

A discussão sobre estereótipos culturais como tema de uma Unidade Temática de Português como Língua Adicional em contexto de imersão

Elisa Novaski Cordeiro¹
Gabriela Werner Vieira Gonçalves²

RESUMO: Este artigo se refere a um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Inglês, no qual as autoras foram orientanda e orientadora. O tema aqui proposto insere-se na área de Linguística Aplicada (LAP) por levantar questões envolvidas à linguagem e ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA), de modo a gerar reflexões e problematizar questões culturais relacionadas à elaboração e aplicação de material didático (MD). O objetivo é apresentar uma unidade temática (UT) e seus desdobramentos (Leffa, 2007; Santos, 2014), a partir de sua aplicação para uma turma de alunos estrangeiros participantes do Programa de Extensão Universitária Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT). Todos os estudantes residem no Brasil e, portanto, trata-se de um aprendizado em contexto de imersão. A UT teve como intuito promover, de modo sensível ao grupo, discussões e reflexões em torno de estereótipos culturais. No decorrer do artigo, mostra-se como as atividades foram planejadas e aplicadas, ao passo em que se apresenta uma análise do processo sob a perspectiva da orientanda e estudante de Letras Inglês, autora do presente estudo. Pôde-se observar, principalmente a partir das produções finais escritas pelos alunos, as repercussões provocadas pela UT na turma, explicitando o poder que o MD carrega e a relevância de se discutir e produzir materiais culturalmente sensíveis a fim de atender as demandas de uma sala de aula multicultural no século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional. Estereótipos culturais. Unidade temática. Material didático.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Almeida Filho (2005), nos últimos quarenta e cinco anos, a iniciativa de fortalecer e ofertar a língua portuguesa como língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) partiu, majoritariamente, da comunidade universitária. A partir da década de 80, a área começou a se consolidar devido a um grande investimento na indústria brasileira. A partir desse *boom*, várias séries de materiais didáticos de português como Língua Adicional (LA)³ começaram a ser produzidas, entre elas, podemos citar: *Português para estrangeiros* (1954); *Português: conversação e gramática* (1973); *Falando... lendo... escrevendo... português: um curso para estrangeiros* (1980); *Tudo Bem 1: Português do Brasil* (1984); *Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros* (1989); *Português Via Brasil: Um curso avançado para estrangeiros* (1990); *Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para*

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: elisan@utfpr.edu.br

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: gabrielawernerg@gmail.com

³ Optamos pelo uso do termo LA em alternativa a língua estrangeira (LE), por acreditarmos que a nomenclatura é mais adequada atualmente, tendo em vista as justificativas dadas por Schlatter e Garcez (2012 *apud* Brião, 2012, p. 9), entre elas: a) priorizar a adição de outras línguas presentes no repertório do sujeito; b) reconhecer o importante papel pragmático que a língua carrega; c) constatar que a língua ensinada não é segunda língua (L2) dos aprendizes; d) perceber que no atual contexto global, não é relevante a discussão de falantes “nativos” e “estrangeiros”.

Estrangeiros (1991); *Aprendendo Português do Brasil: Um curso para estrangeiros* (1992); *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros* (1999); *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* (1999); *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros* (2003); *Estação Brasil: Português para estrangeiros* (2005); *Muito Prazer: fale o português do Brasil* (2008), com base nos levantamentos de Pacheco (2006) e Ueti (2012).

No caso específico do ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil, leva-se em consideração a situação do desenvolvimento linguístico em contexto de imersão, realidade na qual o presente trabalho se enquadra. Há diferenças entre ensinar uma LA dentro do país onde o idioma é falado, já que o volume de *input* da língua tende a ser mais alto, visto que os aprendizes podem ser constantemente expostos no dia a dia – não somente na sala de aula, como, normalmente, é o caso em contextos de não imersão. Partindo da hipótese de que a estada em um país que tem como idioma oficial a mesma língua alvo dos alunos, o processo de aprender uma LA pode ter uma significativa vantagem, pois “[...] o conhecimento sobre as diversas características da cultura e costume do país do idioma estudado podem ajudar no comportamento dos alunos com os falantes nativos” (Zanchetta, 2019, p. 35).

Dentro de uma visão mais tradicional do ensino-aprendizagem, parece haver um consenso de que aprender no contexto de imersão seria mais rápido/eficiente, entretanto, é importante ressaltar que, mesmo estando em contexto de imersão, não há garantias do desenvolvimento da língua, pois muitos alunos não têm a possibilidade de interagir com/na língua alvo devido a diversas razões, como: a) já que, por serem recém-chegados no país – com diferentes níveis de vulnerabilidade, possuem um pequeno ou inexistente círculo social no qual podem fazer uso da LA; b) o tipo de visto e os espaços que alcançam; c) processos de discriminação, como xenofobia, racismo, etc. A redução de interações com/no português brasileiro intensificou-se ainda mais durante a pandemia do novo coronavírus, em razão do isolamento social, evidenciando os diferentes tipos de estada e condições de permanência vividos pelos estrangeiros aqui no Brasil.

A pandemia da Covid-19, que se iniciou no começo de 2020, transformou, de uma forma ou de outra, a vida de todos. Devido ao “novo normal” e a adoção de diversas medidas de prevenção contra o vírus, praticamente todas as formas conhecidas de interação foram afetadas, sendo o setor educacional um dos mais impactados. Com o auxílio e o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a dinâmica acadêmica e escolar,

em um período bastante curto, precisou ser (re)pensada para atender à urgente demanda na modalidade online.

A realidade vivenciada durante os dois anos pandêmicos (2020 - 2021), que muitos, equivocadamente, insistem em chamar de “ensino a distância ou EAD” pode ser classificada, em concordância com a categorização de Hodges *et al.* (2020), como um ensino remoto emergencial (*emergency remote teaching - ERT*), que foi implementado numa tentativa de atenuar um dos desafios, sem precedentes, caudados pela crise devido à pandemia.

[...] O ensino emergencial é uma solução temporária de continuação de atividades pedagógicas tendo como principal ferramenta a internet e não se confunde com o ensino a distância ou EAD. O ensino a distância é uma modalidade planejada com apoio de tutores e recursos tecnológicos específicos com funcionamento e concepção didático-pedagógica própria abrangendo conteúdos, atividades e o processo avaliativo discente bem como questões de didática docente (Có *et al.*, 2020, p 114).

A presente pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2021, portanto no período pandêmico, e se trata de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Letras Inglês, defendido em dezembro de 2021, intitulado: *Elaboração de Unidade Temática para o Ensino de PFOL sobre estereótipos Culturais a partir das Reflexões de uma Professora em Formação*.

A iniciativa em realizar o presente trabalho originou-se das reflexões e vivências no/com o Programa de Extensão Universitária Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT) pela aluna autora do TCC. O PFOL/UTFPR-CT nasceu em 2001 devido a uma demanda da instituição ao receber estudantes intercambistas (Cordeiro; Baldin, 2017). Na época, constituía-se como um curso de línguas, e foi no ano de 2019 que passou a ser reconhecido como Programa de Extensão, ainda em voga até os dias atuais. Hoje, o PFOL/UTFPR-CT tem sua atuação composta por duas frentes: 1) oferecer aulas de português em cinco níveis (PFOL 1, 2, 3, 4 e 5)⁴, oficinas e eventos de socialização para alunos estrangeiros, juntamente com a participação de alunos do curso de Letras Inglês da UTFPR-CT; 2) atuar na formação inicial dos licenciandos de Letras Inglês através de ações como a monitoria (com bolsa e voluntária), por exemplo (Cordeiro *et al.*, 2021).

⁴ O curso de português da UTFPR-CT é dividido em 5 níveis, do iniciante ao avançado, e cada nível possui duração de um semestre, seguindo o mesmo modelo do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) da Universidade.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma unidade temática (UT) e seus desdobramentos, a partir de sua aplicação para uma turma de alunos participantes do Programa de Extensão, em contexto de imersão, tendo como intuito promover, de modo sensível ao grupo, discussões e reflexões em torno de estereótipos culturais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Considerações sobre a elaboração e aplicação de material didático

As turmas de português do PFOL/UTFPR-CT são bastante heterogêneas, uma vez que, em geral, há diferentes nacionalidades, línguas maternas, tempos de estadia no país e até mesmo diferentes objetivos para estar no Brasil (podemos ter em uma mesma turma, alunos intercambistas da universidade que vêm passar um período no Brasil para estudar e também migrantes⁵ que vêm para se estabelecer no país e tentar uma nova vida). Para (tentar) atender a universos tão diferentes em um único grupo, de forma inclusiva e significativa, a seleção e/ou elaboração do material didático (MD) torna-se parte integrante de qualquer projeto pedagógico. Muito além do livro didático (LD), os MD podem assumir diversas formas em diferentes meios – sejam eles físicos ou eletrônicos. Silva (2017) fala sobre a função dos MD e cita autores como Leffa e Rojo, que segundo ela, defendem que o MD tem papel central na prática docente, orientando o professor e delimitando suas ações.

Para um olhar leigo, um MD, independentemente do tipo, pode ser somente um conjunto de atividades e explicações que foram escolhidas aleatoriamente a fim de formar um todo didático (ou próximo a isso). Porém, ao nos debruçarmos à tarefa de elaborar um MD para um grupo específico de alunos, somos levados a refletir e entender melhor e questionar as razões que motivam as nossas escolhas, uma vez que, ao optarmos por “A”, deixamos de selecionar “B” e “C”, e, conscientemente ou não, nenhuma seleção é neutra.

A partir de nossa experiência, o docente que assume, também, o papel de criador de MD tem a intenção de proporcionar em sua prática a inclusão de aspectos não presentes ou insuficientes que foram (ou não) abordados pelo LD escolhido, de modo a explorar algumas

⁵ O uso da palavra “migrante”, no presente trabalho, é utilizado com uma noção mais ampla, representando o ato de estar em outro país que não o seu de origem, diferenciando-se da conceituação trazida pela ACNUR. De forma alguma, há a intenção de se opor contra as diferenças legais e práticas que ambos os termos – refugiados e migrantes – carregam. Esta escolha é feita apenas para atender e corresponder o escopo do trabalho, refletindo, também, uma maior ou menor identificação vista no perfil dos alunos envolvidos na pesquisa com os termos, já que a configuração da turma contempla realidades distintas.

necessidades específicas de seus alunos, partindo da própria realidade de ensino dos seus aprendizes e de suas especificidades.

A partir dessa concepção, os MD não estão estritamente atrelados àqueles que, em sua concepção original, tiveram como objetivo ser utilizados em um contexto educacional para um fim pedagógico. Neste sentido, os MD podem ser classificados, em concordância com Melone (2000 *apud* Andrijević, 2010, p. 158), em: a) materiais com fins didáticos e b) materiais autênticos (MA).

[...] Os materiais autênticos fazem parte do cotidiano dos falantes nativos e são textos, imagens estáticas ou gifs, gravações de voz, textos publicitários, artigos de jornais, textos literários, canções, receitas, folhetos, manuais de instrução, calendários, cronogramas, etc. São materiais produzidos por e para falantes nativos; materiais da vida real, elaborados para cumprir algum propósito social dentro de uma comunidade linguística, sem nenhuma preocupação pedagógica (Wallace, *cit.* em Berardo, 2006, 2006: 61) (Andrijević, 2010, p. 158, tradução nossa).

A inserção de MA no ensino dispõe aos estudantes amostras de língua o mais próximo de situações discursivas reais, tornando-se uma grande fonte de *input*. Para além de retratarem a LA em contexto de uso, favorecem o trabalho de aspectos extralinguísticos ligados à cultura, por exemplo. Outra vantagem de se utilizar MA é a possibilidade de personalizar as aulas, abordando tópicos de interesse do grupo em específico, o que pode vir a aumentar o interesse e participação dos estudantes.

Tendo em vista que a presente pesquisa objetiva apresentar uma UT, nos parece ser essencial, deixar claro o que compreendemos pela fase de planejamento da UT. Nesse sentido, retomamos dois autores que sistematizam o planejamento, elaboração e aplicação de MD. Assim, a partir da sistematização proposta por Santos (2014) e dos quatro momentos elencados por Leffa (2007), concebe-se o quadro abaixo:

Quadro 1 – Planejamento de uma UT à vista dos passos propostos por Leffa (2007) e Santos (2014)

Santos (2014)	Leffa (2007)
<p>1) Adequação ao contexto de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre as características da instituição (área de atuação, tendência político-ideológica, processo de contratação de professores, posicionamento teórico-metodológico e tipos de cursos ofertados); - pensar em um plano de estudo (carga horária, níveis, perfil dos alunos, temas e gêneros discursivos); - pensar nos professores (será necessário fornecer um manual do professor?); - criar um plano de trabalho (caso seja necessário). 	<p>1) Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> - examinar as necessidades dos alunos (o que precisam aprender e o nível de adiantamento), levando as características pessoais, anseios, expectativas, estilos de aprendizagem, conhecimento prévio; - estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas e as dominadas.

<p>2) Adequação ao perfil dos alunos e suas necessidades de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pensar nas necessidades e objetivos dos alunos a quem a proposta didática se relaciona, colocando o aluno no foco do processo; - coletar informações sobre o público-alvo (nível de conhecimento da LE, tempo de moradia no país, língua materna, a proficiência em outras LE, nível de intimidade com a habilidade de escrita, escolaridade, hábitos de aprendizagem, etc) a partir de pesquisas sobre o perfil dos alunos, observação, conversas e relatos; - inferir sobre as necessidades do grupo; - antecipar dificuldades com base nas estruturas ausentes na(s) língua(s) do(s) aluno(s); 	<p>2) Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definir os objetivos de aprendizagem (gerais ou específicos), seguindo os três componentes essenciais: condições de desempenho, comportamento a ser demonstrado pelo aluno, critério de execução da tarefa; - definir a abordagem, considerando os objetivos de aprendizagem (recomendado); - definir o conteúdo; - definir as atividades; - definir os recursos; - ordenar as atividades; - tentar manter a motivação.
<p>3) Seleção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - “garimpar” textos para compor o material, desde que atenta a certos requisitos (qualidade, relevância quanto ao tema da UT, adequação ao nível dos alunos, instigante). 	<p>3) Implementação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar na aplicação do material (usado pelo próprio professor, usado por outro professor ou sem professor) e nas possíveis adaptações (respostas, instruções);
<p>4) Confecção/organização da UT</p> <ul style="list-style-type: none"> - produção ou design da UT. 	<p>4) Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o que pode permanecer e o que precisa ser melhorado após uma pilotagem/testagem com alunos.

Fonte: Gonçalves (2021)

Como questão central da elaboração de uma UT, como a própria nomenclatura revela, temos o tema a ser abordado – e sua relevância no contexto. Neste sentido, a interlocução, isto é, a atitude responsiva do aluno, é fundamental, devendo o aluno sentir-se estimulado a discutir e contribuir acerca do tema em questão.

Pensando especificamente na aplicação da atividade, Santos (2014) compreende as seguintes etapas:

- 1) Os “textos de partida ou disparadores” (Santos, 2014, p. 71) irão orientar e estimular a proposta. Logo em seguida temos atividades de compreensão e discussão sobre o tópico/evento interacional. Inicia-se, nesta etapa, a exploração dos textos, tentando criar conexões significativas a partir da proximidade com o contexto dos alunos.
- 2) Segue-se, então, para a segunda fase com a finalidade de explorar elementos linguísticos (léxico e sintaxe, por exemplo) de forma analítica a partir do que é apresentado nos textos de partida.
- 3) A próxima fase compreende a elaboração da tarefa de produção textual, já que todas as etapas anteriores (que podem ser chamadas de pré-tarefa) findam na construção de um texto – oral ou escrito.

4) Por fim, tem-se a conclusão com o feedback dos textos feitos, tanto dos alunos quanto do professor. Caso haja questionamentos, por parte dos estudantes, sobre a devolutiva, pode ser necessário ter um momento de conversa (pós-tarefa).

2.2 Discutir estereótipos culturais em uma UT

Um ponto relevante que pode ser acrescentado à discussão da produção de MD é a questão mercadológica, que tem grande influência, dado ao “fato de materiais didáticos ainda serem produzidos para atender a uma ‘clientela global’, o que acaba desconsiderando as necessidades locais de seus aprendizes” (Pulverness; Tomlison *apud* Santo, 2017, p. 67). Esse fato nos permite presumir o porquê de não haver uma grande disponibilidade, no mercado editorial, de materiais culturalmente sensíveis, aspecto caro ao presente trabalho.

Percebe-se que “(...) a cultura é geralmente vista como mera informação transmitida pela linguagem, não como uma característica própria da língua; a consciência cultural se torna um objetivo educacional em si, separada da língua” (Kramsch, 2001 *apud* Silva, 2012, p. 27). À vista do conceito de “língua como instrumento”, é comum perceber uma divisão entre a cultura “visível” e a “invisível” ou **C**ultura – com **C** maiúsculo e **c**ultura – com **c** minúsculo. Tal dissociabilidade pode ser vista, em diversos MD, pela escolha e uso de temas como comida, feriados, música, arte e a escassez (ou inexistência) de unidades que abordem, discutam e questionem explicitamente atitudes, crenças, maneiras de pensar e agir dos falantes da língua alvo.

Além de filmes, séries, músicas, reportagens, os MD podem construir e/ou reforçar nosso repertório cultural e de crenças, já que todo material carrega, em si, valores e perspectivas que revelam modos de ver e entender o mundo, partindo de uma perspectiva linguística única daquele autor(a).

Assim sendo, é inegável a necessidade de materiais culturalmente sensíveis, que reflitam as relações interculturais como dimensão integral do processo de ensino-aprendizagem, já que se percebe, assim como Vaz (2013 *apud* Silva; Mendes, 2017, p. 238), a facilidade de propagar ideias preconcebidas e preconceituosas por meio do que é exposto nos MD.

Esclarecendo nossa concepção de cultura, retomamos a metáfora de Ruth Benedict (1972 *apud* Laraia, 1986, p. 67), em que podemos entender a cultura como lentes pelas quais

enxergamos o mundo. Pessoas de culturas distintas possuem visões diversas, uma vez que não vestem os mesmos óculos. Desse modo, definir o conceito de cultura é uma difícil tarefa, que vem sendo discutida há mais de 150 anos, de acordo com Laraia (1986). Assim como Berwig (2004), acreditamos que:

(...) a discussão sobre a cultura está em aberto, não terminou e provavelmente nunca terminará, pois se trata de um fenômeno extremamente complexo. Está ligado à vida humana em sociedade, aos aspectos psicológicos e cognitivos do homem; estabelecermos um conceito exato de cultura seria o equivalente a compreendermos a natureza humana em sua totalidade, tarefa que tem sido tema permanente de reflexão da humanidade (Berwig, 2004, p. 13).

Para os autores supracitados, a cultura não é inerente ao ser humano, mas sim aprendida. Sobre o processo de aprendizagem de uma dada cultura, eles pontuam: 1) que ele se dá, geralmente, sem que o sujeito esteja consciente; 2) que as mensagens culturais são reforçadas e repetidas; 3) que aprendemos a cultura a partir de inúmeras fontes (família, escola, igreja, comunidade, etc).

Outra característica do entendimento de cultura, elencada pelos autores, é que ela é etnocêntrica, isto é, o fato de tomarmos a nossa cultura como referencial ao julgar as demais, o que nos leva a considerar a nossa forma de perceber o mundo como mais (ou a única) correta e natural, resultando na crença de superioridade entre povos. Laraia (1986) afirma que o etnocentrismo é um fenômeno universal e que todos estamos vulneráveis a ele, visto que até elementos que nos parecem muito naturais, como o padrão de beleza imposto, por exemplo, sofre influências dele, já que o entendimento do que é belo (ou não) é particular de cada cultura (Samovar *et al.*, 2017).

Ademais, a cultura, segundo os mesmos autores, é dinâmica, pois não existe em um vácuo, sendo submetida a múltiplas influências e sujeita a mudanças. Além disso, eles ressaltam que algumas culturas sofrem maiores transformações que outras e que algumas estruturas mais profundas, como ética e moral, práticas religiosas, folclore e papéis de gênero resistem e persistem durante um período mais longo, sendo passadas de geração para geração.

Na UT proposta nesta pesquisa, buscamos, a partir da definição do perfil de nosso grupo de alunos especificamente, trazer textos para discussão que gerassem essa interlocução nos envolvidos no que se refere a estereótipos culturais. A escolha por esta temática surge do interesse de uma das autoras ao mesmo tempo que vai de encontro com discussões anteriormente surgidas no grupo.

Antes de darmos continuidade, faz-se necessário explicitar a relação entre estereótipos e cultura a partir do viés que adotamos para esse trabalho. Entendemos que os estereótipos são construções culturais, isto é, nós, como indivíduos, somos levados a acreditar que certas representações e crenças caracterizam uma dada cultura. Abraçamos a ideia que produtos culturais, por exemplo, resumem e simbolizam a complexidade de um povo e somos acostumados a reproduzir e ver tais imagens e concepções pré-formadas sendo reproduzidas com uma grande naturalidade no nosso dia a dia. Em um ambiente de ensino de LA, os estereótipos podem originar entraves na comunicação, vindo a atrapalhar uma efetiva comunicação intercultural, que em nosso ponto de vista, deveria ser um dos objetivos a ser alcançados em uma aula de PLA.

Entendemos que as práticas discursivas não estão descoladas de seus contextos e que os mesmos são, invariavelmente, marcados por valores culturais e sociais de um dado espaço-tempo (Duarte *et al.*, 2011). Portanto:

(...) para que uma língua estrangeira seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sobre uma perspectiva intercultural. Ensinar uma língua estrangeira é antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade (Lima, 2008 *apud* Duarte *et al.*, 2011, p. 298).

A seguir, trataremos dos procedimentos metodológicos, bem como da descrição do perfil da turma.

2.3 Metodologia

Em consonância com a concepção bakhtiniana da língua, defendida pelo presente trabalho, compreende-se a necessidade de “fazer pesquisa dentro de uma perspectiva que conceba a linguagem como fundamental para compreender o mundo e nós mesmos” (Santo, 2017, p. 36). Dessa forma, optamos por uma abordagem qualitativa, isto é, uma pesquisa que se preocupa em interpretar as práticas sociais de um fenômeno em questão, interessando-se por diferentes perspectivas a fim de (tentar) englobar a pluralidade de vozes, uma vez que todas elas são válidas.

Ao optarmos por uma posição interpretativista, assumimos, como pesquisadoras, uma posição parcial, na qual nossas pressuposições, crenças, valores e interesses influenciam a investigação (Sacol, 2009, p. 262), o que reforça o afastamento da visão positivista, que

busca quantificar os sujeitos por meio de padronizações, além de fazer jus à sensibilização proposta pela temática escolhida e trabalhada nas atividades da UT.

Neste sentido, concebemos esta investigação como pautada dentro da área de Linguística Aplicada (LAP), uma vez que Moita Lopes (2009) afirma que essa área busca criar inteligibilidade no tocante às práticas sociais, das quais a linguagem cumpre papel principal, rompendo com a noção antiquada da procura de um “conhecimento absoluto e certo” (Hughes, 1990 *apud* Moita Lopes, 1994, p. 336), sendo “substituída por uma série de interpretações do mundo” (Hughes, 1990 *apud* Moita Lopes, 1994, p. 336).

[...] Este talvez seja um modo de fazer ciência mais adequado aos dados com que nos deparamos em LA [linguística aplicada] ou de dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo (Hughes, 1990 *apud* Moita Lopes, 1994, p. 336).

De acordo com Moita Lopes (1994), pesquisas em LAP não precisam, necessariamente, responder perguntas e/ou encontrar soluções, mas sim, levantar questionamentos e problematizar certos contextos. Mas podem chegar a algumas proposições, se assim entenderem necessário. Dessa forma, é possível trilhar um caminho que possa vir a nos levar a ações e intervenções viáveis.

O primeiro passo para a realização da presente pesquisa começou com as observações de aulas de uma turma de PFOL na UTFPR-CT. Nesta turma, as autoras do artigo eram professora e monitora bolsista. Após as observações da monitora e um maior entendimento da dinâmica da turma naquele semestre, a etapa seguinte foi a interação com os alunos diretamente pela monitora, sob orientação da professora: preparação de materiais, auxílio durante as aulas, atuação como mediadora em pequenos grupos e regências supervisionadas.

Com a soma dos dois momentos citados anteriormente, houve melhores condições de planejar a intervenção nesta realidade de aprendizado, levando em conta não só os aspectos observados, como também outros fatores que perpassavam o contexto à qual estávamos inseridas, como: a modalidade à distância (emergencial), a limitação de tempo e a de espaço. Nesta etapa, consideramos os preceitos elencados por Leffa (2007), entendendo que este seria o primeiro passo para o desenvolvimento da produção de materiais para o ensino de línguas, o qual ele denomina de *análise*.

A partir da *análise*, foi definida a temática a ser explorada – estereótipos culturais, questionando como a monitora, professora em formação, trabalharia o tema de forma a despertar interesse nos estudantes e a instigar reflexões construtivas dentro da sala de aula.

Foi iniciada, em seguida, a elaboração do esboço da UT, partindo de materiais autênticos que suscitasse nos alunos algumas considerações, buscando, de forma crítica, discutir e relativizar algumas concepções e imagens formadas do outro. Atingindo, então, a segunda etapa proposta por Leffa (2007) – o *desenvolvimento*.

O próximo passo listado pelo linguista supracitado é a *implementação*, ou seja, realizar a(s) regência(s) necessária(s) para aplicar as atividades elaboradas ao longo do *desenvolvimento*. A execução da UT criada foi feita nos meses de maio e julho de 2021, havendo um período de férias entre os dias 22 de maio a 22 de junho. Ao todo, foram ministradas oito aulas de 90 minutos cada, de modo síncrono, pela plataforma *Google Meet*.

Após as práticas docentes, a monitora teve a oportunidade de se debruçar sobre a recepção das atividades e como elas pareceram impactar (positiva ou negativamente) os alunos, etapa denominada por Leffa (2007) de *avaliação*, fazendo-se ajustes e alterações julgadas necessárias, já que o ciclo pode se reiniciar, a depender da realidade e necessidades dos alunos e professores, para assim a UT ser finalizada.

Em relação ao perfil da turma em que se deu a pesquisa, é importante tecer algumas considerações. Eles se encontravam no nível 4 de acordo com a divisão do Programa de Extensão Universitária PFOL e havia 16 estudantes, em sua grande maioria, falantes hispânicos. Entre as nacionalidades, tínhamos: doze estudantes venezuelanos (9 mulheres e 3 homens), uma estudante colombiana, um estudante argentino, um estudante nigeriano e uma estudante egípcia. Antes de cada encontro, a turma recebia o material a ser discutido em aula, normalmente um texto com questões em seguida. Durante a aula, a discussão era iniciada e a tarefa corrigida para dar continuidade ao planejamento. Como estávamos em isolamento social, as aulas ocorriam de forma síncrona, por meio da plataforma *Google Meet*.

Todos os estudantes moravam na região de Curitiba há mais de um ano. A maioria chegou ao Brasil um pouco antes da pandemia do novo coronavírus iniciar, em março de 2020, portanto com pouco conhecimento da cidade e quase nenhuma interação com os habitantes da capital e região.

Após o período de férias letivas, entre os dias 22 de maio e 22 de junho de 2021, a turma alcançou o nível 5 (pré-intermediário)⁶. Houve algumas mudanças na constituição do grupo, agora formado por 15 estudantes: oito alunos venezuelanos (6 mulheres e 2 homens), uma aluna paraguaia, um aluno nigeriano, uma aluna egípcia, um aluno argentino e três alunos colombianos (2 mulheres e 1 homem).

Pelo formato remoto, dois alunos que moravam em Londrina (PR) puderam ser atendidos pelo Programa e acompanharam os encontros *online*, da mesma forma que a aluna paraguaia conseguiu, durante um período, assistir as aulas de seu país de origem.

Antes de elaborar as atividades, nos pareceu mais adequado elaborar um questionário a ser respondido pelos alunos, por meio da plataforma *Google Forms*, com as seguintes questões:

Quadro 2 - Questionário acerca das percepções dos alunos sobre Curitiba

- 1) Há quanto tempo você mora em Curitiba?
 Há menos de 6 meses Entre 6 meses e 1 ano Há mais de 1 ano
- 2) Diga algo que você gosta da cidade de Curitiba. Explique o motivo.
- 3) Diga algo que você NÃO gosta da cidade de Curitiba. Explique o motivo.
- 4) Baseado nos curitibanos que você conheceu aqui, complete a frase: os curitibanos são...
- 5) Antes de você se mudar para Curitiba, recebeu algum tipo de "aviso" sobre a cidade e/ou os curitibanos?
- 6) Qual era a sua visão sobre os moradores da capital antes de vir pra cá? E qual é a sua visão deles agora? Ela se alterou?
- 7) Curitiba é conhecida nacionalmente por algumas características. Assinale quais você acha que são verdadeiras:
 Cidade sorriso / Capital ecológica / Cidade maravilhosa / Cidade inteligente Selva de pedra / Melhor transporte público do Brasil / Terra da garoa / A capital mais fria do país / Não parece ser no Brasil / Cidade Modelo / Povo antipático/rabugento/fechado/metido
- 8) Assinale as opções que te lembrem Curitiba:
 Praias / Vina / Oilman / Carne de onça / Festival de teatro / Parques / Biscoito / Capivaras / Outro(s)
- 9) Gostaria de deixar mais algum comentário?

Fonte: Gonçalves (2021)

O objetivo do questionário seria partir de vários estereótipos já conhecidos a respeito de Curitiba a fim de verificar de que modo os alunos viam essas ideias e também começar a entender de que modo eles, como estrangeiros, se sentiam vivendo na cidade.

⁶ Em 2021, o calendário acadêmico da UTFPR-CT foi organizado em três períodos letivos em decorrência da suspensão das atividades presenciais em 2020 como medida de prevenção ao contágio da Covid-19. Período 2020.2: de 18 de fevereiro a 25 de maio; Período 2021.1: de 16 de junho a 4 de setembro; e Período 2021.2: de 22 de setembro a 22 de dezembro. Esta turma em específico, devido a maioria dos estudantes serem hispânico, tinha um nível de compreensão do português, no mínimo, intermediária.

A seguir passaremos a explicitar como ocorreram as aulas a partir dos materiais selecionados ao longo do processo.

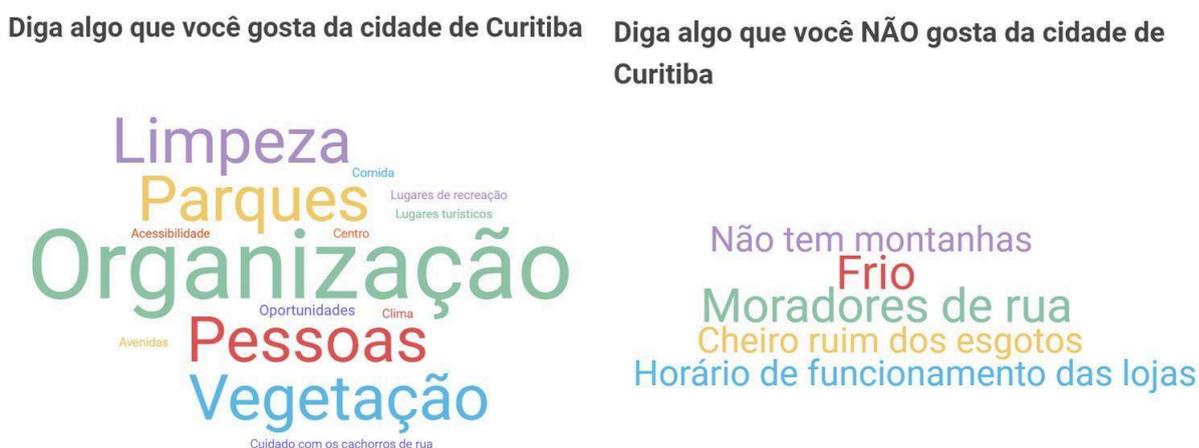
2. 4. Elaboração e aplicação da UT

A fim de facilitar o entendimento, optamos por apresentar os materiais utilizados na UT de acordo com a execução das aulas, esclarecendo, dessa maneira algumas escolhas ao longo do processo.

Aula 1

Durante a aula, com duração de uma hora e meia, foram apresentadas as visões dos alunos sobre a capital paranaense e seus moradores em formato de gráfico e nuvens de palavras. Esses dados foram obtidos por meio das respostas no formulário (Quadro 2) disponibilizado algumas semanas antes da aula:

Figura 1 – Respostas do formulário prévio



Fonte: Gonçalves (2021)

Em seguida, foram expostas as seis seguintes frases:

- 1) Curitiba é uma capital ecológica;
- 2) Quando eu penso em Curitiba, penso no melhor transporte público do Brasil;
- 3) Os curitibanos não são tão fechados quanto parecem/dizem ser;
- 4) Organização e limpeza poderiam ser os apelidos da cidade de Curitiba;
- 5) Parques me lembram Curitiba, pois na cidade há muitos deles, há também muitos lugares turísticos e paisagens para visitar;
- 6) Eu acho que o clima de Curitiba é muito instável.

Todas foram escritas por nós, mas baseadas nas opiniões extraídas das respostas dadas no *Forms*. Propusemos que a turma fizesse comentários sobre elas, se concordavam ou discordavam e por quê. Perguntamos se as percepções que eles tinham antes de vir para o Brasil/Curitiba se alteraram posteriormente à chegada deles. A grande maioria respondeu afirmativamente que houve algumas mudanças de opiniões, pois o que eles sabiam anteriormente à vinda não condizia com a realidade do país/cidade e/ou do comportamento das pessoas. Em nenhum momento até então, a palavra estereótipo foi mencionada.

Para adentrar mais a fundo na discussão, questionou-se sobre qual seria a palavra usada para descrever a visão/opinião que se cria de um povo antes de conhecê-lo. Alguns alunos pensaram em “preconceito”, mas ninguém chegou ao termo “estereótipo”. Desta forma, a palavra foi apresentada à turma e definida coletivamente de forma oral. A fim de discorrer sobre o tópico e que os alunos pudessem expor suas opiniões, perguntou-se se os estereótipos seriam positivos ou negativos e se todos nós conhecemos os mesmos estereótipos de um determinado lugar/grupo de pessoas.

Para finalizar a introdução, os participantes foram desafiados a compartilharem a primeira coisa que pensam ao falarmos de seus países. A turma de PFOL 4, na época, era composta por estudantes vindos de cinco países diferentes: Argentina, Colômbia, Egito, Nigéria e Venezuela, portanto, esses foram os países escolhidos para essa atividade.

Dando continuidade à sequência planejada, os alunos foram divididos em três pequenos grupos, nos quais puderam discutir sobre algumas ilustrações que se referem à formação de estereótipos⁷, como exemplo da ilustração abaixo:

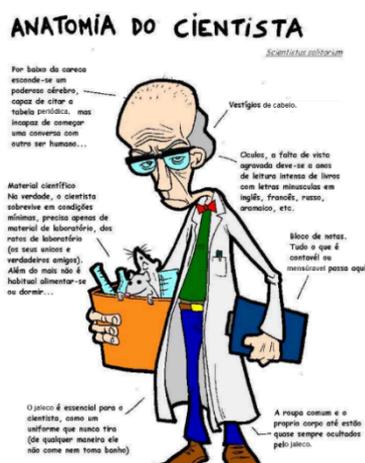


Figura 2 – Atividade inicial estereótipo (aula 1)
Fonte: Veliça (2003)

⁷ A série de ilustrações, criada por Pedro Miguel do Nascimento Veliça, intitula-se “Anatomias”. Disponível em: <https://anatomias.mediasmile.net/anatomias.htm>.

Foram selecionadas 3 ilustrações para esta aula: cientista, turista e estudante universitário. Em discussão como um grande grupo, os alunos comentaram os estereótipos ligados (e representados no desenho) de cada personalidade: o cientista retratado como um homem mais velho, sem cabelo, antipático e antissocial, com uma expressão que remete à loucura; o turista foi caracterizado como um mochileiro, que usa camisa havaiana, shorts e boné, além de andar com uma câmera fotográfica no pescoço e utensílios que pode vir a precisar, como uma panela e saco de dormir na mochila; o universitário é descrito como alguém que se alimenta mal, tem tatuagens, e se veste de forma desleixada. Sem exceção, todos os alunos, ao relatarem o que foi discutido nos pequenos grupos, perceberam a conotação negativa das imagens e argumentaram que, na realidade, as pessoas não podem ser facilmente rotuladas dessa forma.

Antes de finalizar o encontro, os alunos foram informados sobre a tarefa de casa que seria corrigida na próxima aula e que será mais detalhada em seguida.

Aula 2

Para a segunda aula de aplicação da UT, foi planejado corrigir a tarefa de casa, disponibilizada no último encontro. Tratava-se de algumas atividades propostas com base no vídeo “Estereótipos nossos de cada dia”, disponível no *YouTube*⁸. As perguntas sobre o vídeo, que eram tarefa de casa, se encontram, a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3 – Perguntas sobre o vídeo “Estereótipos nossos de cada dia” (tarefa de casa – aula 1)

1. Assista ao vídeo “Estereótipos nossos de cada dia” e responda as questões a seguir:
- a) O que é discutido no vídeo?
 - b) De acordo com o vídeo, qual é uma das características mais marcantes do ser humano?
 - c) Associe as características de acordo com o que foi visto no vídeo:
 1. Os alemães são frios
 2. Os italianos bons em matemática
 3. Os japoneses são comem hambúrguer e são gordos
 4. Os estadunidenses falam com as mãos
 - d) O que são estereótipos? E o que eles fazem com a nossa visão do mundo?
 - e) Qual é uma das explicações que explicam o surgimento dos estereótipos?
 - f) Qual é a experiência dele em relação aos estereótipos?
 - g) Como o rapaz diz reconhecer brasileiros?
 - h) Onde o rapaz mora?
 - i) Assinale V (verdadeiro) ou F (falso) nas seguintes afirmações:
 O rapaz se decepcionou com os alemães. / Ele não sabe sambar. / Ele é fã de futebol. / Ele não gosta de feijoada. / Ele não sabe fazer caipirinha. / Ele ia à praia frequentemente. / Ele está acostumado com o calor. / Os alemães acham que os brasileiros sabem curtir a vida. / Ele é uma pessoa mal humorada ao acordar.

⁸ O vídeo intitulado “Estereótipos nossos de cada dia”, feito por Alexandre Sarian em seu canal do YouTube, Kartoffelsalat. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FcK5dQY7FbY>.

- j) Ele é um “brasileiro típico”? Por quê?
- h) Antes de você vir para o Brasil, qual era a imagem que você tinha do país? E sobre os brasileiros? De alguma forma, essa imagem mudou desde que você chegou? Como?
- l) Quais são os estereótipos mais comuns da sua nacionalidade? Qual é a sua opinião sobre eles?
- m) É possível nos desapegarmos dessa preconceção que temos acerca de outros grupos? Como podemos fazer isso?

Fonte: Gonçalves (2021)

Os objetivos das perguntas eram verificar se os alunos puderam compreender o vídeo em suas informações mais diretas e, a partir disso, traçar direcionamentos para a reflexão acerca do tema dos estereótipos.

Após a discussão e correção, os alunos seriam divididos, novamente, em três grupos para discutirem oralmente diferentes imagens que fazem menção (direta ou indiretamente) a estereótipos e, antes de retornarem ao grande grupo, deveriam criar uma frase de efeito que incentivasse o respeito às diferenças, ressignificando os estereótipos representados na imagem que receberam. No entanto, a aplicação da segunda aula do piloto da UT não ocorreu rigorosamente como o planejado, uma vez que a correção das questões abertas para discussão estendeu-se até o final do encontro, no qual foi possível debater sobre a tendência do ser humano em generalizar características de uma cultura/nacionalidade e como essas concepções passam a orientar o julgamento de terceiros, visto que, se um indivíduo pertencente a um grupo “X” não suprir as expectativas da sociedade referente a como ele ou ela deve se portar, agir e pensar, há um estranhamento. Discutiram-se, também, experiências pessoais com pessoas de outras nacionalidades a fim de concordar ou refutar alguns estereótipos comentados no vídeo. Ainda, discutimos sobre as visões acerca dos estereótipos comuns de nossos países e como nos sentimos e reagimos em relação a esse julgamento.

Aula 3

Na terceira aula, iniciamos com uma discussão em grupo utilizando as 3 ilustrações, que faziam menção direta ou não a estereótipos:

Figura 3 – ilustrações para discussão em grupo (aula 3)



Fonte: RIOTiras/Felipe Parucci (2010)

Como tarefa de casa, os alunos deveriam ler um texto⁹ e responder algumas questões de compreensão:

Quadro 4 – perguntas de interpretação sobre o texto “Mulata, samba e carnaval: será que símbolos nacionais criam estereótipos da mulher brasileira lá fora?” (tarefa de casa - Aula 3)

- a) No começo do texto, há um diálogo entre duas mulheres. Quem são essas mulheres?
- b) Resuma, com suas palavras, o que acontece nesse diálogo.
- c) Por que a Minna achou que a autora era africana?
- d) Qual é a língua oficial do Brasil de acordo com a Minna?
- e) Por que ela pergunta se a autora conhece Buenos Aires?
- f) Quais são os estereótipos que a Minna tem sobre os brasileiros no início do texto?
- g) Leia o seguinte trecho retirado do texto:
 “Obviamente, eu não vi a minha cara na hora. Mas deve ter sido algo parecido com aquela que a gente faz quando só descobre o preço de algo que quer muito no caixa, e está muito acima do previsto”.
 - 1) Nesse caso, ela se refere a que situação da vida cotidiana?
 - 2) Ela faz alusão à “cara” que fazemos nessa situação. O que significa “cara” nesse caso? E o que essa “cara” significa?
 - 3) Qual é a relação entre as duas situações: falta de dinheiro para comprar algo no supermercado e a situação vivenciada pela brasileira e Minna em Londres?

⁹ Texto adaptado do artigo “Mulata, samba e carnaval: será que símbolos nacionais criam estereótipos da mulher brasileira lá fora?”, escrito por FêCris Vasconcellos. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2014/07/mulata-samba-e-carnaval-sera-que-simbolos-nacionais-criam-estereotipos-da-mulher-brasileira-la-fora-ejplaxy500p8b9cnjfrz37v6.html>

- h) Minna diz: “ninguém sabe nada sobre lugar nenhum”. Explique essa frase com suas palavras. Você concorda com ela? Por quê?
- i) Depois do ocorrido, o que aconteceu com as duas mulheres?

Fonte: Gonçalves (2021)

Até a pergunta da letra F do Quadro 4, o objetivo era ajudar o aluno a compreender pontos específicos do texto, verificando se ele seria capaz de ler e buscar informações pontuais de forma direcionada. Já a partir da letra G, era solicitado que o aluno fosse capaz de ler e associar informações mais globais do texto, relacionando partes e construindo significados a partir do apresentado pelo texto.

Aula 4

A aula iniciou com a correção da atividade sobre o texto, cuja leitura se deu como tarefa (Quadro 4). A partir dele, foi possível discutir sobre os estereótipos vinculados ao Brasil e a crença que possuímos no que se refere a outros países, o que indicou, ao nosso ver, uma falta de consciência cultural que, possivelmente, se dá por diversos motivos, entre eles um currículo que não é intercultural e uma realidade de desinformação. Também foi possível fazer um paralelo com o vídeo “Estereótipos nossos de cada dia”, que foi atividade para casa da 1ª aula e tema de discussão na 2ª aula.

Como tarefa de casa para a semana seguinte, os alunos foram orientados a ler uma crônica intitulada “As duas famas de Curitiba”¹⁰, escrita pelo colunista Cristovão Tezza, publicada no jornal Gazeta do Povo, além de responder algumas questões desenvolvidas para trabalhar a compreensão textual:

Quadro 5 – Perguntas sobre o texto “As duas famas de Curitiba” (tarefa de casa – aula 4)

- a) O que é discutido no texto?
- b) De onde o autor está escrevendo a crônica?
- c) Segundo o texto, Curitiba é famosa por quantos motivos? Quais são? Explique cada um deles.
- d) Explique o trecho “choque térmico de pasteurizar a alma”.
- e) De onde vem a fama positiva da capital paranaense?
- f) O que significa “ser metido a besta”?
- g) O que significa “ter o rei na barriga”?
- h) Leia o trecho retirado do texto:
 “(...) a imagem do cidadão que ele retrata não é um desvario avulso; corresponde de fato a um imaginário coletivo do “ser curitibano”, essa figura indecifrável. Alguém arredio, de uma reserva que, mal-entendida, beira a hostilidade, ou então de uma extroversão agressiva e fora de esquadro, com o qual o próprio curitibano gosta de brincar.”

¹⁰Disponível

em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/colunistas/cristovao-tezza/as-duas-famas-de-curitiba-b2c8vzfydvxyx3lrldl0f5jym/>

Vamos tentar entender esse trecho...

- 1) Explique com suas palavras:
 - a) Imaginário coletivo:
 - b) Figura indecifrável:
 - c) Arredio de uma reserva que, mal-entendida, beira a hostilidade:
 - d) Extroversão agressiva e fora de quadro:
- 2) Agora, relacione as expressões acima com os significados abaixo:
 - () Difícil de entender
 - () Pessoa comunicativa demais, fora do padrão
 - () Pessoa muito pouco comunicativa, parece mal educada
 - () Conjunto de crenças de um grupo de pessoas pertencentes a uma comunidade
- 3) Segundo o autor, o curitibano pode ter dois modos de ser. Quais são eles?
- 4) O que é “autofagia”?
- 5) Como é descrita a população curitibana?
- 6) De acordo com o texto, há diferença entre as imagens mentais e o mundo real? Você concorda com isso?
- 7) O autor do texto é Cristovão Tezza. Você já ouviu falar dele? Pesquise um pouco sobre a vida dele e relate o que você descobriu.

Fonte: Gonçalves (2021)

Aula 5

No quarto dia de aplicação do piloto da UT, foi realizada a correção conjunta da tarefa de casa, baseada na crônica de Tezza, a qual permitiu discutir e retomar as percepções dos alunos sobre a capital paranaense, já que o autor disserta sobre a(s) fama(s) de Curitiba. Os alunos puderam debater bastante sobre o comportamento dos curitibanos e alguns compartilharam suas próprias experiências e impressões dos moradores da capital. Pôde-se, também, discutir, sobre como a cidade teve sua imagem construída e o impacto dela até os dias atuais.

Aula 6

A fim de explorar mais o texto “As duas famas de Curitiba”, partindo das escolhas estilísticas do autor, um material de apoio¹¹ sobre figuras de linguagem foi elaborado, entre elas: o paradoxo, a perífrase e a hipérbole. O material foi criado com base nos recursos disponíveis e usados na crônica escrita por Tezza, a fim de apresentar e explicar aos alunos os conceitos envolvidos, fornecendo exemplos, aos quais eram seguidos de uma curta atividade prática, permitindo o uso do (novo) conhecimento.

Como atividade de casa e preparação para a próxima aula, os alunos deveriam ler o seguinte texto: “A favor de Curitiba, contra os estereótipos”¹², de Jelson Oliveira, publicado no jornal Bem Paraná. A escolha de ambos os textos jornalísticos não foi aleatória, mas uma

¹¹Apresentação de slides disponível em: https://www.canva.com/design/DAEiuZbOgq8/yc47tz1YXud1e29IRJezXg/view?utm_content=DAEiuZbOgq8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

¹²Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1FdRbvz3kFREYaxOJZRUH0111f1aE6SnZTnGFDd2kT-Y/edit?usp=sharing>

escolha consciente, uma vez que, ao contrário do texto anterior de Cristóvão Tezza, em que o estereótipo curitibano era tratado de modo bastante jocoso, neste, há uma crítica dura em relação às desigualdades sociais de Curitiba e a invisibilização de bairros e realidades mais afastadas do centro e de bairros mais elitizados. Apresenta-se no texto, uma visão para além do que o autor chama de Curitiba vista como uma “redoma”.

A intenção de trazer dois textos com visões tão díspares acerca da capital paranaense seria justamente causar um impacto nos alunos em relação à construção de estereótipos e de como eles podem influenciar no modo como vemos e compreendemos nosso entorno.

Juntamente com o texto, os alunos receberam algumas perguntas para serem respondidas:

Quadro 6 – Perguntas sobre o texto “A favor de Curitiba, contra os estereótipos” (tarefa de casa – aula 6)

a) Se você tivesse que caracterizar a visão do escritor, como a descreveria? (Pessimista, realista, idealista, etc.). Por quê?

b) Associe as palavras com suas definições:

1. Chororô
2. Firma
3. Serpentejar
4. Dejetos
5. Desgarrados

6. Desvairado
7. Pretensa
8. Químera
9. Penduricalhos
10. Escárnios

c)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Choradeira, lamento, lamúria | <input type="checkbox"/> Sem coerência, fora de si |
| <input type="checkbox"/> Aquilo que é objeto de ironia, desdém ou sarcasmo | <input type="checkbox"/> Desejada |
| <input type="checkbox"/> Afastado do grupo, separado | <input type="checkbox"/> Produto da imaginação, absurdo, fantasia |
| <input type="checkbox"/> Coisa pendurada, adornos | <input type="checkbox"/> Empresa |
| <input type="checkbox"/> Matérias fecais | <input type="checkbox"/> Mover-se |

Explique, com suas palavras, a metáfora usada no texto:

“Curitiba como uma redoma”.

d) De acordo com o texto, o que podemos fazer para reeducar o nosso olhar?

e) O texto acima se encaixa na categoria de **textos argumentativos**, ou seja, ele expressa e defende a **opinião** e visão do autor. Durante a construção do texto, **argumentos** vão sendo apresentados com o objetivo de **convencer o leitor** das ideias que são expostas. Vamos analisar algumas partes do texto mais a fundo para ver como esses artifícios são estruturados.

- 1- Um **argumento** pode ser definido como uma afirmação acompanhada de justificativa. A partir da definição, identifique argumentos usados pelo autor no texto acima.
- 2- O autor traz algum dado (estatísticas, especialistas, documentos, etc.) que fundamente seus argumentos? Quais?
- 3- O texto possui alguma organização? Se sim, como você a explicaria?
- 4- Em sua opinião, o autor consegue nos fazer pensar sobre o tema a partir de sua exposição e críticas?
- 5- Leia o seguinte trecho retirado do texto:

“Nos bolsões das nossas periferias, **contudo**, é fácil se deparar com as catástrofes dessa ficção. Elas não são apenas falhas urbanísticas, **mas** consequências desastrosas e eticamente condenáveis de quem teima em viver na redoma.”

Ambas as palavras em destaque indicam:

- Adição** de ideias/informações **Conclusão** de pensamento
 Explicação do que foi dito anteriormente **Oposição** do período anterior

Fonte: Gonçalves (2021)

Até a pergunta letra D, o objetivo é verificar a compreensão global do texto, solicitando que o estudante busque algumas informações distribuídas ao longo dos parágrafos.

A partir da letra E, o aluno deve estabelecer relações entre conjunções e a natureza de um texto tido como argumentativo. A partir de então, buscou-se chamar atenção dos alunos em relação ao modo como se constrói a argumentação em um texto escrito, uma vez que, até então, nas aulas anteriores, os alunos falaram bastante sobre suas opiniões e debateram diferentes argumentos, porém sempre de forma oral. Pensávamos iniciar uma preparação para a construção de argumentos em um texto escrito formal.

Aula 7

A aula foi iniciada com a correção da tarefa de casa, construída a partir do texto “A favor de Curitiba, contra os estereótipos”, de Jelson Oliveira (Quadro 6). O texto impactou os alunos de diferentes formas e fomentou um grande debate na turma. Por ser um texto muito rico, vários aspectos puderam ser explorados: com as perguntas de compreensão, pôde-se analisar os aspectos semânticos, esmiuçando as escolhas estilísticas do autor e o tom irônico que ele empregou em seu texto; pôde-se trabalhar, também, a divisão do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); além de se observar a coerência de ideias e argumentos e como eles foram estruturados coesamente. Por tratar-se de muitos detalhes, foi preciso dividir as atividades em dois dias.

Aula 8

Para dar continuidade ao trabalho a partir do texto de Oliveira, foi elaborado um material de apoio¹³, para ser trabalhado em sala, em relação à construção da argumentação, usando como exemplo o texto lido. Debates sobre o que é um argumento e como podemos dar maior credibilidade a ele, fortalecendo a sustentação da tese apresentada. Além disso, destacamos as etapas de um texto argumentativo, identificando os pontos-chave que cada uma delas apresenta. Vimos, também, a função das conjunções e a(s) ideia(s) que elas agregam ao significado do texto. Finalizando, portanto, o trabalho com o texto “A favor de Curitiba, contra os estereótipos” na oitava aula de aplicação da UT.

Desdobramentos fora da aula

Ao todo, a UT se estendeu durante 8 aulas de 90 minutos cada (entre maio e julho de 2021), havendo um período de férias entre os dias 22 de maio à 22 de junho, conforme foi descrito anteriormente. Para encerrar o ciclo, era planejado, desde o primeiro rascunho do piloto, propor aos estudantes uma produção escrita que englobasse a temática estereótipos

¹³Apresentação de slides disponível em https://www.canva.com/design/DAEi0cW-IAo/aN2Lm51WDOIJc_pGi82bxg/view?utm_content=DAEi0cW-IAo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

culturais, com o propósito de fazer os alunos refletirem, a partir de todas as discussões tidas em sala de aula, de forma mais consciente, sobre os efeitos dos estereótipos em nossas vidas.

Para a finalização da UT, foi elaborada uma nova atividade de produção textual, seguindo os moldes do Exame Celpe-Bras¹⁴:

Quadro 7 – Atividade de Produção Textual Final

Discutimos por várias aulas sobre estereótipos culturais e, durante as últimas semanas, lemos três textos escritos que abordavam o mesmo tópico de formas e com visões diferentes. Foi visto também como um autor organiza e utiliza-se da linguagem a seu favor, para convencer o leitor, por exemplo. Pensando em tudo isso, elabore um texto escrito de acordo com o enunciado abaixo, atentando-se não somente ao significado do texto/mensagem, mas também ao modo como você estrutura e organiza seus argumentos. Lembre-se e faça uso dos recursos que aprendemos, como figuras de linguagem e conjunções, por exemplo.

TAREFA

Você é redator de uma revista brasileira de grande circulação nacional e foi escolhido para escrever um texto de opinião para a próxima edição da revista que está abordando a diversidade cultural. No texto, você deve falar sobre como é ser um jornalista estrangeiro no Brasil atualmente e como estereótipos podem prejudicar relações em um novo país. Explique o que você entende por estereótipos e como eles influenciam no pré-julgamento de desconhecidos e como todos, inclusive você, estão sujeitos a eles, muitas vezes até os replicando. Você pode descrever qual era sua visão do Brasil e dos brasileiros antes de vir trabalhar aqui e como ela se alterou.

Fonte: Gonçalves (2021)

A tarefa acima (Quadro 7) foi enviada para os alunos no dia 07 de julho. Os estudantes tiveram, aproximadamente, duas semanas para entregar o texto pela plataforma *Google Classroom*, ambiente virtual de aprendizagem adotado pelo PFOL/UTFPR-CT. Houve onze envios, sendo recebidos no final do mês de julho e enviados com nota e feedback em 09 de agosto.

3. CONCLUSÕES

Como foi pontuado durante o desenvolvimento deste trabalho, o campo de ensino de PLA é ainda relativamente novo, especialmente se comparado ao ensino de outras línguas,

¹⁴ A Parte Escrita do Celpe-Bras é baseada em uma visão bakhtiniana de gêneros do discurso e avalia o desempenho dos participantes em adequar seu texto a um contexto de comunicação específico, respeitando o propósito de comunicação (apresentar, divulgar, informar etc), um enunciador (representante de algum órgão, leitor de um jornal/revista/site, mãe/pai/responsável etc) e o(s) interlocutor(es) (autor(a) de um texto, leitores de um jornal, cidadãos de uma cidade X etc). (CELPE-BRAS, 2021).

como o inglês, por exemplo. Diante deste contexto recente, no qual há carências de políticas linguísticas no Brasil, insuficiência (ou falta de interesse) do mercado editorial para atender as diversas exigências do público aprendiz, principalmente àquelas demandas mais atuais sob a ótica de língua-cultura como fenômeno indissociável e falta de estudos que se aprofundem nas relações de ensino de PLA-cultura-MD, buscou-se, com esse trabalho, contribuir de algum modo para a área.

Conforme foi evidenciado ao longo das seções, o objetivo estipulado no início foi alcançado e uma UT foi elaborada para o ensino de PLA em contexto de imersão. Buscou-se promover, de modo sensível aos estudantes, discussões e reflexões em torno de estereótipos culturais, e foi a partir das produções textuais dos alunos que pôde-se ter uma noção de como a UT os impactou individualmente. Apesar de não fazer parte dos dados previstos na metodologia para a realização da pesquisa, trazemos passagens dos textos escritos pelos alunos da turma para ilustrar o impacto das discussões em sala:

[...] Eu, como Venezuelano, tenho que falar que a palavra “Estereótipo” era inexistente para mim e, para falar a verdade, não fazia parte do meu vocabulário, simplesmente. Eu venho do interior do meu País e no meu entorno essa palavra não existia, logo, eu não me interessava por esse tipo de conversa, já que para mim, tudo era preto no branco, simplesmente. Entendia, dentro da minha ignorância, que os outros países eram somente o que eu assistia na televisão e no jornal e ponto. (trecho da produção textual final – texto de opinião – de um dos alunos).

[...] acreditamos firmemente que nossos valores, costumes e crenças são naturais e normais, pois estamos acostumados a eles. Mas se tivéssemos nascido numa outra cultura ou país, provavelmente pensaríamos de forma diferente a respeito de muitos temas. (trecho da produção textual final – texto de opinião – de um dos alunos).

[...] É muito comum ouvir pessoas de outros países, que nunca tenham viajado ao Brasil, o conhecerem pelo futebol, carnaval e samba. Considerando-se assim apenas os estereótipos do lugar. (trecho da produção textual final – texto de opinião – de um dos alunos).

Desenvolver o presente trabalho reforçou a necessidade de um ensino de LA intercultural, que vise preparar os alunos para situações interacionais reais em um mundo globalizado, respeitando a multiculturalidade, deixando de lado estereótipos que podem prejudicar a comunicação. Pensamos que essa reflexão está intimamente ligada à formação de professores e à produção de MD. É necessário que haja clareza nos objetivos e no planejamento metodológico e pedagógico para que, na prática, as demandas sejam atendidas e as carências sejam diminuídas.

Lembrando que as atividades desenvolvidas foram pensadas para um contexto específico e para um perfil de alunos particular. Como discutido neste trabalho, o MD nunca é estanque e deve ter como uma de suas características principais a possibilidade de flexibilizar-se e adequar-se a diferentes realidades a partir das mais diversas necessidades de aprendizagem.

The discussion on cultural stereotypes as the theme of a Thematic Unit of Portuguese as an Additional Language in an immersion context

ABSTRACT: This article is a part of a bachelor's thesis in Teaching in English and Literature, in which the authors were advisee and advisor. The subject matter proposed here falls within the field of Applied Linguistics (AL) as it raises reflections and questions about cultural issues related to the development and application of instructional materials. The paper aims to present a thematic unit (TU) and its developments (Leffa, 2007; Santos, 2014), based on its application to a group of foreign students attending the Portuguese for Speakers of other Languages (PFOL) University Extension Program, from the Federal University of Technology – Paraná (UTFPR), Curitiba campus (CT). All students live in Brazil, therefore, the learning process is in an immersion context. The TU had the purpose of promoting, in a sensitive way to the group, discussions and reflections regarding cultural stereotypes. Throughout the article, it is shown how the activities were planned and applied, while an analysis of the whole process is presented from the perspective of the advisee and advisor, authors of the present study. It could be concluded that the impact caused in the class was noticeable through the discussions and students' engagement in the activity.

KEYWORDS: Portuguese as an additional language. Cultural stereotypes. Thematic unit. Instructional materials.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José C. P. **O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino.** Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ANDRIJEVIĆ, Maja. Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Colindancias:** Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumanía y Serbia, Timisoara, v. 1, n. 1, p. 157-163, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249354>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BERWIG, Carla Anéte. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros.** 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/33092/R%20-%20D%20-%20CARLA%20ANETE%20BERWIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CelpeBras). Apresentação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CÓ, E. P. *et al.* ENSINO DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS COM TECNOLOGIAS EM AMBIENTES VIRTUAIS. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112–140, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53173/36535>. Acesso em: 29 nov 2021.

CORDEIRO, Elisa Novaski; BALDIN, Fernanda Deah Chichorro. O processo de formação inicial de professores de Português para Falantes de Outras Línguas na UTFPR-CT: integração entre prática pedagógica e teoria. **Línguas & Letras**, [S.L.], v. 18, n. 39, p. 96-111, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/15288/pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

CORDEIRO, Elisa Novaski *et al.* A internacionalização a partir de ações de um Programa de Extensão Universitária do Sul do Brasil. **Fórum Linguístico**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 5642-5652, 6 abr. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e72640>.

DUARTE, Daniela Moreira *et al.* O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. **Fólio: Revista de Letras, Vitória da Conquista**, v. 3, n. 1, p. 295-308, jan-jun. 2011.

GONÇALVES, Gabriela Werner Vieira. **Elaboração de Unidade Temática para o Ensino de PFOL sobre Estereótipos Culturais a partir das Reflexões de uma Professora em Formação**. 2021. 91 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Inglês, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 nov 2021.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 30. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 117 p.

LEFFA, Wilson J. **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat - Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. 206 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista Delta**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 2006. 335 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/pachecodglc.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da Ufsm**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555/863>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SAMOVAR, Larry A. *et al.* **Communication between cultures**. 9. ed. Boston: Cengage Learning, 2017. 453 p.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. **Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26418/1/versao_final_dissertacao.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTOS, Jovania Maria Perin dos. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UTFPR**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37950>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SILVA, Danyelle Marina Araújo da. **Viva PE: (re)construindo sentidos de brasil em um material didático multicultural de português para estrangeiros em Pernambuco**. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras - Linguística, A Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25452/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Danyelle%20Marina%20Ara%c3%baixo%20da%20Silva0.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SILVA, Gisele dos Santos da. **Percepções de estrangeiros sobre a cultura brasileira durante o curso de português para falantes de outras línguas da UTFPR**. 2012. 87 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português-Inglês, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues; MENDES, Maria Elaine. MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS COMO OBJETOS DE PESQUISA. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 231-253, 17 dez. 2017. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50094/34209>. Acesso em: 29 nov. 2021.

UETI, Luhema Santos. **O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros"**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15052013-092344/publico/2013_LuemaSantosUeti_VCorr.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

ZANCHETTA, Heloisa Bacchi. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão**. 2019. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190992>. Acesso em: 04 abr. 2021.