antes de qualquer outro conceito, é necessário compreender a concepção de competência. Esse conceito, proposto por Dell Hymes na década de 1970, associa o conceito de língua ao de linguagem, o que possibilitou reconhecer o valor de sua dimensão comunicativa e perceber que o aprendizado de uma língua depende das interações humanas, ou seja, do contínuo processo intersubjetivo de agir pela linguagem.

Mendes (2004) recupera a contextualização dos métodos de ensino ao longo da história e apresenta um resumo das linhas teóricas de destaque na linguística no que concerne ao ensino de línguas para ressaltar que o conceito de competência comunicativa está associado aos usos da linguagem e aos modos de organizar e produzir a expressão verbal. O conceito de competência comunicativa foi antecedido pela compreensão de que a estrutura linguística deveria fundamentar a aprendizagem das línguas. Por isso, as práticas dos professores estavam orientadas nesse sentido. Essa noção contribuiu para a difusão de variados métodos, como o audiolingual, “que se centrava na prática contínua e repetitiva das estruturas da língua com o objetivo de fazer o aprendiz, pela experiência e treinamento constante, utilizar essas estruturas automaticamente.” (Mendes, 2007, p. 141).

Posteriormente, com críticas relacionadas à concepção estruturalista, outras áreas, como a etnografia da comunicação, começaram a ganhar destaque e provocaram mudanças nesse modo de orientar o trabalho pedagógico. Se antes o interesse maior era o sistema linguístico em si mesmo, com a etnografia da comunicação surge a ideia de deslocar o foco para “[...] o que um falante precisa saber para se comunicar adequadamente em uma determinada comunidade de fala e como ele ou ela aprende a fazê-lo.”<sup>2</sup> (Saville-Troike, 2003, p. 2, tradução nossa).

---

<sup>2</sup> No original: “[...] what does a speaker need to know to communicate appropriately within a particular speech community, and how does he or she learn to do so [...]” (Saville-Troike, 2003, p. 2).

Nessa concepção comunicativa, a interação é importante para o aprendizado de uma determinada língua, por esta ser vista como um fenômeno social e dependente do contexto. Nesse sentido, o falante não se separa de sua realidade sociocultural, o que sustenta o conceito de competência comunicativa. Resumidamente: ao demonstrar a capacidade de adequação de uso da língua em contextos diferentes, o sujeito manifesta sua competência comunicativa.

É relevante ressaltar que esse conceito foi aperfeiçoado ao longo dos anos, por isso “a competência comunicativa de um falante representa um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, os quais se interrelacionam de diferentes modos, a depender da situação e contexto de uso da linguagem”, segundo Mendes (2007, p.149). Isso nos orienta a considerar variados elementos quando assumimos uma abordagem como comunicativa no ensino de línguas.

Ao associarmos esse conceito à noção de interculturalidade, notamos que, na interação, as diferentes culturas dos sujeitos escolares – ou os mundos culturais (Mendes, 2007) – impactam os modos de interagir no aprendizado de uma língua específica. Sendo a língua um fenômeno social, envolve também os códigos culturais; assim, aprender uma língua é aprender uma cultura, ou seja, aprender uma língua-cultura, indissociavelmente, o que remete a um modo específico de mediação dos diferentes mundos culturais, tanto quando se trata da aprendizagem de língua materna quanto da língua estrangeira.

A abordagem comunicativa em perspectiva intercultural se configura, então, como uma forma de orientar professores e estudantes a participarem de diálogos entre culturas, por meio da língua-cultura a ser aprendida. Nessa perspectiva, os professores são vistos como mediadores culturais que trabalham em conjunto com os estudantes num processo de ensino/aprendizagem contextualizado, ou seja, para aprender a língua-cultura, deve-se entender como ela funciona socialmente.

Nessa relação, sempre há uma tensão entre as formas convencionalmente acordadas e compartilhadas coletivamente e os usos idiossincráticos individuais da língua, e isso é ainda mais acentuado no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois as relações com a língua materna impactam a visão que se tem do outro, bem como a compreensão dos elementos linguístico-discursivos. Essa percepção fez com que Kramsch (1993) propusesse a criação de uma terceira cultura em classe, que se encontra na interseção dessa dualidade e possibilita emergir alternativas para a efetivação de um trabalho educacional que considere as realidades plurilíngues e pluriculturais.

Essa perspectiva teórico-analítica nos orienta a analisar também como ocorre a produção e circulação de materiais didáticos, a organização de cursos e

a construção de atividades voltadas ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua-cultura, para que possamos avaliar (i) se as práticas promovem diálogos e interação entre os sujeitos implicados nas práticas pedagógicas; e (ii) quais imagens são privilegiadas na representação das culturas no espaço educacional.

As formas de representação de uma cultura podem ser variadas, incluindo opiniões, julgamentos, atitudes que guiam uma certa percepção. Quando há uma simplificação das características culturais, uma generalização, e o uso contínuo de fórmulas prontas nas interações sociais, estamos diante de estereótipos, isto é, de padrões que regulam as trocas cotidianas. Diante disso, nosso objetivo neste capítulo é observar se o livro didático de PLE, enquanto recurso didático, promove a circulação de estereótipos.

### 3. OS ESTEREÓTIPOS E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

A intercultura é o espaço no qual as culturas de diferentes sujeitos interagem e, portanto, é um meio propício à formação de estereótipos. Como o ato de estereotipar é realizado pelo homem como uma maneira de organizar a realidade que o cerca, o estereótipo pode ser considerado como um conjunto de crenças e expectativas criadas sobre os grupos e, portanto, indica a maneira como o sujeito vê a si mesmo e aos outros, separando-os em categorias por características que se aproximam ou se distanciam. É nessa relação de categorização dos sujeitos e de outros grupos que os estereótipos atuam, com uma função individual, social e cultural (Tajfel, 1981).

Techio (2011) destaca que algumas perspectivas de diferentes vertentes da psicologia social formulam que

[...] os estereótipos são concebidos como um produto normal dos processos cognitivos de categorização entre dois ou mais grupos, levando as pessoas a diferenciarem indivíduos pertencentes a diferentes grupos, simplificando ou exagerando as características de um grupo, bem como servindo para justificar e racionalizar as condutas intergrupais. (Techio, 2011, p.26)

O papel do estereótipo no nível individual, então, está relacionado ao julgamento que o sujeito tem de si, por isso é comum haver a criação de uma imagem positiva, que protege seu “eu” de visões que possam ser interpretadas negativamente. Quando associados a um grupo, os estereótipos assumem as funções sociais e culturais que explicam as percepções construídas. A análise dos estereótipos permite explicar a relação entre as fórmulas em circulação na sociedade, e um exemplo disso é a aceitação social da ideia de que a mulher é mais afetiva

que o homem, por isso deve se dedicar a cuidar de crianças. A justificação social de uma profissão se relaciona com uma visão estereotipada de mulher, o que possibilita explicar a preferência das escolas por professoras nas turmas da primeira infância e, ainda, nos indica como ocorre a perpetuação de estereótipo em um sistema social. Já a diferenciação social é o que colabora para que, a partir de comparações com outros grupos, o sujeito possa se identificar com certo grupo sociocultural, o que pode gerar segurança social pelo pertencimento a um grupo de referência.

Assim, os estereótipos se configuram como imagens construídas socialmente e, por isso, estão diretamente ligados à formação de uma identidade. A identidade social é criada quando o sujeito categoriza o que está à sua volta e estabelece relações a partir das semelhanças ou diferenças observadas, por meio de comparações. Ao realizar comparações, o sujeito não só define as categorias nas quais os outros se encaixam, como também define as suas, criando, com isso, os modelos culturais em vigência na sociedade, isto é, que dependem das representações, às quais os estereótipos são associados.

Para Tajfel (1983, p. 294), “[...] um grupo social só pode preencher esta função de proteger a identidade social de seus membros se conseguir manter a sua distinguibilidade positivamente valorizada em relação a outros grupos”, por isso “um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma entidade social” (Tajfel, 1983, p. 176). Em síntese, “Tajfel entende que os estereótipos envolvem um processo cognitivo. Ou seja, os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história” (Fleuri, 2006, p. 498) e, assim, são mantidas as diferenças identitárias entre os grupos.

Logo, não basta ter apenas a categorização de certo grupo, a imagem mental que um indivíduo atribui a esse grupo; deve haver a aprovação social, pois essa imagem passa a fazer parte da bagagem cultural comum a uma comunidade, o que orienta como são estabelecidas relações com outros grupos e define as imagens reconhecidas como próprias de outros grupos sociais. A disseminação das representações de uma cultura depende da forma com que ela se estabelece e mantém, por isso é possível reconhecer uma cultura nacional, que também estabelece relação com a formação da identidade de um povo.

Os estereótipos assumem uma função produtiva na comunicação entre os sujeitos e favorecem a adequação pragmática da linguagem, por integrarem nosso conhecimento sociocultural e, conseqüentemente, mobilizarem as regras implícitas que estruturam nossas relações sociais. Ademais, devido à sua força

simplificadora e redutora, os estereótipos desempenham um papel semântico importante nas trocas diárias, pois possibilitam a reconstrução dos processos de compreensão de posicionamentos alheios, colaborando com a intercompreensão.

No contato intercultural, os conhecimentos cotidianos que carecem de eficácia explicativa podem compor estereótipos que nem sempre são percebidos por um enunciador, mas que podem ser identificados pelo outro como sinais de costumes, crenças, percepções que integram o sistema cultural de uma comunidade. Quando isso acontece, pode haver dificuldades na intercompreensão e a necessidade de rever certos automatismos. Nesse caso, uma reavaliação dos marcadores de identidade e alteridade, a recategorização da realidade e a reconstrução de significados podem ser exigidas para que as interações aconteçam de maneira culturalmente sensível.

Quando relacionamos a formação de estereótipos e da identidade cultural ao ensino de uma língua-cultura, observamos que os conhecimentos prévios e as crenças acerca de determinado grupo sociocultural interferem no aprendizado, uma vez que o envolvimento do sujeito em um ambiente intercultural vai colaborar para a confirmação ou a alteração das concepções formuladas acerca do grupo sociocultural em questão. Essa situação nos motiva a atentar para os usos de materiais didáticos, sobretudo para que a classe possa ser transformada em um ambiente intercultural.

O livro didático de PLE, por exemplo, reproduz variadas imagens acerca da cultura brasileira, o que pode contribuir para uma visão idealizada do Brasil, visto que outros aspectos que fazem parte da realidade brasileira são apagados, e a imagem é construída a partir dos elementos selecionados que reforçam estereótipos em circulação acerca do brasileiro (Diniz, Scaramucci, & Stradiotti, 2009, p. 293).

Os processos de formação de um estereótipo nas atividades analisadas no LD são influenciados pelas as noções de atenção, recuperação e codificação (Techio, 2011). A primeira está relacionada à seleção das informações que serão fixadas e depois poderão servir de conhecimento prévio, podendo influenciar as interpretações de determinadas situações, em detrimento de outras que serão consideradas menos importantes. A codificação está ligada ao armazenamento das informações e à recuperação de fatos conhecidos, e isso constitui um processo de resgate de informações já assimiladas.

Na análise de uma atividade com marcas de estereotipia, em um LD de português para estrangeiros, Diniz, Scaramucci e Stradiotti (2009) concluem que “não se abre, assim, espaço para rupturas com os efeitos de sentido produzidos

no texto” (Diniz et al., 2009, p.293), ou seja, a atividade analisada não possui abertura para a discussão da imagem estereotipada que foi posta no texto, o que não só prejudica o aprendizado da língua-cultura pelo aluno, como também entra em oposição à perspectiva de ensino intercultural de língua portuguesa. Por isso, considerando o aprendizado de uma língua e sua relação com estereótipos, faz-se necessária a produção ou a adaptação de materiais didáticos que sirvam de suporte para uma visão cultural democrática.

## 4. MÉTODO

As reflexões em torno da presença (ou não) de estereótipos em sala de aula neste estudo estão circunscritas à análise de um livro didático destinado a falantes de outras línguas, *Bem-vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*, produzido por Otuki de Ponce, Andrade Burin e Florissi (2009); em 2019, essa obra chegou a vender 210 mil exemplares. Trata-se, de um estudo reflexivo apoiado em uma metodologia documental exploratória, cujos resultados podem colaborar para a qualificação das práticas pedagógicas.

O material está dividido em cinco blocos temáticos: 1º) “Eu e você”; 2º) “O Brasil e sua língua”; 3º) “A sociedade e sua organização”; 4º) “Trabalho e suas características”; e 5º) “Diversão e cultura”. Cada bloco possui quatro unidades que desenvolvem aspectos gramaticais fundamentais, exceto no último, que, além de uma revisão geral, propõe-se a enriquecer o vocabulário e obter práticas conversacionais.

Cada unidade do livro está organizada em dez páginas e, até o quarto bloco temático, se apresenta com a seção “Aprenda”, voltada para aprendizagem de vocabulário, seguida da seção “Estudo de...”, que enfoca conteúdo gramatical, além da seção “Psiu”, geralmente disposta no final da maioria das páginas de cada unidade e que apresenta rapidamente informações complementares ao conteúdo trabalhado na unidade. Apenas no último bloco temático, ou seja, nas quatro últimas unidades, há uma mudança na organização das seções, já que não enfatizam mais os aspectos gramaticais. Essas unidades se iniciam com curiosidades sobre a língua portuguesa e fazem referência aos países que a oficializaram, e, em seguida, apresentam elementos da cultura brasileira a partir de textos e exercícios. Das seções anteriores, somente “Psiu” continua compondo essas unidades. Por fim, o livro também dispõe de apêndices, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizado da língua.

Para a análise, consideramos a natureza do livro didático, doravante LD, ou seja, os fatores externos que interferem em sua composição, bem como o perfil



dos elementos reunidos para subsidiar as aulas de português para estrangeiros. O foco da análise são as atividades de leitura e compreensão que tematizam o brasileiro de maneira generalizada, para que fosse possível apresentar ao estrangeiro referências que pudessem dizer respeito à identidade brasileira.

Realizamos uma leitura inicial de enunciados de quatro das vinte unidades dispostas no livro, a fim de encontrar atividades de caráter pedagógico voltadas à leitura e compreensão de textos passíveis de análise. A definição do nosso primeiro critério se voltou à delimitação das atividades<sup>3</sup> suscetíveis à análise. As seções “Aprenda” e “Psiu” não apresentam atividades, apenas informações extras relacionadas ao conteúdo abordado, portanto, os enunciados observados em análise preliminar compunham a seção “Estudo de”. Dos 59 enunciados observados, conferimos um total de 24 atividades que respondiam aos critérios estabelecidos acima. Considerando que, em relação às demais, a seção oferecia quantidade considerável de atividades passíveis de análise – as que mais se aproximaram do critério referente à leitura e compreensão de textos –, constituímos o *corpus* com as atividades que compõem a seção “Estudo de...”, na qual observamos a disposição dos estereótipos dos brasileiros – explícitos ou implícitos – nos textos, bem como a sua recorrência nos exercícios.

Nosso segundo critério estava relacionado à identificação de estereótipos, que foi por escolha lexical, a partir da presença de palavras-chave e seus e sinônimos. Após as análises, além de identificarmos a disposição de elementos estereotipados, observamos se quatro grupos que são comumente associados aos brasileiros estariam dispostos no livro didático em análise: praia, futebol, festa e Rio de Janeiro.

O primeiro grupo se refere a atividades que se utilizaram da característica do Brasil, enquanto país tropical, e colaboraram para a criação da imagem de um brasileiro amante da praia, como se não houvesse cidadão que rejeitasse esse tipo de lazer. O segundo grupo é o mais comum e fácil de identificar, pois se relaciona à imagem de que todo brasileiro é fanático por futebol, assim como o terceiro grupo, que faz parte da tríade estereotipada na expressão “país do samba, carnaval e futebol” e representa a imagem de um brasileiro sedento por

---

<sup>3</sup> O conceito de atividade é bastante discutido na área educacional. Para haver um esclarecimento acerca do que é considerado “atividade” nesta reflexão, destacamos que uma atividade possibilita paulatinamente que os estudantes façam a reestruturação de seus processos psíquicos particulares (Asbahr, 2005, p. 114), guiados pelas orientações didáticas. Assim, todos os exercícios que se caracterizassem por mediar algum tipo de conhecimento irão compor o grupo de análise.



diversão, por isso está continuamente comemorando algo e, conseqüentemente, está sempre feliz. O último grupo colabora para a construção de imagem do Brasil restrito à cidade do Rio de Janeiro, o que contribui para a construção da imagem do brasileiro identificado com o carioca.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A língua estabelece uma forte relação com a cultura de um povo; na perspectiva que adotamos, língua e cultura compartilham o mesmo espaço e, quando nos dispomos a aprender determinada língua, entramos em contato com outra cultura, no meio da intercultura. Nessa relação de ensino/aprendizagem no espaço intercultural, há a necessidade de materiais que possibilitem a interação, a fim de que as culturas se manifestem.

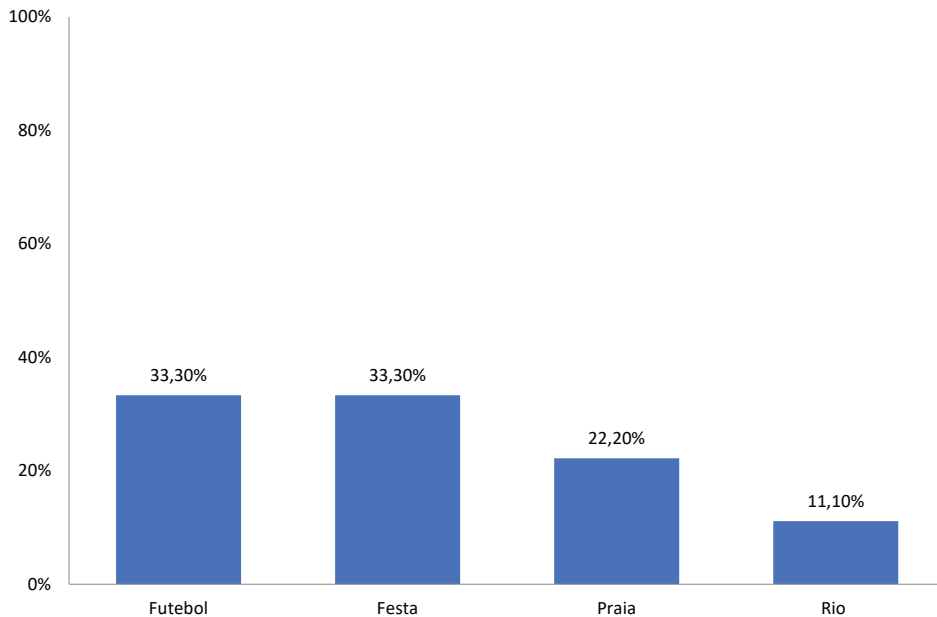
O livro didático se insere nesse contexto como uma possibilidade de auxílio ao professor. Porém, como afirmam Diniz, Scaramucci, & Stradiotti (2009, p. 266), o ensino de uma língua estrangeira acaba se pautando em mistura de materiais didáticos, de acordo com os objetivos do professor, sem a adoção de um LD específico para todo o ensino da língua. Ainda assim, como destaca Ur (1995 como citado em Diniz, Scaramucci, & Stradiotti, 2009, p.268), o LD apresenta alguns pontos positivos, como a possibilidade de funcionar como guia para professores iniciantes, a disposição de textos e a gradação de conteúdos para desenvolver diferentes competências, ou seja, o LD funciona como um facilitador do ensino à medida que se estabelece como um material pronto para uso.

O livro didático de PLE em análise indica preocupação com o aspecto interativo da língua e, ao considerarmos o ensino na abordagem comunicativa em perspectiva intercultural, utilizando esse LD, não descartamos as preocupações acerca da cultura. A comparação do quantitativo de atividades estereotipadas encontradas (12) com o total de atividades analisadas (85) – o que representa 10,2% – confere um caráter positivo ao LD, o que demonstra preocupação com a questão da estereotipia, já que a recorrência desse fenômeno é baixa.

Por outro lado, mesmo que o livro apresente pouca disposição de estereótipos em suas atividades, consideramos importante observar como esses poucos estereótipos encontrados se comportavam dentro das tarefas. Com essa meta, encaminhamo-nos para exames aprofundados no LD, a fim de processar as marcas de construção da imagem do brasileiro. Das 12 atividades estereotipadas encontradas, quatro atividades mostraram estereótipo de teor cultural

e uma o estereótipo de gênero. Porém, sete atividades também apresentaram a disposição de estereótipos relacionados ao futebol, à praia, festas e ao Rio de Janeiro (Gráfico 1).

Gráfico 1- Tópicos associados aos estereótipos identificados nas atividades




Fonte: Elaborado pelos Organizadores.

Identificamos mais de um tipo de estereótipo em apenas uma atividade; futebol e festa representam 33,3%, respectivamente, praia corresponde a 22,2%, enquanto referências ao Rio de Janeiro equivale a cerca de 11,1% de estereotipia.

Cabe salientar que o público-alvo de um livro de PLE é formado por estudantes estrangeiros, com algum conhecimento preestabelecido sobre o que vem a ser o Brasil. Assim, um estrangeiro disposto a aprender o português, na variante brasileira, ao fazer a leitura do texto, pode confirmar as expectativas que já tinha a respeito desse país, ou seja, se ele tiver assimilado crenças pessoais sobre o brasileiro, o foco da sua atenção se voltará para as informações que têm compatibilidade com as que possuía anteriormente em sua memória.

A atividade apresentada na Figura 1 ilustra como esses processos se realizam no momento de leitura do texto, considerando a presença um estereótipo bastante divulgado na sociedade brasileira.

Figura 1- Diálogo entre amigos (Paula, Jorge e Bernardo).



Paula e Jorge **estão** fora do país participando de uma importante conferência. Eles **telefonam** para Bernardo, seu colega de trabalho. Ouça a fita e leia o diálogo:

**BERNARDO:** Recursos Humanos, Bernardo!  
**PAULA:** Oi, Bernardo, como **estão** as coisas? Aqui é Paula.  
**BERNARDO:** Olá, Paula! Estou sentindo sua falta. Estou trabalhando por mim e por você! E aí, como estão indo as palestras da conferência? Você está entendendo bem os palestrantes nativos?  
**PAULA:** Eu estou encontrando muita dificuldade mas Jorge está entendendo tudo. Estamos aprendendo muito e ele está me ajudando bastante.  
**BERNARDO:** Como **está** o tempo? Está fazendo muito frio?  
**PAULA:** Sim, estamos gastando muito em agasalhos e também em comida pois com o frio estamos comendo mais! **Temos** muita fome e assim estamos engordando um pouco.  
*Por favor, diga ao chefe que estamos levando conosco muito material interessante. Um beijo. Vou*

*passar pro Jorge.*  
**JORGE:** Bernardo, que saudades dos nossos jogos de futebol! Estou enferrujando todo. Os meus músculos **estão** doendo com este frio!  
**BERNARDO:** Por aqui está chovendo muito e assim não estamos podendo jogar! Parabéns! Paula me disse que você está entendendo muito bem os palestrantes nativos! As aulas de Inglês estão dando bons resultados.  
**JORGE:** Obrigado. Estou prestando muita atenção e tentando falar o máximo possível. Estou fazendo muitas perguntas. Alguma novidade?  
**BERNARDO:** Não, por aqui tudo bem. Estamos aguardando a volta de vocês. O chefe está esperando ansiosamente pelas novidades que vocês estão trazendo. Tchau Jorge!  
**JORGE:** Tchau Bernardo. Um abraço!

Fonte: Otuki de Ponce, Andrade Burim e Florissi (2009, p. 27).

A atividade da Figura 1 propõe a integração entre compreensão leitora e prática de audição de textos orais. O aluno deve fazer a leitura do texto, escutar um áudio e responder a perguntas referentes ao texto. Nesse texto, há a simulação de um diálogo entre três colegas de trabalho, Bernardo, Paula e Jorge, que participam de uma situação comunicativa específica: os dois últimos estão em uma conferência no exterior. Na primeira parte do diálogo, Bernardo conversa com Paula sobre a conferência, a condição climática da região onde ocorre a conferência e os gastos relativos à alimentação no lugar em que o evento acontece. Na segunda parte, o diálogo se passa entre os dois homens e há a mudança brusca na temática da conversa. Há uma quebra na progressão dos assuntos discutidos antes, pois o que se tematiza com a fala de Jorge é o futebol.

Na atividade ilustrada, encontramos a imagem estereotipada de dois brasileiros que conversam naturalmente sobre futebol. O estrangeiro disposto a aprender a língua e a cultura brasileira fará a leitura do diálogo e, no primeiro momento, fará o resgate do conhecimento armazenado na memória de que o Brasil é o país do futebol e, assim, focará sua atenção na parte do diálogo referida

ao esporte, na qual o esquema mental preexistente sobre brasileiros é confirmado, ou seja, as informações já assimiladas se tornam compatíveis com a imagem do brasileiro que o exercício apresenta. Nesta atividade, o estereótipo existente na memória do estrangeiro é reforçado pelo livro de PLE, de forma negativa, pois ressalta a imagem de que todo brasileiro é fanático por futebol, o que mascara as diferenças sociais e os variados interesses culturais da população que ocupa o território nacional.

Ao refletir sobre o ensino de língua estrangeira, Kramersch (2017) nos alerta para o tipo de profissional que estará à frente das turmas. Por haver uma tendência em realizar o ensino de língua de modo separado do de cultura, os professores não nativos podem não ter segurança suficiente para se arriscar no ensino da língua-cultura, com receio de cair em estereótipos, e isso faz com que venham a permanecer no ensino tradicional de gramática e expansão vocabular, separadamente dos aspectos sociais. Em contrapartida, estudantes podem supor que os falantes nativos tenham conhecimentos suficientes para o ensino da cultura e, por isso, deixam de exigir a qualificação técnica necessária para o ensino da língua-cultura. Esse conflito de perspectivas pode impactar negativamente o ensino de português para falantes de outras línguas.

No acompanhamento de cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, observa-se que os falantes nativos (FNs) também podem sofrer com a criação ou com o reforço de estereótipos, uma vez que a avaliação do que deve ou não ser discutido em sala de aula, por vezes, perpassa por critérios subjetivos e, como afirma Kramersch (2017), “esses FNs não conhecem, necessariamente, a cultura de seus alunos nem a tradição intelectual do seu sistema escolar”. Supondo que um professor nativo estivesse disposto a discutir as imagens estereotipadas como na atividade da Figura 2, o conhecimento da cultura do seu aluno possibilitaria maior envolvimento entre eles e, conseqüentemente, maior entendimento do que o professor deseja ensinar; ou seja, para que ensinemos a nossa cultura, devemos nos mostrar abertos à cultura do outro.

O excerto da Figura 2 foi extraído do livro didático em análise e ilustra uma atividade repleta de estereotípias, pois embora seja o tipo de atividade que deveria possibilitar a discussão dos estereótipos, está restrita à resolução de questões no nível da tradução do texto, ou seja, não avança para o nível discursivo e cultural do ensino de língua.

Figura 2- Expectativas sobre o Brasil.

**Na sala de aula**

**Prof.:** Hoje eu quero **que** vocês **escrevam** uma pequena redação sobre o Brasil. Quero **que** me **descrevam** a imagem que vocês têm do país. Coloquem tudo o que vocês acham que vão encontrar lá. Vocês entenderam? Podem começar.

**Aluno 1:** É a primeira vez que vou ao Brasil, mas me disseram que é um país tropical e que o povo é muito alegre. **É pena que eu não tenha** estudado espanhol para poder falar com eles. **Tomara que eu possa** comunicar-me através de gestos e de desenhos. **Mas receio que não consiga** fazer amigos, principalmente porque vou ficar apenas dois meses. Vou ficar na capital, Rio de Janeiro, famosa pelo Carnaval e pelas mulatas bonitas. Vou poder ver o Carnaval porque vou em abril para lá. **Espero que** alguma mulata bonita me **ensine** a sambar.

**Aluno 2:** A firma onde eu trabalho **exige que eu fique** um ano no Brasil, mas não gostaria de ficar tanto tempo separado de minha família.

**Receio que eu não saiba** muita coisa sobre o Brasil. Sei que os brasileiros gostam muito de futebol, café e rumba. **Talvez eu goste** de morar lá, porque adoro futebol e dança. Mas quase nunca tomo café. **Quem sabe eu me acostume** com a bebida. **Talvez seja** mais saudável do que cerveja, que eu tomo sempre. Será que eles não tomam cerveja?

Ouvi dizer que é proibido fumar dentro de casa. **Tomara que seja** verdade para **que eu possa** deixar de fumar.

**E você? Que outra informação teria a acrescentar sobre o Brasil?** 

**1** Leia o texto acima e responda ou complete.

1. O que o professor quer que os alunos façam? \_\_\_\_\_
2. Quais são os receios e as expectativas do aluno 1? \_\_\_\_\_
3. O aluno 1 sente pena de que... \_\_\_\_\_
4. Quais são os receios e as expectativas do aluno 2? \_\_\_\_\_
5. O que a firma do aluno 2 exige dele? \_\_\_\_\_

Fonte: Otuki de Ponce, Andrade Burim e Florissi (2009, p.43).

Nesta atividade, o estudante deve realizar leitura de um texto, a fim de que, a partir de sua tradução, ele faça a resolução das questões ao final. Neste material escrito, encontra-se a simulação de uma sala de aula, em que os personagens, em posição de alunos, devem redigir uma redação acerca do Brasil, expondo as expectativas relativas ao país bem como a imagem que eles têm dele. Para tanto, devem escrever de acordo com sua bagagem cultural e seus conhecimentos preexistentes acerca da cultura brasileira, o que resulta na demarcação de estereótipos.

Nesta atividade, além de identificarmos afirmações equivocadas (“ficar na capital” do Brasil, “Rio de Janeiro”, “ver o Carnaval” “em abril”), há a disposição



de estereótipos de quatro grupos. No grupo de festas, encaixamos os comentários relativos ao carnaval e samba: todos os brasileiros gostam de dançar e toda mulata sabe sambar; em relação ao futebol, registra-se que, para os estrangeiros, os brasileiros, indistintamente, gostam muito de futebol, confirmando estereótipos relativos a ambos.

A forma como os estereótipos são dispostos no material didático pode colaborar (ou não) com a desconstrução de rótulos equivocados. Além disso, como no estudo de uma língua, é essencial a criação de um terceiro espaço (cf. Kramsch, 1993) que possibilite a pertença cultural por parte do “estrangeiro” – uma categoria de identidade que favorece as trocas diárias e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem –, observar os elementos constitutivos dos estereótipos é uma ação que precisa estar apoiada em materiais específicos.

Assim, as imagens que aparecem neste exercício poderiam ser discutidas em sala de aula; contudo, os enunciados das perguntas que acompanham o texto não contribuem para que esse debate seja feito, visto que orientam os estudantes a fazer apenas a retirada das informações contidas na superfície textual e não favorecem o questionamento das imagens estereotipadas expostas. Esse tipo de atividade faz com que o trabalho pedagógico produza o efeito oposto: o reforço da visão limitada que os estrangeiros podem ter dos brasileiros.

O professor pode evitar a tendência em associar determinados estereótipos ao brasileiro, desde que inclua em seu planejamento atividades que não persistam em reafirmá-los, mas que busquem promover a reflexão acerca deles, de modo a não permitir a associação direta de uma imagem às características de um povo, evitando, assim, colaborar com a cristalização de visões reduzidas de uma certa cultura.

A atribuição estereotipada de um traço cultural refere-se a um tipo de categorização que é acompanhada de atributos generalizados relativos às características associadas a visões de mundo, a juízos e à percepção de certas afiliações, que refletem cenários culturais coletivos. Nesse sentido, enfatizamos que não existe um agente normatizador da elaboração dos livros didáticos de PLE, fator que dificulta o acompanhamento da produção das obras didáticas e, função disso, a orientação para como lidar com aspectos sociais significativos, como os estereótipos. Esta é uma situação diferente do que ocorre com o ensino de português como língua materna, que, além de ter respaldo na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), nº 9.394/96, tem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e ambos instrumentos legais direcionam a produção dos livros voltados à educação básica no Brasil e estabelecem critérios para o tratamento

tanto da diversidade cultural brasileira, quanto ao modo como a discussão das culturas existentes em nosso país devem acontecer.

Por outro lado, alguns materiais didáticos têm se baseado nos fundamentos do Celpe-Bras, exame de proficiência em língua portuguesa (modalidade brasileira) que tem suas bases na abordagem comunicativa e concebe a cultura como

As experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. (Ministério Da Educação, 2006, p.3)

Se o LD concebe a língua de tal forma, como parte de processos culturais, a preocupação com o que está disposto nas atividades torna-se algo de fundamental importância, posto que as práticas escolares estarão associadas às práticas cotidianas sociais. No entanto, observamos que o livro didático analisado, mesmo assumindo a perspectiva intercultural, inclui os estereótipos mais comuns em relação ao ser brasileiro. Notamos ainda que os questionamentos que podem ser associados ao modo como os estereótipos são dispostos foram insuficientes ou ausentes, e que, por isso, não favorecem a ampliação das discussões relativas à variedade cultural em nosso país.

Em síntese, embora em pouca quantidade (10,2% das atividades do livro), no livro sob análise é reproduzida a imagem de um Brasil configurado a partir de um número bastante reduzido de comportamentos e gostos, contribuindo para a permanência da caricatura que ainda temos do brasileiro para estudantes provenientes de outros países.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados indicaram que as imagens estereotipadas assumiram um percentual pequeno em relação ao total de exercícios disponíveis na obra supracitada, com marcas mínimas de estereotipia, o que demonstra a preocupação do LD acerca da construção de imagens acerca do Brasil e do povo brasileiro junto ao público estrangeiro. Apesar disso, observamos um padrão reduzido a tipos específicos de comportamentos, que só contribuem para reproduzir uma identidade cultural limitada do brasileiro para os estrangeiros; ou seja, mesmo



que o livro exponha marcas de estereotipia em poucas atividades, elas ainda reproduzem imagens que contribuem para a permanência e o reforço de uma visão reduzida a certos tipos de brasileiros, a partir do momento que o LD apenas expõe imagens estereotipadas e não desenvolve a discussão intercultural sobre cada uma delas. Evidenciamos a necessidade de os professores democratizarem e ampliarem a visão cultural dos estudantes a partir da criação de um terceiro espaço favorável à reflexão acerca dos estereótipos que são expostos e comumente difundidos em sociedade, e ao desenvolvimento de um processo relacional orientado para a construção de identidades dos implicados em classe, por meio da interculturalidade.