

Estereótipos invertidos na formação reflexivo-colaborativa de professores de português língua estrangeira

Inverted stereotypes in the reflective-collaborative training of Portuguese foreign language teachers exam

Anelise Fonseca Dutra



anelise.dutra@ufop.edu.br

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa em um curso de formação de professores de português língua estrangeira no qual não há um distanciamento entre as dicotomias teoria/prática e professor/pesquisador (Wallace, 2001). Esta formação valoriza o trabalho reflexivo-colaborativo (Schon, 2000; Dutra; Mello, 2004) e teve como objetivo principal analisar como essa formação voltada para uma educação intercultural (Byram, 2009; Motta-Roth, 2006) auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo e sobre o aluno estrangeiro levando-o a uma mudança na sua prática. Como metodologia utilizamos os apontamentos que eram levados para discussão nas sessões colaborativas que ocorriam semanalmente entre professores e coordenador. Um desses apontamentos foram os estereótipos apresentados não apenas pelos alunos, mas principalmente pelos professores (Schneider, 2005; Borghetti, 2013 e McFarlane, 2014). Como resultado podemos apontar para o fato que as nossas discussões levaram os professores a perceber as suas ideias preconcebidas e a postura que eles assumiam em sala motivados por esses preconceitos (Maldonado-Torres, 2007; Quintero, 2019) levando-os assim a repensar suas crenças e valores e modificar suas ações em sala de aula.

Palavras-chave: Estereótipos; Formação de professores; Trabalho reflexivo-colaborativo; Decolonialidade.

Abstract

This article presents the results of a training course for teachers of Portuguese as a Foreign Language in which there is no gap between the dichotomies of theory/practice and teacher/researcher (Wallace, 2001). This training values reflexive-collaborative work (Schon, 2000; Dutra; Mello, 2004) and its main objective was to analyze how this work related to intercultural education helps the teacher to develop a critical view of himself/herself as a Brazilian teacher and of the foreign students. As a methodology, we used the recording of classes and the notes that were taken for discussions in the collaborative sessions. One of the topics that

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 29/08/2023

Aprovação do trabalho: 05/07/2024

Publicação do trabalho: 02/09/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i4e63404



emerged from the analyzes of the practice of the teachers were the stereotypes presented not only by the students, but mainly by the teachers themselves (Schneider, 2005; Borghetti, 2013 e McFarlane, 2014). As a result, we can point to the fact that our discussions led the teachers, at first, to become aware of their preconceived ideas and of the posture they assumed in class motivated by these prejudices (Maldonado-Torres, 2007; Quintero, 2019), thus leading them to rethink their beliefs and values and modify their actions.

Keywords: Stereotypes; Teaching training; Reflexive-collaborative work; Decoloniality.

1. Introdução

Neste artigo procuramos mostrar e discutir as dificuldades encontradas pelos professores de português língua estrangeira em formação inicial ao trabalhar com alunos pertencentes a diferentes nacionalidades e culturas, no sentido de auxiliá-los no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmos e seus alunos levando-os a uma mudança na sua prática. O aspecto a ser trabalhado são as ideias pré-concebidas que todos trazem consigo como parte de seu conhecimento de mundo e as consequências que elas podem ocasionar em um ambiente de ensino.

O trabalho que está sendo compartilhado aqui teve como foco principal a educação intercultural¹ com ênfase nos estereótipos. Trabalhos como o de Schneider (2005) apontam para a importância de guiar os alunos de forma a que eles tenham uma melhor compreensão dos estereótipos em toda a sua complexidade, em suas sutilezas e as formas como eles afetam nosso comportamento. Este e vários outros autores focaram suas pesquisas nos alunos; no entanto, nosso foco aqui é no professor em formação inicial que pode ser um multiplicador de estereótipos ou um ator que levará seus alunos a uma educação mais aberta à compreensão de culturas e valores diferentes. O primeiro passo neste processo é identificar os estereótipos para depois desconstruí-los, começando neste caso pelos próprios professores. Apresentamos a seguir as perguntas que guiaram este estudo.

- Até que ponto os professores conseguem perceber os estereótipos trazidos pelos alunos sobre o Brasil e o povo brasileiro?

¹ Educação intercultural tem um enfoque transversal perpassando as diversas disciplinas com o objetivo de transformar os alunos em indivíduos conscientes quanto ao seu papel na sociedade ao respeitarem mais os seus semelhantes, mesmo quando se encontram em situações complexas. (Dutra, 2019).

- Em que medida os professores conseguem perceber seus próprios estereótipos em relação aos alunos e suas nacionalidades e culturas?
- Os professores percebem sua forma de agir balizada pelos seus estereótipos?
- Em que medida os professores conseguem desconstruir seus estereótipos e mudar sua prática em sala de aula?

2. Contextualização

Este artigo apresenta os resultados de parte de um curso de formação de professores de português língua estrangeira no qual não há um distanciamento entre as dicotomias teoria/prática, professor/pesquisador, conhecimento científico (recebido)/conhecimento adquirido (experimental). Esta formação valoriza o trabalho reflexivo-colaborativo, que é uma das demandas crescentes da nossa sociedade em permanente estado de transformação. O trabalho reflexivo-colaborativo² voltado para a interculturalidade auxilia o professor no desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo como professor brasileiro e sobre o aluno estrangeiro. Como metodologia utilizamos primeiramente filmagens das aulas, sendo gravada uma aula de cada turma por semana. Em seguida, essas filmagens eram compartilhadas com todos os envolvidos no processo. Assim, os professores e a coordenadora assistiam às gravações e faziam apontamentos para serem discutidos posteriormente nas sessões colaborativas que ocorriam uma vez por semana. Nessas sessões, procurou-se discutir aspectos diversos que surgiam da análise da prática dos professores em formação. Para fazer a análise dos diálogos ocorridos, tomamos como base os quatro movimentos interacionais desenvolvidos por Oliveira (2006), que se mostrou eficiente para desenvolver uma integração da teoria e da prática e para produzir mudanças em relação a problemas surgidos no ambiente escolar. Esses quatro movimentos denominados tensão colaborativa são compostos pelos seguintes elementos interacionais que são distintos, porém interconectados: (1) o *Enunciado Gerador de Tensão* é o gerador do debate e pode ser produzido tanto pela coordenadora quanto pelos professores; (2) a *Tensão Colaborativa* é caracterizada por enunciados de recuperação da fala do outro, de conciliação e/ou confronto e de justificativa; (3) a *Reflexão* se refere às tomadas de consciência ou

² O trabalho reflexivo-colaborativo promove uma melhor compreensão das relações entre a teoria e a prática, desenvolvendo a autonomia e empoderando seus membros levando-os a fazer mudanças que envolvem o sistema de ensino. (Dutra, 2014)

às rupturas enunciadas pelos professores e (4) a *Ação Transformadora* que é caracterizada pelas ações concretas de mudanças descritas pelos professores.

Um dos primeiros temas a ser trabalhado nas sessões, como já esperado, foram os estereótipos trazidos pelos alunos principalmente em relação ao Brasil e ao povo brasileiro. Vários comentários e posturas dos alunos foram identificados e as discussões nas sessões colaborativas auxiliaram os professores a desenvolverem estratégias de como trabalhar estas questões em sala de aula. No entanto, com o passar do tempo e com a gravação das aulas, um fato chamou a atenção da pesquisadora: os professores estavam agindo de forma diferenciada com seus alunos motivados pela sua nacionalidade, isto é, pelos estereótipos que eles, professores, tinham de seus alunos. Este artigo vai mostrar a trajetória desses professores neste processo de percepção, compreensão e modificação de sua forma de pensar e agir. Primeiramente, vamos fazer uma breve discussão relacionada à teoria sobre os estereótipos, para em seguida analisarmos como foi feito o trabalho sobre eles na formação inicial dos professores.

Antes de passarmos para a teoria é importante citar que, como a maior parte dos textos da área trata sobre estereótipos trazidos por alunos, nós decidimos denominar os estereótipos reproduzidos pelos professores em sala de aula de *estereótipos invertidos*.

3. Referencial Teórico

O estudo de estereótipos no ensino de línguas estrangeiras é bastante antigo e sua importância varia de tempos em tempos. Alguns métodos e materiais de ensino mostram atitudes ambivalentes sobre eles e sobre como e se devem ser trabalhados em sala de aula. Isso ocorre porque, como cita Borguetti (2013), há uma grande variedade de perspectivas e de teorias aplicadas a eles. Estereótipos foram considerados desde arbitrários e injustos a processos cognitivos naturais que são influenciados pela socialização. Neste trabalho, nós seguimos a perspectiva da educação intercultural que considera os estereótipos como processos automáticos e socialmente transmitidos que afetam a todos (Kumaravadivelu, 2003).

A grande inovação trazida pela educação intercultural é a ideia de pensamento crítico que, de acordo com Giroux (1997), leva o indivíduo a ir além do senso comum, a analisar os estereótipos na sua origem, no seu desenvolvimento, no seu propósito, para chegar a conclusões que

ultrapassam as ideias e ideologias dominantes. Assim, nosso propósito não é eliminar os estereótipos, mas guiar os alunos em “direção à uma melhor compreensão da sua complexidade, da sua sutileza, e sobre as várias formas como eles afetam nosso comportamento” (SCHNEIDER, 2005). Com este propósito, uma educação intercultural visa fornecer aos alunos ferramentas que possam auxiliá-los a identificar, interpretar e desconstruir estereótipos, assim como impedir que se tornem multiplicadores dessas ideias de forma inconsciente.

4. Processos de estereotipagem social

Segundo McFarlane (2014), há vários componentes de experiências e processos sociais que levam as pessoas a desenvolverem estereótipos de forma natural. É importante o conhecimento desses fatores para uma melhor compreensão sobre a criação e, portanto, sobre a futura desconstrução destas ideias pré-concebidas. Vamos citar aqui três deles que nós consideramos os mais importantes para este estudo.

O primeiro deles seria a *insuficiência de conhecimento*. Na nossa interação com o mundo, nós entramos em contato com diversas coisas e pessoas que não fazem parte do nosso conhecimento ou da nossa experiência. Para compreender estas coisas ou pessoas, nós precisamos preencher algumas lacunas o que nos leva a fazer uso de alguma característica, traço ou ato que reconhecemos como diferente da nossa. Essas ideias tendem a mudar na medida em que conhecemos melhor a estas pessoas ou fatos.

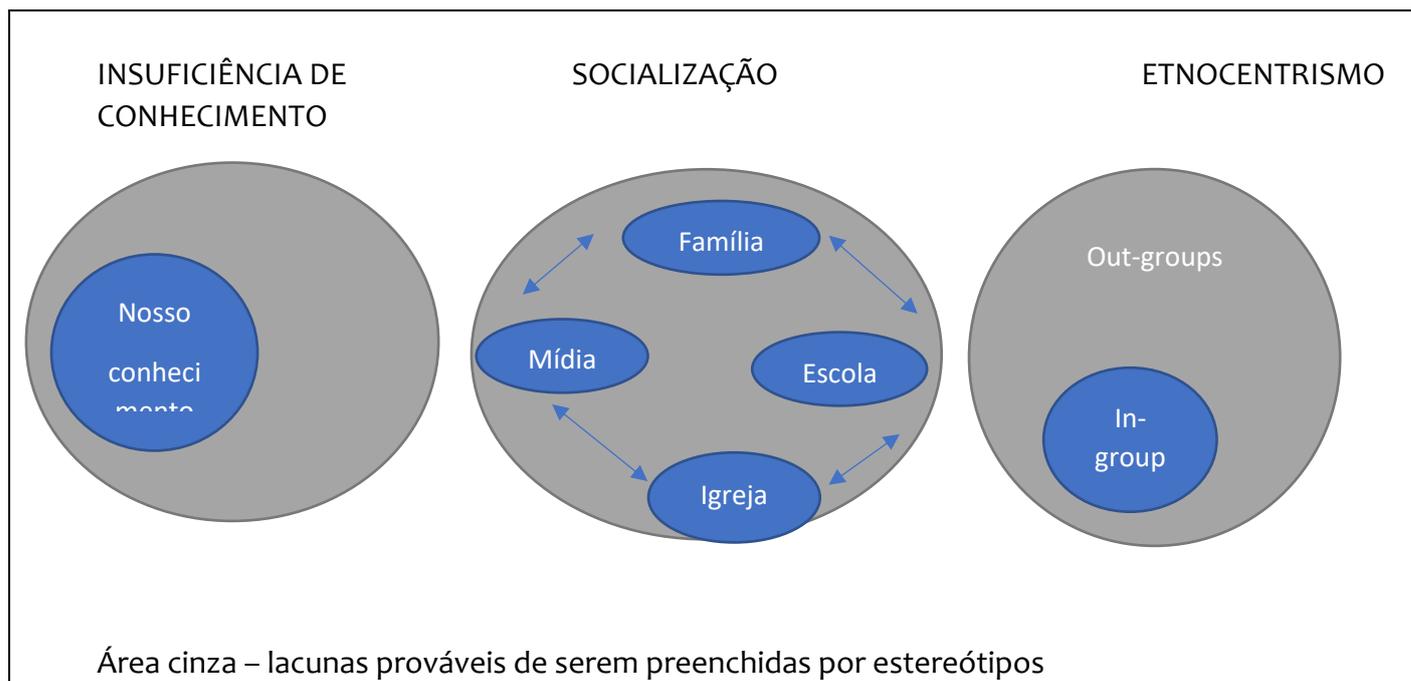
Um segundo componente é a *socialização*. Nós vivemos em sociedades que compartilham culturas, crenças, atitudes, normas e vários outros aspectos de comportamento. Nós aprendemos a nos reconhecer como parte de alguns grupos sociais e fora de outros que têm aspectos diferentes. Os agentes de socialização são nossos pais, nossa família, a escola, a igreja, a mídia. Os fatores que aprendemos nos levam a estereotipar. Nós podemos com o tempo e conhecimento desconstruir estas crenças e valores, mas isso exige um esforço, pois é difícil mudar.

O terceiro é o *etnocentrismo*. Consideramos este componente essencial para uma boa educação intercultural, uma vez que há vários indivíduos e grupos que consideram que sua raça, sua cultura, seus valores são melhores que os outros e deveriam assim ser referência para todos. Pessoas que agem de forma diferente são consideradas como *out-groups* (fora dos grupos) e seu valor e importância são diminuídos (Wolman, 1973). Este aspecto é tão crítico que chegamos a ter

peças renunciando a suas culturas em detrimento de outras que lhe foram apresentadas como melhor.

A figura 1 a seguir mostra com mais clareza os três fatores que podem levar as pessoas a estereotipar.

Figura 1 - **Fatores que levam à estereotipagem** (produção nossa)



Se esses são fatores que levam a estereótipos, há outros na nossa sociedade atual que nos auxiliam a combater ideias pré-concebidas que nos fazem desconsiderar ou considerar de menos valia indivíduos e grupos sociais. Um deles é o *relativismo cultural* que no final do século passado e no início deste nos leva a entender que a humanidade é composta de pessoas de raças, religiões, culturas e sociedades diferentes e que esses aspectos devem ser entendidos dentro de contextos diversos. Isso nos ajuda a entender que o que é diferente para nós é normal para outros e são justamente essas diferenças que nos fazem crescer como seres humanos. Outro fator é a enorme *diversidade* na qual vivemos atualmente. Se por um lado ser diverso, ser diferente, nos leva a criar estereótipos, por outro, quanto mais vivemos com outros, mais aprendemos a desenvolver nossa aceitação e nosso respeito.

5. Estereótipos (dominação) na aprendizagem de uma língua estrangeira

Em um processo de ensino/aprendizagem, os estudantes trazem consigo uma certa imagem da língua e cultura alvo que vão influenciar sua forma de agir. Segundo Santos (2023), a relação dos alunos com o estrangeiro está marcada pela atração, pela rejeição e mesmo por movimentos que pendem ora para um lado, ora para o outro. O que marca esta balança é o valor que se atribui à cultura de cada grupo, isto é, se o grupo é valorizado em nossa sociedade de origem. Assim, temos a língua inglesa e os países comumente associadas a ela com um saldo bastante positivo em nosso sistema educacional. O francês e outras línguas europeias como o italiano, o alemão seguem a mesma linha. Há uma contradição em relação ao espanhol dependendo de sua origem, uma vez que pessoas e culturas do país europeu são mais valorizadas aqui que seus contrapontos da América do Sul (Santos, 2023). Essa identificação positiva em relação a certos grupos leva alguns estudantes a quererem pertencer a eles, o que, segundo Adorno (2010), marca a ideia de dominação cultural. Esse pode ser considerado um dos motivos pelos quais temos a tendência a dar mais valor à língua espanhola falada no país europeu em detrimento à falada nos países da América do Sul, ao francês falado na França que em países da África, ao inglês da Inglaterra e Estados Unidos ao da África do Sul, por exemplo.

Um dos fatores que reforçam esta dominação de alguns países e suas culturas em relação a outras é justamente o estereótipo criado. A mídia e o ensino de uma língua estrangeira nos mostram partes de um universo com o qual temos pouco contato, que conhecemos de forma apenas superficial. Uma certa imagem é construída e generalizada para todos pertencentes àquela cultura. Esta imagem pode nos aprisionar, nos cegar e nos fazer acreditar que um povo é melhor ou pior que outro, que algumas formas de agir e pensar são mais ou menos positivas que outras e devem ser valorizadas ou rechaçadas.

Em um processo de ensino/ aprendizagem, as imagens e ideias trazidas nos livros e outros materiais didáticos devem muitas vezes ser desconstruídas, pois mostram apenas um lado, uma imagem congelada que marca o aprendiz e o aprisionam dentro de formas pré-concebidas. Como escreve Santos (2023), os estereótipos em uma aula de língua estrangeira devem ser trabalhados de forma a passar por um processo de transformação para permitir que o aluno enxergue além das imagens apresentadas, permitir que ele possa constituir outras formas de relação.

6. Uma pitada de decolonialidade

Não é uma grande surpresa o fato de os estereótipos estarem ligados à colonização. Os países colonizadores, mais especificamente os países que lideraram as “descobertas” e “conquistas” de novas terras, são aqueles em relação aos quais os países “colonizados” têm uma imagem mais positiva. Sua arte, sua política, seus valores são uma referência que países do globo sul admiram e tentam seguir. Lander (2000) em sua compilação sobre colonialidade chama a estes conceitos de ‘colonialidade de conhecimento’ e ‘colonialidade do ser’ (Maldonado-Torres, 2007), em que o conhecimento e os seres que detêm esse conhecimento são melhores que os outros e, portanto, devem ser admirados como modelos a serem seguidos.

Lendo o texto *Decolonial Praxis* de Walsh (2019), nos deparamos com estes dizeres de Abuelo Zenón, um filósofo afroequatoriano, e nos perguntamos por que nossos exemplos positivos são todos relacionados aos povos dos países colonizadores e não aos nossos ancestrais indígenas e/ou africanos, que tanto têm a nos ensinar. A estes, nós tendemos a considerar como preguiçosos, sem ambição, sem conhecimento; a aqueles, nós admiramos como trabalhadores e detentores do saber.

“The simple life of those who preceded us, their particular ways of understanding collective well-being and wealth are a mirror so that the new generations can measure the value of their inner being and the greatness of their ancestral philosophies.”³
(Walsh, 2019 pág. 5)

Santos (2007) explica esta nossa forma de pensar, chamando-nos a atenção para o que ele denomina de ‘pensamento abissal’ no campo do saber em que os países colonizadores do passado detêm o monopólio do conhecimento verdadeiro em detrimento a conhecimentos alternativos como a filosofia descrita no trecho acima e a teologia de nossos ancestrais. Na verdade, aprendemos a ter estes pré-conceitos de diversas formas: em nossas escolas, que seguem as normas europeias; em nossa mídia, que nos apresenta o mundo dividido em “primeiro mundo” e “segundo ou terceiro mundo” ou “países desenvolvidos” e “países em desenvolvimento”; em economia que valoriza nomes de lojas e estabelecimentos em língua estrangeira, que considera o

³ A vida simples daqueles que nos precederam, suas formas particulares de entender o bem-estar e a riqueza coletiva são um espelho para que as novas gerações possam medir o valor de seu ser interior e a grandeza de suas filosofias ancestrais. (tradução nossa)

que vem de fora melhor do que o produzido aqui (desde que o “de fora” se refira a americano/europeu).

Leffa (2005) aponta para o fato que o ensino de uma língua estrangeira (no caso, português como língua estrangeira) pode ser visto como simplesmente um problema metodológico ou como um problema político. Se olharmos apenas para a sala de aula, temos o lado metodológico em foco; no entanto, se olharmos para além da aula, temos um problema político. Assim, concordamos que o trabalho com estereótipos vai muito além de pequenos momentos em sala de aula, uma vez que eles demonstram nossa visão política do mundo. Uma forma de modificar estes estereótipos que nos são trazidos pela nossa colonização é seguir as palavras de um grande pensador brasileiro que nos convida a um movimento dialógico que vai da ação à reflexão e da reflexão sobre uma ação a uma nova ação (FREIRE, 1987). Desta forma, ao agirmos balizados por noções provocadas por estereótipos coloniais, o ideal seria analisarmos o porquê de termos agido de tal forma e, como uma resposta a esta forma de pensar, modificar nossas crenças e valores e, conseqüentemente, passar a agir de forma diferente.

7. Análise de preconceitos e preconceitos invertidos

É importante reafirmarmos aqui que o curso de formação inicial de professores apresentava uma união da teoria e prática na forma como os futuros professores trabalhavam, isto é, eles estavam em sala de aula e traziam para nossos encontros de orientação, as dificuldades, as dúvidas, os problemas surgidos em sala. Procurávamos discutir a todos tendo como base textos teóricos da área e nosso conhecimento adquirido por meio da prática.

Como citado anteriormente, o problema com os estereótipos trazidos pelos alunos estrangeiros em relação ao Brasil e aos brasileiros apareceram desde muito cedo nas aulas. Os temas são bastante recorrentes e aparecem em quase todos os estudos da área: a falta de pontualidade, a preguiça, a esperteza (jeitinho brasileiro), a imagem de que todos os brasileiros dançam samba e jogam futebol, entre outros. Discutimos e levantamos diversas formas de trabalhar com os alunos em relação a estas ideias pré-concebidas. Foi feito um trabalho consistente ao longo do semestre com os professores em formação aproveitando momentos surgidos espontaneamente em sala de aula ou mesmo criando situações para discutir esses assuntos.

No entanto, com o passar do tempo e assistindo às aulas assim como às gravações um fato nos chamou a atenção. Os professores não agiam da mesma forma com todos os alunos, isto é, eles estavam tratando os alunos de forma diferenciada dando mais atenção a uns que a outros. Depois de uma análise e de diversas discussões em nossos encontros, foi percebido que um dos motivos desta forma de agir dos professores estava relacionado às ideias, a um pré-conceito que os próprios professores tinham em relação a seus alunos motivado por suas nacionalidades.

O primeiro caso discutido em nossos encontros diz respeito a uma aluna japonesa. Percebemos que a professora fazia muito menos perguntas a essa aluna que a todos os outros da sala. Na abertura da aula, por exemplo, em que ela costumava perguntar a todos o que tinham feito no final de semana, ela “pulava” a aluna japonesa, isto é, ela não incluía a aluna neste momento de conversa não lhe fazendo nenhuma pergunta. Lançamos na nossa discussão o que chamamos de um Enunciado Gerador de Tensão: “Pela gravação das aulas, estou percebendo que você está dando menos atenção à aluna japonesa que aos outros alunos. O que você acha?” A esse enunciado seguiu-se uma Tensão Colaborativa, isto é, neste caso houve primeiramente uma fala de confronto e de justificativa. A professora acreditava que asiáticos de forma geral e principalmente os japoneses não gostavam de falar de sua vida pessoal. Este estereótipo trazido em relação a um grupo fez com que a aluna fosse tratada de forma diferente e se sentisse um pouco excluída das conversações. Vale ressaltar que a professora agiu com uma motivação bastante positiva, que seu objetivo era evitar constranger sua aluna. Ela citou em nossos encontros (movimento de Reflexão) que “uma coisa muito importante também é a gente conhecer pelo menos um pouquinho da cultura deles, dos países de onde eles vêm”. Apesar da motivação ter um sentido positivo, a forma de tratamento dada à aluna estava gerando um desconforto e foi necessário discutir o estereótipo trazido por essa professora e as consequências que isso estava gerando. Neste caso específico, chamado por McFarlane (2014) de estereótipos formados por conhecimento insuficiente sobre um povo, a professora tinha tentado se informar sobre os japoneses e usou a pouca informação que recebeu como verdade absoluta, passando a tratar a aluna como ela acreditou ser o melhor. Nós podemos perceber os movimentos finais do círculo do construto discursivo da tensão colaborativa quando, ao final de algumas das sessões em que o assunto foi discutido, a professora se dispôs a rever sua forma de trabalhar (Reflexão) e a incluir mais sua aluna japonesa nas conversas em sala (Ação Transformadora): “eu vou, com

certeza, pensar uma outra forma de fazer isso, que não seja ofensivo para ela.” As gravações das aulas seguintes à essa discussão mostraram a tentativa da professora de mudar suas ideias e sua forma de agir em relação a esta aluna e a outros da sala de aula, comprovando que a discussão intercultural apontando o conhecimento insuficiente (McFarlane, 2014) que temos de algumas culturas, levou a uma ação transformadora na postura da professora.

Um fato similar ocorreu com outra professora, mas em sentido inverso, isto é, ela estava conversando e solicitando mais a participação de uns alunos em detrimento de outros. Quando fomos indagar a nacionalidade dos quatro alunos para quem a professora dava mais atenção, verificamos que todos eram americanos. O fato de esses quatro americanos terem idades diferentes reforça a ideia de o fator predominante estar realmente ligado à nacionalidade. Lançamos então o seguinte Enunciado Gerador de Tensão: “Você acha que é mera coincidência, por exemplo, você ativar mais os americanos na sala de aula do que os outros de outras nacionalidades?” Depois da primeira reação de espanto e da não aceitação do fato “Você não tem como ter um relóginho e falar: dei x atenção pra ele. Agora X atenção pra ele” (Tensão Colaborativa), a professora foi obrigada a rever sua forma de lidar com os alunos e, principalmente, o motivo que a levou a agir desta forma: “porque a gente tem mais coisa em comum [com os americanos] do que eu tenho com o norueguês, por exemplo. Então, talvez possa ser. Mas eu tenho que repensar isso” (Reflexão). Discutimos neste e em outros encontros o que pode nos levar a ter mais vontade de interagir com determinadas nacionalidades do que com outras, porque conversar com americanos (pessoas do dito “primeiro mundo”) seria mais interessante que conversar com nossos vizinhos latino-americanos, por exemplo. Essa reflexão mais aprofundada é o primeiro passo para uma ação transformadora. Mudar crenças e valores, mesmo que sejam estereótipos positivos, demanda um certo tempo e uma grande motivação. Como afirma Freire (1987) em consonância com nosso movimento de tensão colaborativa, depois de uma ação, temos que refletir sobre ela e depois mudar nossa ação e o primeiro passo foi dado neste curso de formação inicial de professores. Se levarmos em conto os quatro movimentos da tensão colaborativa, podemos perceber que o último, a ação transformadora, não ocorreu imediatamente. A professora finalizou o diálogo informando que ia fazer uma reflexão sobre o assunto. As filmagens das aulas seguintes mostram, no entanto, que a professora passou a dividir melhor seu tempo entre todos os alunos da sala.

Vamos apresentar agora dois outros momentos de ação motivados por estereótipos que os professores tinham de seus alunos, mais especificamente pelo estereótipo que todos eles tinham do povo alemão. Em nossos encontros eles citaram que eles consideram os alemães como muito exigentes, pontuais, inquisidores, sérios. Tudo isso faz com que esses cidadãos sejam bastante respeitados pelos professores em formação que os têm em grande alta estima.

Momento 1. Uma professora mudou o horário de aulas de sua turma informando à coordenação que todos os alunos estavam de acordo. No entanto, durante a gravação da aula, percebemos que uma aluna estava sempre chegando atrasada e, quando questionada, disse que não podia chegar mais cedo. Ao nos aprofundarmos no assunto entendemos que a aula tinha sido modificada porque um aluno alemão havia reclamado do barulho de uma música na sala ao lado, mas que o fato de uma aluna latino-americana dizer que o novo horário não era o melhor para ela não foi levado em consideração. Durante a discussão nas nossas sessões colaborativas, colocamos o seguinte Enunciado Gerador de Tensão: “O aluno alemão reclamou e imediatamente você mudou o horário da aula. A hispano falante foi prejudicada de uma certa forma porque o horário que ela fez [a matrícula] foi modificado e ninguém se preocupou.” A primeira resposta da professora foi que não queria chatear o aluno alemão não atendendo ao seu pedido. Este sentimento em relação a esta nacionalidade especificamente é muito forte, com os professores em formação inicial dizendo que tinham medo de desagradar a estes alunos. Esta visão é compartilhada até mesmo pelos alunos latino-americanos, uma vez que a própria aluna que tinha sido prejudicada disse que era melhor a mudança de horário para não desagradar ao aluno alemão. A visão trazida pela nossa forma de colonização fez com que professora e alunos da América do Sul renunciassem a seus direitos de forma a atender àquilo que consideraram como uma exigência de um povo que tem que ser atendido. Essa deferência em relação ao povo alemão é explicada por Santos (2023) que afirma que pessoas da Europa costumam ser mais valorizadas que pessoas dos países em desenvolvimento tornando a balança bem desigual o que pode ser considerado um fator de dominação cultural. O fato de professores estarem reproduzindo essa mensagem em sala de aula torna a situação bem mais séria e isto foi discutido de forma bastante aprofundada ao longo de muitas sessões colaborativas como o intuito de (1) identificar os estereótipos em toda a sua complexidade, como é possível ver no movimento de Reflexão da professora “Aquilo mostra um pouco de algumas coisas que eu tenho em relação a eles [ideias pré-concebidas dos estrangeiros]

(...)Você já faz um julgamento.” E, por último, (2) desconstruí-los de forma a mudar os valores relacionados a eles e à forma de agir motivados por eles (Ação Transformadora). O momento 2 a seguir vai mostrar a continuação deste processo.

Momento 2. Mudanças são bastante difíceis de ocorrer principalmente se envolvem valores, crenças e ações. O fato de termos discutido e apontado os estereótipos que os professores tinham em relação ao povo alemão não foi o suficiente para resultar imediatamente em uma mudança de valores ou, o que é pior em uma sala de aula, a forma de agir em relação às diversas culturas encontradas. Em uma sessão colaborativa, estávamos discutindo alguns problemas que os alunos tinham de pronúncia e o trabalho com a fonética que os professores estavam fazendo quando fomos novamente surpreendidos pelo fato de certos sons que alunos chineses e hispano falantes tinham dificuldades em pronunciar não serem trabalhados pelos professores. Foi então lançado o seguinte Enunciado Gerador de Tensão: “Por que você não trabalha alguns sons que tanto o aluno chinês quanto as alunas (hispano falantes) na aula têm dificuldades?” Os professores disseram abertamente que não trabalhavam com estes sons especificamente porque o aluno alemão daquele grupo não tinha dificuldade com eles e poderia ficar chateado se fosse direcionado tempo em sala para isso: “No começo, eu falei isso mesmo, do negócio do H. ficar chateado” (Tensão Colaborativa). Em outras palavras, os professores admitiram que não queriam chatear o alemão, que era apenas um na sala enquanto havia vários hispanos falantes e um chinês. Voltamos a discutir este aspecto e, depois de certo tempo, uma professora reconheceu que sua didática era influenciada pela nacionalidade dos alunos e que, para ela, era inevitável fazer essa associação: “Não tem como a gente também se basear nestas questões e dar uma aula livre disso, sabe?” (Reflexão). Os professores estavam reproduzindo em sala de aula as ideias que certos povos são superiores a outros e que devem ser tratados com mais deferência, mais especificamente que europeus e americanos, países considerados de primeiro mundo, merecem uma atenção privilegiada em detrimento de alunos latino-americanos, de alunos vindos de países em desenvolvimento, países do globo sul. Como afirma Leffa (2005), o trabalho com estereótipos vai muito além de pequenos momentos em sala de aula, uma vez que eles demonstram nossa visão política do mundo. Assim continuamos nossas discussões sobre os estereótipos trazidos pela colonização e maneiras de, como escreve Schneider (2005), compreender toda a sua complexidade, a sua sutileza, e as várias formas como eles afetam nosso comportamento, com o

objetivo de desconstruí-los. Em relação ao trabalho com a fonética, o construto colaborativo alcançou o quarto movimento que é a Ação Transformadora: “Mas (...) depois eu fiz um momento de fonética.” No entanto, sabemos que desconstruir estereótipos é um processo de longo prazo, mas os professores assumiram a postura de continuar a refletir sobre a questão e, conseqüentemente, a mudar sua forma de agir. Toda mudança começa com um pequeno passo e nossas sessões colaborativas envolvendo discussões (enunciado gerador de tensão + tensão colaborativa + reflexão + ação transformadora) foi o início deste processo.

Considerações finais e contribuições para a área

Os estudos feitos ao longo de dois semestres de formação inicial de professores nos mostraram a complexidade de se trabalhar com os estereótipos surgidos naturalmente em sala de aula de português como língua estrangeira. Vamos neste momento voltar às perguntas que guiaram este estudo e analisar os apontamentos feitos. Em relação a até que ponto os professores conseguem perceber os estereótipos trazidos pelos alunos sobre o Brasil e o povo brasileiro, podemos afirmar que este é um dos primeiros tópicos mencionados por eles em nossas sessões colaborativas. Há, no entanto, uma distância entre o momento de reconhecer essas visões estereotipadas por um lado, e, por outro, de saber trabalhar com elas de forma a permitir uma análise de suas origens, de suas conseqüências e de formas de desconstruí-las. O trabalho com autores como McFarlane (2014), no que se refere a fatores que levam à estereotipagem, Santos (2023,) em relação ao valor que se atribui à cultura de cada grupo e Giroux (1997), no sentido de levar o indivíduo a ir além do senso comum, a analisar os estereótipos na sua origem, no seu desenvolvimento, no seu propósito, para chegar a conclusões que ultrapassam as ideias e ideologias, levaram os professores em formação inicial a refletir não apenas sobre os motivos da existência dos estereótipos, mas principalmente nas formas como eles poderiam trabalhar com elas na sua prática em sala de aula de forma a desconstruir essas imagens do Brasil e do povo brasileiro trazidas pelos alunos estrangeiros.

As outras três perguntas dizem respeito ao estereótipo invertido, isto é, aos estereótipos tendo o professor como ponto de partida. Primeiramente, procuramos investigar em que medida

os professores conseguem perceber seus próprios estereótipos em relação aos alunos; em seguida, se eles percebem se sua forma de agir em sala de aula é de certa forma balizada pelos seus estereótipos e, finalmente, em que medida os professores conseguem desconstruir seus estereótipos e agir de forma diferente.

Podemos afirmar que o processo de autoconhecimento é longo e difícil. Em um primeiro momento, nenhum dos professores percebeu seus estereótipos em relação às várias nacionalidades de seus alunos e muito menos que agiam de forma diferenciada tendo essas ideias pré-concebidas como base. Foram necessários muitos encontros de colaboração, tendo as filmagens das aulas como um instrumento útil para a verificação das hipóteses levantadas e alguns Enunciados Geradores de Tensão em nossos encontros para que os professores assumissem uma postura mais aberta em relação à sua forma de enxergar o mundo (tensão colaborativa + reflexão). Reconhecer que eles estavam multiplicando a imagem de que europeus e americanos têm mais conhecimento e, portanto, são melhores que pessoas de outras nacionalidades e devem ser admirados (Maldonado-Torres, 2007), foi bastante difícil para estes professores em formação inicial. No entanto, todos assumiram a postura de rever seus conceitos e a forma como agiam em sala de aula baseada nos estereótipos relacionados às nacionalidades dos alunos, como pode ser comprovado pelo quarto movimento interacional (a Ação Transformadora) caracterizado por ações concretas de mudanças descritas pelos professores.

Em suma, entendemos que uma mudança na ação é demorada uma vez que ela deve ser precedida de uma mudança de crença e valores, como foi possível ver nos eventos envolvendo alunos alemães. Para a desconstrução dos estereótipos invertidos, nós utilizamos o construto da tensão colaborativa: um movimento que ocorre quando é lançada uma questão que gera tensão, seguida dos outros movimentos (tensão colaborativa, reflexão e ação transformadora) que ocorrem em um processo dinâmico e não necessariamente circular. As nossas sessões colaborativas serviram como um movimento dialógico que foram da ação (postura inicial dos professores em relação às suas aulas, seguidas de um enunciado para gerar uma tensão) à reflexão, momento no qual direcionamos os professores a refletir sobre sua prática (que demonstram sua visão política do mundo) com base nos autores citados anteriormente e à ação transformadora em que os professores em formação inicial passaram a agir no intuito de desconstruir suas ideias pré-concebidas, livrando-se assim dos estereótipos invertidos que

carregavam consigo na sua prática em sala de aula e que reforçavam ideias contrárias à uma educação libertadora (Freire, 1987).

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. 1985. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BORGHETTI, C. 2008. Un modello metodologico per l'insegnamento interculturale della lingua straniera (2011a). How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence. In: WITTE A.; HARDEN T. (Eds.), **Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations** (pp. 141-160).

BORGHETTI, C. 2013. **Unmasking Stereotypes in Travel Guides**. A Teaching Activity for Cultural Foreign Language Education. Jan, 2013. Online.

DUTRA, A. F. 2019. O desenvolvimento da competência intercultural de alunos de Letras por meio do contato com assistentes de ensino americanas. **Revista do GELNE**, v. 21, p. 222-235.

DUTRA, A. F. 2014. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional. **Revista Signótica**, v. 26, p. 579-602.

DUTRA, A. F. 2010. *O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação Em estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. 2004. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: **Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, pp 31-43.

FREIRE, P. 1987. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LANDER, E. (org.) 2000. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. In: **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO.

LEFFA, V. J. 2005. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) (2005). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218.

MALDONADO-TORRES, N. 2007. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.) (2007). **El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana– Siglo del Hombre, pp. 127-67.

McFARLANE, D. A. 2014. A Positive Theory of Stereotyping and Stereotypes: Is Stereotyping Useful? **Journal of Studies in Social Sciences**. ISSN 2201-4624 Volume 8, Number 1, 140-163.

OLIVEIRA, A. L. A. M. 2006. *Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação Em estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; e ELIZALDE, P. C. 2019. **A Brief History of Decolonial Studies**. Masp Afterall.

SANTOS, B. de S. 2007. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos. CEBRAP** (79) • Available online at: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Last accessed: August 29th 2023.

SANTOS, H. S. 2002. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. **Associação Brasileira de Hispanistas**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000001200200010029&lng=en&nrm=abn . Acess on: 08 July. 2024.

SANTOS, I. G. 2010. *Os estereótipos culturais no ensino do FLE. Teoria e Prática*. **Dissertação**. (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). 2010. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

SCHON, D. A. (2000) **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRECK, V. S.; ADAM, J. C.; CARVALHAES, C.. eds. 2021. **(De)coloniality and religious practices: liberating hope**. IAPT. CS 2: 4-13.

WALLACE, M. J. 2001. **Training Foreign Language Teachers: A Reflexive approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

WALSH, C. 2019. **Decolonial Praxis: Sowing existence-life in times of dehumanities**. Keynote talk presented to the IX Congress of the International Academy of Practical Theology, Sao Leopoldo, Brazil, April 5.