

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA

DISCURSO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA
ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

CURITIBA

2020

JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA

DISCURSO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA
ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Identidades - Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Júlio Cezar Marques

Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira : um estudo no âmbito do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) . / Júlio Cezar Marques da Silva. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

1. Línguas modernas – Material didático – Estudo e ensino. 2. Relações de gênero. 3. Sexo – Material didático. I. Calvo del Olmo, Francisco Javier, 1986 -. II. Título.

CDD – 407



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA** intitulada: **DISCURSO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Fevereiro de 2020.

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

BRUNA PUPATTO RUANO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

NYLCÉA THEREZA DE SIQUEIRA PEDRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº974

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala 1020, Rua General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA**, intitulada: **DISCURSO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), BRUNA PUPATTO RUANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), NYLCÉA THEREZA DE SIQUEIRA PEDRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela Aprovação. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 27 de Fevereiro de 2020.

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

BRUNA PUPATTO RUANO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

NYLCÉA THEREZA DE SIQUEIRA PEDRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a todas as professoras e professores que participaram da minha trajetória, pois foi a partir dessas experiências, principalmente que eu me tornei o professor pesquisador que sou hoje.

Agradeço também às pesquisadoras e pesquisadores que fizeram parte das minhas bancas de qualificação e defesa, professoras Bruna Ruano, Jeniffer Imaregna, Nylcea Pedra e professores Jamil Sierra e Francisco del Olmo pelas importantes contribuições e pela gentileza e abertura no diálogo, tão essencial nas relações humanas. Destaco, sobretudo, o constante diálogo e apoio do Paco, meu orientador, sem o qual esse trabalho não seria o que é agora.

Gostaria de registrar o agradecimento especial aos meus alunos do PEC-G, com/para quem esses materiais foram produzidos. Da turma de 2018, primeira turma em que rodamos essas unidades, Karla, Yuri, Marella, Tatiana, Mayrim, Emanuel, Estêve, Ricardo, Carlos, Ana, Erick e José; da turma de 2019, onde o material foi reaplicado, Mimi Lyse, Sagesse, Cynthia, Horacio, Amour, Jordan, Luis, Israel, Sabrina, Freddy, Edouarda, Kelvin, Nia, Lousena, Roodvens, Benoit e Jean Luc; aos alunos da turma de 2017, Carmel, Eudes, Elioth, Diane, Lauraine, Russiane, Rooney, Johnson, Dada, Yonel, Carmen, Jorge, Roschel, Azzedine, Eliezer, Jael, Joel e Magloire. Nessa turma, a primeira com quem trabalhei no âmbito desse programa, tive contato com alunos que fizeram com que eu me apaixonasse por suas histórias e tivesse vontade de seguir com esse projeto que é único no âmbito do ensino de PLE, no âmbito das Relações Internacionais e, principalmente, único no processo de formação humana, onde todas as trocas que tivemos ao longo desses anos me fizeram ser um linguista melhor, um professor melhor e um ser humano melhor.

Às companheiras de labuta, que dividiram experiências, lembranças e perrengues no dia a dia da família PEC-G, Camilla, Tuanny, Nathalia, Ionara e Julia, além das parceiras de diálogo Norma e Fabíola. Ao coordenador do PEC-G, prof. Luiz, quem permitiu que eu assumisse a coordenação pedagógica desse grupo e pudesse levar a cabo minhas ideias e perspectivas, mesmo em momentos adversos.

Às companheiras e companheiros das lutas na educação e fora dela, os ombros amigos, os espaços compartilhados e as vidas entrelaçadas, Daiane, Felipe, Zé, Lucas, Adriana, Jesus, Marcia, Thais, Kessiane, Caroline, Fernanda, Deise, Inês, Ayumi, Yuka, Roberta, Suria, Ana Kelly.

A todas e todos que de alguma forma se inserem na minha trajetória na/pela UFPR.

À minha família.

Agradeço, por fim, à CAPES pelo financiamento concedido.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é verificar de que forma as questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade são trabalhadas em materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Delimitamos nosso corpus nos materiais do Curso Preparatório para realização do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), localizado na área de Português Língua Estrangeira (PLE), trabalhando, especificamente, com as apostilas elaboradas pelos professores do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) e utilizadas com os alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Para o processo analítico desenvolvemos, a partir de outros trabalhos da área de PLE, alguns instrumentos que permitiram a realização da análise em duas etapas, uma panorâmica, onde é possível ver o todo do corpus sistematizado, além de uma detalhada, onde nos centramos em duas unidades temáticas extraídas do material do curso preparatório. Utilizamos como base outros estudos voltados também para a análise de materiais didáticos, mas também com outros recortes mas ainda no âmbito do PEC-G. Vinculando essa pesquisa a uma perspectiva descritivo-qualitativo-interpretativo, descrevemos o corpus selecionado ao mesmo tempo que fizemos uma análise crítica de conteúdo, considerando nas discussões as especificidades e necessidades do grupo de estudantes atendidos, além das necessidades concernentes à formação inicial de professores de PLE para atuação no âmbito do programa. Indicamos com a presente análise, ainda, caminhos possíveis para o trabalho com essas temáticas em sala de aula, refletindo sobre as necessidades específicas do exame de proficiência, mas também sobre as demandas específicas para a formação dos estudantes estrangeiros que se inserem no contexto universitário brasileiro.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Materiais didáticos. PEC-G. PLE.

ABSTRACT

The objective of this work is to verify how issues related to gender and sexuality themes are worked on didactic materials for the teaching of foreign languages. We delimit our corpus in the materials of the Preparatory Course for the Celpe-Bras Exam (Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners), located in the area of Portuguese as a Foreign Language (PLE), working specifically with the handouts prepared by the teachers of the Center of Languages and Interculturality of the Federal University of Paraná (Celin-UFPR) and used with students of the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G). For the analytical process, we developed, from other works in the PLE area, some instruments that allowed the analysis to be carried out in two stages, an overview, where it is possible to see the whole of the systematized corpus, in addition to a detailed one, where we focus on two thematic units extracted from the preparatory course material. We use as a base other studies also focused on the analysis of teaching materials, but also with other cuts but still within the scope of the PEC-G. Linking this research to a descriptive-qualitative-interpretative perspective, we describe the selected corpus at the same time that we did a critical content analysis, considering in the discussions the specificities and needs of the group of students served, in addition to the needs concerning the initial training of teachers of PLE to act under the program. We also indicate, with the present analysis, possible ways to work with these themes in the classroom, reflecting on the specific needs of the proficiency exam, but also on the specific demands for the training of foreign students who are part of the Brazilian university context.

Keywords: Gender; Sexuality; Teaching materials; PEC-G; PLE.

RESUME

L'objectif de ce travail est de vérifier comment les problèmes liés aux thèmes du genre et de la sexualité sont traités sur des supports didactiques pour l'enseignement des langues étrangères. Nous délimitons notre corpus dans les matériaux du cours préparatoire à l'examen Celpe-Bras (certificat de compétence en portugais pour les étrangers), situé dans le domaine du portugais comme langue étrangère (PLE), en travaillant spécifiquement avec les documents préparés par les enseignants du Centro de Langues et interculturalité de l'Université fédérale de Paraná (Celin-UFPR) et utilisées avec les étudiants du Programme Etudiant de Graduation (PEC-G). Pour le processus analytique, nous avons développé, à partir d'autres travaux dans le domaine du PLE, quelques instruments qui ont permis d'effectuer l'analyse en deux étapes, une vue d'ensemble, où il est possible de voir l'ensemble du corpus systématisé, en plus d'un corpus détaillé, où nous nous concentrons sur deux unités thématiques extraites du matériel de cours préparatoire. Nous utilisons comme base d'autres études également axées sur l'analyse du matériel pédagogique, mais aussi avec d'autres coupes mais toujours dans le cadre du PEC-G. Reliant cette recherche à une perspective descriptive-qualitative-interprétative, nous décrivons le corpus sélectionné en même temps que nous avons fait une analyse critique du contenu, en tenant compte dans les discussions des spécificités et des besoins du groupe d'élèves desservis, en plus des besoins concernant la formation initiale des enseignants de PLE pour agir dans le cadre du programme. Nous indiquons également, avec la présente analyse, les façons possibles de travailler avec ces thèmes en classe, en réfléchissant aux besoins spécifiques de l'examen de compétence, mais aussi aux demandes spécifiques de formation d'étudiants étrangers qui font partie du contexte universitaire brésilien. .

Mots-clés: Genre. Sexualité. Matériel Didactiques. PEC-G. PLE.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es verificar cómo se trabajan las cuestiones relacionadas con los temas de género y sexualidad en materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Delimitamos nuestro corpus en los materiales del Curso Preparatorio para el Examen Celpe-Bras (Certificado de Competencia en Portugués para Extranjeros), ubicado en el área de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), trabajando específicamente con los materiales preparados por los profesores del Centro de Idiomas e interculturalidad de la Universidad Federal de Paraná (Celin-UFPR) y utilizados con estudiantes del Programa de Estudiantes-Convenio de Graduación (PEC-G). Para el proceso analítico, desarrollamos, a partir de otros trabajos en el área de PLE, algunos instrumentos que permitieron que el análisis se llevara a cabo en dos etapas, una visión general, donde es posible ver la totalidad del corpus sistematizado, además de uno detallado, donde nos enfocamos en dos unidades temáticas extraídas del material del curso preparatorio. Utilizamos como base otros estudios también enfocados en el análisis de materiales didácticos, pero también con otros recortes pero aún dentro del alcance del PEC-G. Al vincular esta investigación a una perspectiva descriptiva-cualitativa-interpretativa, describimos el corpus seleccionado al mismo tiempo que hicimos un análisis crítico del contenido, considerando en las discusiones las especificidades y necesidades del grupo de estudiantes atendidos, además de las necesidades relacionadas con la capacitación inicial de profesores de PLE para actuar en el programa. También indicamos, con el presente análisis, posibles formas de trabajar con estos temas en el aula, reflexionando sobre las necesidades específicas del examen, pero también sobre las demandas específicas para la formación de estudiantes extranjeros que forman parte del contexto universitario brasileño.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Materiales didácticos. PEC-G. PLE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Órbita do contexto de pesquisa	p.16
Imagem 2 – Referencial teórico	p.17
Gráfico 1 - Ocorrência de cada temática nas tarefas da Parte Escrita	p.92
Imagem 3 - Unidade 3: Educação (p. 37)	p.106
Imagem 4 - Unidade 3: Educação (p. 38)	p.110
Imagem 5 - Unidade 3: Educação (p. 55)	p.111
Imagem 6 - Unidade 3: Educação (p. 38-39)	p.112
Imagem 7 - Unidade 3: Educação (p. 61)	p.114
Imagem 8 - Unidade 3: Educação (p. 62)	p.115
Imagem 9 - Unidade 3: Educação (p. 63)	p.115
Imagem 10 - Unidade 3: Educação (p. 63)	p.117
Imagem 11 - Unidade 3: Educação (p. 73)	p.120
Imagem 12 - Unidade 8: Comportamento (p. 172)	p.124
Imagem 13 - Unidade 8: Comportamento (p. 172)	p.126
Imagem 14 - Unidade 8: Comportamento (p. 174)	p.128
Imagem 15 - Unidade 8: Comportamento (p. 175)	p.129
Imagem 16 - Unidade 8: Comportamento (p. 177)	p.131
Imagem 17 - Unidade 8: Comportamento (p. 180)	p.132
Imagem 18 - Unidade 8: Comportamento (p. 181)	p.135
Imagem 19 - Unidade 8: Comportamento (p. 181)	p.137
Imagem 20 - Unidade 8: Comportamento (p. 188)	p.139
Imagem 21 - Unidade 8: Comportamento (p. 191)	p.139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Selecionados da Ásia	p.22
Tabela 2 - Selecionados da África	p.24
Tabela 3 - Selecionados da América Latina e do Caribe	p.26
Tabela 4 - Candidatos por vaga de graduação	p.30
Tabela 5 - Candidatos por vaga de português	p.30
Tabela 6 - Procedência e línguas de contato dos alunos PEC-G no triênio 2018 – 2020	p.96
Tabela 7 - Visão panorâmica das unidades em análise	p.100

LISTA DE SIGLAS

Celin-UFPR - Centro de Línguas e Interculturalidade

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DCE (MRE) - Divisão de Assuntos Educacionais

ELE - Espanhol como Língua Estrangeira

ELT - Ensino de línguas por tarefas

EP (Celpe-Bras) – Elemento Provocador

GEERGE - Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero

IC - Intercompreensão

ICLR - Intercompreensão entre Línguas Românicas

IES - Instituição de Ensino Superior

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LGBT+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis e mais

MEC – Ministério da Educação

MRE – Ministério das Relações Exteriores

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PB - Português Brasileiro

PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PLAc – Português como Língua de Acolhimento

PLE - Português como Língua Estrangeira / Português Língua Estrangeira

SESu (MEC) – Secretaria de Educação Superior

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UT – Unidade Temática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. QUESTÕES NORTEADORAS	20
1.1 Perfil selecionado: Histórico PEC-G	20
1.2 A questão do PLE no Celin-UFPR.....	34
1.3 A questão do material didático.....	37
1.4 A questão da temática.....	39
1.5 Objetivos	43
2. DIÁLOGOS	45
2.1. Sobre processos de ensino-aprendizagem	46
2.2. Sobre sexualidade.....	53
2.3. Sobre gênero.....	58
2.4. Sobre Educação para a diversidade	70
3. METODOLOGIA	77
3.1 O que nos instiga.....	77
3.2 A delimitação do escopo de análise	80
3.3 O tipo de análise proposta.....	82
4. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS	86
4.1 Percurso	88
4.2 Contexto PEC-G UFPR, triênio 2018 - 2020	96
4.3 Análises.....	99
4.3.1 Análise panorâmica.....	99
4.3.2 Análise detalhada	104
4.3.2.1 Unidade 3: Educação.....	105
4.3.2.2 Unidade 8: Comportamento.....	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Não basta tolerar. Para construirmos uma sociedade justa socialmente e livre de preconceitos, precisamos aprender a ver as pessoas – não apenas enxergá-las. Precisamos aprender a conviver afirmando existências diversas, precisamos aprender a não sermos coniventes com comportamentos que invisibilizam e aniquilam vidas consideradas “fora do padrão”. Precisamos romper com essa mentalidade de que existe um “padrão”, para que isso possa refletir positivamente nas nossas estruturas sociais. (BRAVOS, 2019)¹

A sociedade está em constante transformação, da mesma forma que as pessoas e a produção de informação. Isso nos faz refletir sobre a nossa própria existência, neste exato instante, e que lugar ocupamos nesse fluxo gigantesco de trocas. De onde vêm os dados que estamos processando? Por que estamos tendo contato com algumas temáticas de forma mais enfática e urgente, enquanto outras são apagadas, postergadas ou minimizadas? De que forma os algoritmos do mundo virtual selecionam nossas percepções? Até que ponto o conhecimento e os diálogos que produzimos reverberam nesse todo e ressignificam a forma de ver das pessoas ao nosso redor?

Num contexto onde tanta informação nos é apresentada, por diversos meios e a todo momento, é cada vez mais difícil abordar determinados temas, seja pela falta de domínio, seja pelos tabus que se recriam ou se ressignificam, seja pelos consequentes medos derivados deles, seja pela própria limitação imposta de forma sistemática e naturalizada, sobretudo em contextos educacionais. Se faz cada vez mais complexo o processo para elaborar materiais didáticos (MD) que continuem sendo interessantes para os alunos e que consigam suscitar alguma motivação para aprofundamento dos conteúdos apresentados nas unidades didáticas. Por outro lado, nos deparamos com materiais e profissionais que remam contra essa maré, utilizando-se destas limitações e naturalizações como insumo de questionamento e como oportunidade para apresentar situações que fomentem a discussão de temas socialmente atuais e relevantes. Tratando assim de incluir neste escopo de abordagem temática a multiplicidade de identidades que compõem o espaço da sala de aula.

¹ BRAVOS, M. Todo mundo é o outro de alguém: a empatia como antídoto à discriminação. Plural. Curitiba, junho/2019. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/todo-mundo-e-o-outro-de-alguem-a-empatia-como-antidoto-a-discriminacao> (acesso em 29/06/19)

Considerando o contexto de ensino de línguas estrangeiras, o constante acesso à rede permite que o aluno mergulhe de uma forma ímpar no mundo da língua alvo: há algumas décadas, o acesso a toda a informação que temos hoje era apenas uma projeção. Além disso, a construção discursiva a partir da exposição diária a polêmicas de diversas ordens afeta a forma como o aluno vai acessar e interpretar os mencionados conteúdos.

No atual contexto político brasileiro, em ano de pós-eleição, com grupos políticos com posturas e opiniões bastante controversas, com inúmeros conflitos gerados a partir desse fato, entre grupos que convergem nessas opiniões e grupos que são contrários a elas, e pelo massivo uso das redes sociais e outras mídias sociais, a necessidade de atualização de quem trabalha em sala de aula, de quem trabalha com processos formativos educacionais, se tornou ainda mais urgente.

Com o avanço da tecnologia, ganhamos no campo de ensino-aprendizagem, acompanhadas de muitos desafios, novas ferramentas de trabalho, novos campos a serem explorados no momento da preparação do material com o qual trabalharemos em sala e, principalmente, novos meios de estimular a autonomia dos nossos alunos² no processo de construção do repertório em língua estrangeira. Devemos pensar na tecnologia como mais um fator no processo de mobilidade e de construção identitária dos seres humanos. A identificação do aluno com o material utilizado em sala é um estímulo no processo de aprendizagem.

Nesse estudo, nos valemos de um arcabouço teórico que transita por diversas áreas das ditas Humanidades. Buscamos refletir sobre os materiais didáticos (doravante MDs) selecionados para essa pesquisa, propondo diálogos que visam refletir sobre práticas docentes, formação inicial e continuada de professores e produção e aplicação de unidades temáticas (doravante UTs). Para tal, desenvolvemos um método de análise em diálogo com outros pesquisadores que estabeleceram importantes paradigmas nessa área, direcionando nossos esforços de forma a contemplar as particularidades do objeto selecionado.

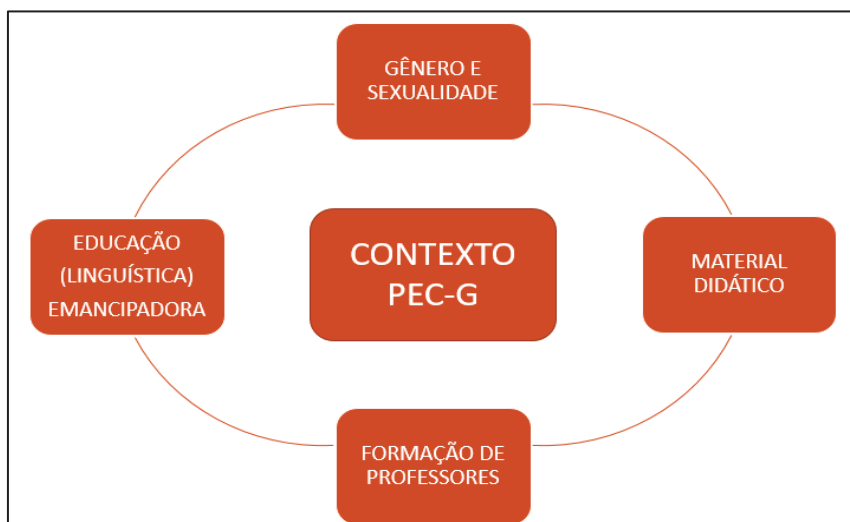
Desenvolvemos essa pesquisa no âmbito de um programa de convênio, cujo perfil dos alunos é bastante plural, sendo isso fundamental para as análises e considerações que apresentamos como resultado desse processo de investigação.

² Adotaremos como padrão para esse texto alunos/alunas, cientes de que há diversas nomenclaturas para esses indivíduos (aprendizes, aprendentes, estudantes, etc) e que a opção por um ou outro termo pode incorrer em diferenças teóricas, nas quais não nos deteremos nessa dissertação.

Salientamos, é claro, que o recorte feito aqui, bem como as questões de pesquisa, assim como as escolhas teórico-metodológicas, se apresentam como apenas algumas possibilidades, não sendo mais ou menos importantes do que outras não trazidas aqui, mas que não poderiam ser incluídas pelo caráter que esse estudo assume. Com relação à linguagem empregada na escrita, refletimos sobre o uso de diferentes notações para marcar neutralidade de gênero e evitar a dicotomia masculino-feminino, mas não chegamos a uma forma suficientemente sólida, tampouco nos consideramos aptos, nesse momento, de fazê-lo sem incorrer em alguma inadequação teórico-prática. Dessa forma, optaremos por nos referir sempre que possível aos alunos e alunas, professores e professoras, bem como demais agentes desse contexto de pesquisa a partir da menção dos substantivos masculinos e femininos, além de procurar substituí-los por coletivos neutros ou se utilizar de outros recursos discursivos para dar conta dessa questão.

Nos capítulos que seguem, adotaremos a seguinte divisão: No primeiro capítulo abordaremos as principais questões norteadoras da pesquisa, pensando, sobretudo, na articulação entorno do contexto em que nos inserimos, conforme figura 1.

Imagem 1: órbita do contexto da pesquisa

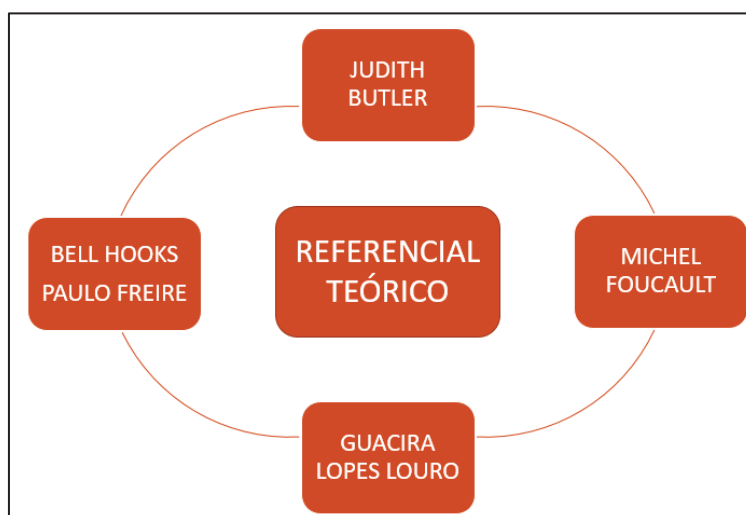


Fonte: o autor.

No segundo capítulo, faremos um apanhado das teorias que definirão a linha de trabalho desenvolvida, iniciando pelas definições de língua e sociedade, base para entender as escolhas feitas no processo de elaboração dos MD analisados; passamos às teorias sobre sexualidade, percorrendo a partir dos postulados do filósofo Michel Foucault, em diálogo com outros teóricos; abordaremos questões referentes à discussão sobre gênero, partindo da filósofa Judith Butler e, como na seção anterior, propondo diálogos com outras teorias embasadas nessa autora ou

em diálogo, de alguma forma; na quarta e última seção do mesmo capítulo, trataremos de questões relacionadas a gênero e sexualidade no âmbito da educação, propondo uma articulação dos três pontos anteriores, discutidos com um olhar voltado à esfera educacional, o que nos permitirá uma série de diálogos ao longo da análise dos MD, que acontecerá no capítulo seguinte, conforme figura 2³.

Imagem 2: Referencial teórico



Fonte: o autor.

No terceiro capítulo, destinado à Metodologia, abordaremos as ferramentas utilizadas para a delimitação do tema da presente pesquisa, explorando e justificando as escolhas feitas ao longo do processo, desde a montagem do pré-projeto, até a fase de delimitação e análise do *corpus*. Detalharemos as etapas da análise e finalizaremos retomando os principais objetivos desse trabalho.

No quarto capítulo passaremos ao detalhamento do processo de produção das seis (6) unidades selecionadas e à análise delas, entendendo que de forma isolada isso seria um paradoxo, visto que ora produzimos, ora orientamos a feitura do material em questão. Propomos intersecções entre os principais conceitos trazidos no capítulo anterior, expandindo para as discussões pertinentes ao contexto do PEC-G.

No quinto capítulo apresentaremos as considerações finais, fazendo um repasse de toda a discussão e propondo um fechamento para a linha de raciocínio que traçamos, ao mesmo tempo em que deixamos novos questionamentos, para diálogo com nossos leitores. Apresentamos, na sequência, as referências

³ O esquema apresenta apenas uma parte do referencial teórico. Entendemos que todos os outros textos trazidos para o diálogo são importantes, mas destacamos esses como norteadores dessa pesquisa.

bibliográficas, para consultas, além de uma das unidades analisadas, disponibilizada de forma integral, buscando complementar a análise e apresentar o produto do processo de elaboração da UT.

1. QUESTÕES NORTEADORAS

Como apontado anteriormente, nesse primeiro capítulo abordaremos as principais questões que nortearam o processo de elaboração do projeto de pesquisa, bem como a execução, efetivamente, desse trabalho. Apresentaremos, a seguir, questões concernentes ao histórico do programa analisado, à área de PLE no Celin-UFPR, ao material didático escolhido como objeto principal dessa pesquisa, além de apontar os principais objetivos da pesquisa que levamos a cabo.

1.1 Perfil selecionado: Histórico PEC-G

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa se desenvolveu a partir de um contexto em que os alunos apresentam perfis muito diferentes. São estudantes que fazem parte do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante PEC-G), programa de cooperação internacional que busca estabelecer relações principalmente no eixo sul-sul, através do investimento na preparação de profissionais qualificados, partindo da formação de estudantes que vêm para o Brasil para cursar a língua portuguesa, para depois ingressarem na graduação ou ainda na pós-graduação (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG). O programa é gerido através do Ministério de Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (MEC). No âmbito dos convênios mantidos em esfera internacional, como afirma Bizon,

... o PEC-G tem uma importância particular, pois, além de figurar como o programa que mais vem trazendo alunos estrangeiros ao Brasil numa história consolidada de quase cinquenta anos, apresenta-se como um instrumento diferenciado de política pública, pois elege a cooperação com países em desenvolvimento como um de seus principais objetivos. Ou seja, seu compromisso político-ideológico é com a mobilidade de estudantes e de conhecimentos vindos de fora do “centro”, sendo a contrapartida de seu investimento a consolidação das relações econômico-culturais com os países conveniados, e não o trânsito de alunos brasileiros rumo a universidades estrangeiras, como normalmente acontece com outros acordos bilaterais de mobilidade estudantil. Na matriz do convênio, portanto – pelo menos no texto descritivo de sua missão –, está o intuito eticamente engajado de reconhecer como parceiros outros interlocutores além daqueles inscritos no chamado circuito desenvolvido da ordem global. (BIZON, 2013, p. 11)

A cooperação com outros países em desenvolvimento traz um caráter singular para este programa. Um grande número de alunos e alunas que optam por fazer parte desse convênio o fazem por estarem cientes do valor que a diplomação em universidades brasileiras tem nos seus países de origem, fato que é narrado por eles mesmos ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

O programa encontra o seu marco inicial no ano de 1964⁴, com a primeira tentativa de formalização dos estudantes-convênio, através da assinatura de um protocolo dispendo sobre as condições de participação destes. No primeiro ano, o Brasil recebeu em instituições brasileiras, pelo novo protocolo, 569 estudantes, dos quais apenas 4 eram africanos, sendo a grande maioria proveniente da América Latina. Para o ano seguinte foi montado um grupo de trabalho, que elaborou o que seria o primeiro Protocolo PEC-G, com o intuito de regulamentar a presença desses estudantes estrangeiros no Brasil, além de padronizar, ou, pelo menos aproximar, as condições de tratamento dadas a eles.

Os alunos participantes deste programa cumprem uma série de exigências para estudar de forma gratuita em Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o território brasileiro, incluindo instituições públicas e particulares, estas últimas também sem custos de cobranças como mensalidades para os estudantes.

Entre as exigências mínimas estão: ser estrangeiro, sem visto de residente ou temporário no Brasil; ter entre 18 e 23 anos, sendo esse teto indicado como preferível, o que permite exceções; indicar através de termo de responsabilidade financeira a possibilidade integral de custeio de estudos durante o período de graduação; termo de compromisso com as regras do programa; apresentação do certificado de conclusão do ensino médio e certificado de proficiência. No caso do último quesito, para estudantes que residam em países em que não há aplicação do exame, é oferecida a possibilidade de cursar a língua portuguesa numa das instituições credenciadas para tal oferta, no ano anterior ao possível ingresso na graduação. Um dos fatores que dificulta o acesso às vagas universitárias está justamente no reduzido número de vagas ofertadas atualmente para o estudo da língua, tema que abordaremos em momento oportuno.

A cooperação que possibilita a vinda dos intercambistas, entretanto, tem regras, cuja implementação é bastante complexa, uma vez que implica a

⁴ Mais informações a respeito do período de 1964 a 1988 podem ser encontradas no site da Divisão de Assuntos Educacionais (DCE/MRE). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/cronologia.php>

articulação entre várias instâncias: Ministério das Relações Exteriores, embaixadas do Brasil nos diversos países, instituições de ensino superior brasileiras com suas diretorias e pró-reitorias de graduação professores e os próprios estudantes. E essas regras, mormente para os conveniados de países africanos, muitas vezes se tornam o centro de suas preocupações, vindo a se configurar como fator importante de suas vidas e de suas construções identitárias. (BIZON, 2013, p. 11-12)

De acordo com o decreto n. 7498, de 12 de março de 2013, que versa sobre o PEC-G⁵, o programa baseia-se numa série de acordos entre os países envolvidos, buscando a qualificação dos estudantes que, ao término da graduação, devem voltar aos seus países de origem. O referido documento causou e ainda causa uma série de questionamentos entre os pesquisadores da área, uma vez que a exigência da proficiência em português brasileiro como requisito para participação do programa se estende também aos países onde o português é língua oficial. Para além dos conflitos diplomáticos causados por uma exigência como essa, o próprio instrumento avaliativo acaba sendo invalidado por não ter sido pensado para esse grupo, ou seja, há, como afirma Scaramucci (2019, p. 174), um “uso equivocado” do exame nesse caso.

Como mencionado anteriormente, é possível que o aluno se vincule a uma IES para cursar a pós-graduação através do PEC-PG, mas para isso ele deve fazer uma nova inscrição na embaixada do Brasil no país de origem e participar de um novo processo seletivo. O documento estipula, ainda, que as IES que queiram integrar o programa devem assinar um termo de adesão e disponibilizar vagas de graduação em cursos diurnos ou integrais, além de oferecer vagas adicionais, caso solicitado pelo MEC, quando houver alguma necessidade específica.

Para o atual processo seletivo, referente ao ingresso no ano de 2020, o total de cursos ofertados, nas mais diversas áreas de conhecimento, é de 291⁶, distribuídos entre as IES participantes. Concorrem às vagas ofertadas nesse processo seletivo candidatos de 62 países, sendo eles 26 países da África (África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo e Tunísia), 25 países da América Latina e Caribe (Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras,


⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm

⁶ A lista é disponibilizada a cada novo edital na página da DCE/MRE. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/processo_seletivo/lista_cursos_oferecidos_2020.php

Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai e Venezuela), 8 países da Ásia (China, Índia, Irã, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia e Timor-Leste) e 3 países da Europa (Armênia, Macedônia do Norte e Turquia). Os dados indicam que, atualmente, cerca de 76% dos candidatos provêm do continente africano.

Apresentamos abaixo alguns dados que mostram os números referentes aos processos seletivos dos últimos 20 anos, do período de 2000 a 2019. O levantamento foi organizado e disponibilizado pela Divisão de Assuntos Educacionais (DCE/MRE).

Tabela 1: Selecionados da Ásia

 PEC-G - Candidatos Selecionados - Ásia - 2000 - 2019															
PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
China										1				1	1
Irã														2	2
Paquistão								2	2	2	1			1	8
Tailândia								1	1						2
Timor-Leste	1					1		34	1	1	6	11	8	10	73
TOTAL	1					1		37	4	4	7	11	8	14	87

Fonte: DCE/MRE.

Entre os dados, chamamos atenção para o continente asiático, onde o primeiro ingresso aconteceu no ano de 2006, conforme indica a Tabela 1. Apesar de os números referentes a esse continente, pensando no todo do programa, serem menores, devem ser considerados, sobretudo quando pensamos em toda a diversidade linguística e cultural que a participação de cada um dos 62 países acarreta. Destaca-se nesse primeiro grupo participação do Timor-Leste, que tem, além da primeira seleção, o maior número de candidatos selecionados naquele continente. A expressividade nessa participação da República Democrática de Timor-Leste, comparado ao restante do continente, se deve, principalmente, ao constante diálogo do Brasil no processo de consolidação do Estado timorense, sobretudo em questões essenciais, como as ligadas à legislação, à segurança e à formação de mão de obra em diversas áreas de atuação. Soma-se a isso o fato de esse país ter a língua portuguesa como idioma oficial e integrar a Comunidade de

Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁷, o que é fator fundamental para todo o processo cooperativo levado a cabo até então. Apesar de ter como línguas oficiais o português e o tétum, o país emprega também o indonésio e o inglês como línguas de trabalho. A independência de Portugal acontece em 1975, após o triunfo da Revolução dos Cravos e o fim da ditadura salazarista, mas em seguida ocorreu a invasão e ocupação indonésia, que dura até meados de maio de 2002, quando o país se tornou novamente soberano, após um referendo de autodeterminação, e passou a integrar, além de outras entidades, a Organização das Nações Unidas.

Ainda pensando nos membros da CPLP, o continente africano conta com uma massiva participação de estudantes de Cabo Verde e de Guiné-Bissau, que juntos correspondem a mais de 50% dos candidatos de todo o continente no período apontado, como mostra a Tabela 2. Brasil e Cabo Verde iniciam as relações diplomáticas em 1975, ano da independência cabo-verdiana, assinando o primeiro acordo de cooperação no ano de 1977, o que visa, sobretudo, colaborações nas áreas de saúde e educação. O território cabo-verdiano é totalmente composto por ilhas e está numa posição estratégica, que facilitou a chegada de muitos migrantes. Atrelado a isso o país investe na promoção da língua inglesa e na língua francesa, sobretudo por conta das relações internacionais e das comunidades de língua inglesa e língua francesa que se estabelecem nesse território insular (MONTEIRO LIMA, 2007; TORQUATO, 2011), apesar de o cabo-verdiano permanecer como idioma principal. Guiné-Bissau, por sua vez, declara sua independência em 1973 e a tem reconhecida em 1974, sendo o primeiro país africano, entre os colonizados por Portugal, a conseguir esse status. Apesar de ter o português como língua oficial, o crioulo guineense, como o cabo-verdiano, é a língua mais falada pela população, sendo utilizada por mais de 90% dos cidadãos. Como em grande parte dos países africanos, encontramos na Guiné-Bissau uma vasta quantidade de línguas autóctones⁸. Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, também membros da CPLP, participam expressivamente no quadro geral do programa, apesar de terem um reduzido número de candidatos selecionados nos últimos anos.

⁷ Maiores informações sobre as relações internacionais Brasil-Timor Leste disponíveis em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5477-republica-democratica-de-timor-leste>

⁸ Excetua-se Cabo Verde, onde se fala o crioulo cabo-verdiano e o português padrão.

Tabela 2: Seleccionados da África

PEC-G - Seleccionados - África - 2000 a 2019																					
PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
África do Sul																		1	1		2
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	12	2	753
Argélia																2					2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	44	93	487
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	58	52	3169
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	2	4	53
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	8	15	57
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	10	16	60
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	58	19	286
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	33	25	1416
Guiné Equatorial																				27	27
Marrocos																		1		2	3
Mali							2												1		3
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	2	8	229
Namíbia	1	1														6	65		1		74
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	1	4	177
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	1		89
República Dem. do Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	37	25	552
República do Congo													4	6	4	2	4	6		30	56
São Tomé e Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	2	7	388
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	7	7	64
Togo												4	11	8	3	6	6	2	3	1	44
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	287	325	281	337	7991

Fonte: DCE/MRE

É importante pensar no lugar de onde vêm esses alunos e alunas, o processo histórico e a construção sociocultural dos sujeitos integrantes desse processo de cooperação. A grande maioria deles, sobretudo pensando nos provenientes do continente africano, vem de contextos multilíngues, onde as etnias que convivem na região de origem são múltiplas e preservam suas culturas. Nesses ambientes uma pessoa pode pertencer a 3 ou 4 etnias compondo uma mesma família, fazendo com que esses estudantes cheguem ao Brasil, às vezes, com 4 ou mais idiomas na sua bagagem linguística⁹. Isso é extremamente importante para pensar nos processos pelos quais eles passarão ao longo da sua estadia no Brasil e sobre como significarão todas as experiências aqui vividas, para além do aprendizado da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, pensamos essas vivências também através desse aprendizado, uma vez que

... aprender uma *língua estrangeira* não é necessariamente o mesmo que aprender *uma cultura estrangeira*: aprendendo uma língua estrangeira eu

⁹ É preciso considerar nesse contexto a superposição desses idiomas, com a língua local africana, a língua regional/nacional (também africana), a língua do colonizador (francês, inglês, português) e as línguas regionais dos países vizinhos (as africanas e as dos colonizadores).

adquiro procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quantas mais LEs eu souber, potencialmente maiores serão minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo. (JORDÃO, 2005)

Quando analisamos os números dos selecionados da América Latina e do Caribe, é preciso considerar que na primeira fase do programa, logo na sua criação, as vagas se concentravam nos nossos vizinhos falantes de espanhol, pensando numa formalização no seu processo de ingresso e permanência. A perspectiva da vinda de estudantes desses países para participar num programa que visa trocas culturais e formação de egressos universitários já foi muito maior. Atualmente, os programas de formação universitária dos países da América Latina estão melhor estruturado e seguem os mesmos critérios de gratuidade das nossas IES, de forma geral, e a vinda para o Brasil é apenas uma das opções possíveis dentre os inúmeros acordos de cooperação comercial e cultural que a América Latina estabeleceu ao redor do mundo. Mesmo a vinda para o Brasil pode acontecer de diversas formas, onde podemos mencionar: o próprio convênio PEC-G, para a realização integral da graduação; programas como o estabelecido com a Organização dos Estados Americanos (OEA), para que alunos provenientes dos países membros, sendo essa seleção destinada à pós-graduação; as bolsas concedidas pela Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), para realização de períodos de intercâmbio de 1 ou 2 semestres letivos.

Ainda sobre o levantamento realizado pela DCE/MRE, podemos observar na Tabela 3 a vinda mais expressiva, numericamente falando, do Paraguai, que ainda tem uma série de déficits educacionais e, conseqüentemente, de pessoal especializado em diversas áreas do conhecimento, por conta dos períodos de ditadura, fechamento de fronteiras, golpes de Estado e de conflitos bélicos.

Tabela 3: Selecionados da América Latina e do Caribe.

PEC-G - Selecionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2019																					
PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1			14
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2		2	39
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	10	14	153
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	1	5	51
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	9	2	126
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		1		33
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	10	1	95
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1			23
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	10	9	229
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	5	3	57
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	13	16	127
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	40	35	276
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	11	12	136
México				1						1			2	3	1			1	1		10
Nicarágua		2						1			3		1		1						8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	5	1	64
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	26	34	790
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	17	21	274
República Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5			18
Suriname		1															1		1		3
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2			31
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1			1	1		11
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3		2	3	24
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	171	155	163	158	2592

Fonte: DCE/MRE

Os números se alteram ao longo das décadas, de acordo com os momentos sócio-histórico vividos pelos países e com as consequentes necessidades de cada um deles. A Bolívia, por exemplo, está entre os que mais enviou candidatos nas últimas duas décadas, mas se olhamos anualmente, o envio é bastante pequeno, sobretudo se compararmos com o primeiro ano do programa, em que os bolivianos obtiveram 208 das 569 vagas, apenas no ano de 1964¹⁰ (o segundo maior número de ingressos naquele ano foi do Paraguai, que enviou 85 estudantes).

Em espaços de ensino-aprendizagem é fundamental pensar na pluralidade, na diversidade e nas particularidades que compõem o perfil dos grupos de estudantes. É importante, no caso de alunos estrangeiros, pensar nas suas origens, nas experiências anteriores e no acúmulo delas até a chegada à sala de aula, porque isso implica muitos deslocamentos e ressignificações, mesmo se pensarmos em estudantes que saíram pela primeira vez de casa para participar do PEC-G, uma vez que esse trânsito implica numa série de novas experiências e de

¹⁰ Maiores informações disponíveis em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/cronologia.php>

questões que alguns têm que lidar pela primeira vez sozinhos. Cabe questionar se esse tipo de reflexão, sobre diversidade e particularidades, é feito no âmbito dos espaços de cooperação, que antecedem e que, de várias formas, determinam a vinda desses alunos e alunas para o contexto universitário brasileiro. Há uma certa simplificação ao tratar dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (doravante PALOPs), por exemplo, pela língua compartilhada, ou dos hispano-americanos, pela proximidade linguística, mas precisamos trabalhar com esses grupos de forma tão atenta quanto qualquer outro, porque da mesma forma que há questões que aproximam e facilitam, há questões que complicam e que geram conflitos dentro e fora da sala de aula. Pensando no contexto dos PALOPs, e que podemos refletir sobre outros grupos, Ponso afirma que:

... no discurso diplomático brasileiro para uma política linguística externa na cooperação acadêmica Sul-Sul, em geral se aposta mais na homogeneidade do que na diversidade, com o evidente intuito de facilitar esse intercâmbio nas esferas comercial, acadêmica, política, institucional. Na prática, ignora-se a especificidade e a enorme diversidade da configuração sociolinguística do panorama transnacional das línguas portuguesas, e isso pode acarretar grandes prejuízos para seus falantes. (PONSO, 2018, p. 188-189)

Trabalhamos considerando essa diversidade. O PEC-G é um grande mosaico. Espaços e sujeitos multilíngues. Culturas, histórias e vivências que se complementam, se cruzam, dialogam e somam. É importante que consideremos essa diversidade como um processo sócio-histórico, que pensemos como chegamos ao que temos hoje e tudo o que se tem feito para a manutenção e emancipação de alguns grupos frente às limitações que ainda hoje se apresentam.

Quando todos começaram a falar sobre a diversidade cultural, isso nos entusiasmou. Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí afora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre a nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar a visão de justiça e democracia que estava no próprio âmago do movimento pelos direitos civis iria se realizar na academia. Até que enfim havia a possibilidade de aprendizado, um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder. Por fim iríamos nos livrar da negação coletiva da academia e reconhecer que a educação que quase todos nós havíamos recebido e estávamos transmitindo não era e nunca é politicamente neutra. (HOOKS, 2013, p.45-46)

As trocas permitidas por um programa como esse visam, através da cooperação de todos os envolvidos, a resignificação de paradigmas a partir dos

encontros, a partir da expansão dos horizontes para os que chegam para estudar, mas também dos que estão aqui e que vão, de alguma forma, intermediar e dialogar nessas trocas culturais – e aqui nos situamos, enquanto professores, mas também enquanto brasileiros, que também vão expandir seus horizontes e, a partir da diferença, enxergar novas perspectivas além das que nos foram apresentadas ao longo da nossa vivência na(s) nossa(s) cultura.

Para entender a importância de uma língua estrangeira no processo integral de formação do indivíduo é preciso compreender como significados são construídos com, nas e através das linguagens, dos sistemas simbólicos criados por diferentes culturas. É preciso também abandonar preconceitos e questionar pressupostos, desafiar noções superficiais de nacionalismo e perceber que as fronteiras políticas nos mapas são também barreiras convencionalmente impostas a diferentes nações. Barreiras que muitas vezes nos impedem de beneficiarmos do encontro/confronto com o *estrangeiro*, contato que pode nos permitir aprender sentidos diferentes daqueles fixados pela língua materna, de perceber outras possibilidades de entendimento de mundo e ultrapassar os significados que nos apresenta a língua materna. (JORDÃO, 2005, s.n.)

Como pondera a autora, a língua estrangeira tem esse lugar crucial no momento de oferecer diferentes perspectivas. É por isso que situamos nosso estudo dentro do ensino de língua portuguesa, mas como língua não-materna, para refletir sobre os processos desencadeados/mediados a partir dessa perspectiva teórico-metodológica.

O PEC-G é um programa que, como sugere o próprio nome, tem como foco estudantes que estudam em IES através de convênio. Iniciado na década de 60, o PEC-G atende estudantes de países em desenvolvimento, majoritariamente da América hispânica e da África subsaariana, mas abrangendo também outros países desses continentes e da Ásia. Na última seleção (2019/2020) alguns países da Europa também passaram a integrar o programa.

Como discutido em RUANO et al. (2016) e MARQUES (2018), esse é um programa que oferece aos países parceiros a possibilidade de enviar jovens que tenham entre 18 e 24 anos para cursar o ensino superior no Brasil. O processo começa com a entrega de uma série de documentos no consulado brasileiro nos países de origem. Esses documentos e todas as outras informações são divulgadas através de sites institucionais, através de editais.

Os alunos são enquadrados em duas categorias gerais de ingresso. A primeira inclui os países onde o Celpe-Bras é aplicado. Neles os alunos devem apresentar a certificação desse exame e, se selecionados, iniciam os estudos no curso e na Instituição de Ensino Superior (IES) atribuída, já no ano seguinte ao ano

de seleção (alunos que se inscrevem e participam da seleção no ano de 2019, por exemplo, iniciam suas carreiras universitárias no Brasil em 2020). Na segunda categoria estão os alunos provenientes de países em que o exame não é aplicado. Eles disputam, num primeiro momento, uma vaga para cursar a língua portuguesa no Brasil, para então realizar o exame de proficiência, podendo continuar aqui caso consigam a certificação. Em 2018 apenas 13 universidades brasileiras ofereciam este curso preparatório, então o número de vagas disponíveis é muito inferior à quantidade de candidatos e isso tem sido uma das grandes problemáticas do programa. Em ambos os casos, o nível mínimo exigido para aprovação é o intermediário¹¹.

Os alunos ingressantes na segunda modalidade têm em média 7 meses para aprender e comprovar a proficiência em português brasileiro, conhecimento este a ser atestado, como já apontado, através do Celpe-Bras. O período é relativamente curto, sobretudo se pensarmos que a grande maioria desses alunos, senão a totalidade, chega ao Brasil sem nenhum conhecimento prévio do PB. Contamos, claro, com outras questões para intermediar o processo e aproveitar ao máximo este período, tornando possível, apesar de árduo, o objetivo de certificação. Muitos destes alunos mencionados falam duas ou mais línguas e isso facilita o processo em certa medida. Na maioria dos casos temos a língua de colonização como língua de contato, mas uma infinidade de estruturas, sobretudo sonoras, das outras línguas nacionais que podem facilitar a aquisição do português – no caso dos francófonos e dos anglófonos, a grande maioria dos fonemas são produzidos sem grandes dificuldades, o mesmo pode ser dito do nível morfossintático, muito próximo entre essas línguas. São nesses níveis também que falantes de outras línguas românicas tem mais facilidade, em se tratando de aprendizado/produção.

Cabe salientar que mesmo em níveis mais avançados do Celpe-Bras, assim como em outros exames de proficiência, não se espera que os candidatos percam o sotaque, da mesma forma que se admitem algumas inadequações na produção a nível de escrita e oralidade, desde que não comprometam a compreensão no processo de interlocução. Essas são considerações que os próprios avaliadores recebem ao fazer a capacitação para aplicar o exame.

É fundamental pensar na importância do ensino de português no âmbito desse programa, porque ele é uma das bases para o acesso desses estudantes ao ensino

¹¹ A saber, o exame contém 4 níveis certificáveis, sendo eles: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Os níveis básicos não recebem certificação e não podem, portanto, ingressar nas IES brasileiras.

superior gratuito, de qualidade e socialmente referenciado, no Brasil. Além disso, ele se faz fundamental para acessar uma série de outros conhecimentos que permeiam a universidade, mas não só. Vale dizer que no PEC-G, a baixa oferta de cursos de língua portuguesa dificulta a ocupação das vagas disponibilizadas pelas IES, como mostram os dados abaixo, apresentados pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) no GT Pré-PEC-G que aconteceu na UFPR, no ano de 2017, como atividade preliminar do IV Sincelpe (Simpósio Internacional Celpe-Bras)¹².

Ano	Candidatos	Vagas
2010	1012	2392
2011	683	2423
2012	735	2737
2013	637	2834
2014	806	3358
2015	753	2957
2016	743	3339
2017	659	3552
2018	677	2961
2019 ¹³	-	-

Tabela 4: Candidatos por vaga de graduação. (Adaptado de SESu/MEC)

Ano	Candidatos	Vagas
2014	283	214
2015	252	236
2016	407	292
2017	343	283
2018	382	263
2019 ¹⁴	-	-

Tabela 5: Candidatos por vaga de português. (Adaptado de SESu/MEC)

Na tabela 4 percebemos que o número de candidatos é substancialmente inferior ao número de vagas disponibilizadas. Isso acontece devido a uma série de fatores, que não são o foco central nesse momento da discussão, porém podemos salientar questões como a permanência dos estudantes (moradia, transporte e alimentação), além da alta procura por determinados cursos, como medicina, em

¹² <http://www.celin.ufpr.br/portal/sincelpe/>

¹³ Até o momento do envio do texto para publicação não havíamos recebido o retorno da SESu/MEC sobre os dados atualizados.

¹⁴ Idem

detrimento de outros. A partir da tabela 5, observamos que o número de vagas de língua portuguesa ainda não consegue dar conta da demanda apresentada pelos candidatos que vêm de países onde não há a aplicação do Celpe-Bras. No ano de 2018¹⁵, também a partir dos dados da SESu/MEC, apenas 13 instituições¹⁶ ofereceram o curso de PLE, dentre as quais algumas têm ofertas específicas, que podem dificultar a distribuição dos candidatos (a UFMG, por exemplo, aceita apenas candidatos que cursarão a graduação na instituição). Mais de 100 instituições oferecem vagas de graduação.

Devido ao número limitado e à grande procura, cabe a nós oportunizar um ensino de qualidade para esses estudantes, candidatos às vagas nas IES brasileiras, sendo a reflexão sobre as formas de mediar esses conhecimentos um dos fatores mais importantes nesse processo de aprimoramento docente/pedagógico. Nesse âmbito, destacamos a reflexão sobre as práticas em sala de aula, o planejamento, e, com grande importância, a produção de materiais didáticos, foco principal do presente trabalho – que propõe a análise de MD de Português como Língua Estrangeira (PLE), mas visa, ainda, uma discussão mais ampla e que pode promover paralelos, de uma forma mais geral, sobre o ensino de línguas estrangeiras.

A escolha por localizar a presente pesquisa no âmbito do ensino de PLE vem da atual expansão da área na esfera acadêmica e da perspectiva cada vez maior da utilização da língua portuguesa em processos de internacionalização universitária. Sobre esses processos, Diniz afirma que

De fato, ainda que tateantes se comparadas a políticas concernentes a línguas como o inglês, o espanhol, o francês, as políticas linguísticas – explícitas ou implícitas – para a promoção internacional do português têm se recrudescido significativamente nas duas últimas décadas. Aprovam-se leis que tornam obrigatória a oferta do português em currículos escolares de países que não têm esse idioma entre suas línguas oficiais; a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) ganha novos membros e observadores; criam-se exames de proficiência em português; fortalecem-se iniciativas acadêmicas para a formação de professores e

¹⁵ Idem

¹⁶ Sobre as instituições com oferta de vagas de português: 1) Para 2018: Universidade Federal de Minas Gerais (com vagas apenas para alunos que também cursarão a graduação nessa instituição), Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense (nas 3 instituições a oferta de vagas é limitada a alunos francófonos), Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Amapá e Universidade Federal de Roraima; 2) Para 2019: ; 3) Para 2020: ; Os dados referentes a 2018 foram apresentados pelo MRE/MEC no GT Pré PEC-G (2017). Os dados referentes a 2019 e 2020 foram levantados a partir das planilhas de resultados, disponibilizadas pela DCE/MRE no site http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/processo_seletivo/resultados.php.

pesquisadores na área conhecida como Português Língua Estrangeira, Português Língua Adicional, Português para Falantes de Outras Línguas ou Português para Estrangeiros; cresce a produção de livros didáticos e a oferta de cursos para aqueles que não têm o português como língua materna. (DINIZ, 2015, p. 5)

Faraco (2016) apresenta, dentre outras questões relevantes para esse importante apanhado sócio-histórico, o processo de formação da CPLP, sobretudo pela constituição desse órgão ser um marco nas relações entre países de língua portuguesa. Como salienta o linguista, a partir da década de 1986 Portugal voltou a vislumbrar a “opção atlântica”, que nada mais era do que uma “reaproximação político-diplomática com o Brasil e com as ex-colônias africanas” (FARACO, 2016, p.302), aproximação esta que se arrastava desde 1822, ocasião da independência brasileira – processo no qual deve-se considerar não só a relação entre esses dois países, mas entre os oito que têm a língua portuguesa como língua oficial e que compartilham do interesse de cooperação e, com suas particularidades, de difusão da língua portuguesa.

Além da CPLP, existe também a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), entidade criada em 1949 e que fomenta a expansão e a cooperação linguístico-cultural, além de econômico-comercial, entre os países membros, falantes de português e espanhol, mas não apagando as outras tantas línguas existentes nos territórios dos 24 países membros¹⁷. Assim como a articulação através dessas instituições, outros mecanismos e iniciativas devem ser fundamentais no processo de internacionalização da língua portuguesa. Conforme afirma Diniz, é fundamental ter essa valorização do português e do espanhol como metas, pensando no contexto da América Latina, porque isso “favoreceria intercâmbios científicos, culturais, comerciais e turísticos na região” (DINIZ, 2012, p. 456). Cabe situar todas essas discussões, problematizando suas consequências e as relações de poder envolvidas nelas, sobretudo no atual momento, em que borbulham crises e impasses políticos e econômicos em diversos pontos desses territórios.

Analisamos essas questões, ainda, pensando no PEC-G como parte fundamental nas ações de internacionalização, cooperação e de mudança. No momento da delimitação do nosso escopo, levamos em consideração, também, a

¹⁷ PACHECO, N. Português e espanhol vão debater o seu estatuto de “línguas pluricêntricas” Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/11/16/culturaipilon/noticia/portugues-espanhol-va-debater-estatuto-linguas-pluricentricas-1893927> Acesso em: 15 dez 2019

pouca fortuna crítica sobre o PEC-G e o PEC-PG (BIZON e DINIZ, 2018; MIRANDA, 2018), mesmo sendo um programa tão antigo.

Se o convênio tem pouca visibilidade mesmo em contextos em que há um número expressivo de estudantes a ele vinculados ainda mais invisíveis se tornam questões fundamentais sobre o funcionamento do PEC-G, cujas discussões se fazem necessárias para o bom desempenho das alunas e alunos que chegam ao Brasil para cursar a graduação nas IES brasileiras credenciadas. (MIRANDA, 2018, p. 118)

Pensando nessa articulação para a visibilidade do programa e também para contribuir com o bom desempenho desses estudantes, delimitamos a pesquisa, assim, no material utilizado com esses alunos e alunas que ainda estão na fase anterior ao ingresso nos cursos de graduação, na fase de aprendizado da língua portuguesa, o que acontece, nessa instituição, no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR).

1.2 A questão do PLE no Celin-UFPR

Como área de ensino e pesquisa, o PLE (que tem outras nomenclaturas possíveis, dependendo do viés teórico seguido pelos pesquisadores envolvidos ou das questões concernentes às especificidades do processo/contexto/objetivos de ensino-aprendizagem) vem se fortalecendo desde a década de 1980, como pontua Bizon (2013, p.21), seja pela ampliação da produção de materiais didáticos, seja pelo avanço das políticas linguísticas, seja pelas necessidades empíricas impostas em determinados contextos ao longo das últimas décadas, com destaque aos últimos grandes movimentos migratórios e ao trânsito de migrantes em situação de refúgio ou com visto humanitário.

A área de PLE no Celin-UFPR surge para atender as necessidades apresentadas a partir dos convênios firmados entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e outras instituições ao redor do mundo. Algumas dessas instituições oferecem estudos latino-americanos e, mais especificamente, estudos brasileiros, mas, também, outras em que o interesse está voltado mais para outras áreas de estudo do que pela língua em si e, nestes casos, o português brasileiro (PB) serve de intermédio para acessar estes conhecimentos.

Esse início se dá

Nas décadas de 1980 e 1990, a fim de atender estudantes estrangeiros dos intercâmbios entre universidades firmados por cursos de graduação e

pós-graduação da UFPR, nossa instituição passou a pensar na importância do Português como Língua Estrangeira. Sob a coordenação e acompanhamento de docentes da UFPR, os professores Basílio Agostini e Odete Menon, foram ofertados cursos de níveis básicos e intermediários por meio de disciplinas optativas do Curso de Letras. Paralelamente, eram também ministrados cursos de formação de professores para os alunos de Letras, com a participação de docentes dos departamentos envolvidos (...). Em um primeiro momento, o programa de PLE se desenhava ao espelho das línguas estrangeiras ensinadas no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR (inglês, francês, espanhol, alemão e italiano). A partir de 1997, grande parte dos cursos de PLE passou a ser ofertada pelo Celin-UFPR, oportunizando que não só estudantes estrangeiros universitários, como também estrangeiros membros da comunidade local, pudessem aprender português nesse espaço de extensão universitária. Criava-se, assim, uma área de extensão e pesquisa – o projeto de extensão “Português como Língua Estrangeira: Língua e Cultura”. (Santos *et alli*, 2016, p. 20 - 21)

A demanda pelo ensino de PLE existia na sociedade como um todo, não se limitando à universidade e isso fica claro a partir do momento em que se estrutura a área e se inicia a oferta dos cursos, que têm uma procura que vai além dos intercambistas, propriamente ditos. Sobre isso, nesse apanhado histórico, as autoras ponderam que

O público dos cursos de PLE passou a se constituir também de moradores e outros visitantes da cidade, que passava a receber inúmeras empresas multinacionais, cujos funcionários expatriados traziam demandas de práticas discursivas diferenciadas. Desde então, a imagem de um Brasil de crescente relevância política, econômica e cultural no cenário externo tem diversificado ainda mais o perfil dos alunos de PLE do Celin-UFPR. Ainda em 1997, houve o início da aplicação do exame de proficiência de língua portuguesa - Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras. (Santos *et alli*, 2016, p. 21)

Com o avanço da procura pelo Celpe-Bras e com a expansão de acordos e convênios entre Brasil e outros países, a procura por cursos que preparem para o exame e/ou que ensinem a língua portuguesa para fins laborais cresce. As autoras ainda ponderam que

A partir de 2012, houve um crescimento ainda mais significativo da diversidade de público que o PLE do Celin-UFPR vinha recebendo, o que forçou a abertura de diferentes frentes para atendê-lo. Esse público aumentou em número de alunos e também em diferentes necessidades de aprendizagem, incluindo, por exemplo, os alunos executivos de multinacionais e o grupo de alunos imigrantes haitianos e sírios. Diante dessa diversidade de público e de suas necessidades específicas, passou-se a pensar em práticas de ensino, formação de professores e organização de questões logísticas que pudessem dar conta dessa nova realidade. (Santos *et alli*, 2016, p. 22)

Atualmente temos um maior número de universitários, que têm entre seus objetivos desenvolver o conhecimento em língua portuguesa, a língua alvo. Eles

possuem diversos objetivos específicos, que são permeados por questões acadêmicas e profissionais. Além de perfis universitários, existe uma forte presença de migrantes que buscam postos ou melhores colocações no mercado de trabalho, seja no Brasil, seja em empresas que têm algum tipo de acordo comercial com o nosso país.

Nos últimos dois anos a área de PLE do Celin-UFPR tem trabalhado quase em sua totalidade com professores em formação inicial (estagiários e estagiarias) para ministrar os cursos. Na distribuição atual, os alunos intercambistas são atendidos no período noturno, normalmente agrupados em dois níveis, a partir de teste de nivelamento. Acredita-se que essa divisão seja suficiente para atender às demandas trazidas por esse público. É necessário pensar, entretanto nas especificidades de perfil, uma vez que dentro desses grupos, divididos dessa forma, uma discrepância muito grande de níveis, o que exige um esforço muito maior por parte das regentes dessas turmas.

No período da tarde se encontram os chamados cursos regulares, onde os alunos são distribuídos a partir de testes de nivelamento. Nesse período há um número muito maior de turmas e níveis sendo ofertados, o que permite uma melhor distribuição dos estudantes regularmente matriculados. Alunos provenientes de algumas universidades acabam sendo alocados nessas turmas, também, quando vêm para o Brasil apenas com o objetivo de estudar a língua portuguesa, uma vez que esses cursos são pensados também para contemplar as 15h semanais exigidas para fins de visto pela Polícia Federal. Há nesses grupos uma presença grande de migrantes de diversas nacionalidades que chegam no Brasil em busca de melhores condições de vida, novas oportunidades de trabalho e de estudos, ou mesmo que vêm para fins temporários e que acabam estabelecendo residência definitiva.

Os alunos do PEC-G, até o ano de 2019, estudavam de forma integral, tendo um acolhimento linguístico e formação básica em língua portuguesa, passando também pela prova de nivelamento que os distribuía nos grupos da tarde a partir do segundo mês de estudo. Paralelo a isso, no período da manhã, esses alunos tinham aulas específicas com as apostilas que trazemos para análise nessa dissertação. A partir de 2020 a dinâmica de trabalho com esse grupo sofreu mudanças, sobre as quais não nos deteremos.

A cada ano o número de estrangeiros no território brasileiro aumenta e a procura por aulas de PLE dentro e fora do nosso território acompanha essa dinâmica.

1.3 A questão do material didático

Levando em conta a importância da identificação do aluno e também o despertar do interesse em aprofundar o conhecimento da língua alvo, além de considerar a pluralidade na composição das turmas, acreditamos que a manutenção da identidade visual, pensando em como estes materiais seriam acessados fora do ambiente de sala de aula, é extremamente necessária. Quando inserirmos a imagem de um site, através de *printscreen*, mantemos o layout do texto, permitindo que os alunos utilizem todos os recursos extra verbais presentes para otimizar a leitura, fazendo com que estes elementos contribuam no processo de significação da língua, uma vez que a identificação de determinados materiais estimula uma pré-leitura¹⁸, antes mesmo de passar ao nível textual, o aluno já pode imaginar do que se trata ou pode criar hipóteses consistentes a partir de elementos que aparecem na composição apresentada no material didático. O reconhecimento imediato de determinados elementos funciona também como um fator de motivação, pois valoriza outros conhecimentos previamente adquirido pelos alunos, antes mesmo do próprio estudo da língua portuguesa.

Quando falamos desse tipo de questão, entramos no debate do uso de materiais autênticos - aqueles que circulam em jornais, revistas e afins e que não têm o objetivo primeiro de ensinar a língua estrangeira em questão. Existe uma série de problemas conceituais (CORREIA, 2016; ANDRADE E SILVA, 2017; MULON e VARGAS, 2014) sobre como o seu uso deve ser feito, mas não há como negar que esta seja uma das grandes chaves para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) nos dias atuais.

A questão do uso de materiais autênticos no ensino de LEM tem sido cada vez mais objeto de estudo e crítica entre professores e linguistas. Há o embate entre a permanência de materiais integralmente forjados para fins didáticos e o uso cada vez mais latente de materiais retirados de contextos reais de uso de língua, transpostos ao contexto de sala de aula, sendo questões como direitos autorais e de uso de imagem grandes empecilhos para o seu avanço. De acordo com Santos, os textos autênticos incluídos nos materiais didáticos

...se constituem de textos diversos, produzidos não com o propósito de ensinar, mas são textos que circulam em uma comunidade ou na internet

¹⁸ A discussão parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir dos debates sobre estratégias de leitura e que foram fundamentais para a discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas, inicialmente na educação básica, mas não se limitando a essa, pelos diálogos alcançados. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf (Último acesso em 30/12/19)

com objetivos e leitores diversos. A inclusão de textos autênticos faz com que os estudantes tenham contato com a língua em contexto natural onde ela ocorre. Aliado a isso, o texto autêntico direciona o ensino não só para a língua, mas também para o uso da linguagem na interação social. (SANTOS, 2014, p. 18)

A forma como esses materiais são utilizados na elaboração dessas UD, para uso dentro e fora de sala de aula, através de exercícios, atividades e tarefas, será discutido de forma mais detalhada no capítulo referente à análise das unidades temáticas. É importante distanciar o conceito de tarefa apresentado por Santos de outros que se encontram no mesmo espectro semântico, objetivando a diminuição de ambiguidades ao longo da análise que levaremos a cabo. A autora esclarece que termos como exercícios e atividades podem ser confundidos com o conceito apresentado no marco do Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), uma vez que a palavra tarefa vem sendo usado amplamente para nomear qualquer tipo de produção escrita ou oral, realizada em sala ou em outros contextos externos. Aqui trataremos essas categorias, grifos da autora, pensando em

...“exercício” como a prática repetitiva ou sistemática de determinadas estruturas linguísticas. Nessa prática, “exercício” restringe-se à manipulação de formas linguísticas de maneira descontextualizada; O termo “atividade” é abrangente: qualquer atividade pedagógica, comunicativa ou didática. (SANTOS, 2014, p. 20)

É importante mencionar essas definições uma vez que as exploraremos no contexto analisado, no decorrer desse capítulo, e retomaremos no momento que precede a análise, cabendo mencionar que esses alunos realizarão o Celpe-Bras, tendo que produzir quatro (4) tarefas escritas. Retomamos SCARAMUCCI apud SANTOS que considera tarefa como

... um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. Ela permite a apresentação de conteúdos “autênticos”, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc. (SANTOS, 2014, p. 22)

No ELT, no contexto do PEC-G, consideramos sempre a perspectiva de que ao final do curso preparatório o aluno/candidato terá que se posicionar, como mencionado acima, diante de diversas situações, muitas delas fora dos papéis

sociais que ele desempenha usualmente, podendo ser, por exemplo, um chefe de empresa, um diretor de escola, secretário de órgão governamental, agente turístico, jornalista, etc. Dessa forma, é fundamental para esse processo enfatizar as características que têm a ver com o contexto de produção dessas tarefas e como ele pode, de forma projetada, se colocar nesse papel sem nunca ter tido, de fato, contato com ele em contextos extra educacionais ou, como mencionado por Santos, em contextos reais de produção.

Os procedimentos contidos no ELT reúnem diversas práticas e reflexões teóricas desenvolvidas por experiências e estudos da linguística a partir dos anos 1980. Essa conduta contribuiu para romper com o sistema linear e acumulativo de ensino de línguas. Isso significa que a organização das atividades de ensino não deve seguir tópicos linguísticos ou gramaticais como prioridade. Há, como exemplo, muitos livros didáticos que trazem os tempos verbais como principal forma de organização e progressão de conteúdos. Em vez disso, o ELT desloca o olhar para situações comunicativas e explora o que deve ser feito para cumprir esses propósitos. (SANTOS, 2019, p. 77)

Um fator importante sobre a produção dessas UD's é o fato de que não havia um material base anterior. Isso permitiu, de certa forma, maior maleabilidade ao longo do processo de elaboração da primeira versão, atendendo de forma mais adequada o que o grupo necessitava naquele momento. As aulas eram produzidas semanalmente, para aplicação na semana seguinte, o que permitiu o acompanhamento dos alunos e um maior direcionamento nas propostas apresentadas, pensando nas questões concernentes ao contexto de sala de aula, mas também ao que acontecia ao redor, pensando em fatos abordados pela mídia naquele momento específico. Cabe salientar que esse direcionamento causado pela produção midiática tem relação direta com as escolhas feitas e com a abordagem das questões temáticas centrais da presente pesquisa, fato que abordaremos de forma detalhada no capítulo referente à análise.

1.4 A questão da temática

Nesse contexto é também latente a necessidade de evitar o que Bakhtin chama de “linguagem livresca”, sobretudo por conta dessa necessidade de aplicabilidade e de reconhecimento/aprendizagem de gêneros discursivos que estão acontecendo nesse momento no entorno dos alunos, a partir da reflexão sobre eles, do seu entendimento e da produção, partindo da compreensão e da real assimilação do seu uso e, por consequência, das necessidades composicionais do

gênero em questão. Mesmo que a sala de aula seja um ambiente artificial, visto que não é o espaço de circulação inicial desses gêneros, é importante reconhecer a importância desse trabalho uma vez que discute, de várias formas, o contato com esses textos no dia a dia dos alunos.

É necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical quanto culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. (...) O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade de formas e métodos de trabalho (...). Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013, p. 42 - 43)

Ressaltamos a relevância desse tema, discutindo de forma mais detalhada o uso desses materiais, uma vez que ocupam lugar de destaque nas unidades didáticas analisadas, sistematizando o seu uso e ponderando as perspectivas de aplicabilidade destes insumos que já fazem parte do nosso dia a dia.

Buscamos refletir sobre a produção de MD pensando em quanto/como eles podem mobilizar discussões entorno das questões de gênero e sexualidade, pensando, ainda, em como a problematização dos discursos apresentados nos materiais podem passar a criar outras possibilidades, que, de alguma forma, desestabilizem naturalizações e referendam discursos marginalizados, em diálogo com o que afirma Bizon (2013, p.69), ao retomar os argumentos de Foucault (1977; 1979) que

... problematiza o quanto as práticas discursivas que constituem corpos, valores, atitudes, crenças e subjetividades são atravessadas por relações de poder e regras socioculturalmente construídas, constituindo o que seriam as *ordens do discurso*. São essas ordens que estabelecem as normas de produção e interação, as quais, referendando alguns discursos e rejeitando outros, criam padrões de estabilidade, limitando nossas possibilidades de ser em contextos específicos – embora haja sempre a possibilidade de transgressão e mudanças, dado que essa estabilidade é apenas operacional.

As propostas aqui apresentadas se propõem como alternativas. Obviamente não há como estabelecer um padrão de materiais e práticas e acreditar no êxito desse processo com todos os grupos com os quais trabalhamos, tampouco com todos os alunos. As suas particularidades são ao mesmo tempo o desafio e o elemento impulsionador que faz com que nossas aulas sejam mais ou menos

interessantes, mais ou menos desafiadoras, mais ou menos úteis ao aluno – dentro e fora da sala de aula.

Diariamente vemos nos jornais casos relacionados à violência que sofrem mulheres e pessoas LGBTQ+ por todo o mundo, mas também de movimentos de resistência e de conquista diária de equiparação de direitos e de melhoria na qualidade de vida desses coletivos. LOURO (2007) destaca que

Conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais é, para mim, intolerável. Mas esse quadro parece representar, em linhas mais ou menos gerais, a sociedade brasileira. Por isso, sinto-me autorizada a afirmar que a sexualidade ou as tensões em torno da sexualidade constituem-se numa questão que vale a pena colocar em primeiro plano. (LOURO, 2007, p. 203)

Precisamos pensar a reorganização desse sistema desde o seu interior. Em sala de aula podemos questionar todas as normas elencadas pela autora como reguladoras desses processos e que fortalecem o sentimento de intolerância. Em sala de aula, em ambientes educacionais, o diálogo tende a estar mais aberto, sobretudo por todos os participantes estarem cientes de que ali é um espaço formativo. Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de LEM pode ser de grande valia no momento de problematizar essas questões, sobretudo em grupos onde as experiências são tão diversas e onde a visão de mundo de cada um, a partir da cultura do seu país de origem, somada aos processos vividos pelos deslocamentos realizados ao longo da vida e que culminaram na chegada ao Brasil, se torna elemento fundamental para a ressignificação e a construção de novos paradigmas. É um novo processo de percepção da sua própria cultura e da cultura do outro e dos diálogos e trocas nestes ambientes multiculturais e multilíngues.

Cabe destacar o cuidado que os professores devem ter com as situações que envolvam a visão estereotipada da cultura de um povo. Independente de o ensino ser em imersão ou não, a cristalização de ideias preconcebidas pode levar à constituição de paradigmas ou de opiniões limitada. Por isso, os professores de língua devem fornecer um olhar plural sobre as diversas manifestações e vivências nos países nos quais a língua que ensinam é falada. (SANTOS, 2019, p. 33)

Por uma urgência de uso, pela imersão, esses alunos precisam desenvolver o mais rápido possível as competências linguísticas para interagir no mundo, em situações reais de uso, fazendo-se compreender em diversos contextos e desenvolvendo, ao longo do processo, a argumentação e o desempenho discursivo

na LEM alvo. A possibilidade de dialogar com brasileiros, além da necessidade de negociar significados com os outros alunos que estão nessa mesma situação e que não partilham outro idioma de contato além do português, no caso da área de PLE do Celin-UFPR, pode ser mais um motivador para avançar no processo de aprendizagem. O elemento da pluralidade constituinte dos grupos de alunos estrangeiros atendidos pela área de PLE é fundamental para a análise que propomos.

Outro aspecto importante para a execução da análise e relato dos dados é o fato de que esses alunos são majoritariamente universitários – assim como os professores. O processo de aprendizagem é visto de uma forma distinta. Tanto professores quanto alunos têm em conta o fato de que são sujeitos em formação constante. Se torna necessária – e se permite – uma formação muito mais crítica do que em escolas mais tradicionais, pelo perfil dos estudantes e professores, pelo caráter extensionista, porque cada aluno vai trazer os paradigmas construídos fora do mundo acadêmico, em diversos contextos, mas também o insumo técnico-científico do seu curso universitário, o que nos brinda uma argumentação tal que não teríamos em outros contextos. Os conhecimentos são distintos, as reflexões são distintas, os públicos são distintos e isso é muito pertinente para pensarmos o que buscamos com as nossas propostas. Essa exposição a aportes teóricos e visões de mundo igualmente distintos faz com que os professores também mudem a forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem e ressignifiquem paradigmas construídos ao longo da sua vida.

A partir da experiência prévia como docente no contexto em análise (PLE/Celin-UFPR), depois de ministrar aulas em diversos níveis, com perfis distintos, surgiram alguns questionamentos que nortearam o trabalho com esses grupos, sobretudo pautando a discussão de como são apresentados/trabalhados nos MD os temas relacionados a questões de gênero e sexualidade, além de analisar, de forma articulada, como esses elementos todos podem contribuir para o desenvolvimento da discursividade dos alunos e, sobretudo, como essas práticas vão estabelecendo novos construtos e como tais reverberam em outras esferas de sua/nossa vida, para além do linguístico, refletindo sobre e com a construção social da língua, sempre de forma dialógica com professores e colegas:

...ondas crescentes de ecos e ressonância verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a

natureza de seu material significante, é acompanhada de refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 2014. p. 37)

As discussões em torno dessas temáticas são necessárias para a formação pessoal, para professores e alunos, mas se fazem extremamente importantes no âmbito do programa que pretendemos trabalhar, pensando em questões educacionais, laborais e sociais e como elas podem contribuir para melhorias, inclusive em nível institucional. O processo de adaptação a um novo território, a uma nova cultura, envolve o descobrimento de novas perspectivas e o estabelecimento de novos paradigmas, de novos parâmetros para ver e ser visto, para entender as novas relações sociais em que estes indivíduos se encontram e as reações nelas e por elas suscitadas.

Ponderando todas essas questões, é necessário que avaliemos quais os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem pelos quais passam esses alunos e dos quais participamos, também.

Pensar o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas em condições de produção contemporâneas implica, assim, desnaturalizar o discurso de que o valor de um idioma é medido em função de seu potencial econômico, que abre pouco espaço para se trabalhar a relação entre língua e sujeito. No lugar de subordinarmos nossas práticas pedagógicas e acadêmicas aos interesses mercadológicos dominantes, parece-nos fundamental trabalhar o português como uma “língua de saber”, como uma “língua científica” e como uma ‘forma singular no modo de conhecer e interpretar o mundo’, em direção análoga ao que propõe Tatián (2013) em relação ao espanhol. Isso implica afastar-se de posições nacionalistas – no limite, xenófobas – de valorização de determinadas variedades do português (em detrimento de outras), de forma a abrir espaço para práticas que possibilitem o desenvolvimento da proficiência nessa língua por meio de experiências de sensibilização para a discursividade e heterogeneidade constitutivas das práticas languageiras, visibilizando vozes e culturas historicamente silenciadas. (DINIZ, 2005, p.7)

Pensar em todas as implicações das escolhas que fazemos no momento de conduzir as aulas, de elaborar os materiais e de mediar as questões trazidas para a sala de aula pelos alunos, a partir das suas vivências diárias.

1.5 Objetivos

Assim, o principal objetivo desse trabalho é apresentar o processo de elaboração dos materiais do Curso Preparatório Celpe-Bras para alunos do convênio PEC-G, destacando de que forma a produção MD pode otimizar o debate

das temáticas relacionadas às discussões de gênero e sexualidade. Pretendemos com as nossas discussões responder aqui às seguintes questões:

1. Como selecionar materiais (textos, vídeos, etc.) para a elaboração de SDs a serem utilizadas em um curso preparatório que atenda as especificidades do PEC-G?
2. Como podem ser abordadas as temáticas de gênero e sexualidade em materiais didáticos para o ensino de PLE?
3. Como planejar, a partir das SDs, as aulas de PLE em contexto de PEC-G?
4. Como as questões acima podem se articular para fomentar o debate desses temas?

No tocante ao tema dessa dissertação, utilizamos distintos recursos e métodos, mas o objetivo principal é discutir como a construção discursiva em língua estrangeira pode ser trabalhada a partir das temáticas relativas a gênero e sexualidade. Almejamos também destacar a presença dessas temáticas nos materiais analisados, problematizando a sua necessidade no contexto brasileiro atual e a consequente necessidade de discussão. Para tanto, dividiremos a análise em dois momentos.

1. Apresentação das unidades selecionadas: elaboração de quadro comparativo, trazendo dados estruturais que possam, de alguma forma, otimizar uma melhor compreensão da totalidade dos MDs, de forma panorâmica. Serão abordadas nessa fase as seis unidades previamente selecionadas a partir das apostilas do Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras, utilizado no âmbito do PLE/Celin-UFPR, com os grupos do PEC-G;

2. Discussão de conteúdos: dentre as seis unidades utilizadas no tópico anterior, analisaremos duas de forma mais detalhada, considerando para a escolha destas as mais significativas nas discussões do nosso recorte. Trabalharemos com categorias surgidas a partir da realidade suscitada pelos materiais, apresentando e discutindo, assim, textos, enunciados, tarefas e exercícios, um a um, de forma minuciosa, como fez Mendes (2006), de forma articulada, destacando como eles podem contribuir para a construção discursiva a respeito de questões de gênero e sexualidade. Além disso, passaremos por um processo descritivo dos trechos que mobilizem essas temáticas, discutindo a forma como se faz essa articulação e quais os desdobramentos disso.

2. DIÁLOGOS

É intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como "normais". (LOURO, 2007)¹⁹

Pretende-se neste capítulo discutir os principais postulados teóricos concernentes a nossa pesquisa, propondo diálogos entre autores de áreas distintas, que versem sobre as mesmas temáticas, com olhares que se complementem ou que possam, de alguma forma, aportar conceitos e perspectivas que sirvam para o diálogo com o nosso trabalho.

Optamos por estruturar esta retomada de referencial teórico em quatro subtemas, de forma a organizar adequadamente o texto, mas entendendo que sempre podem haver conexões entre os paradigmas, possibilitando outros arranjos e outros diálogos que serão retomados ao longo desta pesquisa. Nessa divisão, propomos a explanação sobre o que entendemos como língua e discurso, nos pautando, principalmente, nas discussões trazidas pelos autores do Círculo de Bakhtin e pelo linguista brasileiro Carlos Alberto Faraco. No segundo ponto, discutiremos questões referentes à sexualidade, nos pautando, principalmente, no filósofo francês Michael Foucault. Na terceira parte abordaremos questões de gênero, partindo das discussões da filósofa norte-americana Judith Butler, estabelecendo outras conexões possíveis. Finalizamos com a quarta parte, na qual propomos apresentar e discutir a forma como as temáticas anteriores são tratadas no âmbito educacional, pensando na formação de professores para o trabalho com a diversidade e como estes temas são trazidos nos materiais que eles devem usar, refletindo sobre o nosso contexto atual e sobre como isso acontece, nos pautando nas discussões da historiadora e doutora em educação Guacira Lopes Louro, fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), além de ser atualmente professora aposentada vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹⁹ LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> (acesso em 29/06/2019)

2.1. Sobre processos de ensino-aprendizagem

Nunca tinha pensado que, se uma palavra dele podia me deixar tão feliz, existia outra capaz de me destruir com a mesma facilidade. (ACIMAN, 2018)

O processo de ensino-aprendizagem deve, de todas as formas, acontecer com algum suporte teórico e fazer com que o professor reflita sobre o que está fazendo, porque o faz e como fazê-lo de forma reflexiva e diagnóstica – seja pensando no estudante, seja como autocrítica para avançar enquanto docente.

Não cabe nessa perspectiva de trabalho um sujeito passivo. O aluno traz para a sala seus aportes e é a partir deles que se estabelecem os diálogos com os temas discutidos. A construção disso tudo não acontece de forma individual. Todo o processo acontece desde uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1988), onde o sujeito é construído numa relação dialética com a sociedade, formando a sua subjetividade a partir da interação com o outro, sobretudo valorizando os contextos histórico e cultural. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento é tido como algo que precisa de mediação e aqui ela acontece através da linguagem, que só existe a partir dessa construção social, e da atuação dos professores, também sujeitos ativos no processo. Os alunos trarão suas perspectivas da mesma forma que o professor o faz na hora de delimitar os temas e selecionar os documentos que serão trabalhados, como serão trabalhados e as relações que se fazem entre eles, da mesma forma que as reflexões e apontamentos sobre o momento sócio-histórico em que se encontram os sujeitos envolvidos nessa equação.

De fato, todas essas escolhas feitas pelo professor não são casuais e tomam como base o lugar que este ocupa na sociedade e que olhar ele tem, pensando nos alunos como um centro de interesse, já que são peça fundamental para planejar as atividades. O docente se coloca num segundo centro, já que a escolha dos documentos passa pelo seu juízo de valor e, portanto, pela sua perspectiva ideológica diante desse ou daquele tema, discussão levada a cabo por Faraco, que cita Bakhtin para pensar a relação eu-outro.

A vida conhece dois centros de valores, que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos. (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p.21)

O aluno não é um mero recipiente, tampouco o professor o único detentor do conhecimento, nem são estas as únicas vozes contidas dentro das atividades didáticas. A construção baseada na responsividade de cada ato, as reações que um indivíduo suscita no outro, são, sem dúvidas, a chave para o êxito desse tipo de trabalho e a resposta nessa busca por novas possibilidades de construir aulas mais interessantes e estimulantes para nossos alunos cada vez mais inquietos – felizmente.

Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto. (FARACO, 2009, p.25)

Pensar na produção de MD e na sua aplicação é um tema muito mais complexo nesse tipo de metodologia, pois as sequências didáticas diferem muito das trabalhadas tradicionalmente em escolas de língua, o que pode ser um problema até que o aluno se habitue a esse tipo de atividade. Pensamos aqui as sequências didáticas (SD) a partir da discussão feita por Bronckart, Schneuwly e Dolz apud Cristovão (2011), dentro do marco do interacionismo sociodiscursivo (ISD), ao qual tivemos acesso a partir das discussões feitas pela escritora acima referida e por Lousada (2010). No quadro teórico do ISD, a linguagem é considerada como elemento organizador dos processos sociocognitivos, sobretudo pensando na conduta ativa do indivíduo e no seu pensamento consciente e reflexivo, sempre tendo em vista esses processos como um produto da socialização.

Aqui usamos a definição de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly apud Cristovão (2009, p. 305), definindo-a como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, aplica-se o referido conjunto de atividades que compõem a SD, objetivando sistematizar esse trabalho com os gêneros propostos: um trabalho que se iniciaria com a introdução à atividade, explicando-se no que consiste e quais serão os passos; a produção de um documento no gênero trabalhado, em uma primeira tentativa para que o professor avalie como e até onde os alunos conseguiram chegar. Na sequência, o desenvolvimento de atividades que focariam nas dificuldades e nos pontos conflitantes da execução da primeira tentativa de produção do gênero, refletindo sobre os mecanismos para superar essas dificuldades. Na finalização da SD o trabalho com uma nova produção, já levando

em consideração essa discussão prévia do gênero, das dificuldades e das soluções, partindo para uma produção final (CRISTOVÃO; ANJOS-SANTOS; LANFERDINI, 2011).

Cabe chamar atenção para a perspectiva de trabalho dentro desse marco, já que ele parte do conhecimento prévio do aluno, do que o aluno sabe sobre aquele gênero e como o concebe a partir dos contatos anteriores que teve com o mesmo – perspectiva adotada também no PLE/Celin-UFPR, uma vez que o trabalho com os documentos escolhidos passa por parte dessas etapas, mas como não objetiva necessariamente a capacitação para a escrita de alguns gêneros específicos já na primeira abordagem, mas sim a sua compreensão mais geral, dentro de determinado contexto, o passo que tange a produção do gênero trabalhado em todas as etapas da SD não se faz sempre presente de forma imediata, aparecendo, algumas vezes, a longo prazo, nas propostas de produção escrita abordadas em provas simuladas, aplicadas mensalmente para o grupo.

Aproximamos ainda a discussão levada a cabo por Santos (2014), sobre o ensino de línguas por tarefas. De acordo com a autora, esta perspectiva de ensino surge no âmbito da abordagem comunicativa e tem como objetivo principal propor aos alunos produções contextualizadas e que apresentem objetivos e situações próximas ao que aconteceria em situações comunicativas autênticas. Entendemos que de maneira objetiva, o contexto de sala de aula faz parte do mundo real, claro, mas contextualizamos essas propostas em ambientes e situações externos à sala de aula e que precisariam, portanto, de determinadas construções linguísticas, gêneros discursivos, estratégias, rearranjos e processos de negociação de significados diferentes dos realizados em sala de aula, de exercícios e práticas que tenham uma proximidade maior com métodos mais tradicionais de ensino.

Andrighetti (2009) *apud* Santos pensa nas tarefas “como oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos” (2014, p.22). Santos pondera ainda que

Assim, as tarefas são vistas como um convite para agir e se engajar em diferentes atividades. Aqui se percebe uma valorização da tarefa enquanto atividade de interação, que sinaliza para a especificidade de atuação do aluno enquanto elemento central desse processo. Esse conceito se embasa no pressuposto de que aprender uma língua é aprender a usá-la para (inter)agir com diferentes propósitos e interlocutores. (SANTOS, 2014, p. 22 - 23)

As definições de tarefa, dentro da linha que trabalha Santos, são bastante convergentes, diferenciando-se por pequenos detalhes, que não são relevantes

para a discussão que levamos a cabo aqui. De qualquer forma, nos parece pertinente retomar, por fim, a definição da própria autora, que diz que

Assim, defino tarefas como propostas didáticas que visam à compreensão e à produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento pré-determinado, com o objetivo de praticar a língua em situações contextualizadas e significativas para o aluno. (SANTOS, 2014, p. 23)

Os documentos trabalhados em sala partem de uma compreensão geral, onde o aluno é introduzido ao tema, a partir da conexão, do link, com a vivência deles, valorizando seu conhecimento prévio - fazendo com que ele se insira num ambiente seguro no qual se sente mais capaz de dialogar, uma vez que os temas são conhecidos, de alguma forma, proporcionando um processo de aprendizagem mais fluido e significativo - e/ou com temas das aulas anteriores, seguindo para a identificação do gênero, desde uma perspectiva mais global, compreendendo o conteúdo, passando a seus aspectos formais, articulando forma e conteúdo ali apresentados, através de exercícios com cabeçalhos e entradas de sites ou outros veículos de informação, por exemplo, fazendo dessa aproximação imagética um primeiro elemento de exposição ao que virá na sequência, além de promover uma reflexão sobre o conteúdo ali exposto e que aspectos da língua são necessários para os objetivos em questão.

O trabalho com estes materiais, sobretudo para as discussões que são o objeto desta pesquisa, para além da identificação inicial de gêneros e suportes, passa a um outro nível de registro, no sentido que ao ter acesso a textos, orais e escritos, produzidos e circulados em meios mais ou menos formais, formaliza-se a existência destas temáticas e a importância delas dentro da nossa sociedade. Como dito anteriormente, o não-trabalho com determinadas questões, a não-abordagem, é algo sintomático e precisamos estar atentos a isso. Por outro lado, a publicação, a abordagem, são igualmente sintomáticas. Como afirma Bourdieu (2004), publicar é de alguma forma oficializar. Temos visto isso desde uma perspectiva bastante pragmática nos últimos tempos, no contexto brasileiro. A partir do momento em que se publica, em que se publicizam determinadas informações, elas passam a ser encaradas como verdades, ganham um peso maior, muitas vezes desconsiderando, inclusive, a veracidade ou não dos fatos. Uma vez escrito o peso de verdade se dá automaticamente e isso tem a ver com a tradição de valorização da escrita ao longo dos processos sócio-histórico pelos quais passamos.

A publicação é um ato de oficialização por excelência. (...) A publicação é uma operação que oficializa, e que, portanto, legaliza, porque implica a divulgação, desvendamento em face de todos, e a homologação, o consenso de todos sobre a coisa assim revelada. (...) Último traço associado à codificação: o efeito de formalização. Codificar significa acabar com o fluido, o vago, as fronteiras mal traçadas e as divisões aproximativas, produzindo classes claras, operando cortes nítidos, estabelecendo fronteiras bem definidas, com o risco de eliminar as pessoas que não são carne nem peixe. (BOURDIEU, 2004, p. 103)

Em sala de aula o maior objetivo de trazer estes materiais onde as informações estão sistematizadas e, em alguma medida, oficializadas, é justamente para abordar a discussão, o questionamento do que se apresenta, estimulando, principalmente, uma reflexão sobre essas fronteiras traçadas e o que elas significam para nós, em contexto brasileiro. Relativizar questões postas como verdades absolutas e, sobretudo, estabelecer diálogos com as culturas dos países de onde vêm os nossos alunos, propondo uma negociação a respeito dos paradigmas apresentados, transformando dados e opiniões em diálogo, em argumentos. “Parte das lutas sociais deve-se justamente ao fato de que nem tudo está homologado e de que, se há homologação, ela não põe fim à discussão, à negociação e mesmo à contestação (...) (BOURDIEU, 2014, p. 104)

Ainda sobre a importância de enunciar e de publicizar, o autor diz que:

Determinadas práticas que eram vividas como drama durante todo o tempo em que não havia palavras para dizê-las e pensa-las, dessas palavras oficiais, produzidas por pessoas autorizadas, médicos, psicólogos, que permitem declará-las, a si mesmo e aos outros, sofrem uma autêntica transmutação ontológica a partir do momento em que sendo conhecidas e reconhecidas publicamente, nomeadas e homologadas, elas se veem legitimadas e mesmo legalizadas, e podem então se declarar, se mostrar... (BOURDIEU, 2004, p. 106 – 107)

Após trabalhado, um tema vai continuar ecoando em sala de aula. Em vários momentos lidamos com os ecos que reverberam, a partir das vozes, dos conhecimentos, dos constructos vindos de outras experiências. Isso que chamamos de “eco” é tratado por Bakhtin dentro dos estudos do Círculo com a apropriação de conceitos da física. Em vários de seus textos podemos encontrar referências ao reflexo e à refração ideológica e verbal, pensando na perspectiva de que tudo que fazemos/dizemos não só reflete coisas que já tenhamos estudado, lido, vivido, mas também construímos, a partir dos nossos constructos que refratam, que reverberam, em outras esferas sociais nas quais estamos imersos e que, de várias maneiras, ajudamos a construir. Dentro dessa perspectiva não é possível

que um professor escolha algum material para trabalhar e queira construir significados de forma conjunta com os alunos sem ter em conta os processos desencadeados por esse trabalho. É necessário ter em mente como o aluno vai ressignificar aquelas informações – mesmo que não de forma precisa, mas levando em conta algumas possibilidades, ao menos – e projetar as possíveis aplicações em outras situações e contextos aos quais nem sequer teremos acesso, como professores.

Seguindo essa mesma linha, toda a vivência dos alunos vai refratar em sala quando os temas são apresentados: nenhum deles vai receber e significar as informações da mesma forma que o companheiro ao seu lado, porque eles têm experiências distintas e isso será um fio a mais nessa grande rede de conhecimento que se estabelece como fruto do processo, levando consigo a contribuição de todos os envolvidos e tendo em conta esta pluralidade de vozes e de sentidos resultantes – e iniciantes, às vezes, tendo em conta que todos os construtos (re)surgidos seguirão reverberando e sendo ressignificados diante de cada nova exibição/discussão/construção.

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elemento constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na terminologia de Bakhtin em seu texto O discurso no romance) com que atribuímos sentido ao mundo. (FARACO, 2009, p.52)

Dentro das análises realizadas, nos baseamos principalmente nas discussões sobre linguagem levadas a cabo pelo Círculo de Bakhtin, sobretudo a discussão sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e os conceitos de reflexo e refração ideológica e verbal (BAKHTIN, 2014), sempre estabelecendo as hipóteses e defesas a partir da perspectiva trazida pelo Círculo, onde a linguagem é considerada desde uma perspectiva de base sociológica, não como um conjunto de códigos externos e abstratos, independentes do sujeito, mas sim entendendo que a interação socioverbal (BAKHTIN, 2014) é elemento primordial para os estudos da linguagem e, para nós, no estudo do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Assim, é importante salientar, corroborando o apontamento de Louro (2007), que o que tentamos combater não é apenas um problema de atitude, é algo que está muito mais enraizado, porque vem de uma construção sócio-histórica de

séculos, vem de práticas que circulam e vão se ressignificando em nossa sociedade e, por consequência, moldando como esta se constrói, num processo dialógico, responsivo, situado, normalizando, regulando e vigiando o que pode ou não ser feito. E a língua tem um papel fundamental neste movimento.

Nesse sentido, devemos ponderar todas as nossas escolhas dentro do processo educacional, porque todas terão um peso diferente e poderão acarretar diferentes tipos de discussão e diferentes consequências na forma como os alunos vão acessar determinados conteúdos.

Trazer como componente das aulas os debates sobre gênero, sexualidade, raça, classes sociais, entre outras, mostrar que é possível analisar todos os temas por alguma dessas óticas, tornará a aula mais plural e, principalmente, mais condizente com a realidade em que estamos, alunos e professores, inseridos. Por isso, a abordagem dessas temáticas precisa acontecer dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da academia, em todos os espaços onde se encontrem naturalizadas atitudes e normas de fundo homofóbico, misógino, racista, classista ou que respaldem qualquer tipo de discurso de ódio, seja em esfera pessoal ou institucional. Como ponderamos em vários momentos desse texto, a mudança de comportamentos e discursos instaurados, naturalizados e até mesmo institucionalizados cabe a todos e todas, em todos os momentos em que haja qualquer tipo de opressão. É preciso um olhar crítico e atento, uma vez que, justamente por estarem naturalizados, esses comportamentos nos parecerão errados, à primeira vista.

A sutileza do embate cultural requer um olhar igualmente sutil. Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito. As noções de norma e de diferença tornaram-se particularmente relevantes na contemporaneidade. É preciso refletir sobre seus possíveis significados. (LOURO, 2008, p. 21-22)

Esses debates e essas ações tornam-se mais urgentes no momento atual, diante do que vivemos no último ano, na época das eleições e após o resultado delas, em 2019.

Está muito claro que esse tipo de problema não é algo individual, é uma questão de natureza social. Da mesma forma, discussão deles e a proposta de soluções deve emergir de processos de conscientização sobre suas origens e motivações, uma vez que essa é uma questão da cultura/sociedade onde estamos

inseridos. Em definitiva, é fundamental avaliar os discursos reproduzidos sobre essas temáticas, como ele se articula, de onde ele vem, em que se fundamenta. Nesse sentido, refletir sobre sociedade, língua e educação é primordial para entender determinados processos e, sobretudo para remediá-los.

2.2. Sobre sexualidade

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito de sexualidade desviante - homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7-8)

Como aponta Louro (2004), os discursos sobre a sexualidade têm se tornado um dos principais objetos em análise por antropólogos, cientistas, psicólogos e psiquiatras, além de religiosos, o que é bastante preocupante, pelo caráter tradicionalista e limitado como esses a tratam, e educadores, que têm ao nosso ver, uma das principais responsabilidades no processo de diálogo entre todos os anteriores e os alunos, dentro e fora da sala de aula. Assim, de um lado temos instituições e esferas sociais que buscam entender, descrever e debater questões relacionadas à sexualidade e, do outro, instituições e grupos que tentam regular práticas e estabelecer normativas para como os sujeitos devem viver ou não sua orientação afetivo-sexual.

Foucault discute, logo ao princípio do primeiro volume do seu *História da Sexualidade*, a regulamentação e a consequente repressão, a proibição de se falar sobre sexo ou de ter lugares específicos onde esse ato seria aceitável ou não acontece, mas ao mesmo tempo há uma incessante insistência em falar sobre ele. Vemos, a partir das reflexões apresentadas nessa obra, a sexualidade e as possibilidades de vivê-la relacionadas a questões de poder, que traz, de maneira clara, as figuras reguladoras, detentoras desse poder e, por consequência, da ferramenta que não condena o sexo “a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo” (FOUCAULT, 2017, p. 39).

Em vez da preocupação uniforme em esconder o sexo, em lugar do recato geral da linguagem, a característica dos nossos três últimos séculos é a variedade, a larga dispersão dos aparelhos inventados para dele falar,

para fazê-lo fala, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz. (Idem, p. 38)

É importante pensarmos em questões que são reprimidas e fazer o exercício diário de tentar entender o que porquê de o serem, ao mesmo tempo em que devemos pensar se, de fato, o que acontece não é um direcionamento de como e onde falar. Consideramos isso na abordagem de gênero e sexualidade, mas podemos ir muito além. Sempre que há qualquer tipo de repressão há uma série de interesses por trás e uma série de camadas da sociedade afetadas por ela, de forma positiva ou negativa, dependendo de qual lado da balança das relações de poder o indivíduo se encontra naquele momento e naquele contexto.

Em grande parte, o que pleiteamos ao incluir essas questões nas discussões de sala de aula, através dos materiais didáticos, é, justamente, colocá-las em discurso, fazer com que sejam enunciadas em ambiente acadêmico. Além disso, é importante considerar a abordagem desse tema nas SD que analisaremos nessa pesquisa, uma vez que elas se constroem a partir de fontes midiáticas, devendo suscitar no processo de leitura e compreensão o debate de questões sócio-históricas que culminaram naquele texto final.

As questões aqui debatidas decorrem da experiência com os materiais analisados e partindo das reflexões realizadas no atual cenário brasileiro e global. Para nós é importante pontuar isso, porque é a partir dessa perspectiva que nos colocamos. Quando se trata de discussões relacionadas à sociedade, precisamos considerar as nuances, tendências e movimentos que passaram a ocupar a atenção dos pesquisadores em lugar de certezas de fatos cronológicos e periodizações específicas, o que pode ser visto na própria história dos gêneros (MATOS, 2017, p. 52). Devemos, da mesma forma, pensar na história das sexualidades, tendo em conta que ela também “não é uma linearidade progressiva” (MATOS, 2017, p. 52). Dessa forma, corroboramos ao longo dessa análise com os apontamentos de Matos, que nos conduz a uma análise sensível e que considere os valores aceitos pela sociedade e naturalizados por ela, sobretudo pensando que estes podem ser encarados de diversas formas com o passar das épocas e dependendo dos contextos em que se encontram, ora sendo aceitos, ora sendo rechaçados. Louro aponta, nesse campo de discussão, que

...o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero

vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2008, p. 21)

E para além da zona fronteiriça, esses lugares sociais nos quais se encontram os indivíduos que se enquadram em sexualidades tidas como desviantes da heteronorma são, quase sempre, marginalizados, além de serem colocados em contraponto com uma heterossexualidade cisgênera posta como padrão e padronizadora, num processo assimétrico de localização e existência dessas identidades na sociedade. Como pontua Butler quando discute Lévi-Strauss, é necessário considerar que “a naturalização tanto da heterossexualidade como da agência sexual masculina são construções discursivas em parte alguma explicadas, mas em toda parte presumidas”. (BUTLER, 2019/1990, p. 83)

Ser, estar, desejar, sendo um sujeito queer, impõe uma série de questões que dificultam, na maioria das vezes, a execução de atividades corriqueiras. Além disso, os incansáveis processos de imposição de comportamentos considerados ideais a partir dessa lógica heteronormatizante fazem com que alguns indivíduos percam, inclusive, o próprio direito à existência.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. (BUTLER, 2019/1990, p. 44)

Quando pensamos nas assimetrias construídas nesses processos, precisamos considerar que a questão de gênero, assim como a de sexualidade, está sempre muito presente, uma vez que as construções que tendem ao que se performa como feminino tendem a ser subjugadas - aqui pensamos na própria condição das mulheres (cis e trans), mas também de homens (cis e trans) e outros indivíduos não-binários que não se encaixam nas categorias apontadas acima.

... a linguagem que se refere aos corpos ou ao sexo não faz apenas uma constatação ou uma descrição desses corpos, mas, no instante mesmo da nomeação, constrói, ‘faz’ aquilo que nomeia, isto é, produz os corpos e os sujeitos. Esse é um processo constrangido e limitado desde seu início, uma vez que o sujeito não decide sobre o sexo que irá ou não assumir; na verdade as normas regulatórias de uma sociedade abrem possibilidades que ele assume, apropria e materializa. (LOURO, 2004, p. 44)

Ao mesmo tempo em que há esse processo limitador, sempre há sujeitos que se constroem a partir dessa heterossexualidade compulsória, como consequência. Por essas existências, tratamos desses temas com tanto afinho e por/para essas pessoas e a partir delas, também, surgem os diálogos e reflexões levados a cabo pela maioria dos teóricos aqui debatidos.

A maioria das categorizações, e dos preconceitos trazidos com elas, se apoia num determinismo biológico, que já é considerado por várias linhas teóricas como inadequado para a nossa realidade e para falar da construção social dos indivíduos, bem como do contexto em que eles se encontram – o que se aplica, também, às categorias centrais em discussão nesse texto. A autora pondera que

Ao dirigir o foco para o caráter de “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2014, p 25-26)

Louro destaca, ainda, que “as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que, como foi salientado, há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social” (LOURO, 2007, p. 210). De acordo com a autora, temos que levar em conta ainda que

... uma diversidade de entendimentos e conceituações possa ser adotada, aparentemente, a maioria das estudiosas e estudiosos considera que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres. (LOURO, 2007, p. 209-210)

Ou seja, como todos os outros aspectos do sujeito, a sexualidade se encontra num campo de construção sócio-histórica, variando de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido, sendo construída a partir dele e também o modificando, alterando e ressignificando paradigmas, que transformam, por sua vez, a maneira como o próprio sujeito se constrói, e assim sucessivamente, numa imparável cadeia de mudanças que acontecem de forma coexistente.

Ao longo da história que referimos, estranho, excêntrico, ridículo foram palavras atribuídas aos indivíduos LGBT+, e são também traduções possíveis para a palavra queer que, via de regra, é utilizada para designar pessoas que desviam

do que se tem como sexualidade e gênero normativas. Etimologicamente, vem escocês, que vem, provavelmente do baixo-alemão, oblíquo, fora de centro, também relacionado com o alemão *quer* - oblíquo, perverso, estranho - e este do antigo alto alemão *twerh* – oblíquo - e este da raiz proto-indo-européia *twerk*, que - girar, entortar, dobrar²⁰. Como uma série de outras palavras, essa se encontra em disputa, tendo de um lado pessoas que a usam como um deboche, como um xingamento, e, do outro, pessoas que lutam para ressignificá-la, se apropriando desse termo antes pejorativo e assumindo essa diferença carregada no seu espectro semântico como algo que realmente somos, como sendo algo do que realmente nos orgulhamos. “Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (LOURO, 2004, p.38-39)

A autora contextualiza, ainda, a produção entorno desse conceito, afirmando que

A política queer está estreitamente articulada à produção de um grupo de intelectuais que, ao redor dos anos 1990, passa a utilizar esse termo para descrever seu trabalho e sua perspectiva teórica. Ainda que seja um grupo internamente bastante diversificado, capaz de expressar divergências e de manter debates acalorados, há entre seus integrantes algumas aproximações significativas. (LOURO, 2004, p.39)

As discussões dentro dessa perspectiva teórica precisam ser consideradas no nosso dia a dia, pensando no viés político enraizado desde o seu nascimento, as razões que fizeram com que esses postulados surgissem. Precisamos fazer com que eles reverberem na existência dos sujeitos a quem eles se referem e por quem eles são construídos, para que seja mais uma ferramenta nas ações de resistência. Apesar de algumas vezes as discussões partirem de estudos de casos pontuais, o contexto e a sua abrangência são muito maiores. Obviamente, é impossível imaginar que uma teoria que trata justamente de sujeitos transgressores de uma norma imposta seguisse uma linearidade ou apenas uma perspectiva. As teóricas e os teóricos dessa linha seguem por caminhos muito distintos e produzem uma extensa fortuna crítica sobre o tema, fazendo “uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas” (LOURO, 2004, p.43). Pode-se destacar os nomes de Michael Foucault, essencial e a partir de quem surge essa linha teórica, sendo o seu *História da Sexualidade: vontade de saber* considerado o marco inicial, além de teóricas

²⁰ C.f. <https://www.etymonline.com/search?q=queer>

como Judith Butler, Sara Ahmed, Guacira Lopes Louro, Virginie Despentes, Paul B. Preciado, Miquel Missé, Brigitte Vasallo, cada uma com um recorte específico.

2.3. Sobre gênero

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça pra cima!²¹ (Sojourner Truth)

Antes de entrar em outras questões do debate sobre gênero, precisamos salientar a nossa consciência de que este não é o nosso lugar de fala, apesar de entendermos que todas as pessoas acabam sofrendo de alguma forma com a heteronorma e a intolerância originada dentro dela. Optamos, entretanto, por utilizar este espaço para continuar dando visibilidade a esta discussão que é tão importante, sobretudo no contexto atual da sociedade brasileira. Dessa forma, o que pretendemos aqui é levar a cabo uma discussão baseada, de forma destacada, em autoras que debatem esse tema e, a partir delas, refletir sobre a produção dos MD selecionados e, também, sobre a nossa própria sociedade, pensando que o contexto define muito do que e como se produz.

Sobre a discussão do lugar de fala, retomamos os postulados da filósofa Djamila Ribeiro, que define esse conceito como sendo a refutação da historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Ou seja, a autora afirma que essa é uma questão que vai muito além de falar sobre vivências individualizadas mas entender que elas se constroem em um lugar determinado com um grupo determinado, por uma série de fatores sócio-históricos determinantes. O que ela defende é que esse lugar de fala também seja um lugar de existência e, para tal, deve haver a enunciação de/por/sobre grupos socialmente marginalizados ou oprimidos de alguma forma.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2019, p. 64)

Cabe ressaltar que, apesar de não ter um recorte de raça, de forma direta, entendemos a importância de uma discussão interseccional e, sempre que

²¹ Sojourner Truth em seu discurso *E eu não sou mulher?*, realizado na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio, nos EUA.

possível, especialmente nas análises, tentaremos abordar essa perspectiva, sobretudo por tratarmos de um olhar contextualizado e por sabermos que

...no contexto brasileiro, o alto índice de feminicídio de mulheres negras, a constatação de que as mulheres negras ainda são maioria no trabalho doméstico e terceirizado (...). O fato de ocuparem lugares de maior vulnerabilidade faz com que certas medidas consideradas retrógradas atinjam esses grupos de maneira mais acintosa (...). Vale dizer, pois mulheres ainda são moldadas para desempenhar o trabalho doméstico e obrigadas a serem as maiores responsáveis pela criação dos filhos. Mulheres, sobretudo negras, partem de pontos diferentes e conseqüentemente desiguais. (RIBEIRO, 2019, p. 64 - 65)

Dito isso, consideramos importante abordar e dar visibilidade a essas discussões, sobretudo usando postulados de mulheres como parte fundamental da argumentação. Ainda, aproveitamos para justificar nossa abordagem nesse trabalho, a partir de outra colocação de Ribeiro, que firma que

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar a visão universal de mulher e negritude, e outras identidades (...). Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva. (RIBEIRO, 2019, p. 69)

Estrutturamos nossa consciência discursiva principalmente nos importantes aportes trazidos pelas autoras aqui citadas. É impossível não recorrer, ainda, à bell hooks²², que traz reflexões em seus textos que, apesar de situadas numa outra época, retratam o nosso cotidiano de forma lúcida e urgente, versando sobre a educação multicultural (pensando majoritariamente num contexto de segregação racial, mas não somente), crítica e para a mudança, uma vez que um dos pilares da formação da educadora é o também educador Paulo Freire.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (HOOKS, 2013, p.51)

²² A própria autora sinaliza o desejo pela grafia do seu nome dessa forma, com letras minúsculas.

Nessa perspectiva, abordar as temáticas que aqui pretendemos analisar é uma questão que vai muito além de trocas de conhecimento, mas nos conduz a um lugar onde as reflexões trazidas pela educação mudam a forma como os sujeitos interatuam na sociedade e como essas intervenções realizadas mudam o seu entorno e a partir dele reverberam. Apesar de essa ser uma perspectiva tida como lugar comum para a Educação, acreditamos que é importante reafirmar essas características, sobretudo diante dos retrocessos que o Brasil tem sofrido no último ano.

Retomamos, então, a partir daqui alguns aspectos da discussão levada a cabo por Judith Butler, em seu livro *Problemas de Gênero* (1990, ao qual tivemos acesso na edição de 2019). A autora inicia suas reflexões justamente questionando a transformação da questão de gênero em um problema, sobretudo no sentido de afirmar que as diferentes concepções teóricas sobre o que significa este termo, pensando no espectro de possibilidades, como se essa imprecisão ou não-definição pudesse levar ao fim do feminismo. De fato, a tentativa de transformar isso em uma questão problemática ao ponto de acabar com todo um movimento, é uma questão latente até os dias de hoje.

Ainda no prefácio do seu livro, a autora apresenta, de forma resumida, o que seria a sua conclusão sobre isso, afirmando que “problemas são inevitáveis e a nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de cria-los, a melhor maneira de tê-los” (BUTLER, 2019/1990, p.7). A obra é bastante questionadora e é um importante marco dentro dessa área, sendo, portanto, basilar na articulação desse estudo.

Sobre a pretensa definição de gênero a partir da sua relação com o sexo, Butler afirma que, grifos da autora:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura. (BUTLER, 2019/1990, p. 27)

Vivemos em uma sociedade estruturada a partir da construção de corpos sexuados, onde são postas uma série de premissas, antes mesmo de o indivíduo

nascer, a partir do descobrimento ou das hipóteses em torno do nascimento da criança que será, automaticamente, encaixada na oposição binária masculino/feminino, menino/menina.

Sabemos que todo corpo é marcado pelo gênero, antes mesmo do nascimento. Costuma-se nomear os corpos que estão por vir como macho ou como fêmea. Fala-se, antecipadamente, do sexo de quem vai nascer. O bebê é, em seguida, interpelado como um sujeito masculino ou feminino. Sexo e gênero começam a se fazer, pois, desde essa cena inaugural e são apresentados como estreitamente unidos, um é tido como consequência do outro. Essas “verdades” do corpo se repetem tantas vezes que acabam por parecer naturais e até mesmo imutáveis. (LOURO, 2017, p. 56)

Todo o entorno dessa criança será construído e a partir desta informação e a criança será inserida também nessa lógica. Corroborando essa linha de raciocínio, Guimarães afirma ainda que

A revelação esperada não é um diagnóstico imparcial e descompromissado, mas um comando, a enunciação de uma norma (...). Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições que se dirigem para a preparação do corpo, para que desempenhe com êxito o seu gênero. Logo a sociedade irá receber uma menina ou um menino, e a construção de tal corpo seguirá expectativas de comportamento, tipo de vestimenta, campo discursivo, gestos, olhares e outros, cujas bases obedecem à lógica dos gêneros inteligíveis: vagina-mulher-feminino versus pênis-homem-masculino. (GUIMARÃES, 2011, p. 149)

Conforme apresentado acima, a atribuição de um sexo carrega consigo uma série de expectativas e atributos, a partir dos quais os indivíduos serão hierarquizados e situados na sociedade. Como afirma Louro, a afirmação sobre ser menino ou menina, “mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo” porque estas se baseiam em características culturalmente atribuídas, sendo reiteradas a partir de “uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade” (LOURO, 2004, p. 15). Cabe pensar, ainda, no que pondera Adelman, que afirma que

... num certo sentido, “ser homem” ou “ser mulher” ainda significa pouco, fora do discurso dominante que se utiliza desses conceitos abstratos a favor de uma ordem de gênero desigual. Por outro lado, é interessante ponderar a relação das identidades de gênero – as feminilidades e as masculinidades que se produzem no encontro de “gênero” com classe, raça/etnicidade, orientação sexual, em diversas constelações históricas – com a produção das subjetividades, sendo que é esta última que incorpora a singularidade de cada indivíduo. (ADELMAN, 2002, p. 57)

Apesar de pensar em todas as questões que forma um indivíduo, é preciso entender, além disso, que a inserção dos indivíduos em uma dicotomia sexuada, traria consigo uma série de práticas naturalizadas e localizadas dentro dos padrões normatizantes/normalizados.

A controvérsia sobre o significado de *construção* parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo. Em consequência seria razoável suspeitar que algumas restrições linguísticas comuns ao pensamento tanto formam como limitam os termos do debate. Nos limites desses termos, “o corpo” aparece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma. Em ambos os casos, o corpo é representado como um mero *instrumento* ou *meio* com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado. Mas “o corpo” é em si mesmo uma construção (...). Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero. (BUTLER, 2019/1990, p. 29 – 30)

Butler afirma que esse binarismo encerra de forma implícita uma relação direta entre gênero e sexo, na qual o primeiro reflete o segundo ou é por ele delimitado. A autora afirma, ainda, que quando pensamos no gênero independente do sexo, e o teorizamos nessa perspectiva, fazemos com que o próprio gênero se torne um artifício, uma vez que homem e masculino podem ser significados em corpos femininos ou masculinos, da mesma forma que mulher e feminino poderiam habitar corpos construídos como masculinos ou femininos. Sobre essa construção, Louro afirma ainda que

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2014, p 25)

Refletindo sobre a estrutura da sociedade e corroborando nossas percepções com os teóricos aqui em análise, concluímos que a única constante nesses estudos é a assimetria existente entre quaisquer perspectivas/categorias que objetivemos analisar, a partir das relações de poder em que são construídas. Butler ressalta que

A circularidade problemática da investigação feminista sobre o gênero é sublinhada pela presença, por um lado, de posições que pressupõem ser o gênero uma característica secundária das pessoas e, por outro, de posições que argumentam ser a própria noção de pessoa, posicionada na linguagem como “sujeito”, uma construção masculinista e uma

prerrogativa que exclui efetivamente a possibilidade semântica e estrutural de um gênero feminino. (BUTLER, 2019/1990, p. 34)

Butler também pondera que

Essas discordâncias tão agudas sobre o significado de gênero (se *gênero* é de fato o termo a ser discutido ou se a construção discursiva de *sexo* é mais fundamental, ou talvez a noção de *mulheres* ou *mulher e/ou homens* ou *homem*) estabelecem a necessidade de repensar radicalmente as categorias da identidade no contexto das relações de uma assimetria radical de gênero. (BUTLER, 2019/1990, p. 34)

Outra perspectiva de análise que corrobora essa afirmação é a análise interseccional proposta por Ribeiro, apresentada no início dessa seção, que problematiza a questão da universalização dos movimentos e o apagamento de outros elementos que atravessam, ou deveriam atravessar, as análises, como classe e raça. A filósofa questiona, frisamos, que indivíduos seriam incluídos nessas perspectivas universalizantes e aponta, de forma conclusiva, a exclusão estrutural de mulheres negras ou a marginalização destas ao longo da história de lutas por direitos.

Buscamos neste estudo atender ao que Butler coloca como uma necessidade para tratar das questões relacionadas a gênero, haja visto a sua complexidade, que é a busca por um “conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre gênero ou dos estudos sobre as mulheres” (BUTLER, 2019/1990, p. 13). A autora defende uma pesquisa pautada numa perspectiva genealógica, como Foucault, pressupondo a realização de uma investigação crítica sobre a temática. Ela esclarece que:

A crítica genealógica recusa-se a buscar a origem do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína e autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos, cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. (BUTLER, 2019/1990, p. 10)

A consideração dos problemas de gênero como pertencentes a um nível mais alto, mais estrutural e construído pelas instituições que regulam a vida em sociedade, é uma discussão presente em várias obras citadas ao longo desta seção, tendo como um dos fios condutores nas linhas de raciocínio a explanação sobre as minúcias implicadas nesse processo de construção identitária. A autora chama atenção para esse tipo de pesquisa, sobretudo, por conta da instabilidade do que significariam os termos “gênero”, “feminino” e “mulher”, pelas implicações

sócio-históricas envolvidas na sua conceituação e nas implicações aos indivíduos que se enquadram/são enquadrados nestas categorias, bem como na posição relacional e não referencial a que sempre são postas. Femenías destaca que:

...ao longo da história, os únicos e verdadeiros “sujeitos” foram os homens, e ainda assim, não todos eles. Em suma, a totalidade das mulheres (e alguns homens) deveriam viver de forma subsidiária, vinculadas ao status do pai ou do marido, de modo voluntário ou compulsório. Em alguns lugares do nosso planeta ainda é assim. (...) Contra essas situações legais e sociais excludentes, se acunhou o conceito de “feminismo” e se demandou o voto, a educação e o direito a ser cidadã de forma plena.²³ (FEMENÍAS, 2017, p. 177)

Corroboramos com o que postula Butler, quando aponta a problemática de buscar uma coerência ou unidade na categoria mulheres, pois isso acaba por rejeitar qualquer tipo de interseccionalidade, seja por questões culturais, sociais e/ou políticas, que são fundamentais para esse debate e imprescindíveis para qualquer questão que envolva pessoas. Muitos movimentos, entretanto, propõem “políticas de coalizão que não pressupunham qual seria o conteúdo da noção ‘mulheres’”, mas pensando em “um conjunto de encontros dialógicos mediante o qual mulheres diferentemente posicionadas articulem identidades separadas na estrutura de coalizão emergente. (BUTLER, 2019/1990, p. 39)

A autora também destaca que

Insistir *a priori* no objetivo de “unidade” da coalizão supõe que a solidariedade, qualquer que seja seu preço, é um pré-requisito da ação política. Mas que espécie de política exige esse tipo de busca prévia da unidade? Talvez as coalizões devam reconhecer suas contradições e agir deixando essas contradições intactas. Talvez o entendimento dialógico também encerre em parte a aceitação de divergências, rupturas, dissensões e fragmentações, como parcela do processo frequentemente tortuoso de democratização. A própria noção de “diálogo” é culturalmente específica e historicamente delimitada, e mesmo que uma das partes esteja certa de que a conversação está ocorrendo, a outra pode estar certa de que não. Em primeiro lugar, devemos questionar as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas. (BUTLER, 2019/1990, p. 39 - 40)

²³ Tradução nossa. No original, “...a lo largo de la historia, los únicos y verdaderos ‘sujetos’ fueron los varones, y aún así ni siquiera todos ellos. En suma, la totalidad de mujeres (y algunos varones) debían vivir subsidiariamente, vinculadas al estatus del padre o del marido, de modo voluntario o compulsivo. En algunos lugares de nuestro planeta aún es así. (...) Contra esas situaciones legales y sociales excluyentes, se acuñó el concepto de ‘feminismo’ y se reclamó el voto, la educación y el derecho a ser ciudadana en sentido pleno“. Objetivando melhor clareza da dissertação, esclarecemos que todos os trechos citados a partir de bibliografia em língua estrangeira serão traduzidos por nós e disponibilizados, no original, como nota de rodapé.

E o fazemos diariamente, como professores formadores e pensadores de uma perspectiva de Educação crítica e de mudança social. É preciso considerar nesse cenário as divisões que encontramos na sociedade, como construídas a partir estruturas históricas masculinas, desenvolvidas ao longo da história da humanidade e colocadas cada vez mais de forma naturalizada, fazendo com que os indivíduos se submetam a elas, pois são as práticas sociais recorrentes, o que está posto como aceito e adequado ao nosso contexto. Nesse processo de naturalização, somos levados a crer que o que temos posto deve ser repetido/respeitado para a inserção dos indivíduos nessa ordem social estabelecida, nos enquadrando neste espectro de normalidade e perpetuando os paradigmas construídos para a manutenção destas construções. O mesmo afirma Louro, quem aponta também os principais agentes mantenedores destes discursos naturalizados e naturalizadores:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. (LOURO, 2008, p. 23)

Como pondera Louro, aprendemos a viver estas questões desde que nascemos e isso impede, de várias formas, que alguns paradigmas sejam quebrados. O processo de construção desse ideário sobre como devemos ou não devemos nos comportar, fazer, dizer, amar, viver, é longo e apoiado por diversas instituições ao nosso redor. Para a autora

...os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construíra representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. (LOURO, 2008, p. 20)

O processo de desconstrução, por sua vez, que permite que vejamos além dessa cortina social, vem em doses muito menores, mas tem como grande carro chefe a educação, seja através de contextos formais de ensino-aprendizagem, seja em contextos outros.

Um fator complicador na abordagem destes temas em sala de aula, e em muitos outros contextos, é o que questiona Bourdieu quando aborda a própria forma de discutir estas questões, uma vez que os parâmetros são construídos dentro e a partir das estruturas de dominação naturalizadas, falocêntricas e heteronormativizadas, as mesmas que buscamos ir contra e as quais queremos desmontar.

Desta forma, quando debatemos questões concernentes aos gêneros, às identidades envolvidas nessa discussão, precisamos levar em consideração toda a estrutura ao redor onde vamos alicerçar essa discussão. Além disso, precisamos levar em conta a multiplicidade identitária dos indivíduos envolvidos, indo contra as perspectivas binárias e homogeneizantes, que buscam contrapor o feminino ao masculino, ou sempre tê-lo em relação a este, e pensar em um sujeito do qual falamos e sobre o qual recaem todas estas questões diariamente. Matos afirma que:

Tendo entre suas preocupações evitar as posições binárias fixas e naturalizadas, os estudos de gênero procuram mostrar que as referências culturais são sexualmente produzidas, por símbolos e discursos, pela linguagem, jogos de significação, cruzamentos de conceitos e relações de poder, conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas. (MATOS, 2017, p.47)

A própria questão da estrutura de onde falamos dificulta este processo e repetidas vezes nos coloca nesse lugar de discussão, porque, como dito anteriormente, aprendemos desta forma. É necessário buscar uma perspectiva em que o feminino seja posto de forma transversal e diretamente relacionado a questões tais como classe, raça, etnia, diversidade funcional, porque é a partir desse espectro constitutivo que a sociedade vai subjugar estes indivíduos e é, portanto, a partir dele que devemos construir essa discussão.

Pensar nestes indivíduos desta forma, nos ajuda a entender a crítica de Butler à representatividade dentro do feminismo/do movimento feminista, uma vez que se pressupõe um enquadramento de um sujeito lido como “mulher” pela sociedade, sendo este sujeito construído por sua vez, a partir de relações de poder dentro da sociedade em que ele se encontra. Mas quem é essa mulher? Quem determina quem pode ser essa mulher? Os parâmetros definidores são biológicos? Sexuais? E se forem sexuais, como afirma Femenías que considera “o sexo como uma produção que tem o efeito de natural, de originário e de inevitável quando, na

verdade, como o gênero, é uma construção da cultura”²⁴ (FEMENÍAS, 2017, p. 182)? São questionadas como as atribuições a este ou aquele sexo são construídas sócio-historicamente e que esta construção tem um efeito retroativo na forma como as pessoas se moldam e se encaixam nestes papéis sociais?

Matos afirma que “a difusão da perspectiva de gênero contribui para o questionamento do sujeito universal cedendo lugar a uma diversidade de protagonistas” (MATOS, 2017, p. 51). Corroboramos com a possibilidade de que “Talvez, paradoxalmente, a ideia de ‘representação’ só venha realmente a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito ‘mulheres’ não for presumido em parte alguma” (BUTLER, 2019/1990, p. 25). De acordo com a autora,

...o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco aparentemente fixo quanto o sexo. (...) Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos. (BUTLER, 2019/1990, p. 26)

Sobre a polissemia da categoria gênero, Matos afirma ainda que

...a categoria gênero procura destacar que a construção do feminino e masculino define-se um em função do outro, uma vez que se constituíram social, cultural e historicamente em um tempo, espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer, ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os gêneros e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder. (MATOS, 2017, p.46)

Femenías destaca, por sua vez, a importância do que se chamou posteriormente de feminismo, enquanto movimento reivindicatório e organizado na esfera política, cultural e, inclusive, econômica. Nessa articulação entre âmbitos sociais, pretendia-se que os conceitos desenvolvidos e as discussões levadas a cabo em cada esfera da sociedade do fim do século XIX pudessem se articular, fortalecendo as pautas de melhorias nas condições de trabalho e de reconhecimento enquanto indivíduos ainda discriminados, mas em plena condição e direito de reconhecimento enquanto cidadãs.

²⁴ No original: “...el sexo es una producción que crea el efecto de lo natural, de lo originario y de lo inevitable, pero, en verdad, al igual que el género, es una construcción de la cultura”

Seu principal objetivo foi desmontar os argumentos teóricos explícitos e implícitos que impediam que as mulheres pudessem se transformar em sujeitos igualitários e cidadãs de direito pleno. Por isso, denunciaram o viés sexista que atravessava as classes sociais, as disciplinas e os espaços culturais, políticos e, sobretudo, as teorias que sustentavam as leis.²⁵ (FEMENÍAS, 2017, p. 177)

Em retomada historiográfica, em período posterior ao abordado por Femenías, tendo como marco inicial o século XX, Matos compila, ainda, diálogos e perspectivas na trajetória dos estudos de gênero. Nos parece interessante essa retomada feita pela autora para entender os processos formativos anteriormente mencionados. A historiadora destaca a importância da presença crescente da mulher em diversos setores públicos da sociedade a partir da Segunda Guerra Mundial, encarando-a como um marco neste processo, sobretudo pelas inquietações causadas por essa presença em espaços compostos total ou majoritariamente por homens, trazendo a necessidade de novos campos de estudos e práticas que incluíssem a mulher como parte deste revigoramento de paradigmas, sobretudo questionando as universalidades que excluía algumas classes de indivíduos, sobretudo as mulheres.

A partir disso, pensar no lugar da mulher, num exercício de alteridade, passou a ser algo mais presente na sociedade, o que é relevante, sobretudo se pensarmos

...como os espaços tradicionais de expressão política se encontravam fechados” o que fazia com que as mulheres se organizassem “em formas alternativas de atuação muitas vezes em torno de uma luta pelo imediato, que as constituía enquanto sujeitos coletivos e políticos. (MATOS, 2017, p. 42).

Destaca-se neste texto a entrada da mulher, sobretudo a partir de 1970, em campos onde antes a sua presença era pequena ou inexistente, promovendo a reflexão, a discussão e a escrita sobre o tema, sobretudo de situações relacionadas à ressignificação das estruturas sociais proporcionada por essa re colocação feminina abordando, primeiro, a ocupação em postos de trabalho, principalmente no setor fabril, e, como consequência, a reivindicação de direitos trabalhistas decorrentes dessa inserção, além da nova ordem familiar, doméstica, passando por discussões sobre violência, sexualidade, contracepção e, de forma mais englobante, ressignificando a própria cidadania feminina. O crescimento desta

²⁵ Tradução nossa. No original: “*Su principal objetivo fue desmontar los argumentos teóricos explícitos e implícitos que impedían que las mujeres pudieran constituirse en sujetos igualitarios y ciudadanas de pleno derecho. Por eso, denunciaron el sesgo sexista que atravesaba las clases sociales, las disciplinas, y los espacios culturales, políticos y sobre todo, las teorías que sostenían las leyes*”

presença feminina e da consequente discussão e produção sobre o tema aponta para a questão de que não se trata apenas de:

... incorporar as mulheres no interior de uma grande narrativa pronta, quer mostrando que estas atuaram e atuam tanto quanto os homens, quer destacando as especificidades de uma “cultura feminina”, perdendo-se, assim, o foco sobre a multiplicidade de experiências. Desta forma, buscou-se desfazer noções abstratas de “mulher” enquanto identidade única, a-histórica e essencialista, para reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que a mulher não constitui um simples aglomerado. (MATOS, 2017, p. 44 – 45)

Em diálogo com os debates de Butler, apontados anteriormente, é imprescindível pensar em perspectivas interseccionais, ponderando questões de classe, questões raciais, questões religiosas, além das próprias questões de gênero e sexualidade, centrais na nossa análise. Há muito tempo se considera “necessário, sem esquecer a opressão histórica sobre as mulheres, superar a dicotomia fortemente presente nestes estudos entre ‘vitimização’ da mulher e a visão de ‘onipotência’ e ‘rebeldia’ feminina”, perspectiva que ainda permeia muitos discursos na atualidade e que “algumas vezes estabeleceu uma ‘heroicização’ das mulheres e construiu uma análise que apresentava um processo linear e progressista de suas lutas e vitórias. (MATOS, 2017, p. 44 – 45)

Corroborando os postulados elencados ao longo desta seção, LOURO (2008) afirma que ser homem ou ser mulher não é algo natural, mas um processo culturalmente desenvolvido, ao longo da história da humanidade e dado, assim, de forma diferente em sociedades diferentes.

Sim, decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura. (LOURO, 2008, p. 18).

O mesmo acontece, como discutido anteriormente, com a sexualidade, construída a partir de relações socioculturais, condicionadas, em grande parte, pelas atribuições impostas e naturalizadas a partir do sexo biológico, também socialmente construído, de acordo com algumas linhas teóricas.

Há que se aprofundar a análise não apenas das experiências masculina e feminina no passado e no presente, mas também da conexão entre história passada e prática atual, procurando manter vivas as crenças de que as construções de gênero não são inertes nem eternas, mas mutáveis e reconstruíveis. (MATOS, 2017, p. 55)

Como debate Matos, é preciso cada vez mais falar desde esse lugar de mutabilidade e de reconstrução, de encará-los como processos possíveis e, principalmente, necessários.

2.4. Sobre Educação para a diversidade

Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-lhe a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática. Porque a diferença é a realidade do nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado. (ADICHIE, 2017, p. 76)

A partir do que foi exposto nas seções anteriores, acreditamos que os argumentos sobre a forma como se constroem as discussões sobre gênero e sexualidade na sociedade como um todo constituam uma base sólida para prosseguirmos.

Voltamo-nos, agora, para um dos âmbitos mais relevantes para levar a cabo as mudanças pleiteadas por indivíduos, e também por movimentos sociais, que abordam as temáticas de gênero e sexualidade, até agora levantadas por nós, um âmbito não só essencial, mas basilar para qualquer tipo de mudança pontual ou estrutural: a Educação.

Recuperamos Freire, que em *Pedagogia da Autonomia* afirma

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou histórica ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a forças dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2017, p. 59)

Ou seja, apesar de uma série de tentativas de justificar as assimetrias existentes na nossa sociedade, precisamos nos colocar em uma postura combativa para minar preconceitos e romper com alguns paradigmas criados e naturalizados, como os que aponta o educador no trecho acima.

Mas no processo de embate, nem todas as possibilidades de abordagem são facilitadas. Os fatores que dificultam a abordagem das discussões aqui apontadas, no contexto de sala de aula, são vários. Podemos pensar, por exemplo, nas escolas públicas e na forma como os currículos são elaborados, as constantes tentativas governamentais de padronizar conteúdos, de tecnicizar o processo de ensino-aprendizagem, a falta de recursos para estrutura e, também, a falta de

investimentos em formação continuada para os docentes que já atuam. Pensamos também, voltando o olhar para um outro lado, no contexto multicultural em que as aulas de PLE acontecem, as diferentes visões de mundo apresentadas por alunos e professores podem gerar conflitos e, pelo medo de não conseguir mediar essas discussões, a maioria dos docentes opta por não abordá-las. Como apontado anteriormente, em outros contextos temos outros fatores que podem limitar essa abordagem, mas a escolha por trabalhar com materiais produzidos no âmbito do Celin-UFPR abre uma série de portas para esse trabalho mais crítico. Hooks destaca que é importante

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. (...) À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional". (HOOKS, 2013, p.56)

Sobre essas limitações auto impostas pelos docentes, hooks afirma ainda que

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito. (HOOKS, 2013, p.55-56)

Esse medo se agrava ainda mais se recordarmos o fato de que os professores que atuam hoje na área de PLE dessa instituição são majoritariamente docentes em formação inicial, ou seja, graduandos de Licenciatura em Letras e que passam por um processo formativo que envolve a discussão teórica e o avanço às práticas, realizadas, normalmente, após observação das aulas de professores que já atuam há mais tempo. De qualquer forma, essa observação tem o ponto positivo de que os ingressantes possam assimilar práticas e discutir, de forma mais pontual, questões surgidas no contexto de aula, analisando de forma crítica a postura dos regentes diante de situações que vão de corriqueiras à conflituosas e que fazem parte do dia a dia do fazer docente. Há, entretanto, uma tendência a se reproduzir práticas vistas nessas observações, até o desenvolvimento das próprias técnicas para abordar os conteúdos em sala e para mediar quaisquer questões.

Por isso, é importante ter em mente que, pelo menos idealmente, "o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento

que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo." (HOOKS, 2013, p.58). Ou seja, é necessário ter em conta todos os deslocamentos realizados pelos estrangeiros que atendemos, é necessário prestar atenção e dar atenção às experiências anteriores, à vivência desses indivíduos, evitando trabalhar a partir de verdades absolutas e buscando explorar ao máximo um ensino em perspectiva.

Nesse processo formativo e de abordagem, é preciso estar atento para evitar materiais que reproduzam verdades absolutas e que apresentem abertamente um padrão engessado que buscamos desmistificar. E caso esse retrato apareça, estar munido de alternativas suficientes para questioná-lo e relativizá-lo. Pensamos nisso quando tratamos de assuntos ligados à família, comportamento, sociedade, etc. Em se tratando do contexto Celin-UFPR, essas mudanças são mais fáceis do que em outros contextos, porque ainda estamos no âmbito da universidade e a vontade de saber está muito latente nos processos pelos quais passamos. Por outro lado, podemos pensar que há contextos em que essa vontade também está muito presente, mas recebem estímulos diferentes, e aí pensamos na rede pública municipal e estadual de ensino, que recebem poucas oportunidades práticas de atualização e que suscitem esse tipo de reflexão sobre temas da atualidade.

Assim como é difícil para os professores mudar de paradigmas, também pode ser difícil para os alunos. Sempre acreditei que os alunos têm de gostar de aprender. Mas constatei que existe muito mais tensão no contexto da sala de aula diversa, onde a filosofia de ensino é baseada na pedagogia crítica e (no meu caso) na pedagogia crítica feminista. (HOOKS, 2013, p.59)

Debatendo as constantes mudanças que ocorrem nesse campo de estudo e práticas, Louro considera que

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2004, p.28)

A autora destaca ainda que

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. (LOURO, 2004, p.28-29)

Concordamos com Louro, que aponta uma impossibilidade de estancar essas questões, uma vez que sempre temos novas práticas e novos sujeitos, além de todo um entorno sendo modificado por eles. E enquanto educadores, mais do que não deixar estancar, devemos fomentar essas discussões, de forma que nossos alunos e nossos pares estejam cada vez mais à vontade para tratar com naturalidade essas questões, sobretudo se posicionando de forma contundente contra instituições que querem silenciar esses discursos e regular ainda mais as individualidades dos sujeitos.

Falar contra os poderes, dizer a verdade e prometer o gozo; vincular a iluminação, a libertação e a multiplicação de volúpias; empregar um discurso no qual confluem o ardor de saber, a vontade de mudar a lei e o esperado jardim das delícias – eis o eu, sem dúvida, sustenta em nós a obstinação em falar do sexo em termos de repressão; eis também o que explica, talvez, o valor mercantil que se atribui não somente a tudo o que dela se diz como, também, ao simples fato de dar atenção àqueles que querem suprimir seus efeitos. (FOUCAULT, 2017, p. 11-12)

A escolha por abordar ou não esses temas também é uma escolha política. A partir do momento que há um apagamento dessas discussões, alguns grupos passam a se beneficiar disso e ganhar força e espaço nas relações de poder. Por outro lado, a partir do momento que trazemos essas questões e mostramos o quanto presentes elas estão no nosso dia a dia, estimulando as discussões de forma crítica, nos posicionamos do outro lado dessa balança. Louro pondera que

... é provável que compartilhem algumas referências teóricas, mas, ao mesmo tempo, perseguimos nossos propósitos políticos através de estratégias, teorias e táticas muitas vezes distintas e, eventualmente, divergentes. Os encaminhamentos teórico-metodológicos que adotamos são plurais e, por vezes, podem estabelecer entre si pontos de fricção. (LOURO, 2007, p. 205)

E desses pontos de fricção muitos elementos podem ser colhidos. Muitas experiências, muitas mudanças, muitos avanços. “A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas” por ser um “processo minucioso, sutil, sempre inacabado”, sempre considerando que “família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p. 18). Não é possível que estejamos presentes em todos esses contextos, mas é possível, sim que proponhamos diálogos que tragam à tona esse repertório, mediando o processo constitutivos de opiniões e entendimentos dos nossos alunos.

Se vamos ao contexto do PEC-G, quando esses alunos chegam ao Brasil, nossos alunos e alunas passam por ressignificações, reconstruções e re-experimentações, que acontecem em um outro ritmo, pensando que o novo contexto apresenta uma infinidade de novas exposições à comportamentos e práticas que nunca havia sido imaginados por eles, por conta da sua cultura de origem. As percepções, as experiências e os consequentes paradigmas anteriores passam a se inter-relacionar com os novos.

Transformações são inerentes à história e à cultura, mas, nos últimos tempos, elas parecem ter se tornado mais visíveis ou ter se acelerado. Proliferaram vozes e verdades. Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir. (LOURO, 2008, p. 19)

Em sala de aula, cabe às professoras e aos professores mediar esses processos de (res)significação, se questionando e questionando os alunos imersos neste contexto e, nesse processo de problematização, subverter alguns paradigmas trazidos das culturas de origem, mas também ainda enraizados na sociedade brasileira, trabalhando numa perspectiva de mudança contínua. Dentro dessa nova vivência, é importante:

Problematizar a noção de que a construção social se faz sobre um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo a priori, quer dizer, um corpo que existiria antes ou fora da cultura. A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. (LOURO, 2007, p. 209)

Quando trabalhamos com o PLE em imersão, devemos levar em conta o deslocamento dos nossos alunos e pensar também na apropriação de novas formas de nomear coisas, sentimentos, características, etc. É um processo para encontrar novas formas de significar, num novo contexto, onde as coisas se constroem de maneiras diferentes e, portanto, passam por processos de enunciação outros que não os da língua e cultura de origem. Como pondera Louro (2007), a historicidade através da qual pensamos a sexualidade, o contexto cultural em que ela é produzida e toda a carga mutante que ela carrega devem nos preparar para compreendê-la, lidando com a sua instabilidade e com o seu caráter múltiplo e provisório.

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. Nesse caso, mais uma vez, será possível perceber, entre os/as estudiosos/as, distinções nas formas de compreender as dinâmicas do poder. Contudo, ao manter-se a referência a Foucault, teremos de admitir que o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, uma oposição binária global entre dominantes e dominados, e, sim, que ele se exercita a partir de muitos pontos e em várias direções. ” (LOURO, 2007, p. 213)

Ou seja, a partir dessa perspectiva discutida pela autora, e que também assumimos aqui, a discussão e a pesquisa sobre questões de sexualidade nunca chegarão perto de um domínio do assunto, pelas características mencionadas anteriormente. No processo de mapeamento de conceitos, pressupostos e reflexões, devemos sempre levar em conta o contexto de produção destes e, para além disso, encarar cada nova leitura como um elemento mais sobre esse assunto incerto e inesgotável.

Da mesma forma, podemos pensar em como nossos alunos vão lidar com essas questões e como eles vão responder a isso, incluindo aqui os silêncios, que são respostas tão válidas quanto qualquer outra produção textual ou corporal. É importante perceber a forma como alunos e alunas estão percebendo as discussões e como estão se posicionando dentro delas, da mesma forma que é fundamental perceber como essa responsividade acontece, como ela é performada, retomando a perspectiva conceitual de Butler (2019/1990) e retomando Bizon, que corrobora

A performance como processo de construção discursiva, tecido numa complexa rede de instrumentos de linguagem e, portanto, pautado em escolhas, está intrinsecamente ligado aos processos de construção identitária do falante. Isso quer dizer que a maneira como nos apresentamos ou como performatizamos nossas falas e identidades nos posicionam, e a maneira como nos posicionamos inevitavelmente pode suscitar performance de alguma ordem. (BIZON, 2013, p.96)

Cabe a nós pensar, entretanto, no trabalho em sala de aula, no planejamento, a partir da nossa experiência com os grupos e sobre como lidar com essa mutabilidade, que perspectivas adotar e que partes enfatizar no momento de preparar previamente os tópicos da discussão em sala, sobretudo pensando no contexto dos alunos PEC-G, que precisam acessar esses paradigmas, estabelecer conexões e leituras a partir das suas vivências, crenças e valores, além de lidar

com a perspectivas de todos os outros sujeitos em formação nesse mesmo espaço que ele, ou seja, os outros dezesseis (16) colegas que compõem a sala de aula onde esse debate será levado a cabo.

Admitir a incerteza e a dúvida supõe poucas (raras) afirmativas categóricas ou indiscutíveis e o uso frequente de formulações mais abertas. Para muitos, um texto com tais características pode parecer incompleto, inconcluso. No entanto, pode-se pensar que esse estilo de escrita também é capaz de sugerir transposições e expansões, talvez mais do que outros (...). Nessa perspectiva, buscamos superar o raciocínio do tipo ou isso ou aquilo e ensaiamos a produtividade de pensar que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Coerente com a crítica à lógica dos binarismos, apostamos na possibilidade de questionar as oposições consagradas, entre elas homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual. Identidades de gênero e sexuais, quando conceituadas na ótica dos Estudos Culturais ou na perspectiva pós estruturalista, admitem e supõem deslizamentos e, dificilmente, podem “encaixar-se” com exclusividade num único registro. ” (LOURO, 2007, p. 214-215)

A tarefa que cabe aos professores pesquisadores, nós, que cabe também aos professores, por considerar que a pesquisa é tarefa inerente à profissão é a trazida com a reflexão de Matos, que é categórica ao afirmar que

Ao pesquisador resta a tarefa de desnaturalizar as diferenças, procurar desvendar o estabelecimento das hegemonias discutindo com rigor as questões de subordinação/dominação, além de adotar uma perspectiva de gênero – relacional, posicional, situacional -, lembrando que gênero não se refere unicamente a homens e mulheres e que as associações homem-masculino e mulher-feminino não são óbvias, devendo considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes e constitutivas das relações culturais; procurando não essencializar sentimentos, posturas e modos de ser e viver de ambos os sexos. (MATOS, 2017, p55)

Pensando no escopo desse trabalho, devemos pensar em como essa desnaturalização pode acontecer no dia a dia do ofício do professor, do linguista aplicado, do indivíduo. Cabe a nós utilizarmos no dia a dia os recursos e espaços que nos são disponibilizados para sugerir novas formas de pensar, como postula a Teoria Queer, que “permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. ” (LOURO, 2004, p. 47)

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo propomos a retomada do processo de delimitação dessa pesquisa, bem como o relato de seus desdobramentos. Além disso, buscamos estabelecer reflexões sobre as possibilidades para a produção de materiais didáticos para o ensino de PLE, no âmbito do PEC-G, com o objetivo de preparar os alunos para o exame Celpe-Bras ao mesmo tempo em que se familiarizam com a vida universitária em contexto brasileiro. Objetivamos, ainda, esmiuçar algumas SD, mapeando o trabalho com questões de gênero e sexualidade, mostrando como a articulação dos insumos escolhidos com os enunciados propostos podem, nesse contexto, contribuir para a discursividade em LE.

3.1 O que nos instiga

Quando começamos a estudar um tema, nos frustramos quando algo não corre como esperávamos, quando as tentativas terminam por não dar em nenhum resultado positivo. Com o passar do tempo, conforme nos aprofundamos no assunto de interesse, com o acúmulo de novas leituras, além do diálogo com nossos pares, percebemos que as negativas também são resultados válidos e importantes – mas o que fazemos com eles?

Ao longo do processo de delimitação do projeto, antes mesmo da inscrição e da submissão, ponderamos sobre uma série de temas que atravessavam o nosso dia a dia, enquanto profissionais das Letras. Sempre esteve muito claro que o recorte teria que ser relacionado à sala de aula, de forma ampla, porque nos parece um espaço extremamente rico em experiências e oportunidades e para a pesquisa isso não teria como ser diferente.

Desde os primeiros anos da licenciatura atuamos em projetos de extensão, trabalhando ora com literatura, ora com língua, mas majoritariamente em ambientes voltados a processos de ensino e aprendizagem, desde o trabalho com os alunos em si, até processos de formação inicial e continuada de outros docentes atuantes nas redes pública e privada de ensino. Um dos pontos instigantes dessas experiências é que nas formações de professores, o olhar atento e a curiosidade dos novos diálogos ali proposto sempre estavam presentes. A perspectiva de

participar destes espaços como professores, mas também se colocando no lugar de alunos sempre foi algo que impulsionou os processos dialógicos que aconteciam dentro da sala de aula.

É instigante ver o desejo de diálogo e construção, além da valorização dos nossos aportes, mesmo por parte de quem já tem muito mais experiência em sala de aula. Apesar dos diversos caminhos possíveis dentro das áreas de interesse, acabamos tensionados a abordar o ensino de línguas estrangeiras, porque era onde desenvolvíamos a maior parte das atividades no momento da seleção do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, em 2017.

Na primeira proposta, vislumbramos a possibilidade de analisar materiais de espanhol e de português como línguas estrangeiras. A motivação veio justamente das experiências com materiais dessas disciplinas, no âmbito da extensão universitária. Esses materiais foram produzidos pelos próprios professores, o que dá a eles uma perspectiva muito diferente das praticadas nos manuais escolares com os quais tivemos os primeiros contatos com LEMs, ainda como alunos. Em decorrência dessa perspectiva de produção, envolvendo pesquisa, diálogo e formação inicial e continuada, acreditamos que eles abordam temas que outros materiais tratam de forma inadequada ou simplesmente não tratam – e quando dizemos “outros” nos referimos aos materiais editorados. Normalmente eles precisam passar pelo crivo ideológico dos autores e, ainda, pela questão do contrato social que se estabelece, de forma implícita ou explícita, a partir do qual os autores sabem quais são as expectativas no mercado e por isso se adequam para ingressar nessa rede mercadológica e vender os seus produtos, ao passo que o mercado editorial faz exigências e traça perfis, porque sabe que os autores se submeterão a essas questões, para conseguir efetivar as publicações dos materiais planejados.

Dito isso, é importante destacar nessa equação o papel das editoras que, para além de aspectos ideológicos, se atentam ao que buscam determinados tipos de consumidores. Dentre estes, por sua vez, destacam-se as instituições que assimilam as produções desse mercado. Como afirma Diniz (2008, p. 55) “o sucesso está diretamente relacionado à ‘visibilidade’ – recompensa prometida àqueles que obedecem às leis do Mercado”. Nessa cadeia de elementos que determinam as regras e equilibram a balança mercadológica, incluímos, ainda, alunos e pais que têm seus próprios objetivos e desejos ao escolher a escola que usa este ou aquele material didático, formando assim uma grande e complexa rede de interesses a serem atendidos. Dentre os muitos temas que poderiam ser

enquadrados nos pontos levantados acima, optamos por trabalhar, como já explicitado na introdução, com temáticas ligadas às discussões sobre gênero e sexualidade.

Refletindo a partir de outros teóricos Street encara ideologia como “o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro” (2014, p.173). Partimos dessa perspectiva quando utilizamos esse conceito. É importante sempre ter em mente que nenhuma das nossas escolhas é gratuita, que sempre há uma razão e há um objetivo, que pode ficar claro ou não, num primeiro momento, mas que reside em tudo o que produzimos e a partir de tudo o que já consumimos ao longo da nossa formação. Como afirma Lagares

... nos usos linguísticos se manifestam posições ideológicas relativas a muitas polêmicas sociais, pois “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Voloshinov, 2009: 33). Nossa própria posição sobre a língua, como objeto reconhecido (ou não) na sociedade, também indica posicionamentos políticos mais amplos. [...] Apesar das dificuldades apresentadas pela noção de “ideologia”, o conceito de ideologia linguística veio ganhando terreno nos últimos anos em estudos sociolinguísticos e de antropologia linguística, por expressar as relações que as representações estabelecem entre a língua e os seres humanos na vida social (Woolard, 2012: 19), abordadas de uma perspectiva crítica que não esquece que as concepções culturais são parciais, respondem a interesses e são sempre objeto de polêmica. (LAGARES, 2018, p. 211 - 212)

Fazer escolhas e trabalhar a partir das relações que se estabelecem entre língua e sujeito é algo inerente ao nosso trabalho.

Pesquisar com questões concernentes ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) foi algo sempre presente na nossa trajetória profissional e no nosso processo formativo e, por isso, sempre nos pareceu a escolha mais lógica e segura para dar continuidade em um projeto de pesquisa e aprofundamento, no mestrado. No entanto, desde o ano 2016, com a inserção na área de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), com turmas de hispanofalantes e, posteriormente, com outros grupos de procedências mais variadas e, por consequência, com perfis linguísticos igualmente plurais, nossas perspectivas teóricas e práticas ganharam novas perspectivas.

Como dito anteriormente, orientamos as reflexões aqui apresentadas buscando insumo em práticas, nas nossas e nas dos nossos pares, refletindo sobre questões surgidas nas aulas, durante a elaboração dos MD, nos espaços formativos iniciais e continuados, em diálogo permanente com a base teórica que nos norteia e que vem sendo produzida no Brasil e no mundo.

No final do processo, na proposta inicial, pretendíamos desenvolver e apresentar duas unidades temáticas inéditas, exclusivas para essa pesquisa, pautadas nas temáticas aqui discutida e que levassem em consideração os pontos observados e criticados nesta análise, objetivando a construção de uma ferramenta para uso nestes cursos em outros momentos, permitindo que os professores e os alunos se apropriassem desta temática de acordo com sua própria consideração sobre o que é importante ou não.

Por conta de questões pontuais relacionadas a tempo de execução, resolvemos delimitar este trabalho e nos ater ao trabalho com materiais já existentes, fazendo, assim, um apanhado do processo de produção e a crítica ao que já temos disponível, propondo diálogos e possibilidades de uso, para que possamos refletir sobre nossas próprias produções, sobretudo para pensar em como esse tipo de análise acaba oferecendo novas perspectivas e como essas reflexões podem reverberar em outras esferas de atuação, pensando em professores que, como nós, atuam em contextos diversos, com públicos variados. Cabe salientar, ainda, que não será feita a descrição da aplicação das unidades, apesar de terem sido usadas duas vezes, com públicos distintos, uma vez que esse não é o nosso foco central.

Por questões práticas, também excluímos da análise dados de produção dos alunos, bem como quaisquer possibilidades de entrevistas ou outro tipo de coleta de material desse tipo. Existe uma série de trâmites burocráticos para executar esse tipo de uso. Consideramos esses dados bastante importantes, mas preferimos utilizá-los em outros contextos, em momentos mais oportunos, uma vez que aqui seriam apenas complementos.

3.2 A delimitação do escopo de análise

Como mencionado na introdução desse trabalho, delimitamos, o escopo no material didático do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, no contexto do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

No caso do curso ofertado na UFPR, atualmente, trabalha-se com um material composto a partir de um estudo prévio acerca das temáticas e dos gêneros discursivos cobrados no exame, de acordo com bancos de dados levantados e analisados anteriormente por SCHOFFEN et al (2018) e discutidos em MARQUES (2018b) e MARQUES e NATER (2019).

O material do referido curso preparatório é composto de dois volumes, sendo o primeiro um apanhado de temas com abordagem inicial, mais voltada à sensibilização e ao contato com as temáticas apresentadas, trabalhando com uma perspectiva de ampliação vocabular e assimilação de tópicos considerando o nível linguístico em que os alunos se encontram nesse momento. O segundo volume, por sua vez, propõe o debate a partir dos temas abordados anteriormente, aprofundando a discussão e propondo novas relações, complexificando dados antes sensibilizados, trabalhando com uma perspectiva temática transversal, onde os tópicos trazidos tendem se ramificar, conectando-se a outros e propondo diferentes abordagens argumentativas, pensando em um espectro interpretativo que propicie aos alunos uma gama maior de possibilidades no momento da realização do Celpe-Bras, além de permitir reflexões mais aprofundadas sobre situações que vivem diariamente na sociedade brasileira.

É importante salientar que a pluralidade do grupo, explanada anteriormente, quando fizemos um apanhado sobre o programa, nos oferece uma série de perspectivas e de problemáticas a serem consideradas. A multiplicidade cultural sempre proporciona uma ampla relativização das questões abordadas, uma vez que cada um dos participantes do processo de ensino-aprendizagem vai aportar argumentos a partir da sua própria vivência, que sempre vai ser diferente da do outro, mesmo que tenham similaridades, como a nacionalidade, por exemplo. Por outro lado, a proximidade/distância linguística acaba sendo um empecilho, fazendo com que alguns se apropriem de forma mais rápida dos conteúdos e avancem de forma mais satisfatória dentro do que se projeta como desejável no curso. O trato com essas diferenças também faz parte do processo formativo dos professores que trabalham no PEC-G. Essas questões são levadas a momentos fora de sala de aula para debate e reflexão, buscando alternativas para situações específicas e tratando de propor diálogos entre as práticas realizadas em sala, em diálogo com as leituras previamente realizadas e a apresentação de demandas futuras, a fim de complementar as discussões realizadas, a reformulação de materiais e a resignificação das práticas docentes, culminando em novas questões, que seguem o mesmo procedimento, criando constantes espaços de aperfeiçoamento.

De forma holística, a escolha das unidades a serem analisadas atendeu ao critério de aparecimento de questões que apresentam, de alguma forma, a abordagem aberta das temáticas de gênero e sexualidade, mesmo estando cientes de que a não-menção ou a não-abordagem de qualquer discussão é significativa, a depender do viés adotado na pesquisa. Por outro lado, a quantidade de material

dos dois volumes referidos é muito grande para ser analisada integralmente, pois estão compostos de doze unidades, totalizando cerca de 240 páginas. Optou-se, assim, pela abordagem das unidades 2 (Saúde), 3 (Educação), 4 (Sociedade), pertencentes ao primeiro volume, 8 (Comportamento), 9 (Saúde, Tecnologia e Sociedade) e 10 (Política, Tecnologia e Sociedade), pertencentes ao segundo volume do compilado de unidades temáticas, acreditando que é um recorte satisfatório para os objetivos aqui propostos.

As seis unidades elencadas serão, no primeiro momento da análise, apresentadas e sistematizadas, a partir de um quadro com categorias criadas a partir do que se apresenta no próprio material. A partir disso, passamos à articulação dos pressupostos teórico com três das unidades acima mencionadas, sendo esse o segundo momento da análise.

3.3 O tipo de análise proposta

Nos inspiramos na perspectiva analítica de Bizon (2013), onde a autora divide a análise dos dados em duas partes que, no caso dela, tem ligação principal como questões cronológicas e com o momento de levantamento do corpus. Em alguma medida, a questão cronológica também nos é importante, uma vez que a primeira versão do material foi elaborada ao longo de um ano letivo do curso preparatório, tendo um amadurecimento ao longo do período, além da complexificação das temáticas e das relações estabelecidas a partir do avanço do próprio grupo com relação à aprendizagem do PB. Nos parece fazer sentido estabelecer o link, uma vez que tratamos de questões do mesmo programa de convênio, além de trabalharmos com questões qualitativas e que podem influenciar o processo formativo desses alunos. Como pontua SOARES, nos utilizamos da pesquisa qualitativa por entender que

... na pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, preza-se pela validade ecológica, compreendida como a particularidade de relações entre sujeitos e/ou de situações particulares. Isso significa que há um contraste entre o método experimental, no qual se formula uma hipótese que é testada através de situações-controle, havendo a relação de causa e efeito, e a metodologia de pesquisa interpretativa, adotada quando o foco do pesquisador não se limita à relação de causa e efeito, considerando situações em ambiente não controlável e sem a busca por asserções generalizantes. (SOARES, 2019, p.61)

A utilização das questões quantitativas só nos serve como fator de argumentação para os dados anteriormente apresentados, que quantificam, na verdade, informações gerais do programa, não diretamente sobre a análise aqui proposta. Nos parece claro que a incidência desses números na própria elaboração dessas SDs seja fundamental, uma vez que condicionam a forma como elas são pensadas e na aplicação que daremos a ela, pós planejamento, de acordo com o perfil dos alunos a serem atendidos, das suas proveniências, línguas maternas, etc.

Para sustentar nossa reflexão, buscamos o insumo nos materiais didáticos e refletimos sobre os seus conteúdos, em diálogo permanente com a base teórica que nos norteia.

É preciso considerar aqui, então, a perspectiva qualitativa, apoiada em levantamentos de dados que contribuem para o desenvolvimento discursivo, mas não o fazem a partir de uma quantificação, mas como elementos significativos para a construção de linhas de raciocínio e argumentação. Encaramos o percurso pesquisa como situada no âmbito da pesquisa qualitativa que, por definição, trata de atividades onde

...a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma de experimentação empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias (...). Na pesquisa qualitativa o pesquisador participa, compreende e interpreta. (MICHEL, 2005, p. 33)

Para nós, a reflexão teórica não veio, temporalmente, antes ou depois da análise dos materiais, mas sim num percurso circundante, onde buscamos esclarecer questões que apareceram e, ao mesmo tempo, tentando embasar alguns aspectos trazidos pela percepção inicial do processo analítico. Dessa forma, a nossa escolha ao dividir a análise em duas partes se dá pela avaliação da relevância das temáticas trazidas, dentro do escopo temático em foco. Além disso, não seria possível para esse trabalho analisar a integralidade, mesmo delimitando nessas seis unidades, o material.

Retomamos, ainda, as reflexões feitas por SOARES (2019), já que na perspectiva da sua análise a autora trabalha com a proposta de materiais didáticos de língua portuguesa, mas como língua de acolhimento (PLAc). A autora destaca que essa perspectiva de trabalho se difere de outros conceitos relacionados ao português como língua não materna por conta do “contexto dos alunos, uma vez que o ‘acolhimento’ vincula-se ao uso da língua em situações comuns ao processo de migração forçada” (SOARES, 2019, p.30). A autora explana em sua dissertação

o motivo das suas escolhas, bem como as críticas que há a essa nomenclatura nas literaturas da área. Como esse não é o nosso objeto, não nos alongaremos na questão. Adotamos o PLE, por ser a nomenclatura com a qual trabalha a instituição onde está nosso contexto de pesquisa.

Para provocar a reflexão e para ilustrar os tópicos debatidos, optamos por inserir ao longo da análise imagens com trechos retirados das aulas. Até o presente momento o material não está disponível para consulta pública em nenhum repositório institucional, mas pode ser acessado com solicitação prévia aos autores ou à equipe da área de PLE do Celin-UFPR²⁶. Igualmente, optamos por indicar algumas referências como notas de rodapé, ao longo da dissertação, fornecendo também o referencial completo ao final. Refletimos, como possibilidades para professores que venham a ler esse trabalho, sobre as teorias aqui discutidas e como elas podem colaborar para o desenvolvimento linguístico e com o processo de mediação durante a aprendizagem da língua alvo. Buscamos ao longo da análise retomar diálogos abertos ao longo das seções anteriores e, principalmente, propor aos nossos interlocutores novos questionamentos que nos apareceram ao longo deste percurso.

Retomando LOURO (2007), consideramos importante essa recapitulação do contínuo de feitura do projeto de dissertação e da sua execução, uma vez que as escolhas e as análises propostas fazem mais sentido quando devidamente contextualizadas e localizadas no processo de amadurecimento da pesquisa. A forma como as escolhas foram feitas, a partir dos desdobramentos que tiveram, refletem o meu²⁷ posicionamento ante as questões postas até então.

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil. Mas essa constatação não significa que não possamos refletir sobre esse processo. (LOURO, 2007, p. 203)

²⁶ PLE CELIN-UFPR <pleufpr@gmail.com>

²⁷ Aqui opto por marcar a primeira pessoa do singular, porque proponho de forma articulada a argumentação ao longo desse trabalho, mas os argumentos aqui trazidos partem das minhas dos meus posicionamentos e das minhas experiências, majoritariamente. Obviamente a perspectiva dialógica não me permite falar isoladamente, e nem é essa a minha intenção, visto que vivemos em um mundo social e é impossível uma pretensa singularidade, sobretudo quando pensamos na articulação de ideias sobre qualquer tema, além de na escrita acadêmica trabalhamos de forma coletiva, seja através das orientações, de leituras críticas, de contribuições teóricas, etc. Opto, entretanto, por utilizar a primeira pessoa do plural em todo o restante do trabalho, por conta dos últimos argumentos expostos nessa nota.

Além disso, cabe pontuar que mesmo após finalizada, consideramos, em alguma medida, essa pesquisa como inacabada, no sentido de que uma série de novas questões surgiram dela e se desdobraram em apresentações em congressos e em artigos em processo de escrita/publicação. Cabe salientar que desde a nossa perspectiva, consideramos que

... ao apresentarmos nossas ideias como “fatos”, nós nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, oferecemos a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Distintamente, quando carregamos nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas. (LOURO, 2007, p. 214)

Nosso texto, como apontado anteriormente, tende a apresentar uma série de questionamentos. Traçamos reflexões pautadas em nossas experiências dentro e fora de sala de aula. Permeamos e fundamentamos esse trabalho em diversas teorias da linguística aplicada, dialogando sempre com a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a filosofia e a psicologia, por entendermos a complexidade na formação do ser humano e, por isso, a necessidade de complexificar o insumo com o qual trabalhamos, além de considerar essa pluralidade inerente à área e às linhas teóricas com as quais trabalhamos. Encontramos imbricadas no texto outras tantas vozes que compõem o nosso repertório, que podem não figurar aqui diretamente, mas que são percebidas pelas ideias defendidas e pelos vieses que nos orientaram.

Os questionamentos postos aqui se colocam como possibilidades de diálogos com pares que venham a ler este trabalho e, de alguma maneira, são uma tentativa de reverberar as reflexões postas aqui em outras produções feitas por nós mesmos, realizados em outros espaços, em outros tempos e, por que não, com outras pessoas interessadas nesta mesma discussão.

4. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção de conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima também conhecimento e não só expressão dele. (FREIRE, 2017, p. 54)

É importante retomar brevemente o histórico de produção de MD de PLE, situando o início da produção na década de 1950. Os primeiros materiais publicados foram elaborados por estrangeiros, sendo os brasileiros responsáveis pela produção e publicação de materiais entre os anos 50 e 70, mas ainda com maior parte das publicações realizadas por editoras estrangeiras (DINIZ, 2012, p. 72). Houve um aumento da produção desses materiais aqui na década de 80, mas, de acordo com Diniz, nos anos 90 o aumento foi substancial. O autor destaca na produção desse momento a preocupação com direcionar os materiais e atingir, assim, públicos específicos, pensando em suas origens, faixas-etárias e objetivos específicos de aprendizado, além da preocupação de atender a diferentes níveis de proficiência (foram publicados, por exemplo, materiais para atender hispanofalantes, crianças e adolescentes, funcionários de empresas, para candidatos ao Celpe-Bras, etc.).

O mercado editorial investiu, nesse momento, em uma gama de materiais que acompanhavam os livros didáticos, oferecendo mais produtos aos consumidores, ao mesmo tempo em que desenvolvia mais recursos para quem tinha interesse em se aprofundar nos estudos de língua portuguesa.

Corroboramos com Santos, ao afirmar que pensar no contexto é fundamental para pensar a produção dos materiais e as tarefas em que os trabalhos poderão culminar. Devemos considerar isso tanto com relação à produção editorada, quanto à produção mais próximas do contexto de aplicação – onde situamos essa pesquisa. Retomando a discussão das tarefas, como atividade que mobiliza um processo longitudinal, com sensibilização ao gênero, análises e produções posteriores, como forma de conclusão, salientamos que no caso de cursos preparatórios nem sempre os ciclos se estabelecem de forma tão fechada. Como afirmado anteriormente, no caso do curso preparatório para o Celpe-Bras,

no âmbito do PEC-G, especificamente, as tarefas podem aparecer ao longo das unidades, seguindo um formato mais próximo da discussão trazida por Santos (2014), mas também podem ser aplicadas como produção-resultado nos simulados escritos e orais ou mesmo na aplicação oficial do exame, estando um pouco mais distantes, temporalmente, do momento de apresentação dos gêneros discursivos em foco.

Não se elaboram tarefas isoladamente. Elas fazem parte de uma sequência de trabalho ou acompanham um texto como disparador da proposta de produção. Além disso, estão conectados por um programa de curso, sua concepção teórica, pelas perspectivas teóricas da instituição de ensino e pela relação de poder entre os participantes do ato comunicativo. (SANTOS, 2014, p. 58)

Como aponta a autora, a conexão com um programa de curso se faz fundamental no processo de elaboração das tarefas que compõem o MD. Salientamos que as escolhas feitas no processo de elaboração das UD analisadas buscam suscitar a criticidade dos alunos com relação aos temas trazidos, chamando ao posicionamento e ao diálogo, frente ao que é apresentado e relacionando com o que eles têm de parâmetros sobre os temas de forma anterior, além de, ao mesmo tempo, sensibilizar para as necessidades estruturais e de conteúdo de determinados gêneros discursivos que devem ser produzidos na parte escrita do exame Celpe-Bras.

Como afirma Bizon, as performances discursivo-identitárias (ou identidades, de forma mais concisa) são “fabricações sociais” e “parte de um movimento contínuo de posicionamentos assumidos/construídos discursivamente pelos interlocutores”. Quanto mais o aluno é convidado a participar desse processo de trocas, de negociação de significados, maior a sua interação com os colegas e professores, já que é primordial no uso da língua essa pressuposição do outro e dessas práticas contextualizadas, levando em conta fatores como “gênero, raça, sexualidade, religião, classe social, faixa etária” que “incidem sobre os interlocutores e suas práticas discursivas”. Nessa perspectiva

... o posicionamento assume papel central na compreensão de nossas performances discursivo-identitárias e alteridades e, por conseguinte, na compreensão das realidades sociais que constituem a contemporaneidade” (BIZON, 2013, p.87-88).

Tratamos posicionamento a partir de Langenhove e Harré (1999, p. 16 *apud* BIZON, 2013, p.92) como

... a construção discursiva de histórias pessoais que tornam as ações das pessoas compreensíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversação têm lugares específicos.

Concordamos com as ponderações de Bizon ao retomar a discussão feita por Worthan (2001), sobre até onde vão os posicionamentos dentro das narrativas dos alunos, foco da pesquisa da autora. Para ela a compreensão desses posicionamentos deve “ir além da análise de proposições, imagens e alusões mais genéricas presentes nos enunciados” (BIZON, 2013, p. 103). As propostas aqui analisadas são situadas exatamente a partir dessa perspectiva. Obviamente são considerados os níveis dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas a todo momento a indagação sobre os diálogos possíveis nos contextos em que eles estão inseridos se faz presente, o processo de reflexão sobre as questões trazidas e sobre todas as implicações, pontos de partida e desdobramentos possíveis, são trazidos à tona. Essas relações possíveis serão expandidas e exemplificadas em momento oportuno, na análise das UD.

4.1 Percurso

Os materiais analisados aqui não foram pensados como objeto de pesquisa, inicialmente. A produção no primeiro ano aconteceu “a toque de caixa”, ou seja, preparávamos as aulas na semana anterior à aplicação, pois não tínhamos um material-base. Cabe mencionar que, dado o contexto, até mesmo os momentos controversos ao longo do processo são válidos para a análise, uma vez que nos fazem refletir e traçar novas estratégias/construir novas perspectivas de trabalho.

Considerando a elaboração e a aplicação de uma UT (Unidade temática) para o ensino de línguas os participantes da encenação desse ato comunicativo são primeiramente o professor elaborador como o locutor e o aluno como o interlocutor. Porém, quando o material é aplicado em uma instituição de ensino como um centro de línguas com vários professores, nem sempre o elaborador será o professor aplicador. Por várias razões, mas principalmente por ser um centro formador de professores e ter estagiários e professores novos a cada ano. (SANTOS, 2014, p. 49)

É verdade que nem sempre o professor elaborador aplicará o material. No caso do Celin-UFPR, onde há uma rotatividade grande de professores e professoras, isso não poderia ser diferente. Existe na instituição uma perspectiva de diálogo aberto entre toda a equipe da área de PLE, o que facilita as trocas sobre os materiais ou sobre a aplicação deles. É uma prática corrente nos últimos anos que os professores registrem diários de classe com o andamento dos cursos, aula a aula, e que esse registro fique disponível para o acesso dos demais, de forma que haja uma transparência sobre as ações, mas também para possibilitar os diálogos mesmo que os interlocutores não possam dividir o mesmo espaço por alguma razão. Essa não é uma prática nova, uma vez que já houve a tentativa de implementação desses diários em vários momentos, apesar de acreditarmos que o acompanhamento desse registro não seja sempre levado a cabo, devido aos acúmulos existentes nos cargos ligados à coordenação e orientação.

No caso do PEC-G, além dos registros dos diários, existia, na ocasião da pesquisa, uma pasta compartilhada virtualmente (nuvem), para que todos que trabalhavam diretamente com o programa tivessem acesso não só a histórico das aulas, para preparar a continuidade e para estar cientes do percurso feito pelos alunos e pelos colegas docentes, mas também às atividades extras elaboradas para o grupo, independente de quem fosse a autoria. Não é incomum que atividades extras fossem preparadas, pensando na expansão dos temas trazidos pelas apostilas, seja para apresentar outras perspectivas, para trazer novos argumentos ou mesmo para propor diálogos com outros temas que quem elaborou o MD não tenha imaginado ou pelo menos não tenha conseguido incluir no material base. Nem sempre o período da aula é suficiente para dar conta do que foi planejado, então esse material extra acaba por permanecer num banco de propostas, que pode ser usado pelo professor que ministrará a aula seguinte ou, ainda, em um momento oportuno em que apareça outra possibilidade de diálogo ao longo do material.

Neste caso, teremos o locutor formado geralmente por um grupo de professores que no decorrer dos módulos foram participando da confecção do material, e, além disso, o professor aplicador que utiliza o material durante as suas aulas. Esses professores estão cientes de que as suas propostas de ensino, como ocorrem em ambiente institucional, carregam o nome do centro de línguas. Isso irá compor a totalidade da constituição do locutor, ou seja, instituição de ensino, professor elaborador, professor aplicador do material didático e o próprio material. Em contrapartida o interlocutor é formado por estudantes com perfil variado, mas que se constituem de estrangeiros, ou seja, não nativos que se dirigem ao centro de línguas, geralmente, por indicação de alguém ou por ter encontrado endereço/telefone na internet. Esses estudantes são

pagantes ou não, pois alguns são intercambiaras da UFPR e não pagam pelo curso de línguas no Celin-UFPR. (SANTOS, 2014, p. 49)

Desde o início os alunos estão cientes de que os professores que elaboram os materiais e ministram as aulas estão em fase de formação. Como mencionado anteriormente, são estagiários de graduação ou pós-graduação, vinculados à UFPR e que protagonizam o processo de feitura das SDs e também de regência das aulas. A primeira versão dos materiais aqui analisados contou com a colaboração de duas alunas da Graduação em Letras - Licenciatura, e um aluno do Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada. Para fins de notação, nos referiremos a essas três protagonistas como G1 e G2, para as alunas da graduação, e M1, para o aluno do mestrado – a saber, o autor dessa dissertação e vice coordenador pedagógico do programa PEC-G no âmbito do Celin-UFPR, no biênio 2018 – 2019.

Ao iniciar as reuniões de trabalho para o planejamento do programa, a proposta foi de discutíssemos as necessidades desses alunos e delimitássemos a linha de trabalho para o ano em questão (2018). Começando com relatos do trabalho com a turma do ano anterior, onde M1 havia atuado, quando ainda estava na graduação, para fins de familiaridade das ingressantes, G1 e G2. No momento, havia o diálogo também com um professor da graduação, quem atualmente coordena o programa na UFPR, além da área de PLE do Celin-UFPR. A proposta de delimitação das temáticas veio dessa experiência anterior, sobretudo a partir de uma minuciosa leitura das aplicações passadas do Celpe-Bras, organizadas e disponibilizadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em um repositório²⁸ que contém todas as partes da prova, desde editais de abertura até os materiais usados no exame. Para tal análise, fizemos a leitura focada nas propostas de tarefa da parte escrita e também nos Elementos Provocadores (EP) da prova oral, observando o insumo fornecido, mas também o que se esperava dos candidatos e candidatas, no que tange à produção.

Ao recorrer à análise das provas anteriores, pensamos no efeito retroativo que exames externos tem no ensino de LEM, na organização estrutural de cursos e, especificamente no nosso caso, o efeito que o Celpe-Bras tem no ensino de PLE (SCARAMUCCI, 2004, 2011, 2012; ALMEIDA, 2012; SILVA, 2006; COSTA, 2018). Esse fenômeno consiste justamente nas mudanças de currículos e materiais para ensino de PLE em decorrência das demandas apresentadas pelo exame, o que

²⁸ O acervo completo pode ser acessado pelo link <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>

impacta na forma de ensinar e também na forma como se avaliam esses estudantes.

Muito popular em Educação e mais especificamente em Linguística Aplicada há anos, o conceito de efeito retroativo (washback ou backwash) tem sido usado para referir-se ao impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta-relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola. (SCARAMUCCI, 2011, p. 109-110)

Estudos que consideram o impacto do poder exercido pelas avaliações nos participantes e na sociedade têm sido uma tendência nas pesquisas em LA, de acordo com SCARAMUCCI (2004), onde a autora afirma que se consideram nesse movimento os impactos sociais éticos e políticos da avaliação – e essas indagações não se limitam aos exames de proficiência, nosso ponto de diálogo, mas também em outros tipos de avaliação que são, hoje, determinantes para várias esferas da sociedade, como é o caso das provas vestibulares, por exemplo. Os impactos causados por esses exames são pensados pelos professores e pesquisadores que atuam em sala de aula, na preparação dos alunos para esses testes, mas também são pensados por quem os elabora, apesar de não poderem controlar, de fato, o que vai acontecer como consequência dos exames.

Embora seja desejável que elaboradores de testes se preocupem com os possíveis efeitos de seu exame no ensino e na aprendizagem, de forma a encontrar maneiras de potencializar os efeitos positivos, há limites com relação ao que podem fazer devido exatamente às outras forças operantes nesse contexto (SCARAMUCCI, 2004, p. 210)

Para o nosso contexto de atuação, é fundamental estabelecer estudos que tenham o Celpe-Bras como foco, além de disponibilizá-los para que nossos pares possam acessar e pensar, de forma crítica, nos materiais elaborados e nas suas práticas diárias. Igualmente importante são esses estudos a fim de fazer com que essas informações sejam sistematizadas e divulgadas, de forma que diminua a circulação de informações e percepções equivocadas de alguma das partes envolvidas no exame.

É importante salientar que a ação de um exame nas percepções e atitudes das pessoas depende, em grande escala, de suas crenças. Nem sempre essas percepções se baseiam em informações oficiais (materiais de divulgação ou de preparação) sobre o exame antes de o candidato

submeter-se a ele. Importantes também são as informações não oficiais, e de certa forma até mesmo as consideradas “folclóricas”, muitas vezes obtidas a partir de outras pessoas que já fizeram o exame. Ainda uma terceira fonte são as informações de quem fez o exame, a partir de suas percepções acerca do que é fácil, difícil, justo ou injusto, tipos de itens não esperados, instruções não familiares, etc, assim como o retorno dos professores sobre as notas dos alunos e daqueles que ministraram o exame localmente, dentre outros. (*idem*, p. 212)

Destacamos entre materiais que podem ser norteadores para esses estudos, a categorização das tarefas da prova escrita em um banco de dados criado pelo grupo de pesquisa *Avalia – Avaliação de uso da linguagem*²⁹, do Instituto de Letras da UFRGS, mencionado na seção anterior, e que deu origem a um descritivo (SCHOFFEN *et al*, 2018), também disponibilizado no site, onde as autoras elaboram um valioso estudo sobre as tarefas da parte escrita do exame, compreendendo as edições de 1998 a 2017. Esse documento foi fundamental para a delimitação inicial dos temas a serem abordados nos nossos materiais, pois as autoras corroboravam as conclusões prévias que tínhamos alcançado, mas de uma maneira otimizada, uma vez que a publicação elaborada por elas conta com categorizações, gráficos e outros descritivos que facilitam a visualização do exame na sua totalidade, de forma didática e sistematizada, facilitando a análise por parte dos membros do grupo e também por pesquisadores externos.

O levantamento a partir da temática é fundamental, tanto quanto o que é elaborado dos gêneros de produção e das relações de interlocução, categorias também estudadas pelas autoras, uma vez que impacta diretamente no processo de elaboração, sobretudo quando pensando no nível lexical, como elas mesmas salientam. Em Schoffen *et al*, encontramos

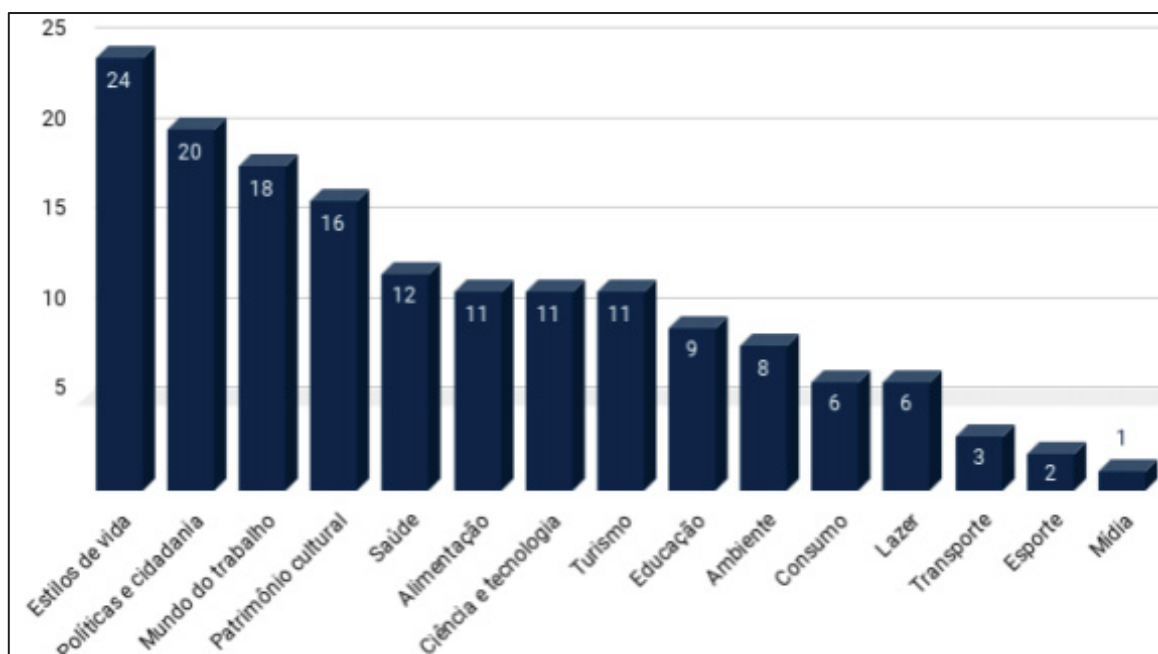
A temática está relacionada ao assunto principal em torno do qual a tarefa é proposta, sendo uma categoria que impacta no repertório linguístico utilizado, especialmente no campo lexical. Conforme discutido anteriormente, cada tarefa foi categorizada somente em uma temática, com base no assunto e propósito predominantes na situação de comunicação estabelecida a partir do enunciado e, em algumas tarefas, também a partir do texto de insumo. (SCHOFFEN *et al*, 2018, p.22)

No descritivo encontramos, na seção dedicada aos temas, o levantamento de quinze (15) assuntos que elencamos aqui: Alimentação, Ambiente, Ciência e Tecnologia, Consumo, Educação, Esporte, Estilos de Vida, Lazer, Mídia, Mundo do trabalho, Patrimônio Cultural, Políticas e Cidadania, Saúde, Transporte, Turismo. Como discutido pelas autoras, a categorização foi feita pensando no

²⁹ Disponível em <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>

assunto/propósito predominante da tarefa, uma vez que o mesmo insumo pode se encaixar em mais de uma categoria, o que poderia dificultar o processo de sistematização e análise. Abaixo, o gráfico gerado a partir do levantamento:

Gráfico 1: Ocorrência de cada temática nas tarefas da Parte Escrita



Fonte: SCHOFFEN et al, 2018, p. 21

Como o insumo vem de materiais midiáticos, temos uma infinidade de possibilidades temáticas. Servem como base capas de revista, bastante comuns, excertos de notícias, propagandas, panfletos, campanhas, charges, tirinhas, etc. São textos correntes e que fazem parte do dia a dia de um brasileiro ou de um estrangeiro que vive aqui. Nem sempre o consumo dessas mídias é direto, mas o simples fato de uma revista estar exposta em uma banca, por exemplo, já suscita algum tipo de reação das pessoas que circulam e fazem uma primeira leitura ao passar. Pensando no apelo de consumo e interesse, é fácil entender o porquê de categorias como *Estilos de Vida* e *Políticas e Cidadania* terem maior ocorrência, uma vez que boa parte das questões debatidas na sociedade de hoje pode se encaixar nessas categorias.

A grande ocorrência na categoria *Estilos de Vida*, por exemplo, se justifica, de acordo com as autoras, pelo enorme leque que oferece, podendo conter discussões sobre comportamento, bem como tudo o que diz respeito às relações humanas na sociedade. No momento em que analisávamos os materiais do Celpe-Bras para delimitar que temas seriam incluídos nas apostilas, boa parte das tarefas e EPs acabavam se caracterizando como *Comportamento*, haja visto a forte

dependência entre qualquer tema da sociedade e a reação das pessoas, bem como a influência dessas questões na vida e no cotidiano dos cidadãos.

Depois das discussões acima mencionadas, começamos a construir em um documento compartilhado o que seria o programa temático desse curso preparatório. Ao cogitar esse ou aquele tema, outras questões se faziam muito presente: Qual a relevância disso para o dia a dia de um estrangeiro que vai estar em uma IES brasileira? Como esses temas vão poder reverberar no seu dia a dia e facilitar a adaptação e o convívio no novo território? Como as escolhas feitas por nós vão otimizar a construção de sentidos nas novas culturas de contexto brasileiro?

Decorrente desse processo, levantamos um total de doze (12) tópicos a serem abordados: 1. *Ambientação* (visto que nesse momento o grupo recém havia chegado no território brasileiro e precisava, assim, de uma contextualização no espaço curitibano, já que não nos encaixamos na imagem de país tropical, praieiro e carnavalesco, o que pode, em boa parte das vezes, ser um choque para quem não investiga a fundo antes de vir para o sul); 2. *Saúde*, uma vez que uma das questões fundamentais desde início é garantir o acesso ao nosso sistema de saúde e para isso eles precisam entender como ele funciona e quais as possibilidades de acesso e atendimento; 3. *Educação*, por estarem estudando a língua portuguesa, para serem contextualizados sobre as nossas formas de aprender e de ensinar, para entender as possibilidades no momento de ingresso na universidade, etc.; 4. *Sociedade*, pelas mesmas questões do item anterior, mas pensando numa esfera maior, que vai para além da bolha universitária, e que inclui desde as interações mais simples da rotina diária, como ir ao mercado, a um restaurante, lojas, até interações mais complexas, como atendimento na polícia federal, trâmites bancários, etc.

Os temas seguintes obedeceram essa lógica de pensar as urgências e necessidades dos estudantes, mas também se respaldam pela ocorrência no Celpe-Bras e pela visibilidade midiática no momento em que estávamos delimitando. Temos, então, 4. *Viagem*; 6. *Meio ambiente*; 7. *Geografia geral e regiões do Brasil*; 8. *Comportamento*; 9. *Saúde, tecnologia e sociedade*; 10. *Política*; 11. *Meio ambiente, tecnologia e sociedade*; 12. *Atualidades*, tópico onde se faz um apanhado de todos os temas, propondo paralelos e relações com os temas em debate ao longo do ano corrente, propondo articulações argumentativas e tentando acessar a memória dos temas anteriores, trazendo à tona o léxico

aprendido, que pode se perder, por falta de uso, uma vez que os temas podem ou não fazer parte das discussões diárias nos contextos em que estão inseridos.

A partir desse levantamento, foram estabelecidos indicativos de períodos para os trabalhos, uma estimativa de quantas semanas nos dedicaríamos a cada uma das partes, a partir do que considerávamos mais ou menos complexo, mais ou menos relevante para um bom desempenho no exame e também para os anos seguintes, já enquanto graduando nas IES brasileiras. Cada tema geral levantado foi ganhando assuntos passíveis de desenvolvimento, a partir da vivência dos professores envolvidos nesse processo. Isso explica, em partes, a discrepância do volume de material utilizado em cada UT, uma vez que existem temas que se desdobram em mais possibilidades e temas que acabam se encerrando em discussões mais rápidas, o que estimamos previamente, mas que confirmamos ao longo da aplicação. Além de questões objetivas, como os levantamentos apresentados anteriormente, existe a questão subjetiva das escolhas, em que cada professor acabou trazendo sugestões que estavam dentro do seu repertório, dentro de um leque de temáticas e de veículos midiáticos por nós consumidos.

Também foi levado em conta nesse indicativo temático a questão do nível de língua do grupo, sendo proposto para as primeiras unidades momentos de sensibilização aos temas e familiarização com léxico e estruturas potencialmente mais simples, que foram se complexificando ao longo do material, estabelecendo relações cada vez melhor fundamentadas, como a própria articulação dos tópicos acima pode sugerir.

No caso da primeira aplicação dos materiais aqui analisados, o grupo de alunos da turma de 2018, a ser contextualizada na próxima seção, era o público para quem se elaborava as SDs. Isso se torna relevante para o processo de elaboração, uma vez que os alunos podiam perceber as particularidades do material e como elas dialogavam com o dia a dia da turma e das questões trazidas por eles para o espaço da sala de aula, o que pode suscitar uma responsividade diferenciada, já que os alunos percebem a valorização das questões por eles trazidas. Nesse sentido, retomando Santos, as expectativas com relação a esse manual base acabavam sendo bastante grandes e, ao mesmo tempo, satisfatoriamente atendidas.

O ensino/aprendizagem de línguas é uma prática social bastante difundida e suas práticas languageiras são facilmente identificadas pelos sujeitos participantes. Assim, ambos se lançam a uma *expedição comunicativa* com expectativas, embora nem sempre recíprocas. Também, bastante

comum é a utilização de material didático nessa circunstância. É tácito, nesse “contrato” que algum guia será utilizado. Não se espera, atualmente, estudar línguas sem um manual, método, livro ou algo similar. Mesmo que um livro didático não seja adotado, espera-se um plano de trabalho com etapas e objetivos a serem atingidos e o uso de algum material impresso planejado e fornecido pelo professor. Assim, o material didático pode ser visto como organizador desse processo e traz consigo uma relação de poder. (SANTOS, 2014, p. 49)

De forma ampla, o objetivo principal era conhecido: conseguir a certificação do Celpe-Bras para ingressar no ensino superior. Objetivos não tão óbvios foram ficando cada vez mais claros ao longo do processo, como a preocupação em desenvolver determinadas habilidades linguísticas que facilitassem a ambientação e integração desses alunos, o seu contato com brasileiros para promover trocas de língua e culturas, além da possibilidade de criar espaços onde os costumes de cada um fosse posto em processo de apresentação para o outro, buscando criar novos paradigmas que os fariam entender toda a vivência em terras curitibanas de uma forma diferente.

O clamor pelo conhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2013, p.45)

A busca por novas formas de aprender e de ensinar aparece sempre como um dos carros chefes das primeiras semanas dos cursos de LEM, sobretudo porque no início há um choque com as nossas práticas docentes, com a metodologia e com as relações que se estabelecem entre professores e alunos, o que leva à quebra de algumas pressupostas, questões tidas como estanques a partir do contrato subentendido nesse contrato (COURA-SOBRINHO e DELL'ISOLA, 2009) para contextos de ensino-aprendizagem em cada cultura de origem.

4.2 Contexto PEC-G UFPR, triênio 2018 - 2020

Para elucidar a análise, é necessário ter em conta o contexto específico de produção desse material, uma vez que o grupo para o qual foi pensado difere da composição que costuma ser recorrente nos grupos de PEC-G recebidos pelo Celin-UFPR. Os grupos atendidos costumam ter em sua composição uma maioria de alunos francófonos e, em números menores, temos alunos hispanos e anglófonos. O cenário em dois dos anos do triênio em questão é um pouco diverso,

conforme demonstra a tabela 6. Entendemos que a sistematização nessas três categorias é insuficiente, se pensamos em todo o leque linguístico que esses alunos e alunas trazem, como já mencionamos anteriormente. Há, entretanto, algumas limitações com relação ao levantamento e à sistematização dessas informações, de forma que optamos por uma representação mais concisa, mas que funcionasse como um panorama desse perfil de proveniência.

Tabela 6: Procedência e línguas de contato dos alunos PEC-G no triênio 2018 – 2020.

	Francófonos							Hispanos				Anglófonos
	Benin	Costa do Marfim	Gabão	Haiti	República Dem. do Congo	República do Congo	Togo	Cuba	Guiné Equatorial	Honduras	Panamá	Gana
2018	0	0	0	0	0	0	1	2	0	7	1	1
2019	5	1	0	3	2	2	0	0	1	1	1	1
2020³⁰	1	1	1	0	0	0	0	0	7	0	0	0

Fonte: o autor.

O grupo 2018 teve uma maioria substancial de alunos hispanos. O número inicial de selecionados compreendia ainda mais alunos falantes de espanhol, mas devido a vários fatores, houveram algumas desistências e remanejamentos. De forma inicial, nesse espaço multicultural e multilíngue, a preocupação imediata recai sobre o aluno anglófono e o sobre aluno francófono. Pela proximidade das línguas, grupos com muitos hispanos tendem a consumir muito material e de forma muito mais rápida, já que a compreensão inicial tem muito menos barreiras do que alunos falantes de outras línguas. Isso é relevante para as análises, porque é possível perceber que desde as primeiras unidades, a complexidade de textos e vídeos é bastante alta, pensando em níveis iniciais de aprendizagem. Um outro fator que está diretamente relacionado ao perfil dessa turma e ao material piloto é o volume, uma vez que, como apontado anteriormente, um grupo como esse tende a consumir muito mais insumo no decorrer das aulas.

Um dos desafios diante desse cenário é encontrar o equilíbrio. Se o avanço for muito rápido, se os materiais forem trabalhados pressupondo essa proximidade, os alunos que estão linguisticamente mais distantes podem ficar perdidos e ter

³⁰ No caso dos alunos do ano de 2020, os dados da tabela se referem ao resultado final da seleção, num total de 10. Nos outros anos, os números se referem aos alunos que efetivamente chegaram ao Celin-UFPR para os estudos de português, 12 em 2018 e 17 em 2019.

problemas para assimilar os conteúdos, sobretudo no início. Por outro lado, se o trabalho for muito lento, num ritmo que alcance anglófonos e francófonos em níveis iniciais, os falantes de espanhol podem perder o interesse, pela lentidão do trabalho, desde a perspectiva deles.

Levamos em consideração essas especificidades na hora de escolher os materiais base para as SDs, buscando encontrar materiais que possam ser compreendidos por todos e que possam ser interpretados e gerar respostas condizentes com o nível em que cada um se encontra. Nesse contexto, ainda mais do que em outros, é primordial a mediação das professoras e professores, tanto pela observação mais geral do grupo, quanto pela atenção individual que deve ser dada, diagnosticando as dificuldades e facilidades que surgem ao longo do percurso e, com o grupo docente, das possibilidades de reorganização e atendimento para aparar as arestas que surgem no processo.

Por outro lado, como mostra a tabela, a turma de 2019 era composta de mais francófonos. E isso faz toda a diferença, sobretudo se pensarmos que as apostilas iniciais não levavam em conta um grupo majoritariamente falante de francês e carecia, assim, de ajustes para atender o novo perfil, tanto no material base quanto na preparação e dinâmica de aplicação. É necessário pensar que apesar de também pertencer à família das línguas românicas, o francês é bem mais distante do português se comparamos com o espanhol, além de todas as questões culturais que envolvem os contextos em que os falantes dessas línguas se encontram.

Devemos frisar que apesar de apontarmos para a questão numérica da maioria dos alunos ser falante desta ou daquela língua, consideramos o multiculturalismo que compõe esses grupos e é a partir dele que pensamos os materiais. É necessário lembrar que mesmo entre pessoas que compartilham a mesma língua materna as culturas são diferentes, sejam culturas de diferentes países ou mesmo de diferentes regiões dentro de um mesmo país, haja visto que as influências que constroem as identidades ali presentes são muitas e estão diretamente ligadas às construções sócio-históricas pelas quais cada lugar passou e ainda passa. Cabe a nós, enquanto mediadores, chamar a atenção dos alunos para a riqueza presente nessa multiplicidade e usar isso em prol do processo de ensino-aprendizagem e da mudança que cada um quer alcançar.

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os

professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais." (HOOKS, 2013, p.51)

Como pondera hooks, é imprescindível o processo de formação de professores para a atuação nesse tipo de contexto. De nada adianta uma proposta curricular que seja inovadora, seja com relação à abordagem, seja com relação aos conteúdos, se não for acompanhado do devido diálogo com os professores que atuam na ponta dessa cadeia, além dos próprios alunos. Ao mesmo tempo, pouco vantajoso é ter um corpo docente que se engaje em propostas inovadoras, que tenha uma visão emancipadora, se o material base não der abertura para que as suas ideias sejam colocadas em prática. Como afirma Mendes, é preciso

[...] investir na produção de materiais que reflitam verdadeiramente as concepções teóricas de um ensino de línguas voltado para a comunicação. Para tanto, os profissionais da área, pesquisadores e professores, precisam debruçar-se sobre a questão no intuito de contribuir de maneira contundente na inovação verdadeira daquilo que se traveste de *novo*, mas continua a afirmar concepções muito antigas do processo em questão. (MENDES, 2006)

Devemos afinar essas questões para um melhor aproveitamento, tanto do corpo discente quanto do corpo docente, para que a mediação dos conteúdos e dos processos interculturais se tornem cada vez mais efetivos, tornando o aprendizado da língua alvo algo menos oneroso e mais prazeroso, sobretudo no que diz respeito à melhoria nas possibilidades de interação em língua portuguesa dentro e fora de sala de aula.

4.3 Análises

Partimos, nessa seção, para a análise das unidades temáticas a partir do referencial teórico expandido acima. Como mencionado anteriormente, trabalharemos em duas partes, distribuídas nos tópicos a seguir.

4.3.1 Análise panorâmica

Apresentamos no quadro abaixo um panorama das unidades previamente selecionadas para as análises aqui propostas. Optamos por indicar o número da UT, partindo da organização original dos dois volumes utilizados no curso preparatório, por ser a forma anteriormente referenciada nessa dissertação e

também para fins de retomada ao longo da explanação. Acrescentamos nessa panorâmica o(s) tema(s) das unidades, uma vez é a partir deles que se constrói todo o restante do material, sendo norteador de cada uma das partes.

Optamos por localizar na tabela os tópicos trabalhados em duas categorias: tópicos gerais, que vão trazer todos os pontos abordados nas unidades e que não tenham referências diretas a questões de gênero e sexualidade, ao passo que trazemos também um bloco, que se divide em duas categorias, apenas para essas questões, onde localizamos os tópicos e relacionamos ao lado os tipos de insumo que mobilizam as discussões.

Numa visão geral, percebemos que as unidades estão voltadas majoritariamente para temas que não abordam diretamente gênero e sexualidade, porque esse não é um curso sobre essas temáticas³¹. E dizemos diretamente porque sempre existe a possibilidade de fazer questionamentos que promovam a reflexão e sensibilização para qualquer tema, mesmo que isso não esteja explícito no material. Entra nessa questão a experiência do professor e/ou uma boa orientação, no caso de espaços como o Celin-UFPR, onde as aulas são ministradas por estagiários. A unidade de Comportamento, entretanto, vai contra essa lógica, tendo mais tópicos centrados nessas temáticas e menos tópicos gerais. Numa primeira leitura, podemos inferir que a unidade mencionada tem esse formato de conteúdos justamente por tratar de questões relacionadas a forma de ser das pessoas, personalidade, reação diante de uma série de questões desenvolvidas em determinados círculos sociais, em determinados contextos, que podem suscitar essas reflexões ou, mais do que isso, que exigem a relativização de alguns paradigmas por trazerem ideia engessadas sobre práticas sociais normatizadas.

De forma destacada, essas discussões ganharam mais peso também pelo contexto sociopolítico brasileiro e pela questão do próprio contexto dos países participantes do convênio. Uma formação em LEM que seja emancipadora é mais necessária do que nunca, devido ao contexto brasileiro atual, como mencionamos, mas também pensando na onda conservadora que avança de forma global. Fazer com que os alunos e alunas reflitam em mais esse espaço é fundamental, já que

O sujeito que aprende uma LE aprende também que sua identidade nacional não é a única possível, nem a melhor, mas sim uma dentre várias

³¹ Não é comum que tenhamos cursos de LEM sobre essas temáticas. Há, entretanto, algumas iniciativas isoladas que acabam não ganhando tanta visibilidade, por ocorrerem de forma sazonal e com ofertas limitadas, como é o caso do curso de espanhol intitulado *Mujeres Latinas*, ministrado na UFPR, através do programa Formação em Idiomas para a Vida Universitária <https://fivuufpr.wixsite.com/>

construções convencionizadas produzidas por diferentes comunidades mundo à fora; ele aprende que o mundo se encontra repleto de identidades diferentes da sua, que essas outras identidades também precisam ser respeitadas em suas singularidades, que elas podem contribuir muito para uma melhor compreensão dos processos que posicionam os indivíduos e as comunidades em relações de poder, e que tais posições não são revelações da essência dos indivíduos, não são a expressão da verdade sobre eles, mas sim representações simbólicas das pessoas, construções discursivas que rotulam e tentam apagar a individualidade e a heterogeneidade das comunidades nacionais. (JORDÃO, 2005, s.p.)

Desconsideramos nessa análise atividades extras que tenham sido elaboradas, uma vez que não figuram no corpo da apostila, de forma que não temos acesso, além do fato de, pelo caráter que assume, podendo não ser aplicadas sistematicamente ano a ano. Ainda assim, poderemos estabelecer links e diálogos com esses materiais sempre que se fizer necessário, a fim de justificar tópicos apontados no detalhamento e análise das unidades.

Tabela 7: Visão panorâmica das unidades em análise.

UT	Tema(s)	Páginas	Tópicos Gerais	Gênero e sexualidade	
				Tópicos	Tipo de Insumo
2	Saúde	18	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidados com a saúde - Doenças e sintomas - Corpo humano - Problemas de saúde decorrentes de tecnologia - Rotina geral 	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde da mulher - Imagem da mulher na cultura de origem - Padrões de beleza e vestimenta - Opressão de gênero 	<ul style="list-style-type: none"> - Música/clipe musical - EP Celpe-Bras - Texto de divulgação
3	Educação	40	<ul style="list-style-type: none"> - Panorama da educação no Brasil - Público x privado - Diferenças de acesso e permanência - Cotas - Desigualdade x raça - Literatura e periferia - Sistema educacional dos países de origem - Tipos de inteligência - Rotina de estudo - Formas de aprender/estudar - Espaços alternativos de ensino-aprendizagem - Desafios na Educação - Acessibilidade - Bullying 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoria feminina, em literatura - Protagonismo da mulher negra - Perfil socioeconômico da população negra - Acessibilidade e diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Diários - Texto de blog - Infográfico - Curta metragem - Sinopse - Crítica

4	Sociedade	30	<ul style="list-style-type: none"> - Panorama da sociedade brasileira - Representações de Brasil - Mercado de trabalho - Rotina laboral - Povos originários - Padrões sociais de comportamento - Processos colonizadores/de invasão - Novos movimentos migratórios 	<ul style="list-style-type: none"> - Divisão sexual do trabalho - Acesso de mulheres à universidade - Refugiadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Infográfico - Texto de blog - Reportagem televisiva - Notícia - Relato em vídeo
8	Comportamento	23	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina e expectativas de lazer - Religiosidade - Economia e estilo de vida - Valorização de saberes e incertezas - Infância 	<ul style="list-style-type: none"> - Padrões de beleza - Masculinidades - Machismo no esporte - Lugar de fala - Sororidade - Maternidade - Gênero, sexualidade e afetividade - Linguagem não sexista - Adultização da infância - Representação da mulher - Acesso de meninas à escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Tirinha - Texto de blog - Notícia - EP Celpe-Bras - Meme - Post em rede social - Relato em vídeo - Infográfico - Vídeo - Relato em vídeo
9	Saúde, Tecnologia e Sociedade	23	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema único de saúde (SUS) - Acesso à saúde - Igualdade de direitos, acesso e cumprimento da legislação - Saúde pública e constituição - Programa Mais Médicos - Blogs de saúde - Medicina e outros saberes populares - Saúde e política 	<ul style="list-style-type: none"> - Violência doméstica - Lei Maria da Penha - Doação de sangue - Mulheres na ciência - Maternidade e partos tradicionais - Aborto 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo - Vídeo - Texto institucional - Infográfico - Reportagem televisiva - Trailer - Curta metragem - Notícia
10	Política, Tecnologia e Sociedade	15	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia e família - Política e PECG - Novos movimentos migratórios - Políticas para migrantes - Hospitalidade - Democracia e cidadania - Eleições - Desigualdade social - População em situação de rua 	<ul style="list-style-type: none"> - Transexuais em situação de rua 	<ul style="list-style-type: none"> - Notícia

Fonte: o autor.

Uma das questões levantadas no momento de realizar esse planejamento é o tempo. A duração do curso preparatório é de mais ou menos sete meses. Um período bastante curto para que alunos iniciantes atinjam níveis entre intermediário e avançado. A favor nesse processo está a questão da imersão, o que otimiza o desenvolvimento de estruturas linguísticas, bem como as dinâmicas de uso e de interação, provenientes do contato que os estudantes têm diariamente com

brasileiros e brasileiras, dentro e fora do espaço da universidade, onde a ânsia pelas trocas estimula o avanço na língua alvo. O desenvolvimento nesses espaços externos à sala de aula permite que o avanço com os conteúdos aconteça de forma mais rápida. Há, entretanto, a preocupação de não repetir temáticas, como mostra o quadro, uma vez que existem muitos assuntos para serem discutidos e ficar retrabalhando alguns em detrimento de outros seria, em alguma medida, um desperdício desse tempo. Não afirmamos que haja uma perspectiva de trabalho com os temas de forma isolada, muito pelo contrário. Apesar de esse retrabalho não acontecer, todo o tempo a equipe de professores e professoras é estimulada a propor o diálogo, estabelecer links, entre temas anteriormente trabalhados com os novos, a serem introduzidos, permitindo um retrabalho de forma mais efetiva, complexificando gradativamente as discussões ao mesmo tempo em que se mantém a memória ativa dos estudantes sobre o que já foi estudado.

Nessa perspectiva, a articulação das temáticas também é influenciada pela vivência dos alunos, uma vez que eles trazem constantemente relatos para a sala de aula, com todo o tipo de situação em que eles tiveram que interagir e fazer coisas, mesmo que com limitações linguísticas. Isso faz parte do aprendizado em imersão e, ousamos dizer, é uma das grandes vantagens, já que coloca o aprendiz em situações em que ele precisa mobilizar muito do seu repertório linguístico e gestual para se fazer entender. O aprendizado a partir de necessidades reais.

No contexto do Celin-UFPR, nesse leque de espaços externos, contamos com aqueles em que agentes da própria instituição articulam e mediam essas atividades. Incluímos aqui atividades realizadas em espaços fora da escola, planejadas pelas professoras, como idas a exposições, feiras, Mercado Municipal, etc., com atividades dirigidas, em que os alunos têm tarefas a cumprir, com comando claros e objetivos, mas que demandam essa interação, tendo como único auxílio direto os colegas, uma vez que esse tipo de atividade tende a ser desenvolvida em grupo, para que haja a cooperação entre alunos de diferentes proveniências, falantes de diferentes línguas e que tenham, assim, que se comunicar em português, necessariamente.

Tópicos que aparecem no quadro podem ser verificados externamente em atividades direcionadas. O tema acessibilidade, por exemplo, conta com atividades de visita aos *campi* da UFPR, para verificar a existência de sinalização para acesso, rampas e outras medidas que visam otimizar a inclusão das pessoas que tenham algum tipo de necessidade especial. No caso do Sistema Único de Saúde (SUS), temos um outro exemplo bastante claro da execução de tarefas em contextos

autênticos, havendo um trabalho prévio em sala de aula e depois o encaminhamento para que eles fossem até a unidade de saúde, onde seriam atendidos ao longo do ano, e fizessem o cadastro, além da confecção do cartão para o acesso aos serviços médicos. Os alunos trabalham com as apostilas elaboradas pelo corpo docente em diálogo com experiência que ora mobilizam esses conteúdos extraclasse para o trabalho com todo o grupo, no espaço escolar, ora comprovam e permitem a aplicação externa de tópicos visto em sala.

Quando passamos à coluna que diz respeito aos tópicos que mobilizam discussões sobre gênero e sexualidade, as coisas são um pouco diferentes. Pode ser por despreparo, por falta de orientação ou mesmo por medo de expor os estudantes a contextos em que nós mesmos não nos inserimos. Não há um tipo de direcionamento como houve nos tópicos comentados no parágrafo anterior. Em certa medida, parece haver uma tentativa de proteger os alunos e alunas fazendo a discussão desses temas em sala de aula, num espaço que é, via de regra, seguro e que permite que haja uma mediação mais atenta, evitando conflitos e, ainda, mediando questões que possam parecer distantes e difíceis de compreender, num primeiro momento. Há alguns temas, como doação de sangue por homossexuais, aborto e maternidade, que poderiam ser abordados, inclusive, em espaços onde eles já estiveram anteriormente realizando outras tarefas, mas por que isso não acontece?

4.3.2 Análise detalhada

Nessa seção discutiremos os conteúdos das UTs, apresentando-as de forma detalhada, considerando nosso recorte, estabelecendo discussões que destaquem a importância da escolha dos materiais trabalhados, bem como as perspectivas de aplicação dentro do que consideramos ideal para as temáticas de gênero e sexualidade, objetivando oferecer perspectivas para professores em formação que venham a ler esse trabalho.

Como apontado anteriormente, trabalharemos com categorias surgidas a partir da realidade suscitada pelos materiais, ao mesmo tempo que traremos imagens contendo textos, enunciados, tarefas e exercícios, articulando com outras bases teóricas e de dados, que comprovem a sua importância para as discussões nesse recorte e que possam mobilizar questões que estimulem o desenvolvimento discursivo dos alunos nesses tópicos.

4.3.2.1 Unidade 3: Educação

A presente unidade é composta de 40 páginas, sendo a mais extensa entre as seis UTs escolhidas para esse estudo, como evidenciado na tabela 7. O volume de material desse compilado se justifica pelo aspecto basilar que a Educação ocupa na nossa vida. Em alguma medida, tudo o que envolve a sociedade sempre passa pelo aspecto educativo, seja pela formação inicial ou continuada, seja em ambientes formais ou informais de ensino, seja pela simples observação do nosso entorno no dia a dia. Estamos sempre aprendendo e não há como negar que, em se tratando de aprendizagem de línguas estrangeiras, pensar nas relações vividas na nova cultura e acessadas através da nova língua, isso seja algo primordial.

Quando pensamos no âmbito do PEC-G, essa questão se torna ainda mais vital. Estamos falando de um processo de conhecimento do novo território, de novos parâmetros para a vida dentro e fora da universidade, de uma série de ressignificações que apenas poderão ser compreendidas, ou o serão de forma mais fácil, a partir de processos educacionais, boa parte deles mediados por professores e professoras atuantes no curso de formação em PLE e preparatório para o Celpe-Bras. Desde a chegada desses alunos e alunas conversamos sobre a educação, sobre as culturas de ensinar e aprender (MENEZES, 2015), sobre a forma como as aulas são conduzidas e a maneira como as relações podem se dar em espaços formais de ensino e em outros que eles venham a transitar.

Nesse estágio, que podemos até considerar meta-educacional, tudo que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, avaliação, acesso a conteúdo, dinâmicas de sala de aula, etc., é deixado claro e exposto para os alunos, sobretudo levando em consideração que em PLE desenvolvemos a prática de explicar as possibilidades para os alunos e fazer com que saibam que é possível, por exemplo, questionar o professor sobre algo que é ensinado, participar de forma ativa, opinando e contribuindo. É enriquecedor para esse contexto mostrar para eles, por exemplo, que é possível e válido trazer relatos do dia a dia e também das vivências anteriores à chegada ao Brasil, reforçando que tudo isso é muito bem-vindo nesse espaço e que o conhecimento acumulado por eles é fundamental para o bom andamento das aulas e tão importante quanto os temas e materiais base trazidos pelos professores, através das apostilas e das explicações. Devemos levar em consideração que algumas questões podem parecer bastante óbvias para nós,

brasileiros, mas elas podem mudar de cultura para cultura, tanto pela forma como acontecem, quanto pelos significados que podem ter.

Nessa unidade está presente uma busca pela relativização de perspectivas que podem facilitar o alcance da língua alvo ou mesmo a atribuição de um peso menor a determinadas dificuldades. É um espaço novo, com dinâmicas não experimentadas anteriormente. Mesmo os que já fizeram uma graduação no país de origem, ou começaram uma e não concluíram, vão enxergar no ambiente universitário uma realidade muito diferente. Aqui englobamos esse contexto como um todo, mas sabemos que há muitas diferenças de IES para IES ou mesmo dentro de uma mesma instituição, de departamento para departamento.

Essas particularidades devem ser trazidas para as discussões sempre que for possível, porque é importante numa perspectiva de educação emancipatória (FREIRE, 2017) que eles tenham contato com o máximo de informações que possam garantir a autonomia deles dentro e fora da universidade (MARQUES, 2018). Seguindo essa linha de trabalho, temas como desigualdade, acesso e permanência, bullying, sistemas educacionais, tipos de inteligência, rotina de estudo, etc., se fazem presentes, para uma melhor adaptação à dinâmica dentro do Celin-UFPR, mas também como preparação para o que os espera no ano seguinte, no âmbito da graduação. A ideia é sempre trazer conhecimentos que sejam aplicáveis para o momento da preparação para o exame, sobretudo que sejam úteis para a realização da prova, mas que também possam ser úteis para a vida, dentro e fora da universidade.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. (...) Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 2017, p. 56-57)

A Unidade 3 começa com um panorama sobre Educação, partindo de uma série de questões orais que tentam mapear o que eles já sabem sobre o tema, no contexto brasileiro, e também sobre como ele está estruturado nas culturas de origem, quais as concepções trazidas do país de origem e o que eles têm num repertório mais amplo, pensando em diálogos possíveis. Essa é uma prática comum no material das apostilas usadas nesse preparatório, não se limitando aos inícios de UTs, mas surgindo sempre que há uma temática nova e que necessite desse

diagnóstico, a fim de permitir aos regentes conduzir de maneira mais adequada os conteúdos que darão sequência às atividades.

Após esse primeiro momento de aquecimento sobre o tema, é apresentada uma charge, que é acompanhada de um total de nove perguntas, sendo seis delas de leitura, para serem respondidas a partir do que é visto e lido na imagem, e mais três, que funcionam como atividades de pós-leitura, instigando o aluno a refletir sobre questões que podem retomar as discussões realizadas anteriormente, propondo paralelos com a vivência deles em âmbito escolar nos países de origem, mas que podem também propor novas inserções que serviram de base para o que vem a seguir.

Imagem 3. Unidade 3: Educação, p. 37

Para analisar, em duplas: Veja a imagem a baixo e discuta com o colega:

1. Você consegue identificar o tipo de imagem?
2. Qual é a fonte? Você conhece?
3. Qual o tema tratado na imagem?
4. Quem pode ser a senhora que está falando? E sobre o que ela está falando?
5. E o garoto, quem ele pode ser? E ele, está falando sobre o que?
6. Que outros elementos podemos identificar na imagem abaixo?

Fonte: <http://chargesdodennv.blogspot.com.br/2014/03/educacao-no-brasil.html>

1. Você acredita que a imagem acima representa a educação no Brasil? Por quê?
2. Você sabe qual é a diferença entre Educação Pública e Educação Privada?
3. E como é o sistema de educação no seu país?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Destacamos a partir da imagem acima a necessidade de ter questões mais direcionadas ao que o documento apresenta, como elementos constitutivos, como situação, fonte e tipo de imagem, para que os alunos ainda em fase inicial consigam utilizar o léxico aprendido até então, participando com respostas tópicas, quando necessário, que contribuirão para o andar da discussão. Ao fazer questões sobre a temática, por outro lado, estimula-se que os alunos se arrisquem a traçar hipóteses, mesmo que o nível linguístico possa apresentar algumas barreiras. Quando passamos às três últimas questões, é possível perceber o aumento de

complexidade da discussão. Para seguir a essa etapa é fundamental que a professora ou o professor tenha feito uso do quadro para anotar as respostas anteriores, que servirão de suporte, seja para a consulta de léxico, seja pelo apoio às estruturas sintáticas usadas ao longo da discussão inicial.

Depois dessa etapa é possível questionar o porquê de a charge apresentar uma professora e não um professor, por exemplo, e isso deve vir de forma destacada no momento do planejamento e das discussões do grupo de docentes, pois não está explícito no material. A partir desse questionamento inicial é possível estabelecer paralelos com o que foi questionado anteriormente, sobre o sistema educacional nos países de origem. É possível direcionar a discussão aos poucos à divisão e à organização da sociedade a partir dos papéis atribuídos em função do gênero das pessoas. Nessas oportunidades devemos trazer informações sobre a história do Brasil e do mundo, sobre as mudanças nas estruturas sociais e estimular que os alunos se questionem o tempo todo sobre o porquê de as coisas serem como são e como é possível muda-las, caso isso os incomode de alguma forma ou caso eles percebam alguma injustiça na forma como as coisas se dão.

No caso da presença majoritária de mulheres como professoras³², por exemplo, pode ser uma questão que não incomode inicialmente, por já estar totalmente naturalizada na sociedade como um todo, mas entender como esse cenário foi construído até chegar ao que temos hoje é fundamental, tanto para a significação de outros conteúdos que aparecerão ao longo do curso, quanto para entender relações sociais nos espaços em que eles se inserem ou, ainda, para entender a construção das próprias sociedades de origem, a partir de novas perspectivas e podendo propor novos diálogos. É uma discussão relevante também para que possam pensar a própria carreira que escolheram e como é possível se posicionar dentro do mercado de trabalho levando em conta todas essas questões debatidas, pensando em onde eles se situam nisso tudo.

³² É sempre importante embasar essas discussões, trazendo dados, indicando leituras ou vídeos complementares, para que os alunos e alunas tenham a possibilidade de expandir e aprofundar os conhecimentos dos temas que considerem mais relevantes ou interessantes. No caso dessa discussão, sugerimos a consulta ao trabalho intitulado *Perfil do professor da educação básica* (CARVALHO, 2018), disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/> e *A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente* (VIANNA, 2013), disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253470/mod_resource/content/1/A%20feminiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Magist%C3%A9rio%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20%282013%29.pdf

...os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construíra representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. (LOURO, 2008, p. 20)

Como essa discussão acontece ainda no início dos materiais, pode ser necessário que a discussão seja alternada entre as línguas presentes no contexto da sala de aula, de forma que todos e todas se sintam à vontade para contribuir com a discussão. Na medida em que as aulas forem avançando, esse será um recurso cada vez menos usado. É necessário nessa dinâmica a mediação de forma mais efetiva, propondo que alunos se ajudem, o que pode acontecer em duplas, para acompanhar ou mesmo através do apontamento de questões chave trazidas nas outras línguas através de anotações no quadro, com retomada sequencial, através de questionamentos no grande grupo, verificando se todos conseguem entender o que significam e se conseguem conectá-las com a discussão, de forma geral.

Uma charge como essa permite estabelecer uma série de reflexões que nos levam a outros lugares e que vão apresentando novas reflexões e ressignificando paradigmas que vão reverberar em outros contextos (BAKHTIN, 2014) onde esses alunos vão transitar, inclusive nos próprios países de origem, a partir do retorno, depois do término da graduação.

A preparação das aulas deve sempre presumir questões que não estejam no material entregue aos alunos, para instiga-los ao longo da discussão. É recomendável preparar um guia da aplicação, pensando nas possibilidades de expansão do tema, a partir da leitura prévia dos materiais, uma vez que isso permitirá não só uma aula mais rica, mas também uma melhor preparação dos professores, que ficará evidente para os alunos ao longo dos questionamentos que eles trouxeram.

Na sequência, são apresentados alguns fragmentos do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (imagem 2), da autora mineira Carolina Maria de Jesus, quem viveu em São Paulo boa parte da vida, onde ganhava a vida como catadora de papel e onde também registrava, nos momentos livres, diários sobre a sua rotina e sobre o cotidiano da comunidade onde morava. Seus textos são boas escolhas para abordar a situação em que se encontra uma grande faixa da população brasileira, uma vez que seus diários apresentam essa realidade da

forma mais crua possível, a partir da perspectiva de quem se encontra nessa margem. Outros fragmentos do mesmo livro aparecem na página 53, onde são retomados de forma rápida, tratando de estimular os alunos a acessar a memória desse conteúdo, mas focando em questões mais normativas, servindo apenas para a sistematização de conteúdos referentes à conjugação dos verbos no passado perfeito.

Destacamos as duas abordagens desse texto. A primeira está muito mais preocupada com o seu conteúdo, com as reflexões sobre cultura e sociedade que aparecem ali. Na segunda encontramos um trabalho inteiramente voltado à forma como se escreve. A retomada de conteúdos mais estruturais a partir de temas e materiais já sensibilizados pode ser benéfica, já que as questões gramaticais vêm contextualizadas e não isoladas do restante dos conteúdos.

Em geral, a escolha de um texto escrito ou de um vídeo ou áudio para compor a aula não deve ser pautada pela necessidade de explorar determinado tempo verbal ou tópico gramatical. A escolha deve ser fundamentada em critérios como a adequação do texto ao programa do curso, o interesse da temática e a qualidade e o modo de organização discursiva. [...] Os textos oferecem grande quantidade de elementos linguísticos e, por isso, pode-se, primeiro, definir o texto e, depois, os tópicos gramaticais. É necessário que o professor esteja atento para fornecer aos alunos bons textos e de vários gêneros, além de observar a possibilidade de eles gerarem interlocução. (SANTOS, 2019, p 74)

Cabe dizer que é fundamental no momento da sensibilização, do primeiro contato com esses diários, por exemplo, que o professor chame a atenção dos alunos para alguns aspectos que serão retomados mais adiante. Isso permite que o aluno vá percebendo, aos poucos, como as estruturas funcionam e se articulam, permitindo que os conteúdos sejam assimilados a partir da exposição em vários materiais, para posterior sistematização, que visa apenas finalizar esse processo e proporcionar para os alunos um momento para sanar dúvidas e trazer dúvidas que possam estar relacionadas ao tópico a partir da exposição à língua que acontece no seu dia a dia.

Outro fragmento de escritos dessa autora aparece na página 55, só que dessa vez o trecho é retirado do seu livro *Diário de Bitita*. Nesse livro a autora traz uma perspectiva da criança que vive nesse contexto de marginalização. Para além da importância da obra, uma vez que é escrita por uma mulher, negra e periférica, os trechos trazidos nas imagens 2 e 3 tratam o material como literatura, não são apresentados como um simples pretexto para o trabalho de questões gramaticais,

o foco está muito mais direcionado à interpretação dos textos e ao que podem nos dizer enquanto retrato de uma sociedade brasileira excludente.

Imagem 4. Unidade 3: Educação, p. 38

6 de agosto Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabens, porque hoje nem sei se vamos comer.

21 de agosto ... Fiz café e mandei os filhos lavar-se para ir na escola. Depois saí e fui catar papel. Passei no Frigorífico e a Vera foi pedir salchicha. Ganhei só 55 cruzeiros. Depois voltei e fiquei pensando na minha vida. O Brasil é predominado pelos brancos. Em muitas coisas eles precisam dos pretos e os pretos precisam deles. (...) Quando eu estava preparando para fazer o jantar ouvi a voz da Juana que pediu-me alho. Dei-lhe 5 cabeças. Depois fui fazer o jantar e não tinha sal. Ela deu-me um pouco.

25 de agosto Fui buscar água e fiz café. Não comprei pão. Não tinha dinheiro. Eu ia levar os filhos, vi uma menina que ia na aula, perguntei-lhe se ia ter aula. Disse-me que sim. Eu vesti o José Carlos, e o João foi do jeito que estava. Prometi levar-lhe um lanche. E saí com a Vera. Não havia papeis nas ruas porque apareceu outro homem para catar. Achei ferros e metaes.

Fonte: Fragmentos retirados do livro "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus. Páginas 106, 115 e 117.

1. Você conhece esse texto? Qual é a fonte?
2. E a autora? Você conhece ou já ouviu falar?
3. Estes fragmentos chamaram sua atenção? Você teria interesse em ler este livro?
4. O que você achou do texto? Como parece ser a vida das pessoas mencionadas?
5. Para você, esta parece uma história de ficção ou realidade?
6. Como pode ser a escola frequentada pelas crianças mencionadas? Como a que vimos à cima na charge? Pode ser diferente? Por quê?
7. Para você, qual a importância que a educação tem na vida destas crianças?


Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Além disso, em ambos podemos dar uma atenção especial à questão da educação, da escola, e estabelecer de forma fácil conexões com os outros temas debatidos nessa unidade. É possível aqui sensibilizar os alunos para as discussões futuras, como a questão do acesso à escola e da permanência daqueles que dispõem de menos recursos – como destaca, novamente, a própria autora, quando menciona o fato de não saber se vai ter o que comer, ou quando fala que o filho ia para a escola como estava, dando a entender que não estava adequado para o contexto escolar, mas que não havia outras opções no momento.

Esse tipo de material é bastante útil para fazer com que o aluno acesse outras perspectivas da sociedade brasileira, àquelas que estão fora dos veículos midiáticos, sobretudo da mídia internacional. Nesse momento eles já estão imersos na cultura brasileira e podem estabelecer paralelos com questões que veem no entorno, como a questão das pessoas que vivem em situação de rua, dos catadores

de materiais recicláveis, que aparecem no texto trabalhado e que transitam pela por toda a cidade, sendo facilmente percebidos pelos alunos.

Imagem 5. Unidade 3: Educação, p. 55



Ainda falando sobre Carolina Maria de Jesus

1. Leia o texto a baixo retirado de outro livro da autora, "Diário de Bitita":

A ESCOLA

Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e sua esposa dona Mariquinha disse para minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu a acompanhei. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano. O salão era amplo, e as classes eram nos cantos. O período matinal era destinado ao quarto ano.

[...]

O segundo período era para o primeiro, segundo e terceiro ano.

Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, meu coração acelerava-se. Amanhã eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe

[...]

Minha mãe era pobre. Dona Maria Leite insistiu com mamãe para enviar-me à escola. Eu fui apenas para averiguar o que era escola.

Dona Maria Leite residia na Estação de Chapadão. Visitava a cidade de Sacramento duas vezes ao ano [...]. Ela dava roupas para as crianças pobres; as roupas e os livros eram novos, para nos estimular e nos deixar vaidosos. Se as crianças ricas iam com roupas novas, os pobres também [...]

Fonte: Trecho do livro "Diário de Bitita" de Carolina Maria de Jesus. Bertolucci, 2ª edição. Páginas 149 e 150

2. Quais as principais diferenças e semelhanças entre os livros "Diário de Bitita" e "Quarto de Despejo"?

3. Sobre que período da vida Carolina fala neste trecho de "Diário de Bitita"?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

O trabalho com os livros-relato da autora termina com uma proposta de produção de texto onde os alunos devem escrever um relato sobre as experiências deles na escola. É uma atividade aberta que pode funcionar como termômetro para avaliar o avanço deles na produção escrita, mas que serve para ter, de forma sistematizada, a visão deles sobre a instituição escola, o que pode dar pistas de que caminhos seguir e das possibilidades para a abordagem de determinados temas em sala.

Na imagem 4, podemos observar que o trabalho será centrado em um vídeo. O *Como é a escola inovadora? | Nossa Escola em (Re)Construção*³³ apresenta jovens falando da escola de uma forma crítica, principalmente pensando no que pode ser feito para que a educação seja um fator de mudança na vida das pessoas. Esse protagonismo jovem é importante para que os alunos e alunas entendam que


³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lpH55LpsjGc> (Acesso em 13/01/2020)

não só as pessoas mais velhas e experientes têm o direito de opinar com propriedade sobre determinados temas, que eles, a partir do conhecimento e das vivências acumulados até então, podem e devem opinar e se posicionar sobre qualquer tema. Além disso, o vídeo traz entre os estudantes uma aluna negra que é bastante incisiva nas suas colocações, demonstra ter uma opinião bastante sólida e saber o que quer, mesmo ainda sendo muito nova.

Pelo perfil do grupo, é importante trazer esse tipo de material. No início do ano quando se iniciam os trabalhos com todo o grupo, existe uma diferença gritante entre a participação dos alunos e das alunas, sobretudo quando pensamos nas provenientes do continente africano. Parece haver um distanciamento entre os lugares de onde esses alunos se colocam, uma vez que os homens acabam se colocando de forma mais efetiva diante dos questionamentos e discussões, tendo momentos, inclusive, em que as mulheres tentam falar e no calor da discussão os homens não só não abrem espaço para que elas emitam suas opiniões, mas também sobem o tom de voz, de forma que apenas eles sejam ouvidos.

Imagem 6. Unidade 3: Educação, p. 38-39

1. Sobre o que para que vai tratar o vídeo?



2. De onde foi retirado o vídeo? Parece ter sido muito divulgado?

3. Qual o canal em que o vídeo foi divulgado?

4. Agora, leia a descrição do vídeo e responda: Qual pode ser o tema do vídeo?

5. Para você, “o que os jovens têm a dizer sobre a escola”?

Como é a escola inovadora? | Nossa Escola em (Re)Construção
6.051 visualizações

MOVA ©
Publicado em 11 de out de 2016

INSCREVER-SE 498 MIL

O que os jovens têm a dizer sobre a escola?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Nessas situações, fica evidente a necessidade de trazer esse tipo de material e de discussão. O ideal é ir sensibilizando os alunos para as divisões que existem no grupo, chamando a atenção de todos para esse tipo de ocorrência, mas também pensando em dinâmicas que possam ressignificar essas divisões. Fazer atividades em duplas ou trios, mesclar as nacionalidades, trazer materiais de insumo que questionem a dicotomia homem-mulher, que subvertam a lógica socialmente naturalizada e propagada ao longo da nossa história. O material apresentado na imagem 4 pode ser um bom início para isso, já que traz uma menina negra discutindo e se posicionando como os outros participantes do vídeo. Cabe pontuar e destacar a escolha do depoimento dela para compor o vídeo, uma vez que as entrevistas foram feitas com 132 mil adolescentes e jovens, de acordo com a descrição que encontramos no *Youtube*. Na aplicação dessa atividade temos uma ótima abertura para direcionar a participação para as alunas, não só fazendo o trabalho de valorizar o seu conhecimento, o que deve ser feito diariamente, mas também as convidando diretamente para protagonizar esse espaço.

Permitindo diálogo com esse vídeo, temos o trabalho com blogs que seguem trazendo vozes periféricas e de protagonismo feminino e negro. Temos muitos relatos de alunos e alunas participantes do programa que sofrem racismo no Brasil, mas uma coisa que nos motiva a abordar essa questão desde o início do curso é minimizar conflitos, uma vez que os relatos sempre nos chegam acompanhados de espanto, pelo fato de os alunos descobrirem o racismo por serem negros³⁴ em território brasileiro.

É necessário desfazermos estereótipos sexistas que orientam a prática docente e a conduta de alunos e professores em sala de aula e fora dela [...]. Como desfazer estereótipos sexistas e racistas na escola? Adotando um modelo de educação que busque o empoderamento, ou seja, que desenvolva a consciência crítica nos estudantes a partir do conhecimento de si próprios e da valorização de suas experiências, tendo como foco o papel que cada um tem no sentido de transformar, para melhor, a sua vida e as vidas daqueles/as com quem convivem. (BARROS e SANTOS, 2011, p. 85)

Na imagem 5 temos a apresentação de alguns sites a partir do seu cabeçalho. O trabalho de forma interseccional, discutindo a sobreposição ou intersecção de identidades que são socialmente oprimidas, é muito relevante,

³⁴ Aqui enfatizamos a questão da negritude pois temos acompanhado nos últimos tempos uma série de relatos e notícias que asiáticos têm sofrido em decorrência do avanço do coronavírus, mostrando que a hierarquização nas relações raciais é uma questão tão presente e, por isso, necessária nas discussões dentro e fora de sala de aula.

principalmente no contexto atual em que vemos na mídia cada vez mais casos de racismo, homofobia, machismo e xenofobia, questões que podem atingir diretamente nossos alunos e para as quais eles devem estar minimamente cientes. No printscreen podemos ver que há palavras chave para essa discussão, como identidade, resistência, cultura e educação. Cada uma delas abre um leque de possibilidades de trabalho.

Imagem 7. Unidade 3: Educação, p. 61

Para ler e refletir:

4. Observe os cabeçalhos abaixo. Você percebe alguma diferença entre eles?
5. De onde foram retirados? Que informações temos em cada um?
6. Pelas imagens, os temas tratados por cada um dos sites são os mesmos?

Fonte: <http://redesdamare.org.br/maredenoticias>

Fonte: <http://blogueirasnegras.org/>

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Na imagem 6 podemos ver um trecho do texto que vem a seguir, intitulado *Racismo e desigualdade no Brasil*, que trata da questão estrutural que ainda impede muitas pessoas de ter acesso a determinados bens e serviços, mas que apresenta histórias que estão subvertendo essa lógica sistematicamente imposta aos que têm menos poder aquisitivo. Pensando no caráter fundamental da educação para as relações étnico raciais³⁵, destacamos na escolha desse texto, novamente, a questão do protagonismo da mulher negra, que deve vir diretamente relacionada aos temas trabalhados anteriormente, sobretudo pela narrativa apresentada, onde essa mulher ocupa um lugar que a sociedade não espera, o que é demonstrado no próprio relato presente no material.

³⁵ Existem diversos estudos sobre a importância dessa temática em sala de aula, desde a educação básica até os cursos superiores. Indicamos como material para consulta inicial o compilado *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (MEC, 2006), disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf

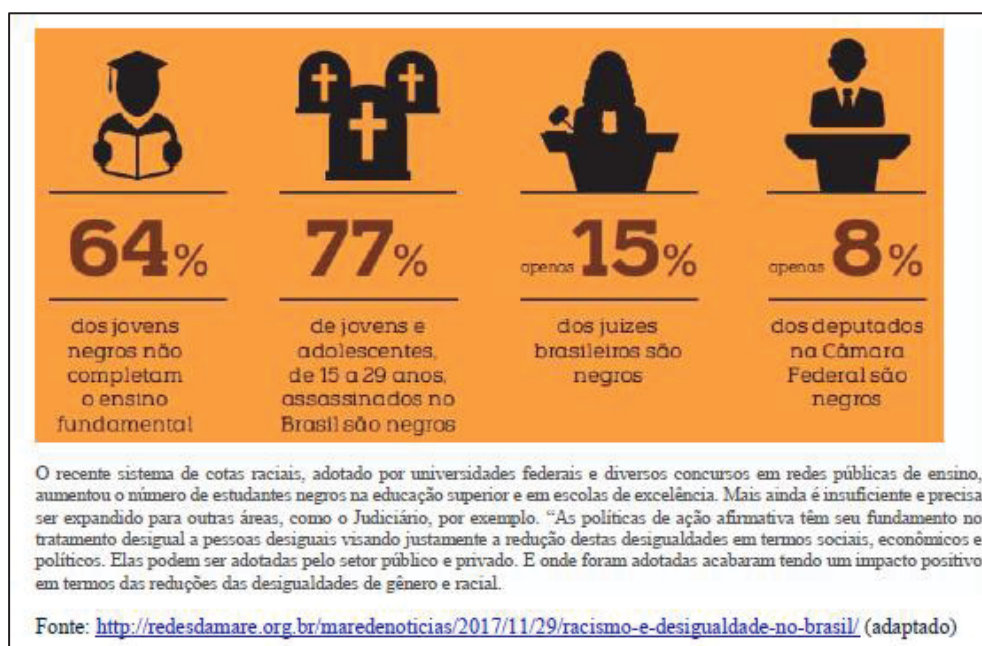
Imagem 8. Unidade 3: Educação, p. 62



Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Temos, em seguida, na imagem 7, um infográfico que pode trazer mais dados para a discussão, uma vez que apresenta porcentagens que problematizam o lugar da população negra na sociedade. Chamamos a atenção para o número que se refere aos juízes, graficamente representado por uma mulher. Não podemos subestimar o peso que a questão imagética pode ter na construção da subjetividade dos alunos e alunas. É importante que eles vejam a diversidade nos materiais e que eles se vejam, como protagonistas possíveis em narrativas de resistência.

Imagem 9. Unidade 3: Educação, p. 63



Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Dessa forma, é imprescindível abordar materiais que tragam homens e mulheres à frente das situações, mostrando que não é o gênero em si o principal fator que deve determinar a colocação das pessoas na sociedade, apesar de ser um condicionante para isso, por conta da divisão sexual do trabalho³⁶, já mencionada anteriormente e que perpassará uma série de materiais ao longo de todos os temas do curso preparatório. É preciso questionar essas representações, como aponta a professora Juliana Silva Santos

... entendemos que a forma como os sujeitos são representados nos LDs e os questionamentos trazidos para debate em sala de aula podem ser fortes aliados na ressignificação de pontos de vista. Dessa forma, torna-se necessária a criação de atividades e a seleção de textos de apoio que possam auxiliar o docente, e toda comunidade escolar, por consequência, a questionar e analisar os contornos políticos e a construção discursiva da diferença para além de sua simples identificação. (SANTOS, 2014, p. 62)

De forma geral, os dois volumes utilizados no curso preparatório apresentam um vasto espectro da composição social brasileira. As escolhas são permeadas por questões tidas como mais polêmicas, mais problematizadas, mais questionadoras, pois acreditamos ser a melhor forma de trabalhar no desenvolvimento de opiniões e de estimular o posicionamento. Buscar questões que possam, em algum

³⁶ Sugerimos na preparação dos docentes a leitura de *A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década* (SOUSA e GUEDES, 2016) disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200123

momento, alcançar todos os alunos e alunas, instigando a participação e a articulação argumentativa tão necessária no dia a dia.

Paulo Freire afirma que “o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada” (FREIRE, 2017, p. 55). Dentro dessa perspectiva, o que fazemos ao trazer esses textos, vídeos e outros materiais onde efervescem vozes periféricas é, antes de mais nada, uma amostra de como a negação da decência e da liberdade seguem presentes, mas, ao mesmo tempo e principalmente, debater sobre como essa ordem pode e deve ser invertida, como devemos enunciar a existência dessas pessoas socialmente invisibilizadas, legitimando as suas pautas e nos posicionando frente às reivindicações e lutas diárias travadas por elas. Como pontua Ribeiro, “o feminismo negro não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos” (RIBEIRO, 2018, p. 7). É necessário voltar o nosso olhar às identidades que são muitas vezes esquecidas nas discussões e, quando isso acontecem, seguem silenciadas e à margem, inclusive de discursos que dizem defende-las, mas sem incluí-las. Como afirma a autora, “falar de questões que foram historicamente tidas como inferiores, falar de mulher, população negra e LGBT, é romper com a ilusão da universalidade que exclui” (Idem, p. 78). É preciso sempre considerar que

Existe ainda, por parte de muitas feministas brancas, uma resistência muito grande em perceber que, apesar do gênero nos unir, há outras especificidades que nos separam e afastam. Enquanto feministas brancas tratarem a questão racial como birra e disputa, em vez de reconhecer sus privilégios, o movimento não vai avançar, só reproduzir as velhas e conhecidas lógicas de opressão. (Idem, p. 53)

Conforme os conteúdos são apresentados, é importante trazer o máximo de informações com diferentes registros, ora com vídeos, ora com textos, ora com infográficos e imagens, possibilitando que todos os alunos possam assimilar boa parte de tudo isso, cada um dentro das suas possibilidades no momento, como acontece na imagem 8, por exemplo.

Imagem 10. Unidade 3: Educação, p. 63



Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

Desde o início, devemos mostrar para os alunos como usar da melhor forma possível os recursos que são apresentados. Nem sempre será possível entender integralmente o insumo dado, pensando num paralelo também com o Celpe-Bras, mas isso não quer dizer que não seja possível fazer uma boa prova. Trazer materiais que desafiem os alunos é fundamental para estimular o seu avanço. Devemos levar em conta o nível de desenvolvimento na língua alvo, estimulando o desenvolvimento discursivo na temática abordada, mas também nos diálogos possíveis com outras apresentadas anteriormente.

O trabalho que acontece na sequência visa expandir as discussões levadas a cabo até então, consolidando alguns conceitos que permeiam essa temática, como sistemas socioeconômicos, marginalização, pirâmide social, cotas, qualidade de vida, definição e estratificação de papéis sociais, entre outros. São termos e conceitos chave para uma boa argumentação. Esse trabalho de retomada serve não só para reforçar as perspectivas trazidas pelos materiais, mas também para alcançar todo o grupo, permitindo a negociação de significados através da discussão em duplas ou em pequenos grupos, ao mesmo tempo em que o professor pode acompanhar de perto e individualmente o desenvolvimento dos alunos.

Nessa etapa, além da retomada mencionada anteriormente, propõe-se o diálogo com questões vistas em unidades anteriores, como uma TEDx Talk realizada pela atriz Taís Araújo³⁷, que questiona a educação de meninos e meninas, referindo-se à criação dos próprios filhos, enquanto crianças negras sendo educadas em um país onde o racismo e o machismo ainda são muito fortes. A proposta de produção depois de todos esses diálogos é um texto de blog, gênero bastante cobrado no Celpe-Bras, onde os alunos devem se posicionar a respeito das questões levantadas até então, podendo articular os dados apresentados com a realidade do Brasil e com a realidade do país de origem. O insumo fornecido são quatro textos, retirados de diferentes sites, permitindo que eles acessem diferentes perspectivas e possam usar isso no momento de traçar a linha de raciocínio da produção de texto.

Vendo essas questões como desafios para a educação na atualidade, a unidade segue trazendo temáticas que possam contribuir com essa discussão e permitir que os alunos tenham mais possibilidades na hora de argumentar sobre. Logo na sequência há a imagem de um panfleto do evento *UFPR Pensando o Brasil*, cuja temática é justamente *Os desafios atuais das universidades públicas brasileiras*. Na ocasião o professor Ricardo Marcelo Fonseca, reitor da UFPR, mediou o debate entre os professores Cecília Anglieli (UNILA), Fernando Haddad (USP) e Roberto Romano (UNICAMP).

O debate aconteceu em 2018 e foi transmitido ao vivo pelo canal da nossa universidade no *Youtube*. Infelizmente para a turma de 2019 não foi possível esse acesso, mas os questionamentos seguiam válidos e permitiram o trabalho com hipóteses sobre que desafios seriam esses. Além das questões de acesso e permanência que já haviam sido discutidos em sala, surgiu o tópico de outro tipo de acesso, o físico, por pessoas que sejam portadoras de alguma necessidade especial e que necessitam de adaptações espaciais para ingressar na universidade. O tema da acessibilidade está sempre na mídia, porque é algo que está em desenvolvimento constante, mas que precisa de investimento e de melhorias contínuas, uma vez que seguimos longe do ideal. A relevância desse tema eleva a possibilidade de que conste nos exames que trabalhem com atualidades, sejam os de proficiência, no nosso caso o Celpe-Bras, sejam os de ingresso, como vestibulares e ENEM, por exemplo.

³⁷ *Como criar crianças doces num país ácido.* Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=H2lo3y98FV4&t=8s> acesso em 14/01/2020

As próximas oito páginas do material são destinadas a dar um panorama sobre essa questão, destacando aspectos concernentes a direitos e deveres individuais e institucionais, adaptação de espaços para acesso, condições para que alunos portadores de alguma deficiência física ou mental possam acessar espaços educacionais, como universidades e escolas.

Seguindo para o fim da unidade, temos o primeiro tópico que trata abertamente a questão da sexualidade. Como vemos na imagem 9, é feito um trabalho com o curta metragem *Eu não quero voltar sozinho*, que traz justamente a narrativa de um adolescente cego, mostrando todas as dificuldades que ele tem para transitar pelo espaço escolar e também para permanecer nele, uma vez que precisa de equipamento especial para escrever e é alvo de bullying desde o início por conta disso. Além disso, o curta traz um outro aspecto da vida desse protagonista que se desenvolve na adolescência, que é a descoberta dos desejos e da sexualidade propriamente dita. Antes do trabalho com o vídeo em si é realizada a pré-leitura, propondo a elaboração de hipóteses a partir da imagem da cena inicial do filme. É apresentada também uma sinopse, que traz uma breve apresentação do vídeo.

Imagem 11. Unidade 3: Educação, p. 73

Para discutir:

1. Você sabe qual a função das informações contidas nas imagens acima? Explique para os colegas.
2. Antes de assistir filmes ou seriados você costuma ler as sinopses? Você costuma acreditar nesses resumos? Eles te fazem assistir a um vídeo ou você deixa de assistir se a sinopse for ruim?
3. Observe a imagem ao lado: O que podemos dizer sobre ela?



Curta - Eu Não Quero Voltar Sozinho - Subtitles: English French Spanish Turkish
 5.907.822 visualizações

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho
 Publicado em 29 de junho de 2011

Available Subtitles: English / French / Spanish / Turkish (by: Keem Dönmez) / Slovak / Russian / Italian / Hungarian / Estonian / Vietnamese (by user: Mrlame01) /

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 1. 2019

As questões de leitura apresentadas, direcionam os alunos a discutir algumas nuances do filme. A orientação trazida no exercício é que as respostas

sejam feitas primeiramente de forma escrita. Sempre que possível devemos proporcionar espaços diferentes para o processamento das informações e organização das ideias dos alunos. Nem todos se sentem seguros para responder oralmente, num primeiro momento. A possibilidade de organizar as ideias anteriormente pode ajudar esses a se desinibirem e contribuírem para a discussão, expondo o seu ponto de vista e se posicionando diante dos demais.

Organizadas em três blocos, sequenciais, a partir da ordem do próprio filme, as questões escritas se dividem, nessa proposta, da seguinte forma: na primeira parte temos questões que retomam temas e estruturas trabalhadas anteriormente. Se propõe o diálogo entre o conteúdo do vídeo e as temáticas trabalhadas em sala, a apresentação das personagens, para retomar alguns verbos mais básicos e de uso frequente no dia a dia, além de características físicas e psicológicas, finalizando com a descrição de um jogo que acontece no filme, propondo um trabalho de escrita utilizando estruturas do passado, ao mesmo tempo que leva a propor paralelos com a infância dos nossos alunos e o acesso à memória dos jogos infanto-juvenis.

Na segunda parte, atividade é mais fechada e apresenta uma série de palavras e estruturas usadas nas falas das personagens. O objetivo é, claramente, verificar como está a questão da escuta desses alunos, se eles estão, de forma pontual, conseguindo distinguir bem determinados sons da língua portuguesa. Nessa segunda parte há também uma questão que não deve ser respondida de forma escrita, mas sim retomada oralmente no final. Ela questiona justamente uma divisão que aparece no curta quando um professor de história propõe um trabalho sobre Grécia, em que as meninas deveriam falar sobre Atenas e os meninos sobre Esparta. A atividade permite a retomada das questões vistas anteriormente sobre as divisões que encontramos na sociedade a partir do gênero dos indivíduos, além de permitir um gancho para abordar que outras partes da nossa identidade são tidas como estanques e carregam consigo padrões a serem seguidos de alguma forma.

... a sexualidade sempre é construída nos termos do discurso e do poder em parte entendido em termos das convenções culturais heterossexuais e fálicas. [...] Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja 'antes', 'fora' e 'além' do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. (BUTLER, 2019/1990, p. 65)

O trabalho de escrita se encerra com questões de percepção e de opinião, propondo reflexões bastante abertas sobre o filme, de forma que cada um possa expressar o que sentiu e como recebeu todas as informações trazidas a partir do que foi visto. Nesse tipo de trabalho podem aflorar opiniões controversas e questionamentos inesperados, e é preciso uma boa preparação do professor ou professora para conduzir a discussão, sem que haja qualquer tipo de atitude vexatória, mas também para que haja respeito entre todos os presentes em sala. A tarefa escrita final é uma sinopse. Após a entrega há um último texto, que encerra a unidade. É uma crítica ao curta, que traz aspectos positivos e negativos, o que nos permite levar os alunos a conhecer um outro gênero discursivo, mas também a entender a necessidade da contraposição de opiniões e perspectivas, ou a sua articulação para uma boa construção argumentativa.

Um passo fundamental para a busca de alternativas de combate ao racismo e outras formas de discriminação em sala de aula é refletir sobre como nós, professoras(es), percebemos os nossos corpos e os corpos de nossas(os) alunas(os). É importante analisarmos o modo como são atribuídos valores diferenciados aos indivíduos dependendo das características físicas neles percebidas, assim como os resultados desta prática em suas vidas. (BARROS e SANTOS, 2011, p. 89 – 90)

O curta trabalhado nos permite pensar no que Barros e Santos apontam. É preciso estar atendo a essas questões em sala de aula, pois, como pontuamos anteriormente, é um espaço mais seguro para que os alunos e alunas questionem coisas que eles veem no dia a dia e pelas quais eles passam, mas que não necessariamente tiveram algum tipo de reflexão anterior, por conta de questões estruturais das sociedades de origem. É preciso criar essa zona de conforto e mostrar para eles que esse é um espaço onde eles podem e devem questionar e onde nós, professores e professoras, devemos estar preparados para receber essas indagações e responder da melhor forma possível, dentro das nossas possibilidades, mas levando em consideração todo o contexto que envolve um programa como esse.

4.3.2.2 Unidade 8: Comportamento

Analisaremos nessa seção a Unidade 8: Comportamento, que contém 23 páginas e é parte integrante do segundo volume do material do curso preparatório. Essa UT gira em torno de temáticas do dia a dia, desde retomada de questões de rotina até mudança de hábitos desde a infância, estilo de vida (tópico mais

abordado na prova escrita do Celpe-Bras, de acordo com o gráfico 1), religiosidade e outros.

Percebemos nessa unidade uma quantidade significativa de questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade, como indica a tabela 7, apresentada na análise panorâmica. Com o avançar dos meses e do curso preparatório, esse já é um momento que os alunos, em boa parte, passam aos níveis intermediários, por isso essas questões podem ser retomadas e trabalhadas de forma mais efetiva, abordando partes do espectro que antes poderiam ficar pouco claras, por conta do nível de língua. Consideramos, entretanto, que em alguns tópicos o trabalho pode parecer insuficiente, devido à complexidade das questões trazidas. Isso se deve a todos os fatores relacionados ao perfil dos alunos e às especificidades das culturas de origem, além das relações que se criam e se observam em sala de aula, que funcionam como uma espécie de termômetro para o processo de ensino – é possível diagnosticar que temas são mais ou menos necessários e de que forma eles podem ou não ser tratados, sem que sejam constrangedores, de alguma forma, mas ainda assim estando presentes, de acordo com o que o nosso contexto exige.

Diferente das unidades que a antecedem nesse volume (meio ambiente, geografia geral e regiões do Brasil), essa está muito mais direcionada a trabalhar questões que compõem a subjetividade dos indivíduos, através de questões que acontecem todo o tempo ao nosso redor e que podem ter mais impacto no processo de adaptação dos alunos, no convívio diário com outras pessoas, mas também em questões internas próprias do processo de reterritorialização.

A abertura da unidade é feita a partir de questões orais que estimulam os alunos a pensar sobre o que influencia as mudanças comportamentais. As perguntas estão direcionadas para questões de geografia física, para estabelecer o link com a unidade anterior, fazendo pensar sobre a influência do clima, por exemplo, na forma como agimos no dia a dia. O insumo dessa atividade é uma tirinha do Calvin, onde o menino tenta fazer diferente do que costuma fazer, saindo de casa sem roupas, o que sua mãe impede rapidamente, fazendo-o voltar ao rotineiro costume de sair vestido. O humor inicial ajuda a aquecer o grupo para as discussões que seguem. Isso pode variar de grupo para grupo, mas a ideia é traçar uma linha de questionamentos, que levem os alunos a pensar em como o contexto social pode influenciar em questões de comportamento e personalidade, através das influências de tudo o que consumimos, mas também a partir dos diálogos e das diferentes perspectivas com as quais nos deparamos diariamente e, ainda, em

como podemos nos expressar a partir disso e diante de todas as questões complexas que nos atravessam.

... as línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às construções imaginário-ideológicas das sociedades em que são faladas. Em outros termos, as línguas não existem em si e por si; elas não são entidades autônomas – as línguas são elas e seus falantes; elas e as sociedades que as falam. (FARACO, 2016, p.9)

São propostas, então, várias discussões sobre a rotina dos alunos e como eles se comportam ao longo da semana, diante de determinadas situações e no fim de semana, principalmente sobre as expectativas para ele, a partir do insumo de uma música e um conto, trabalhados ao longo das páginas seguintes. A partir dessas questões de rotina, o debate vai sendo encaminhado para atividade corriqueiras de higiene e beleza, pois o próximo tópico se centra em exigências sociais e criação de padrões de beleza, como mostra a imagem 10.

Imagem 12. Unidade 8: Comportamento, p. 172

Para discutir:

17. O que você costuma fazer pela manhã, antes de vir para a aula?
18. Você acha que as pessoas são muito vaidosas? Você se considera uma pessoa vaidosa? Por quê?
19. Todas as pessoas se preocupam da mesma forma com a própria aparência? Comente.
20. Você acha que a aparência é importante? Como? Em que contextos?
21. Na página a seguir, temos duas tirinhas do Armandinho. Como o menino da tirinha enxerga a beleza e a perfeição? Você concorda com ele?
22. O que você pensa sobre os padrões de beleza atuais?
23. Os padrões de beleza do Brasil e os de seu país são os mesmos? Existem padrões de beleza diferentes?
24. Se você pudesse, você mudaria alguma coisa em seu corpo? O que seria?

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/345158758917759870/>
<https://br.pinterest.com/pin/531424824757943620/>

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

O percurso traçado nas 7 perguntas propostas parte de questões pessoais, sobre vaidade e relevância da aparência pessoal para cada um, passando por padrões de beleza na atualidade, pensando nas múltiplas culturas que compõem o

grupo, culminando em mudanças que cada um faria no próprio corpo. No final da sequência de perguntas há duas tirinhas do personagem Armandinho que questiona possíveis padrões de aparência e de um pretense corpo perfeito. O posicionamento desse material ao final da discussão pode servir como fechamento ou como retomada, a depender da forma como o planejamento for executado, sendo destaques a questão da perfeição e da beleza, que podem mobilizar uma série de argumentos por parte dos alunos e alunas.

Nesse momento o volume de produção já começa a dificultar a sistematização das ideias no quadro. Cabe ao regente decidir a melhor forma de conduzir, mas é imprescindível que haja uma boa escuta para perceber o máximo de informações e posicionamentos trazidos nas respostas, já que isso é fundamental para os desdobramentos nesse momento e na sequência.

Cabe o destaque à escolha feita das tirinhas pois, apesar de ser um menino protagonizando ambas, ele traz falas que balançam o que seria esperado para discursos sobre padrões de beleza, tanto para mulheres, tirinha 1, quanto para homens, tirinha 2, em perspectiva de auto avaliação.

Tanto esse início como as atividades que seguem encontram pontos de diálogo no dia a dia, por serem temáticas muito atuais e sempre presentes na mídia. Além disso, as questões de padrão de beleza impostos, sobretudo às mulheres, já foram debatidos, de forma inicial e para sensibilização, no início do curso, na unidade 2, cujo tema era saúde. A discussão naquele primeiro momento girava muito mais em torno da saúde do homem e da mulher, dos cuidados específicos, como são tratados na sociedade, campanhas publicitárias, etc. Como a unidade foi aplicada em março, permitiu a inserção das discussões sobre o dia da mulher.

Na unidade temática em questão, havia a discussão sobre uma música que trazia no seu clipe mulheres fora do padrão encontrado corriqueiramente nesse tipo de mídia. Mulheres negras e gordas, membras de uma companhia de dança cubana, que milita em prol da quebra de expectativas para corpos na dança e nas artes em geral. A música³⁸ *Triste, louca ou má* também trabalha nessa linha de questionamento sobre padrões e sobre estereótipos de comportamento que são atribuídos ao sexo feminino. Ela gera uma inquietação que é muito benéfica pois, mesmo não podendo expressar tudo o que sentem e pensam com relação ao que veem, o impacto é bastante forte e faz com que as informações ecoem e sejam

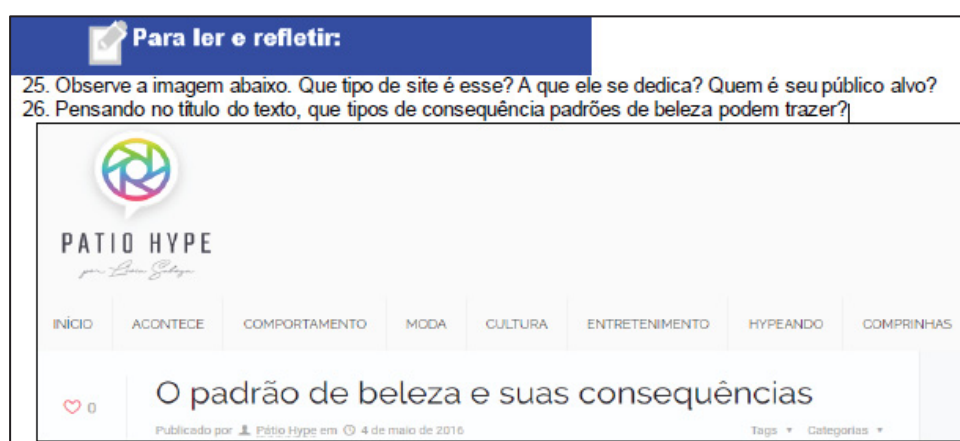
³⁸ Triste, louca ou má (Francisco El Hombre), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE> acesso em 15/01/2020

marcantes o suficiente para que acessemos essa memória para retrabalhar na unidade de comportamento, quando eles já têm muito mais vivência no contexto brasileiro e um nível de língua suficiente para sustentar discussões que expressem seus pontos de vista a contento.

Além do trabalho mencionado acima, há também a inclusão de um EP do Celpe-Bras, da aplicação 2017/1. O material intitulado *Marina adora seu vestido*³⁹ traz a questão dos padrões corporais, além do questionamento sobre as normas de vestimenta, a ditadura da moda que impõe a determinados corpos limites, regulando o que podem ou não usar, valorando cada indivíduo, hierarquizando-o.

Para além da relevância da discussão para a socialização desses alunos em contexto brasileiro, cabe destacar que o trabalho a partir de um material da prova que eles terão que fazer valoriza ainda mais a questão da temática, ou por assim dizer, dá um peso a ela que não necessariamente teria sido atribuído a partir das discussões anteriores. É fato que a ênfase e a forma como os professores e professoras trazem nas aulas suscitam um maior ou menor interesse dos alunos, ou uma maior ou menor valorização do que se discute, mas ao mesmo tempo, isso também parte das questões pessoais de cada um e dos interesses trazidos e desenvolvidos ao longo do processo de aprendizagem e de vivência no Brasil. Mostrar que esse tipo de conteúdo é relevante para a avaliação não pode ser o foco central da abordagem, mas pode ser decisivo no momento de fazer os alunos se engajarem ou não no debate.

Imagem 13. Unidade 8: Comportamento, p. 172



Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

³⁹ Marina adora seu vestido. Celpe-Bras, aplicação 2017/1, EP. 02. Disponível em http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2017_1
Acesso em 15/01/2020

Até o presente momento, nenhuma questão referente às consequências dos padrões de beleza foi feita, pois esse tópico é desenvolvido na sequência, como mostra a imagem 11. É importante que o regente tenha uma base do que será trabalhado no material de toda a apostila, de uma forma que pode até ser mais superficial, mas é imprescindível conhecer a fundo a unidade que está em aplicação. Isso permite saber até que ponto os questionamentos devem seguir ou até que ponto vale a pena encerrar uma discussão sem mais pormenores, para que estes possam ser explorados em momento mais adequado, a partir de um novo insumo. Obviamente esse controle é apenas parcial e se a dinâmica de trabalho render uma boa discussão, essa não deve ser interrompida abruptamente. Cabe, é claro, rever o material com cuidado sempre entre uma aula e outra, evitando que as discussões fiquem repetitivas, reformulando, se necessário, as questões que estão nos materiais base, mudando o seu foco ou aprofundando questionamento caso eles tenham sido contemplados por colocações anteriores.

Não podemos esquecer que apesar de ser um curso preparatório, estamos trabalhando com aulas de língua estrangeira. Devemos apresentar variedade, distintas imagens de Brasil, diferentes ritmos, sons, gostos, lembrando que a pluralidade que compõe a sala também compõe o nosso país. Consideramos também a faixa etária dos alunos e o que eles costumam consumir, de músicas, filmes, séries, etc. Existem perfis e perfis, cada um com seus gostos e hábitos. Nesse percebemos que havia uma inclinação bastante forte pelo sertanejo e pelo funk. Surgiu, então, a ideia de trazer a música *Vai Malandra*⁴⁰ para complementar a discussão que estávamos fazendo até então.

Deixando de lado o apelo mercadológico e todos os problemas relacionados ao nome da cantora que interpreta essa música, o vídeo traz uma série de questões ligadas a gênero, raça, estrato social, que atravessam os tópicos debatidos ao longo do curso e que servem, igualmente, como uma valiosa fonte argumentativa para a construção discursiva dentro dessas temáticas. Igualmente, a produção e circulação desse vídeo ecoaram muito na mídia, com opiniões bastante controversas sobre o que é apresentado, sobretudo sobre o lugar que a mulher ocupa nesse vídeo e como a ela é representada. As análises se polarizam

⁴⁰ *Vai Malandra* (2017) Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kDhptBT_-VI Acesso em 16/01/2020

majoritariamente na questão da sexualização e objetificação do corpo feminino versus empoderamento feminino⁴¹.

A polarização que orbitou essa produção é um ótimo início para mostrar as diferentes perspectivas que as temáticas podem tomar, além da instabilidade de algumas questões tidas como certezas, como a simples categorização sexual, que é muito mais complexa do que os rótulos nos quais se enquadram homens e mulheres diariamente, desde o seu nascimento, como pontuamos a partir das discussões de Butler. É preciso considerar que essas categorizações não são estáveis e em várias perspectivas são incompletas, visto que as pessoas que se enquadram nelas também o são, sendo impossível pensar em soluções definitivas para essas discussões, além da máxima de que tudo isso é relativo.

A hipótese de sua incompletude essencial permite à categoria servir permanentemente como espaço disponível para os significados contestados. A incompletude por definição dessa categoria poderá, assim, vir a servir como um ideal normativo, livre de qualquer força coerciva (...). Certas formas aceitas de fragmentação podem facilitar a ação, e isso exatamente porque a “unidade” da categoria das mulheres não é nem pressuposta nem desejada. (BUTLER, 2019/1990, p. 40)

O vídeo começa com a cena de uma bunda subindo uma rua em uma comunidade da periferia do Rio de Janeiro. Isso por si só já gera um burburinho em sala. A visualização do clipe e a escuta da música antes da leitura de análises e críticas é conveniente para perceber as reações surgidas no grupo. Ao longo da exibição é possível observar vários corpos, mulheres brancas, negras, altas, baixas, gordas, magras, cis, trans, travestis.

⁴¹ Indicamos a leitura de *Vai Malandra: a percepção do negro, da favela e do popular no videoclipe de Anitta* (CAMINHA e LAPERA, 2018), disponível em http://anais-comunicon.espm.br/GTs/GTPOS/GT5/GT05_CAMINHA_LAPERAPDF Acesso em 16/01/2020.

Imagem 14. Unidade 8: Comportamento, p. 174

NOTÍCIAS MULHERES LGBT COMPORTAMENTO COMIDA ENTRETENIMENTO ETC

ENTRETENIMENTO 18/10/2017 11:58:02 | Atualizado 18/10/2017 14:44:02

O grande hit do verão está entre nós. Vem ver e ouvir 'Vai Malandra', da Anitta

Novo e aguardado single de Anitta chega às plataformas digitais nesta segunda-feira (18).

By Amauri Terto



BOMBANDO

Desembargador plantonista do TRF-4 volta a ordenar soltura imediata de Lúla

Moro diz que desembargador não tem competência para mandar soltar Lúla

...ava Jelo no TRF-4 idem para soltar



Central Anitta
@CentralAnittaBR

Respondendo a @CentralAnittaBR

"Esta foto contém atitude, empoderamento feminino, sororidade, diversidade, representatividade LGBTQ, visibilidade trans, contestação de padrões estéticos, respeito, amor, união e solidariedade. #VaiMalandra é isso." - Marcelo Sebá via Instagram.

21:42 - 13 de dez de 2017

490 226 pessoas estão falando sobre isso

Anitta volta ao funk em 'Vai Malandra'.

A espera chegou ao fim. Nesta segunda-feira (18), Anitta lançou *Vai Malandra*, último e mais aguardado trabalho de seu *CheckMate* – projeto que mira o mercado internacional e pelo qual a cantora carioca lançou quatro clipes e singles inéditos.

Depois de mostrar versatilidade no reggaeton e no pop radiofônico, Anitta volta às origens em *Vai Malandra*, um genuíno funk carioca com batidas mescladas ao hip-hop. A música é uma parceria com MC Zaac (*Vai Embrazando* e *Bumbum Granada*) e Maejor ft. Tropkillaz e DJ Yuri (*Oh Novinha* e *Tá Tranquilo, Tá Favorável*).

Gravado no Vidigal, no Rio de Janeiro, o videoclipe retrata a atmosfera plural da favela carioca com seus bailes, bronze na laje e viagens de mototaxi. Erika Bronze, Jojo Todynho e Rodrigo Motta são algumas personalidades icônicas no morro que integram o casting do vídeo. "Em 'Vai Malandra', tive a oportunidade de mostrar minhas origens e um pouco do que eu mesma curtia onde eu morava. Eu vim do baile funk e da favela. Defendo a nossa cultura e me orgulho muito disso", explica Anitta em nota enviada à imprensa.

"É uma batidão mesmo, tudo aquilo que gosto de dançar. Nessa música temos um trecho de rap internacional, cantado pelo Maejor. Pretendo levar o funk para que muitas pessoas conheçam e dançam até o chão comigo", completa.

Quem assina a direção de *Vai Malandra* é Terry Richardson, fotógrafo norte-americano festejado no mundo das celebridades e também dono de um controverso histórico de assédio

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

Para abordar a música, o clipe e os textos sobre, a pergunta elaborada no material é bastante ampla. A proposta é fazer com que os alunos e alunas possam mobilizar diversas referências e informações, léxico trabalhado em sala, fora dela, articulando tudo para se posicionar diante do que temos aqui. Quando a proposta é tão aberta é importante que a preparação do roteiro de aula seja feita com cuidado, de forma que os documentos trazidos sejam aproveitados da forma mais satisfatória possível. Consideramos importante fazer com que os alunos percebam a relevância dessas discussões no seu dia a dia. Isso é fundamental para o entendimento e a assimilação dos paradigmas apresentados e para o redimensionamento de perspectivas.

As temáticas ligadas a sexo e sexualidade volta e meia surgem no grupo. Boa parte dos alunos e alunas relatam vir de culturas muito fechadas onde não podem falar sobre essas coisas. Existe uma curiosidade pungente que deve ser

explorada. A abordagem a partir de materiais que para eles possa ser mais facilmente consumido, por exemplo as duas músicas apontadas até aqui, trazem possibilidade de efetivar discussões e permitir a desconstrução de alguns estereótipos e preconceitos que vêm enraizados das culturas de origem e que estão voltando a aflorar no atual cenário sociopolítico brasileiro. Tratar dessas questões sempre que possível, como perspectiva de análise, possibilidade de argumentação e sensibilizando para as relações do dia a dia, ajuda a fazer de forma menos agressiva a discussão.

Do nosso ponto de vista, é necessário haver um melhor desenvolvimento no trabalho com o clipe anterior, além de uma reorganização na ordem da UT, já que na sequência a temática volta a ser a vaidade, conforme observamos na imagem 13. Apesar de partir do questionamento da atribuição dessa questão às mulheres, seguido de uma reportagem que traz justamente a perspectiva contrária, de que os homens estão mais interessados no que se refere como cápsulas de beleza, que nada mais são do que suplementos consumidos para tratar de questões estéticas ligadas a peso, envelhecimento, tudo o que vêm embutido na problemática dos padrões.

Imagem 15. Unidade 8: Comportamento, p. 175

Para discutir:

30. Quando o assunto é vaidade, sempre há ligação com a figura da mulher. Por que isso acontece?
 31. Observe a imagem abaixo. Qual o possível assunto do texto?

☰ EXAME
Trump PIS/Pasep Netflix Rankings Especial Franquias

ESTILO DE VIDA

Cápsulas da beleza atraem mais homens que mulheres, segundo pesquisa

Estudo indica que 74% dos homens tomariam algum suplemento para cuidar da pele ou do corpo em comparação com 58% das mulheres

Por **Daniela Barbosa**
© 11 abr 2018, 13h53 - Publicado em 11 abr 2018, 13h46

32. Que tipo de suplementos podem estar incluídos nessas “cápsulas da beleza”?
 33. Você usa algum tipo de suplemento para cuidar da pele ou de outra parte do corpo?
 34. As porcentagens apresentadas no subtítulo da imagem foram calculadas a partir de um estudo. Tendo em vista sua própria experiência, você concorda que esse cuidado é maior entre os homens?
 35. Homens podem ser vaidosos?
 36. Quais os padrões sociais para a beleza masculina? Você acha que isso pode ser diferente no seu país em relação ao Brasil?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

A partir da leitura do texto, que traz dados situados a partir dos países onde se realizou a pesquisa, podemos estabelecer uma série de negociações a partir dos diálogos interculturais. Pensar a sua cultura, pensar a cultura do outro, que também

é estrangeiro, mas não é um conterrâneo, ajuda muito a entender a cultura brasileira, da qual esses alunos se apropriam diariamente.

O trabalho com o texto foca muito na análise dos dados apresentados, propondo paralelos com a realidade que esses alunos e alunas vivem, na percepção que eles têm sobre o consumo desse tipo de produtos nas pessoas ao seu redor, família, amigos, etc. Sobretudo, o trabalho com esse texto visa trazer a questão das masculinidades para o foco, apesar de já terem aparecido diluídas em outros momentos, a ideia é problematizar diretamente e verificar como todos os materiais vistos anteriormente podem ser usados para argumentar aqui.

Seguindo a linha de trabalho feita na unidade de Educação, se apresenta nesse estágio da discussão um outro EP, intitulado *Eles também podem*⁴², que traz a discussão do uso de maquiagem por homens a partir de um excerto de reportagem publicado na Revista Encontro Brasília, de julho de 2016. O insumo é projetado para que todos da turma possam ver e analisar, ao passo que as questões do roteiro de interação face a face, também disponível no acervo compilado pela UFRGS, consta no material deles (Apostila PEC-G Vol. 2, p.176). As 8 questões propostas para esse material, utilizadas na aplicação do exame, dialogam perfeitamente com os tópicos abordados quando falamos de vaidade, trazendo algumas questões muito próximas às realizadas em outros momentos, mas traz uma visão interessante que é considerar que há, de fato, um aumento no consumo de produtos de beleza e maquiagem por homens, uma vez que se elaboram as perguntas perguntando o porquê de isso estar acontecendo, e não se existe ou não. Trazer materiais que apresentam afirmações categóricas pode ser uma forma de instigar o aluno a defender seu ponto de vista, mas não sem antes refletir sobre o que é apresentado, podendo se questionar sobre o porquê de não ter percebido que aquilo acontece ou porquê na sua cultura é diferente, etc.

Se vou pelo caminho correto, a primeira condição da subversão é que a estrutura de significação se modifica com o tempo, inevitavelmente, e em relação à comunidade na qual se desenvolve; sua metamorfose se torna, então, inevitável. Nesse sentido, a repetição das práticas de citação se relacionam com outros elementos do contexto, se descentram dos imperativos sociais, deslocando a norma e, ao fazê-lo, descontextualizando-a, recontextualizando-a e, por consequência, subvertendo-a.⁴³ (FEMENÍAS, 2017, p. 186 - 187)

⁴² Disponível em http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2016_2 acesso em 16/01/2020

⁴³ No original: “Si voy en la senda correcta, la primera condición de la subversión, es que la estructura de significación se modifica inevitablemente con el tiempo y en relación con la comunidad en la que se desarrolla; su metamorfosis resulta pues ineludible. En ese sentido, la repetición de las prácticas de citación se relacionan con otros elementos del contexto, se descentran de los imperativos

A imagem 14 apresenta uma possibilidade de retomada e sistematização de todo esse trajeto. O que poderia ser essa dita fragilidade quando falamos de masculinidade? Que masculinidade é essa referida na imagem? Há outras? Como elas existem na sociedade? Que argumentos podem ser mobilizados para falar sobre isso e que outros materiais trabalhados poderiam entrar na discussão, como paralelos, exemplos e contrapontos? É preciso prestar atenção no andamento da discussão para que o que se prometia uma abordagem questionadora não vire um trabalho hierarquizante.

Imagem 16. Unidade 8: Comportamento, p. 177

Léo Hyuga
@Dorgas_Leo

Só queria deixar essa imagem aqui



Fonte: https://twitter.com/Dorgas_Leo/status/1018269412074448849

42. O que a pessoa que criou a imagem quis dizer ao comparar a masculinidade a uma bolha de sabão?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

Seja pelos dados de consumo de suplementos, seja pelo apontamento da fragilidade da masculinidade, a ideia é relativizar a partir dessas afirmações categóricas as feminilidades e as masculinidades construídas na nossa sociedade, fazendo pensar sobre todo o espectro possível na hora de pensar na forma como existimos e nos expressamos. Retomando Butler

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. [...] Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpelação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição

sociales, desplazando la norma y, al hacerlo, descontextualizándola, re-contextualizando-la e, por consiguiente, subvirtiendo-la."

cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de reprodução mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2019/1990, p. 26 – 27)

É para essa perspectiva que tentamos atentar os olhares. Apenas apresentar conceitos, independe da teoria que se utilize, não traz um ganho efetivo e não vai aproximar os alunos e alunas desse diálogo. Precisamos trazer materiais que façam com que no processo de ensino-aprendizagem eles mesmos se questionem e reflitam sobre e cheguem a conclusões que serão debatidas com o grande grupo e ajudarão na construção, desconstrução e reconstrução de possibilidades interpretativas e argumentativas.

Imagem 17. Unidade 8: Comportamento, p. 180

Para discutir:

1. Você acha que características genéticas podem influenciar no comportamento das pessoas?
2. O que você entende por *gênero*? Quantos gêneros existem ao todo?
3. Você sabe a diferença entre *expressão de gênero* e *identidade de gênero*?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

Ao longo dessas reflexões, nós mesmos, enquanto educadores e formadores, devemos nos questionar sobre as questões que fazemos aos nossos alunos. O que nós pensamos do assunto? No que nos baseamos? Quanto do nosso ponto de vista vem dos espaços formais de ensino e quanto veio de outros contextos? Como podemos estimular nossos alunos a explorar essas questões em outros lugares, ter essas vivências que permitirão uma expandir tantas questões que envolve o outro? A imagem 15 traz questões que se encaixam nesses questionamentos. Quantos docentes estão preparados para mediar essas questões em uma aula de LEM e, mais especificamente, em uma aula de PLE? E por quê? Por que não falamos sobre? Por que discussões sobre gênero e sexualidade se encerram em nichos, em círculos construídos ao longo da carreira universitária ou ao longo da militância social? Por que ainda é necessário estabelecer esse tipo de luta em pleno ano 2020?

Um questionamento que surgiu muitas vezes ao longo da elaboração dos materiais didáticos aqui apresentados foi sobre a aplicação destes por outros professores e professoras que não os que preparam. Não há um material de apoio, um guia com considerações sobre as práticas. Como dito anteriormente, nesse

momento, todos os professores atuantes nas turmas de PLE do Celin-UFPR são estagiários de graduação, professores em formação inicial e, em sua maioria, no primeiro contato com turmas de português como língua não materna. É um processo de aprendizagem intenso e que pode mudar a forma de ensinar mesmo em outros contextos, seja no trabalho com outras línguas estrangeiras ou no trabalho com o ensino de português como língua materna.

Esse é um contexto promissor, com relação à formação, mas o é igualmente com relação aos desafios. Sem o acompanhamento, a orientação e a supervisão adequada, o que poderia ser uma grande experiência pode ser tornar algo complicado, no mínimo. Voltamos, assim, a pensar na perspectiva do material, relacionado aos professores e professoras e aos alunos e alunas, como todas essas coisas orbitam juntas e tornam o processo de ensino uma tarefa árdua.

Apesar de ter um volume menor de páginas que a unidade de Educação, acreditamos que o volume de informações e a densidade das discussões se equiparem. Ponderamos isso, porque há nos materiais editorados a busca por um pretense equilíbrio, o que pode facilitar, é claro, o planejamento em ambientes onde haja uma perspectiva mais estruturalista presente, mas que, no caso desse curso, não cabe. Mencionamos isso nesse momento da análise, porque na sequência temos uma atividade que demanda dos alunos algumas horas de estudos e, por isso, é trabalhada de forma remota, como uma tarefa dirigida que eles devem executar em casa.

A instrução geral era que eles assistissem a dois dos vídeos e elaborassem quatro perguntas para eles. A apostila apresenta, no entanto, o printscreen de todos os vídeos, com imagem de um trecho do conteúdo, além do título e do link para acesso. Não obrigatório, mas recomendado, que todos os alunos assistissem à integralidade da lista, cada um a seu tempo, pois julgamos que a seleção feita permite a exposição a um bom escopo temático que pode colaborar no reforço de temáticas já trabalhadas, mas também na apresentação de novas. Os vídeos⁴⁴ tratam de questões de trajetórias de vida, abuso, lugar de fala, religiosidade, etc.

⁴⁴ Vídeo 1 Titi Muller: “Os abusos que sofri me transformaram em quem eu sou” disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=RYgiwRVVhM>

Vídeo 2 Djamila Ribeiro quebra a internet falando sobre lugar de fala. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=AINEmjM4Ki4>

Vídeo 3 Falando sobre Sororidade. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AGsELuCsDog>

Vídeo 4 “A religiosidade não é espiritualidade”, diz Padre Fabio de Mello. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=Uam6pjX-NkE>

Vídeo 5 O retorno ao trabalho após a maternidade. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=we5U7RRdi-8>

Vídeo 6 Economizar ou gastar a vida? Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AjWztUF_kNY

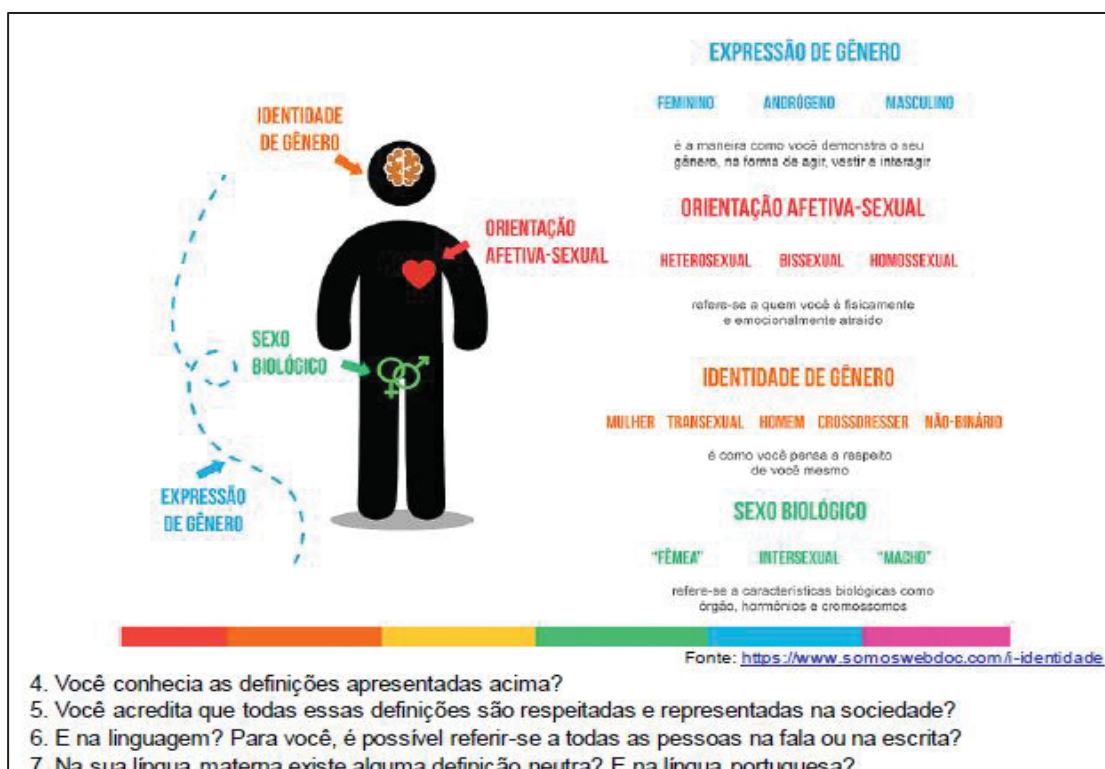
Vídeo 7 Marcia Tiburi fala sobre a importância do “não sei”. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=WX8rEQvBsdk>

De forma ampla, a linha de trabalho era fornecer insumos que permitissem uma certa autonomia de estudos, ao mesmo tempo que cada um trabalharia com os materiais na sua dinâmica, podendo assistir mais de uma vez, pausar pra pesquisar léxico, entre outros, além de partilhar com o grande grupo, através de atividades de retomada, as suas impressões sobre o que foi visto, em uma perspectiva que sempre teríamos mais de uma opinião sobre cada vídeo, de quem assistiu, além da participação de quem não viu, mas gostaria de contribuir na discussão do tema a partir do ponto de vista pessoal e/ou utilizando tudo o que foi visto até então.

No momento de pensar sobre como desenvolver esses tópicos na UT pensamos em tornar visual a questão dos gêneros, das sexualidades, uma vez que já tínhamos exercícios de compreensão e produção, escrita e oral, cabia incluir, então, um material que sistematizasse tudo isso, de uma forma organizada e passível de entendimento. Começamos a buscar infográficos, por acreditar ser um gênero de fácil acesso e compreensão, por todo o suporte visual que contém, além de ser um ótimo componente para o desenvolvimento de argumentação, uma vez que apresenta muita informação, ao mesmo tempo que apresenta, quase sempre, uma quantidade diminuta de texto. Encontramos a imagem 16, que resume inclui exatamente tudo o que precisávamos naquele momento.

Imagem 18. Unidade 8: Comportamento, p. 181



A escolha do infográfico acima parecia a mais acertada naquele momento, mas como estamos sempre em processo de aprendizado, com o passar o tempo percebemos que ele tinha uma série de problemas de concepção e era muito limitado. Há, entretanto, uma questão que é muito importante nessa escolha e é o simples entendimento. Não podemos esquecer que apesar do avanço dos alunos, eles estarão há mais ou menos 6 meses estudando a língua portuguesa no momento da aplicação dessa aula. Existe uma série de questões que perpassam o processo de aquisição da língua alvo, sobretudo fatores psicológicos.

O desafio identificador é apelar à proliferação de inscrições não normalizadas que desarticulam a lógica binária e abrem alternativas que, nos termos de Butler, levam consigo a libertação enquanto se instauram novos sujeitos políticos, que serão, necessariamente, transgressivos, mas também transformadores.⁴⁵ (FEMENÍAS, 2017, p. 190)

Apesar da complexificação dos temas ao longo do curso, em 7 ou 8 meses não há como aprofundar tudo o que gostaríamos ou tudo o que é necessário para a vida, pois se nós seguimos mudando ao longo de toda a nossa existência, com relação aos nossos paradigmas de gênero e sexualidade, como afirma Louro, não é de se esperar que em uma semana possamos explorar todas as nuances de assuntos complexos como esses, em que não há consensos mesmo entre estudiosos que se aprofundam com estudos que duram toda a sua trajetória acadêmica.

Ainda que teóricas e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente. (LOURO, 2008, p. 18)

O que aparece no infográfico pode ser problematizado, questionado, aprofundado, mas esse não é o momento⁴⁶. Encaramos esse trabalho como mais uma das tantas sensibilizações que aconteceram ao longo do processo formativo

⁴⁵ No original: *“El desafío identificador es apelar a la proliferación de inscripciones no normalizadas que desarticulan la lógica binaria y abren alternativas que, en términos de Butler, conllevan a la liberación en tanto se instalan sujetos políticos nuevos, que serán necesariamente transgresivos pero también transformativos.”*

⁴⁶ Em pesquisa posterior, encontramos esse material que também conta com o suporte visual e que dá conta de uma série de nuances que o infográfico utilizado na UT não abrange. Disponível em https://www.facebook.com/pg/nimbusdesenios/photos/?tab=album&album_id=2511889299048835 acesso em 16/01/2020

desses grupos que, mais do que esgotar temáticas, pretende prepara-los para entender, respeitar e para estarem aptos ao diálogo.

Trazer esses materiais e incitar o diálogo proporciona situações como a protagonizada por uma das alunas do PEC-G que questiona, no fim do trabalho com o infográfico, onde a Pabblo Vittar se encaixaria nessas definições. Esse é um questionamento extremamente válido e que demonstra que a abertura que é dada aos alunos e alunas tem, sim, muita relevância no processo de ensino aprendizagem. Uma situação como essa pode desestabilizar um professor menos preparado para abordar essas questões e por isso, novamente, é necessário investir na formação inicial e continuada, além de promover espaços para debate entre os docentes antes e depois da aplicação das aulas. Nessa situação específica, a estratégia do professor foi lançar o debate para o grande grupo. Nem todos conheciam a cantora e o grupo viu uma foto dela na internet antes de seguir com a discussão. A partir do que se via ali e do que alguns sabiam sobre a artista, o grupo foi passando por cada uma das partes do esquema apresentado no infográfico, argumentando do como e porque a classificariam nas categorias escolhidas.

Os conteúdos apresentados ao longo do preparatório podem ser articulados entre si e essa é uma orientação para os alunos conforme vamos avançando. É preciso ter em mente que as tarefas propostas pelo Celpe-Bras sempre podem ser interpretadas desde diferentes perspectivas e isso dá ao examinando um leque de possibilidades no momento de construir suas linhas argumentativas.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre em termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2019/1990, p. 30 - 31)

Quando falamos de diversidade, no âmbito de gênero e sexualidade, é impossível não tocar na questão da linguagem neutra. É um paradigma linguístico que está em expansão e cada vez mais é possível encontra-lo, principalmente nas redes sociais – e aqui temos uma grande variedade de usos e combinações, o que pode acabar confundindo quem está no processo de aprendizado. Questões como o uso de X ou @ para não marcar gênero masculino ou feminino em substantivos

e adjetivos e, dessa forma, incluir pessoas não binárias no que está sendo dito, por exemplo. E é disso que trata a sequência iniciada com as questões e o vídeo apresentados na imagem 17. Em alguns momentos a discussão surge no material, quando são referenciados alunos e alunas, professores e professoras, pensando numa perspectiva de educação inclusiva mais simplista e que não abrange todas as possibilidades. Da mesma forma, não há ainda um consenso sobre a melhor forma de utilizar essa linguagem e cada linha de militância acaba fazendo como considera mais correto e mais inclusivo.

Imagem 19. Unidade 8: Comportamento, p. 181

✍️
Para ler e refletir:

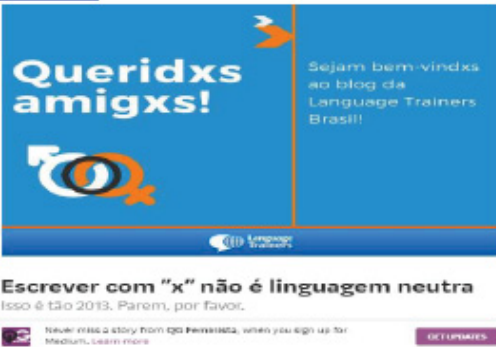
8. Analise o print abaixo. Você já viu na internet expressões linguísticas semelhantes? Se sim, onde?

9. A que pessoas o texto da imagem se refere?

10. É possível dizer que esta foi uma tentativa de incorporar uma neutralidade na linguagem?

11. Você acredita que se trata de uma boa forma de referir a todas as pessoas?

12. Em algum momento você já questionou a falta de representatividade do gênero feminino nas expressões de linguagem?



Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

Da mesma forma que o infográfico apresentado anteriormente, sabemos que um texto de pouco mais de 30 linhas é insuficiente para esgotar/aprofundar esse debate, mas funciona, novamente, como uma sensibilização, cuja função principal é apresentar as possibilidades, tentar mostrar como isso pode ser aplicado no mundo real e, principalmente, porque surge e quais as demandas sociais que culminaram nesse tipo de registro.

Considerar esses usos e olhar criticamente para a língua portuguesa, de acordo com as manifestações de seus falantes, é desenvolver certa sensibilidade a fim de validar práticas sociais e discursivas de sujeitos que não se encaixam no binarismo estabelecido como padrão de língua e de gênero. (LAU e RODRIGUES, 2019, p.104)

Assim como todos os aspectos da nossa vida, acreditamos que não há uma forma de assimilar e entender tudo do dia para a noite, assim optamos por trazer as questões de forma que compreender toda a diversidade que há ao redor seja

algo mais acessível, da mesma maneira que entender os conflitos que surgem em torno desses temas e das relações de poder que estão por trás desses embates.

A unidade segue o trabalho voltando para as questões de gênero, traçando um percurso que compreende desde a infância até a vida adulta, não apresentando materiais para cada uma das etapas da vida, mas propondo a discussão de temas que atravessam a existência feminina pelo simples fato de ela ser mulher. A sequência é iniciada com o debate sobre a adultização das meninas, a partir de um vídeo da MC Melody⁴⁷ e de outro da apresentadora juvenil Maísa⁴⁸ e das exigências que são feitas das crianças na atualidade⁴⁹, sobretudo numa comparação entre gerações. A sequência apresenta um salto ao cinema, questionando as representações da mulher no âmbito cinematográfico⁵⁰ e termina com a discussão sobre o acesso à educação, sobre as dificuldades enfrentadas pelas meninas e mulheres para ter garantia do direito de escolarização e como algumas atitudes e projetos vêm facilitando esse acesso, causando mudanças na estrutura das sociedades em que são levados a cabo, como mostra a imagem 18, que trata desse tema, além de evidenciar a realização dessas atitudes em prol das mulheres, mas protagonizadas por elas também, em uma rede de fortalecimento e de propagação de conquistas e caminhos.

Imagem 20. Unidade 8: Comportamento, p. 188

The image shows a news article snippet with a red header containing the word 'EDUCAÇÃO'. The main title is 'A estratégia de Malala para colocar 130 milhões de meninas na escola'. Below the title, there is a sub-headline: 'Em entrevista ao G1, CEO do Fundo Malala revela que a estratégia para educar meninas vai além de doações em dinheiro; nesta segunda, ativistas de sete países, incluindo duas brasileiras, se reúnem em Dubai para o primeiro encontro de treinamento da Rede Gulmakai.' There are social media icons for Facebook and Twitter. A byline reads: 'Por Ana Carolina Moreno, G1, Salvador' with a timestamp '16/07/2019 8:09:40 - Atualizado 16/07/2019 8:09:40'. The main body of text starts with: 'Nesta segunda-feira (16), dezenas de ativistas de sete países diferentes começam, em Dubai, um curso intensivo de cinco dias sobre negociações, advocacy e tecnologia. Eles vivem em sete países diferentes – duas delas, por exemplo, são brasileiras – e foram escolhidos porque batalham por uma única causa: a educação de meninas. Todos foram levados aos Emirados Árabes Unidos com tudo pago pelo Fundo Malala – é a primeira vez que todos eles, membros da Rede Gulmakai, se reunirão.'

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

A unidade temática é finalizada com uma série de prints de um vídeo feito pela empresária de moda e criadora de conteúdos Ana Paula Xongani. Num momento inicial o grupo deve trabalhar em duplas, traçando narrativas possíveis

⁴⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Z_9bbtRnEo4 Acesso em 16/01/2020

⁴⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GwZuB5kMeGU> Acesso em 16/01/2020

⁴⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oGpVRkLiTb8> Acesso em 16/01/2020

⁵⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=S_vqpPbnvjQ&feature=youtu.be Acesso em 16/01/2020

para o que seria relatado no vídeo, a partir das imagens, considerando expressões e os pequenos trechos de legenda que aparecem. O vídeo-relato intitulado *Eu tenho pressa* (2018)⁵¹, é exibido na sequência.

Imagem 21. Unidade 8: Comportamento, p. 191

Para assistir e debater:

13. Em duplas, observem a sequência de imagens do vídeo produzido pela *youtuber* e ativista negra Ana Paula Xongani.



pediu pra brincar junto.

e as meninas continuaram rindo e fugindo.

e ela me respondeu "mãe, é sempre assim".

eu gosto de brincar sozinha.

As crianças aprendem com as estruturas muito cedo.

As crianças aprendem de uma forma assustadora.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5fBhjPzXNi4>

- Qual é o possível tema do vídeo?
- O que pode ser aprendido com as estruturas, e de uma forma assustadora, pelas crianças antes do tempo previsto para a idade delas? Que estruturas são essas?
- Depois de assistir ao vídeo, o que vocês haviam pensado antes coincide com o tema do vídeo?
- Há alguma relação entre esse vídeo e a fala da atriz Tais Araújo em uma conferência do TED? Se sim, que relação é essa?

Fonte: Apostila PEC-G Vol. 2. 2019

O que Xongani relata não é apenas fruto do racismo presente na nossa sociedade, é fruto de questões estruturais que segregam constantemente todos que estejam fora de determinadas identidades historicamente estratificadas como superiores. É o depoimento de uma mãe que está à frente dessas discussões há muito tempo, influenciando pessoas que passam a se ver representadas e incluídas pelos vídeos que ela e outras blogueiras negras produzem, e que mesmo ocupando esse lugar, não consegue evitar que a filha sofra com todas as coisas contra as quais ela luta. É a segregação e a solidão da população negra, é a segregação e solidão da mulher negra.

A abordagem de uma discussão como essa, com uma perspectiva tão aberta, nua e crua, é imprescindível em um programa como o PEC-G, onde os a maioria dos alunos sofrem com essas questões e, pior, pelo simples fato de terem escolhido estudar num país como o Brasil, para onde vieram atrás da promessa de uma vida melhor, de uma educação de qualidade e de fortuna de perspectivas que

⁵¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5fBhjPzXNi4> Acesso em 16/01/2020

não podiam vislumbrar antes – e chegando aqui, sobretudo os que chegaram em 2019 e 2020, encontram um cenário caótico, de sucateamento da educação, da saúde, de proliferação de intolerância. Nesse quadro, é necessário

Problematizar também as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, nacionalidade ou classe), pretendem ditar e restringir as formas de viver de um ser. Por em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambiguidade e a fluidez. (LOURO, 2004, p. 49-50)

É preciso mostrar que ao passo que toda a parte negativa da estrutura se manifesta, igualmente forte surge o borbulhar da resistência, de pessoas que diariamente se dispõem a lutar pelos direitos de todos, principalmente dos memorizados, que entendem que esse momento pede ainda mais ação, para motivar a emancipação e a mudança, sobretudo através da Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definir alguém como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintivas de uma cultura - com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos e deveres, privilégios e desvantagens. Nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados. (LOURO, 2004, p. 89)

Consideramos, após esse processo de análise, que é fundamental enunciar as existências tidas ainda como desviantes da lógica de uma sociedade cisgênera e heterossexual. Cabe ressaltar que a presença dessas pessoas, dessas identidades, dessas construções sócio-históricas na sociedade, no nosso entorno, precisa ser apresentada também nos materiais didáticos, pensando no nosso contexto, uma vez que essa discussão no máximo de meios e esferas sociais se faz necessária para a construção de uma sociedade mais plural. É necessário sempre ter em mente que “as identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 2014, p. 31).

Guacira Lopes Louro, comentando sobre personagens que transgridem construções naturalizadas de gênero e sexualidade, afirma que “a visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativas por evidenciarem, mais do que outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades”, sobretudo porque elas são fundamentais e significativas “por sugerirem concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicação das formas de gênero e sexualidade” (LOURO, 2004, p. 23).

No processo de seleção dos conteúdos, conforme tratamos na nossa análise, é fundamental levar em consideração os alunos, antes de mais nada. Pensar a pluralidade constitutiva dos grupos que compõem as turmas de PLE é a base para desenvolver materiais que abarquem uma gama de temáticas que são essenciais para entender a sociedade brasileira, nossas culturas e a nossa história. A variedade presente nas nossas escolhas vai permitir um processo de ensino-aprendizagem mais rico e que atinja mais alunos e alunas, ao mesmo tempo que permitirá a exposição a muito mais facetas das identidades brasileiras.

Esse processo é muito relevante quando pensamos no contexto PEC-G, já que esses alunos e a alunas vêm de muitas partes do mundo, com culturas e sociedades que se aproximam e se distanciam da brasileira, em vários aspectos. Isso nos permite propor diálogos de forma bastante efetiva, de forma que a mediação do caminhar em direção à língua alvo seja menos desgastante e mais proveitosa tanto para os discentes quanto para os docentes, numa perspectiva em que todos os envolvidos aprendem diariamente com essas trocas, diluindo cada vez mais as fronteiras e as hierarquias de saberes, permitindo a aproximação e o estabelecimento de redes de aprendizado permeadas por novos paradigmas, desenvolvidos ao longo das aulas, sempre tendo em conta que somos “enraizados na memória social, política e cultural do país, nas discussões éticas e estéticas, na reformulação das leis, na mudança dos paradigmas”, participando nos processos de mudança em várias esferas, estando também “ligados à renovação da linguagem, à criação de outros modos de ser, estar, falar e comunicar. Outros modos de ser corpo, ser coisa. (RISCADO, 2017, p. 29)

Pensando na abordagem dessas temáticas nesse contexto, encontramos uma série de dificuldades, no momento dos diálogos dentro e fora de sala de aula, tanto com alunos quanto com professores. Trabalhar com questões de gênero e sexualidade em sala de aula exige um bom processo de formação de professores, uma vez que não podemos contar apenas com a experiência docente acumulada até então, sobretudo num contexto onde a maior parte desse quadro é composta por estagiários de graduação. Nesse processo formativo, devemos levar em conta a falta de uma licenciatura específica em PLE, o que pode trazer uma série de questões com as quais os orientadores e formadores precisam lidar, tentando suprir essa falta, ao mesmo tempo em que tentam dar conta de todas as outras questões concernentes à função (desde seleção à avaliação, relatórios, conflitos de sala de aula, questões burocráticas, etc.).

Acreditamos que a elaboração de guias ou de unidades comentadas poderia ajudar no processo de preparação e aplicação das aulas. Esbarramos, entretanto em questões que impedem a publicação e difusão dos materiais, como direitos autorais. Além disso, carecemos de uma sistematização dessas experiências didáticas, não só na UFPR, e disponibilização desses materiais didáticos para uso dos nossos pares.

A realização do Celpe-Bras é um dos principais objetivos desse grupo. Na preparação para o exame, é fundamental discutir as questões que fervilham na nossa sociedade, uma vez que a prova está muito mais voltada para o uso da língua

e para a capacidade de desenvolver uma boa argumentação e defender o seu ponto de vista, independente de qual seja. A escolha dos insumos que farão parte desse processo formativo é a chave para abrir caminhos para questões práticas que esses alunos e alunas podem passar ou presenciar ao longo da estadia deles em território brasileiro, da mesma forma que poderão ressignificar essas questões também ao retornar às culturas de origem, fazendo com que o seu conhecimento, a sua experiência, possa ecoar e modificar a sua realidade e o seu entorno.

Nessa perspectiva, destacamos a importância das discussões de gênero e sexualidade, por serem essenciais para a compreensão das nossas interações diárias. São temáticas que têm gerado muitos debates sobre práticas naturalizadas, sobre desmistificação de questões que há gerações se perpetuam, sobre como podem oprimir ou emancipar pessoas ao nosso redor, que sofrem e lutam pela simples possibilidade de existir e ter seus direitos garantidos. A abordagem dessas temáticas é fundamental e merece destaque, sempre que possível, como apresentamos nos materiais analisados, de forma que se naturalize também o debate, a enunciação, a existência e o respeito à diversidade.

Da mesma forma que a escolha de materiais deve ser feita pensando nas especificidades do grupo atendido, o planejamento das SDs, das UTs, das tarefas e atividades nesse contexto também requerem essa atenção. É preciso tomar muito cuidado com a forma como pretendemos abordar um assunto específico, visto que devemos considerar como ele é encarado na cultura de origem dos nossos alunos, para evitar conflitos que venham a ser desgastantes e que possam atrapalhar o processo de aquisição, criando barreiras e até indisposições entre as pessoas que compõem o espaço da sala de aula. Devemos, entretanto, considerar como essas temáticas estão inseridas na nossa sociedade e planejar as aulas e a sua aplicação de maneira que consigamos mediar as discussões e contribuir para o desenvolvimento discursivo dos alunos em português brasileiro, mesmo que isso implique na exposição de fatos e perspectivas que não sejam as nossas, pessoais.

Femenías afirma ainda que “somar interpretações, mais que excluir ou rejeitar, enriquece esse caminho”⁵² (FEMENÍAS, 2017, p. 191), que é exatamente o que tentamos construir aqui e que pretendemos seguir construindo em estudos próximos e em nossas práticas diárias, numa formação em língua estrangeira cada dia mais emancipadora.

⁵² No original: “*Sumar interpretaciones, más que excluir o rechazar, enriquece este camino.*”

A partir desse trabalho pudemos refletir acerca das nossas práticas enquanto docentes da área de línguas estrangeiras modernas, sobretudo pensando na importância do nosso trabalho na formação de quem temos contato nos processos de ensino-aprendizagem, sejam nossos alunos e alunas, sejam nossos pares com quem dialogamos constantemente e que nos ajudam a refletir sobre a docência e pensar de forma crítica cada uma das nossas atitudes nesse contexto. Pretendemos, como continuidade desse trabalho, utilizar os parâmetros de análise desenvolvidos aqui para seguir esses estudos para possíveis publicações de artigos que deem conta de outros materiais não abordados, mas que nos parecem igualmente relevantes e necessários para a área. Ficamos satisfeitos com as estratégias desenvolvidas ao longo do processo e com as questões levantadas, pois acreditamos que essas podem servir como ponto de partida para pesquisadoras e pesquisadores da linguística aplicada que tenham interesse em desenvolver estudos dentro desse escopo ou propondo diálogos com outros.

Consideramos que o andamento dessa pesquisa foi bastante satisfatório, atingindo o que nos propomos, apresentando perspectivas de trabalho em aulas de LEM, especificamente de PLE, nas temáticas de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, pudemos reconsiderar algumas perspectivas adotadas ao elaborar esses materiais, uma vez que o acúmulo teórico e de vivências em sala de aula é diferente desse momento inicial e nos permitiu ver outras facetas antes não tão claras.

Claro que essa tarefa crítica supõe que operar no interior da matriz de poder não é o mesmo que reproduzir acriticamente as relações de dominação. Ela oferece a possibilidade de uma repetição da lei que não representa sua consolidação, mas seu deslocamento. (BUTLER, 2019, p. 65)

É de dentro dessa matriz que operamos e é através dos próprios mecanismos utilizados por ela que devemos desconstruí-la pouco a pouco.

REFERÊNCIAS

- ACIMAN, A. **Me chame pelo seu nome**. Intrínseca. Rio de Janeiro/RJ: 2018.
- ADELMAN, M. **O gênero na construção da subjetividade: entendendo a “diferença” em tempos pós-modernos...** In ADELMAN, M.; SILVESTRIN, C. Coletânea Gênero Plural. Ed. UFPR. Curitiba/PR: 2002.
- ADICHIE, C. **Para educar crianças feministas: Um manifesto**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.
- ALMEIDA, L. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012
- ALMEIDA FILHO, J (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. São Paulo: Pontes, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J.; LOMBRELLO, L. (Orgs.). **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes, 1997.
- ANDRADE E SILVA, M. **Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras**. Pandaemonium, São Paulo, v. 20, n.31, julho-ago.2017, p.1-29
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M.; CARVALHO, O. **Gramática brasileira para hablantes de español**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua.** São Paulo: Editora 34, 2013.

BARROS, Z; SANTOS, M. **Por um currículo plural.** In BARROS, Z. et al Educação e relações étnico-raciais. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais. Brasília/DF: 2011. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ceao-ufba/20170829035531/pdf_256.pdf Acesso em 13/01/2020

BIZON, A. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** Unicamp (Tese). Campinas/SP: 2013.

BIZON, A.; DINIZ, L. **Apresentação.** In Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contexto de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. Revista X, Vol. 13, n.1, p. 1-5. Curitiba/PR: 2018.

BOURDIEU, P. **Novas reflexões sobre a dominação masculina.** In: LOPES, J. et ali (Org.). Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A codificação.** In **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRAVOS, M. **Todo mundo é o outro de alguém: a empatia como antídoto à discriminação.** Plural. Curitiba, junho/2019. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/todo-mundo-e-o-outro-de-alguem-a-empatia-como-antidoto-a-discriminacao> (acesso em 29/06/19)

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019 (1990).

CALVO DEL OLMO, F. **La experiencia de la UFPR en la inserción de la intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la formación plurilingüe.** Conferência. Actas del XXVI Seminario Español en Brasil. São Paulo: 2018.

_____. **La Romania : ébauche d'un carrefour linguistique.** Mutatis Mutandis. Vol. 5, No. 2. 2012. pp. 391-409.

CALVO DEL OLMO, F., ERAZO MUÑOZ, A. **La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA.** Revista Iberoamericana De Educación, 81(1), 2019. P.115-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie8113524>

CANCLINI, N. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 2015.

CANDELIER, Michel (coord.) **Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures:** Compétences et ressources. Editions du Conseil de l'Europe, 2012. Disponível em <https://carap.ecml.at/> (acesso em 11/07/2019)

COMERLATO, D.; EIZIRIK, M. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CORREIA, M. **O uso de materiais autênticos como contributo para a motivação no ensino de língua estrangeira.** Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado. FSH / Universidade Nova de Lisboa, 2016.

COSTA, E. **Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior.** Brazilian English Language Teaching Journal, v. 9, n.1, p. 190-206. Porto Alegre, 2018.

COURA-SOBRINHO, J.; DELL'ISOLA, R.. **O contrato de comunicação na avaliação de proficiência em língua estrangeira.** In: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. Português Língua Estrangeira: novos diálogos. Niterói: Intertexto, 2009.

CRISTOVÃO, V. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

DELL'ISOLA, R. L. P. et al. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 155-184, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/10.pdf>>

DINIZ, L. **Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas**. Entremeios: revista de estudos do discurso. v.10, jan.- jun./2015

_____. **Mercado de línguas: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Unicamp (Dissertação). Campinas/SP: 2008.

_____. **Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.2): 435-458, jul./dez. 2012

FANJUL, A. **Português - espanhol: Línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.

FARACO, C. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, M. **Psicologia do gênero: psicobiografia, sociocultura e transformações**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

FEMENÍAS, M. **¿Qué décimos cuando decimos “sujeto?”** In: TAMANINI, M. et aliae (Org.). Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

FERREIRA, L. **Política linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização no plurilinguismo.** Dissertação. UFPR, Curitiba: 2018.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber.** 6ªEd. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURTOSO, V. **Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições.** Londrina: EDUEL, 2009.

_____. **A avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relações com ensino e aprendizagem.** In: MENDES, E. (Org.) Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 207 – 236.

_____. **Português: de língua do outro à língua nossa.** In FURTOSO, V. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online (Tese). São José do Rio Preto: 2011, p. 55-98.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Editora Ática.

GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M.; SCHLATTER, M. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação.** Letras de Hoje, v. 39, n.3, 2014

Disponível

em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928>

GIMENEZ, T (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: EDUEL, 2002.

GUIMARÃES, T. **A construção do corpo sexuado: uma reflexão sobre os significados de gênero e de como este se articula com o corpo.** Sociais e Humanas, Santa Maria/RS, v. 24, n. 02, jul/dez 2011, p. 148-161

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Cão Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, C. M. **A língua estrangeira e a formação do indivíduo.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

LAGARES, X. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos.** Parábola. São Paulo/SP: 2018.

LAU, H.; RODRIGUES, C. **“Já tentei usar o pronome masculino, mas não sinto que sou eu” –um olhar para ideologias de sujeitos falantes não-binários.** Temática (UFPB). V. 15 n. 11. João Pessoa, PB: 2019.

LIMA, M. **Vozes da sala de aula: interação em língua estrangeira.** In: Freda Indursky; Maria do Carmo Campos. (Org.). **Ensaio: Discurso, memória, identidade.** Porto Alegre: Sagra- Luzzatto, 2000. p. 535-546.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46> (Acesso em 14/10/18)

_____. **Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf> (Acesso em 14/10/18)

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. **Flor de açafrão: takes, cuts, close-ups.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

LOUSADA, E. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos.** In: II EPED, 2010, São Paulo. **Abordagens metodológicas em estudos discursivos.** São Paulo: Editora Paulistana, 2010.

MARQUES, J. **Questões de agência: Uma análise a partir do programa PEC-G na UFPR.** Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 14, n.23, 2º semestre de 2018.

_____. **Elaboração do currículo no curso preparatório pré PEC-G: Ensino por tarefas.** Encontro Nacional dos Coordenadores dos Cursos de Português do PEC-G. Comunicação oral. UFBA, Salvador: 2018.

MARQUES, J.; NATER, C. **Elementos Provocadores do exame Celpe-Bras: Recorrência de gênero e de temas em 5 anos de aplicação.** Comunicação oral. Semana de Letras UFPR. Curitiba: 2019.

MATOS, M. **Gênero: Categoria/perspectivas e constituição do campo historiográfico.** In: TAMANINI, M. et aliae (Org.). Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

MENDES, K. **Português língua estrangeira: uma análise do livro didático.** Dissertação. UFBA, Salvador/BA: 2006.

MENDES, M; SILVA, W. **Materiais didáticos de português para estrangeiros como objetos de pesquisa.** Revista X, Curitiba, vol. 12, n.2, p.231 - 253, 2017

MENEZES, E. **Cultura: Múltiplas percepções**. In MENEZES, E. Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR (Dissertação). UFPR. Curitiba/PR: 2015. p. 21 – 38.

Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41340>

MICHEL, M. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. Editora Atlas. São Paulo/SP: 2005.

MIRANDA, Y. **“Pelo mundo”**: a configuração de uma política linguística no ensino de Português como Língua Adicional em um curso para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). In Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contexto de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. Revista X, Vol. 13, n.1, p. 116-140. Curitiba/PR: 2018.

MOITA LOPES, L (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

MONTEIRO LIMA, A. **A língua cabo-verdiana e a política linguística no país – Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado em Letras neolatinas) Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MULON, K.; VARGAS, S. **Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira**. Revista Ao pé da Letra – Volume 16.1 – 2014

PONSO, L. **Transnacionalidade da Língua Portuguesa, política linguística externa e cooperação acadêmica Sul - Sul nos governos Lula da Silva - Dilma Rousseff (2003–2016)**. Revista da Abralín, V. XVII, N.2, 2018. (Disponível em: <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/521/1260/>)

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2019.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: companhia das Letras, 2018.

RISCADO, C. **Ciranda das bonecas desajustadas: um ensaio que queria ser carta.** In SPINELLI, M. Transborda – mostra de performance. Água Viva Concentrado Artístico. Curitiba/PR: 2017.

RUANO, B.; SALTINI, L.; SANTOS, J (Orgs.) **Curso de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula.** Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SANTOS, J. **Análise de uma unidade didática para estudantes iniciantes do curso de PLE do CELIN-UFPR.** Revista X, V. 12, nº2 (2017) (Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50971>)

_____. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR.** Dissertação. UFPR. Curitiba/PR: 2014.

_____. **Metodologia de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira.** Intersaberes. Curitiba/PR: 2019.

SANTOS, J.; SALTINI, L.; ALMEIDA, M.; ANUNCIAÇÃO, R. **O PLE no Celin-UFPR: um breve histórico e panorama dos cursos.** In.: RUANO, B.; SALTINI, L.; SANTOS, J (Orgs.) **Curso de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula.** Curitiba: Editora UFPR, 2016.

SANTOS, J. S. **Representação da mulher negra em livros didáticos de língua portuguesa.** Cadernos CesPUC, n. 25. Belo Horizonte/MG: 2014.

SCARAMUCCI, M. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas.** Entrevista realizada por SANTOS JUNIOR, E.; DINIZ, Leandro L. Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4284> Acesso em 20/02/2020.

_____. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte.** Trabalhos em Linguística Aplicada, 43 (2), p. 203-226. 2004.

_____. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas.** Lingva Rvmena. Vol.2, 2011, p.103-120.

_____. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas.** Revista DIGILENGUAS, n.º 12, junho de 2012, p. 48-67. UNC, Córdoba/AR.

SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S.; NAGASAWA, E.; SIRIANNI, G.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L.; DIVINO, L. **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017.** Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

SILVA, R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOARES, L. **Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).** UFRGS (Dissertação). Porto Alegre/RS: 2019.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TORQUATO, C. **As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação.** Letras, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 151-184, jan./jun. 2011

VILLALBA, T. **Criar um curso de graduação em letras/ português para hispanofalantes no contexto do Mercosul: uma nova forma de entender o**

ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua. Revista DIGILENGUAS, n.º 12, junho de 2012, p. 128-136. UNC, Córdoba/AR.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1988.

ANEXOS



PREPARATÓRIO CELPE-BRAS (PECG) APOSTILA 1

Autores

Camilla Soto Nater
Júlio Marques
Tuanny Eugênio

Coordenador PLE

Luiz Maximiliano Gardenal

Revisão

Camilla Soto Nater

CURITIBA, 2018



PEC-G

Programa de
estudantes-convênio
de graduação



PLE! Português
como língua estrangeira



UNIDADE TEMÁTICA 3

EDUCAÇÃO



Para discutir:

Você se lembra dos temas trabalhados na aula anterior? Quais foram?
 Como é a sua rotina?
 Que tipo de verbo foi trabalhado? Onde se pode utilizar essa estrutura?
 Ficou alguma tarefa para casa?

Para analisar, em duplas: Veja a imagem a baixo e discuta com o colega:
 Você consegue identificar o tipo de imagem?
 Qual é a fonte? Você conhece?
 Qual o tema tratado na imagem?
 Quem pode ser a senhora que está falando? E sobre o que ela está falando?
 E o garoto, quem ele pode ser? E ele, está falando sobre o que?
 Que outros elementos podemos identificar na imagem abaixo?



Fonte: <http://chargesdodenny.blogspot.com.br/2014/03/educacao-no-brasil.html>

Você acredita que a imagem acima representa a educação no Brasil? Por quê?
 Você sabe qual é a diferença entre Educação Pública e Educação Privada?
 E como é o sistema de educação no seu país?



Para ler e refletir:

Analise os fragmentos de texto abaixo e responda:
 Que tipo de texto parece ser? Quais as características?
 Em que lugares podemos encontrar este formato de texto?
 Parece ser uma escrita formal ou informal?
 Agora leia estes fragmentos:

6 de agosto Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabens, porque hoje nem sei se vamos comer.

21 de agosto ... Fiz café e mandei os filhos lavar-se para ir na escola. Depois saí e fui catar papel. Passei no Frigorifico e a Vera foi pedir salchicha. Ganhei só 55 cruzeiros. Depois voltei e fiquei pensando na minha vida. O Brasil é predominado pelos brancos. Em muitas coisas eles precisam dos pretos e os pretos precisam deles. (...) Quando eu estava preparando para fazer o jantar ouvi a voz da Juana que pediu-me alho. Dei-lhe 5 cabeças. Depois fui fazer o jantar e não tinha sal. Ela deu-me um pouco.

25 de agosto Fui buscar agua e fiz café. Não comprei pão. Não tinha dinheiro. Eu ia levar os filhos, vi uma menina que ia na aula, perguntei-lhe se ia ter aula. Disse-me que sim. Eu vesti o José Carlos, e o João foi do geito que estava. Prometi levar-lhe um lanche. E saí com a Vera. Não havia papeis nas ruas porque apareceu outro homem para catar. Achei ferros e metaes.

Fonte: Fragmentos retirados do livro “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus. Páginas 106, 115 e 117.

Você conhece esse texto? Qual é a fonte?

E a autora? Você conhece ou já ouviu falar?

Estes fragmentos chamaram sua atenção? Você teria interesse em ler este livro?

O que você achou do texto? Como parece ser a vida das pessoas mencionadas?

Para você, esta parece uma história de ficção ou realidade?

Como pode ser a escola frequentada pelas crianças mencionadas? Como a que vimos à cima na charge? Pode ser diferente? Por quê?

Para você, qual a importância que a educação tem na vida destas crianças?



Para assistir e debater:

Para assistir:

Olhe para a imagem e responda:

Sobre o que para que vai tratar o vídeo?



De onde foi retirado o vídeo? Parece ter sido muito divulgado?

Qual o canal em que o vídeo foi divulgado?

Agora, leia a descrição do vídeo e responda: Qual pode ser o tema do vídeo?

Para você, “o que os jovens têm a dizer sobre a escola”?

Como é a escola inovadora? | Nossa Escola em (Re)Construção

6.051 visualizações

👍 220 🗨️ 6 ➦ COMPARTILHAR ☰ ...



MOVA

Publicado em 11 de out de 2016

INSCREVER-SE 498 MIL

O que os jovens têm a dizer sobre a escola?

É com imensa satisfação que a MOVA e o Porvir trazem a você o projeto Nossa Escola em (Re)Construção, que ouviu 132 mil adolescentes e jovens brasileiros e tem algumas respostas para essa pergunta.

Conheça os resultados da pesquisa em: <http://www.porvir.org/nossaescola>

Realização: Porvir e Rede Conhecimento Social

Produção: MOVA Filmes


Inscreva-se no canal MOVA: <http://goo.gl/x3Gzow>

Siga a MOVA também no Instagram: @canalmova

Compartilhe, a sabedoria pertence a todos os seres!



Para praticar estruturas linguísticas:

PRINCIPAIS CONECTIVOS		
Prioridade, relevância:	<i>em primeiro lugar, antes de mais nada, antes de tudo, em princípio, primeiramente, acima de tudo, precipuamente, principalmente, primordialmente, sobretudo, a priori (itálico), a posteriori (itálico).</i>	
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade):	<i>então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, no momento em que, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora atualmente, hoje, freqüentemente, constantemente às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse ínterim, nesse meio tempo, nesse hiato, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal, nem bem.</i>	
Semelhança, comparação, conformidade:	<i>igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, como se, bem como</i>	
Condição, hipótese:	<i>se, caso, eventualmente</i>	
Adição, continuação:	<i>além disso, demais, ademais, outrossim, ainda mais, ainda cima, por outro lado, também, e, nem, não só ... mas também, não só... como também, não apenas ... como também, não só ... bem como, com, ou (quando não for excludente).</i>	
Dúvida:	<i>Talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.</i>	
Certeza, ênfase:	<i>De certo, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com certeza, acredito, afirmo, penso que</i>	
Surpresa, imprevisto:	<i>inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevisivelmente, surpreendentemente</i>	
Ilustração, esclarecimento:	<i>por exemplo, só para ilustrar, só para exemplificar, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja, aliás.</i>	
Propósito, intenção, finalidade:	<i>com o fim de, a fim de, com o propósito de, com a finalidade de, com o intuito de, para que, a fim de que, para, como</i>	
Lugar, proximidade, distância:	<i>perto de, próximo a ou de, junto a ou de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo, ante, a.</i>	
Resumo, recapitulação, conclusão:	<i>em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, desse modo, logo, pois (entre vírgulas), dessarte, destarte, assim sendo</i>	
Causa e consequência. Explicação:	<i>por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho) ... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, que (= porque), de tal sorte que, de tal forma que, haja vista.</i>	
Contraste, oposição, restrição, ressalva:	<i>pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto. <u>Ressalva:</u> embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, posto, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que, só que, ao passo que</i>	
Ideias alternativas	<i>Ou, ou... ou, quer... quer, ora... ora</i>	



Para discutir:

Como você aprende? Como são seus hábitos de estudo?

Existe alguma técnica que você utilize para lembrar dos conteúdos estudados?

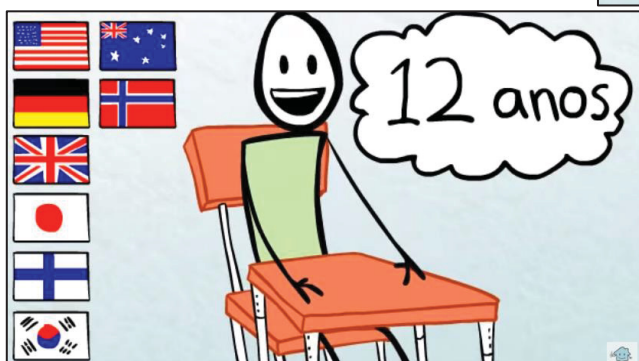
Você acha que todas as pessoas aprendem da mesma forma?

Quando o assunto é Educação, quais os temas que podemos relacionar?

No seu país, qual o tempo médio de estudo da população? Quantos anos dura a educação básica?

Quanto tempo dura a educação universitária? Todas as pessoas têm acesso a ela?

As imagens abaixo indicam a média de anos de estudo nestes países. O que podemos concluir a partir destes dados?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rLSmU6deuPQ>

Você lembra dos tipos de texto que já estudamos?

Que tipo de texto encontramos abaixo?

Sobre o que ele fala?



Para ler e refletir:

Leia o texto a seguir, onde o autor explica exatamente o que são essas múltiplas inteligências.

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

20 de Maio de 2015 | By [Taiz de Souza](#)

Howard Gardner e seus colegas da prestigiada Universidade de Harvard advertiram que a inteligência acadêmica (obtida através de qualificações e méritos educacionais) não pode ser o fator decisivo para determinar a inteligência de uma pessoa. Gardner e seus colegas poderiam dizer que Stephen Hawking não tem mais inteligência do que Leo Messi, mas cada um desenvolve um tipo diferente.

A pesquisa de Howard Gardner identificou e definiu oito tipos diferentes de inteligência. Vamos ver com mais detalhes cada uma das inteligências propostas pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Inteligência linguística

A capacidade de dominar a linguagem e se comunicar com outros é importante em todas as culturas. Desde pequeno o ser humano aprende a usar a língua nativa para ser capaz de se comunicar de forma eficaz. A inteligência linguística não só se refere à capacidade de comunicação oral, mas a outras formas de comunicação como a escrita, gestual, etc. Quem domina melhor essa capacidade de comunicação possui uma inteligência linguística superior. Algumas profissões enfatizam esse tipo de inteligência como, por exemplo, os políticos, escritores, poetas, jornalistas...

Inteligência lógico-matemática

Durante décadas a inteligência lógico-matemática foi considerada um tipo de inteligência bruta. Ela assumiu o eixo principal do conceito de inteligência, e foi usada como um ponto de referência para detectar o quão inteligente era uma pessoa. A velocidade para resolver estes problemas é o indicador que determina quanta inteligência lógico-matemática a pessoa tem. O famoso teste de quociente de inteligência (QI) é baseado neste tipo de inteligência. Cientistas, economistas, acadêmicos, engenheiros e matemáticos muitas vezes se destacam neste tipo de inteligência.

Inteligência Espacial

A capacidade de observar o mundo e os objetos em diferentes perspectivas está relacionada a este tipo de inteligência, em que se destacam os profissionais de xadrez e artes visuais. Pessoas que se destacam nessa inteligência, geralmente têm habilidades que lhes permitem criar imagens mentais, desenhar e identificar detalhes, além de um sentimento pessoal de estética. Com essa inteligência desenvolvida, encontramos pintores, fotógrafos, publicitários, arquitetos, e outras profissões que exigem criatividade...

Inteligência Musical

A música é uma arte universal. Todas as culturas têm alguma forma de música, mais ou menos elaborada, levando Gardner e seus colegas a entenderem que há uma inteligência musical latente em todos. Algumas áreas do cérebro executam funções relacionadas ao desempenho e à composição da música. Como qualquer outro tipo de inteligência, você pode treinar e melhorar. Os mais favorecidos neste tipo de inteligência são aqueles capazes de tocar instrumentos, ler e compor peças musicais com facilidade.

Inteligência corporal e sinestésica

As habilidades motoras do corpo são necessárias para utilizar ferramentas ou para expressar certas emoções, é essencial para o desenvolvimento em qualquer cultura. A capacidade de usar ferramentas é considerada uma inteligência sinestésica corporal. A capacidade intuitiva da inteligência corporal é utilizada para expressar sentimentos através do corpo. São particularmente brilhantes neste tipo de inteligência: dançarinos, atores, atletas e até mesmo cirurgiões e artistas plásticos, porque todos eles precisam usar racionalmente as suas capacidades físicas.

Inteligência intrapessoal

A inteligência intrapessoal se refere à inteligência que nos permite compreender e se controlar internamente. As pessoas que se destacam neste tipo de inteligência são capazes de acessar seus sentimentos e refletir sobre eles. Essa inteligência também lhes possibilita aprofundar a visão e compreender as razões sobre o porquê de uma pessoa ser do jeito que é.

Inteligência Interpessoal

A inteligência interpessoal nos permite ficar conscientes de coisas que os nossos sentidos não conseguem captar. É uma inteligência que nos possibilita interpretar palavras, gestos, objetivos e metas subentendidos em cada discurso. A inteligência interpessoal aprimora a nossa capacidade de empatia. É uma inteligência muito valiosa para as pessoas que trabalham com grandes grupos. Sua capacidade de detectar e compreender as circunstâncias e problemas dos outros será maior com a inteligência interpessoal. Professores, psicólogos, terapeutas, advogados e educadores são perfis que têm uma pontuação muito elevada neste tipo de inteligência descrita na teoria das inteligências múltiplas.

Inteligência naturalista

A inteligência naturalista detecta, diferencia e categoriza as questões relacionadas com a natureza, como espécies animais e vegetais ou fenômenos relacionados ao clima, geografia ou fenômenos naturais. Este tipo de inteligência foi adicionado mais tarde ao

estudo original de Inteligências múltiplas de Gardner, em 1995. Gardner achou necessário incluir nesta categoria porque é uma das inteligências essenciais para a sobrevivência do ser humano e de outras espécies.

Contextualizando

Gardner afirma que todas as pessoas possuem cada um dos oito tipos de inteligência, embora cada tipo seja mais desenvolvido em algumas pessoas do que em outras, todos os oito tipos têm a mesma importância e não há uma mais valiosa que a outra. Em geral, precisamos utilizá-las para enfrentar a vida, independentemente da ocupação realizada. Afinal, a maioria dos trabalhos requer o uso da maioria dos tipos de inteligência. A educação ensinada na sala de aula é um procedimento destinado a avaliar os dois primeiros tipos de inteligência: linguística e lógica matemática. No entanto, esta educação é totalmente inadequada para educar os alunos na plenitude do seu potencial. A necessidade de mudança no paradigma educacional foi trazida à discussão pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Fonte: <http://www.psiconline.com/2015/05/teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner.html>

Você concorda com a divisão que ele propõe? Justifique.

6. Dentre as inteligências apresentadas, escolha 3 que estejam desenvolvidas na sua vida. Depois, comente em que situações elas são úteis e porquê.



Tarefa:

Observe as imagens abaixo.

Explique o que acontece na charge.

Comente como essa questão acontece no seu país.



O nosso Sistema educacional em uma imagem.

Fonte: <http://tutnaedudistancia.blogspot.com.br/2015/07/charges.html>



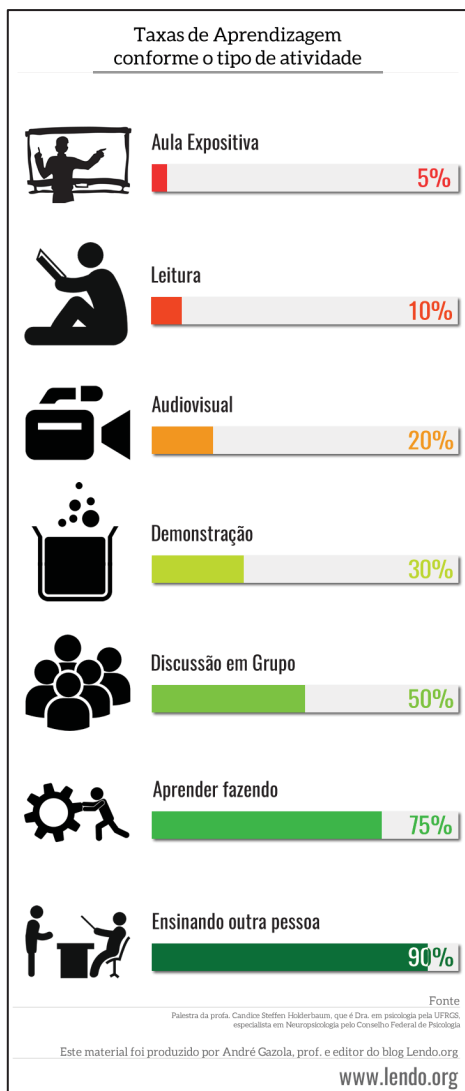
Para ler e refletir:

Como é a sua rotina de estudos? Quantas horas por dia você se dedica ao estudo do português?

Quantas horas você dedica a outras atividades do seu interesse? Que tipo de coisas você faz?

Falamos sobre como as pessoas têm tempo e processos diferentes na hora de aprender. Isso também se aplica a forma como o conteúdo é apresentado, certo? Observe o gráfico abaixo.

No seu caso, quanto você absorve em cada tipo de atividade listada no gráfico? Quais são as atividades que menos te fazem aprender?



Por que o gráfico mostra “ensinando outra pessoa” como o tipo de atividade onde as pessoas aprendem mais? Você concorda com esse dado? Como isso funciona pra você?

Quando você estava na escola, quais eram as atividades que mais prendiam a sua atenção? Como você fazia para aprender os conteúdos das outras disciplinas?

Para escrever:

Se uma pessoa quer entrar na universidade e ter um percurso bem-sucedido na vida universitária, o que você pensa que ela deve fazer? (Use expressões como “eu acho/penso que ela deve...”, “eu acho/penso que ela pode...”)

Quais são os fatores que podem distrair um estudante dos seus objetivos? Como você lida/lidaria com eles?

Para ouvir e curtir:



Você conhece o grupo Legião Urbana?
 Que ritmo eles tocam? Você lembra se gostou ou não quando ouviu?
 O que você espera da música pelo título “Química”?
 Ouça a música abaixo, completando os trechos que faltam.

Química (Renato Russo / Legião Urbana)

Estou trancado em casa e não posso sair
 Papai já disse, tenho que passar
 Nem música eu não posso mais ouvir
 E assim não posso nem me concentrar
 Não saco nada de _____
 _____ ou _____
 Só gosto de _____
 E eu odeio _____
 Não posso nem tentar me divertir
 O tempo inteiro eu tenho que estudar
 Fico só pensando se vou conseguir
 Passar na porra do vestibular

Chegou a nova leva de aprendizes
 Chegou a vez do nosso ritual
 E se você quiser entrar na tribo
 Aqui no nosso Belsen tropical
 Ter carro do ano, TV a cores, _____, ter pistolão
 _____, férias na Europa, _____, comprar feijão
 Ser responsável, cristão convicto, _____,

Você tem que passar no vestibular
 Você tem que passar no vestibular (2x)

(Refrão)

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/capital-inicial/quimica.html>

Na sua cultura, pessoas que desenvolvem a mais a Inteligência Musical e querem seguir carreira nessa área costumam sofrer por essa escolha?

Que tipo de coisas estudamos nas disciplinas que aparecem na letra?

Química: _____

Física: _____

Literatura: _____

Educação Sexual: _____

Gramática: _____

A pessoa da música fala sobre o vestibular. No seu país, esse exame também é a forma de ingresso no Ensino Superior (Universidade)? Como é a prova?

Você já fez outros exames de ingresso na sua vida? Como foram as avaliações?

Como foi a seleção do PEC-G? Como você soube do exame e como foi o processo até você chegar aqui? Quais os critérios? Quais as etapas?

Na sua opinião, é possível estabelecer uma forma de estudo para todos os exames que uma pessoa vai fazer? Você acha que sempre funciona? Por quê?



Para ler e refletir:

Como estudar para o ENEM do jeito certo.

Em minha experiência como professor, todos os dias eu vejo alunos com dificuldades para estudar. Seja por um sistema de ensino falho ou qualquer outra coisa, a maioria dos estudantes fica completamente perdida quando o assunto é como estudar para o ENEM.

O que eu percebo é que todos querem estudar e conseguir uma vaga na universidade, mas não sabem como fazer isso da maneira certa e acabam perdidos em meio a tanto conteúdo e sem ninguém para orientá-los. Além disso, muitos têm a percepção de que é fácil estudar sozinho devido à facilidade de encontrar videoaulas grátis pela internet, mas então encontram dificuldades para se organizar e manter a disciplina nos estudos. Acontece todos os anos quando meus alunos decidem começar a estudar para o ENEM: iniciam com uma grande energia e leem durante 8 horas no primeiro dia, 4 horas no segundo, 1 hora no terceiro, até que no quarto se dão conta da quantidade de matéria e relaxam até 1 mês antes da prova. Para você se preparar para essa prova, que realmente é difícil, vamos ter que admitir alguns fatos, antes de mais nada: Você não vai conseguir estudar 8h por dia, esqueça! É muito mais importante manter uma consistência do que se matar no início e depois largar tudo;

A quantidade de conteúdos na internet que permitem que você estude sozinho é enorme, mas também serve para desorientar e desmotivar. Por isso é importante ter uma estratégia e segui-la à risca. Vou lhe ajudar com isso ao longo deste artigo; O ENEM não é como outro vestibular qualquer, então o método de estudo não deve ser o mesmo, daí a importância de fazer muitas questões que realmente sejam do estilo ENEM – há vários sites da internet que mentem sobre o tipo da questão.

Com essas três coisas na cabeça, podemos começar a falar de um problema que atinge muitos alunos e vai atingir você também: eu estudo, estudo, mas depois de um tempo não lembro de mais nada! Mas não se engane: aqueles que tiram as notas mais altas no ENEM não necessariamente estudam MAIS do que os outros, eles simplesmente entenderam como funciona o próprio cérebro e tiraram proveito disso. Você alguma vez já parou para pensar sobre como absorve o conteúdo das aulas?

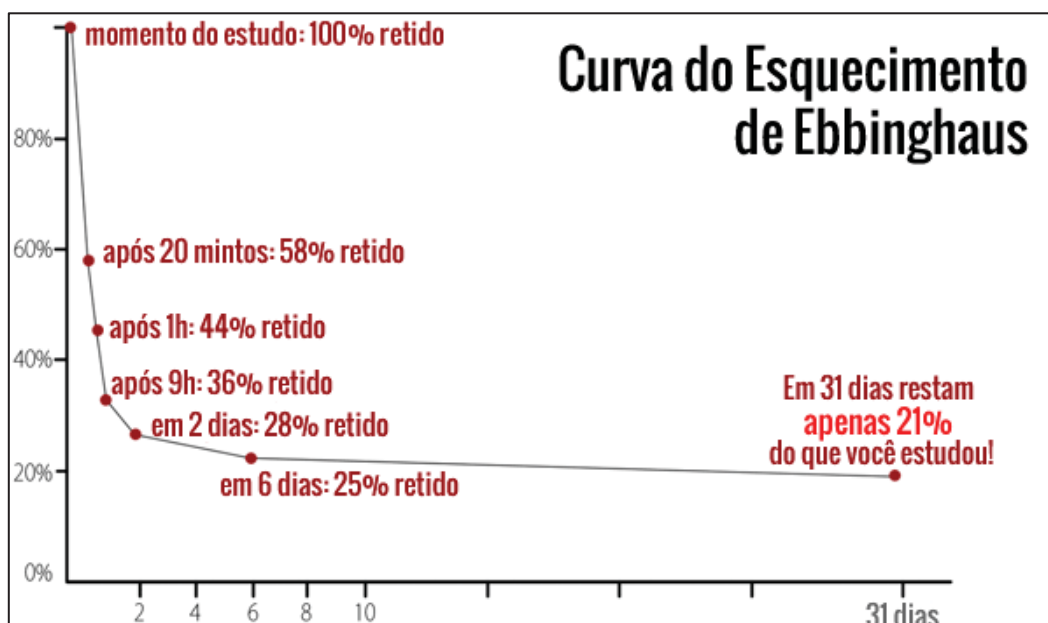
Isso é muito importante, afinal de que adianta estudar um conteúdo o dia inteiro e não lembrar de nada na hora da prova, certo?

Precisamos reter o que estudamos, fazer com que os conteúdos se fixem em nossa memória de longo prazo para que estejam disponíveis no momento em que precisarmos deles.

O cérebro preguiçoso

Nossa memória tende a enfraquecer com o passar do tempo. Isso não é um problema apenas seu, mas uma característica que diz respeito a todos nós, a todo ser humano saudável. Porém, temos como superar essa tendência natural de esquecermos as informações.

O psicólogo alemão *Hermann Ebbinghaus* foi o pioneiro no estudo experimental da memória, além de destacar-se pelo estudo da curva de esquecimento, curva de aprendizagem e pelo efeito que o espaçamento nos estudos tem sobre nossa memória. A famosa curva do esquecimento de Ebbinghaus mostra que, após adquirirmos as informações, elas começam a ser esquecidas, de forma que, após 24 horas, entre 50% e 80% do que foi estudado simplesmente desaparece! E o pior vem agora: Caso nenhuma revisão seja feita ao longo dos dias seguintes, você tenderá a esquecer-se TOTALMENTE do que foi estudado e a informação será tratada como novidade em um próximo estudo.



Como combater o esquecimento

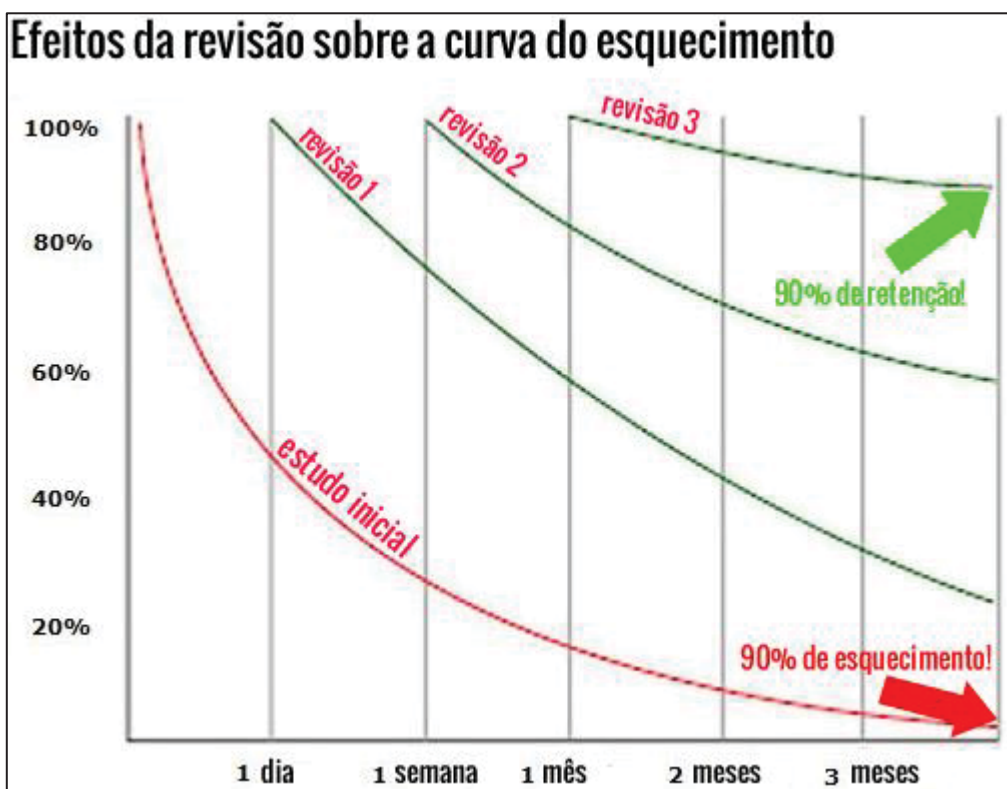
No entanto, ao fazer revisões constantes, você cria novos códigos de memória e a informação é reativada no seu cérebro, aumentando a retenção.

Mas ATENÇÃO!

A primeira revisão precisa ser feita no prazo máximo de 24h após o primeiro estudo, pois é nesse intervalo de tempo que a curva de memória declina mais rapidamente. Quando formos montar nosso horário de estudos, vamos levar isso em consideração. A verdade é que, fazendo as revisões na periodicidade necessária, você não estará perdendo tempo, mas ganhando! Essa tarefa simples vai otimizar seus estudos e sua memória de longo prazo.

O efeito das revisões

Ebbinghaus estudou os efeitos da repetição sobre a memória e também os efeitos dos espaçamentos dessas repetições. Enquanto a primeira revisão precisa ser feita nas primeiras 24h, a seguinte já pode ser feita após alguns dias e a seguinte após 30 dias. Nessa escala, o tempo de intervalo entre cada revisão fica cada vez maior e o tempo gasto em cada uma delas, cada vez menor. Lembra da curva do esquecimento? Veja como ela fica sob o efeito das revisões:



Evidentemente, para fazer uma boa revisão você precisa também ter feito um bom resumo durante seu primeiro estudo. Para isso, não basta apenas escrever alguns rabiscos em um papel, é preciso usar um método – eu vou repetir isso várias vezes ao longo deste texto –, pois só assim você terá um material organizado e que realmente vai ajudar no seu aprendizado.

Além dos resumos escritos, gosto muito da técnica dos mapas mentais, que nada mais é que um tipo de resumo em que você utiliza blocos, setas, diagramas e cores para tornar a matéria mais visual, permitindo que você relembre os conceitos e as relações entre eles de maneira mais rápida.

Falando em conteúdo visual, outro passo muito importante para sua preparação para o ENEM ou qualquer outra prova é um exercício de autoconhecimento que tem a ver com algumas características suas, como indivíduo único e singular, que vão ajudar você a identificar **os melhores métodos de estudo** para aplicar em sua estratégia: você é um estudante visual, auditivo ou sinestésico?

Fonte: <https://www.lendo.org/como-estudar-enem/> (adaptado)



Para discutir:

De acordo com o texto, quais são as principais dificuldades dos jovens na hora de estudar?

Quais são os recursos disponíveis para ajudar na rotina de estudos?

Como podemos definir o “cérebro preguiçoso”? Como combatemos esse problema?

Você se considera um estudante visual, auditivo ou sinestésico? Leia os infográficos abaixo, retirados deste mesmo site, e use as informações que ele apresenta para organizar o seu argumento.

TIPOS DE ALUNOS

Melhor tipo de prova:
Interpretação de gráficos ou mapas, artigos ou qualquer coisa que mostre um processo.

Pior tipo de prova:
Perguntas e respostas orais.

ALUNOS VISUAIS



MÉTODOS DE APRENDIZAGEM



- Desenhar ou grifar informações que precisa lembrar
- Copiar o que está no quadro
- Transformar frases em esquemas
- Tomar notas em forma de listas
- Colorir, sublinhar e circular palavras em anotações
- Usar mapas mentais

CARACTERÍSTICAS



Tende a falar rápido, podendo interromper



Aprende olhando gráficos e diagramas



Precisa estudar em silêncio



Podem pensar em forma de figuras



Toma notas detalhadamente



Na sala de aula, gosta de sentar na frente

ALUNOS AUDITIVOS

Melhor tipo de prova:
Responder questões sobre aula expositiva ou palestra; provas orais

Pior tipo de prova:
Prova tradicional baseada em leitura e escrita com limite de tempo.



MÉTODOS DE APRENDIZAGEM



- Repetir conteúdos oralmente, com os olhos fechados
- Gravar palestras e assistir a vídeos
- Participar de discussões de grupo
- Gravar áudios de suas próprias anotações
- Criar associações de palavras para ajudar na memorização

CARACTERÍSTICAS



Tendem a falar devagar e explicar bem



São auditivos por natureza



Costumam repetir coisas em voz alta



Pensam linearmente



Leem devagar



Preferem ouvir ao invés de ler informações

ALUNOS CINESTÉSICOS

Melhor tipo de prova:
Definições curtas, questões de completar e múltipla escolha

Pior tipo de prova:
Escrita de longos textos ou testes tradicionais.



MÉTODOS DE APRENDIZAGEM



- Estudar em pequenos blocos de tempo
- Priorizar aulas práticas
- Fazer viagens de estudo
- Estudar em grupo
- Usar jogos da memória ou outras formas lúdicas para memorizar fatos

CARACTERÍSTICAS



Tendem a ser os que falam mais devagar



Aprendem pela prática e resolvendo problemas da vida real



Preferem resolver na prática



Não ficam muito tempo parados; ficam nervosos

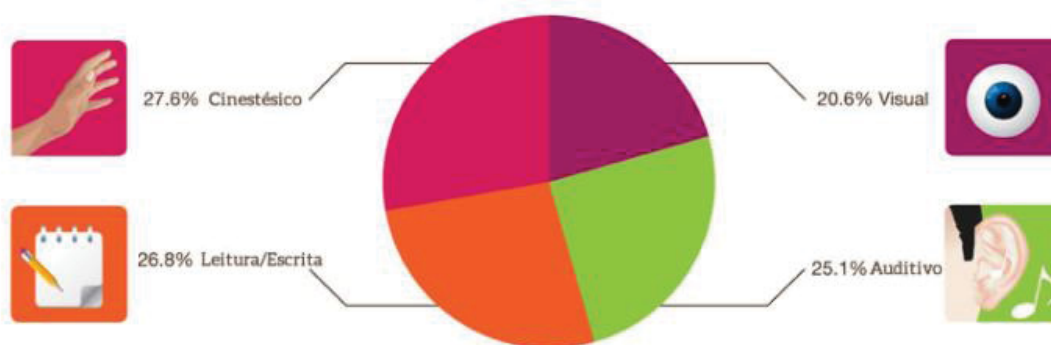


Ao estudar, fazem longos intervalos



Sofrem por ter curtos períodos de atenção

De acordo com um dos sites de referência, visitantes que responderam a um questionário entre Outubro e Dezembro de 2011 apresentaram os seguintes estilos de aprendizagem:





Para recordar:

1. Você se lembra dos temas trabalhados na semana anterior? Quais foram?
2. Qual seu tipo de inteligência?
3. Como é a sua rotina de estudos?
4. Ficou alguma tarefa para casa?



Vamos fazer algumas retomadas de conteúdos:

Você se lembra destes fragmentos vistos na semana passada?

6 de agosto Fiz café para o João e o José Carlos, que hoje completa 10 anos. E eu apenas posso dar-lhe os parabens, porque hoje nem sei se vamos comer.

21 de agosto ... Fiz café e mandei os filhos lavar-se para ir na escola. Depois saí e fui catar papel. Passei no Frigorifico e a Vera foi pedir salchicha. Ganhei só 55 cruzeiros. Depois voltei e fiquei pensando na minha vida. O Brasil é predominado pelos brancos. Em muitas coisas eles precisam dos pretos e os pretos precisam deles. (...) Quando eu estava preparando para fazer o jantar ouvi a voz da Juana que pediu-me alho. Dei-lhe 5 cabeças. Depois fui fazer o jantar e não tinha sal. Ela deu-me um pouco.

25 de agosto Fui buscar agua e fiz café. Não comprei pão. Não tinha dinheiro. Eu ia levar os filhos, vi uma menina que ia na aula, perguntei-lhe se ia ter aula. Disse-me que sim. Eu vesti o José Carlos, e o João foi do jeito que estava. Prometi levar-lhe um lanche. E saí com a Vera. Não havia papeis nas ruas porque apareceu outro homem para catar. Achei ferros e metaes.



Para praticar estruturas linguísticas:

1. Leia novamente o texto e sublinhe os verbos que encontrar.
2. Agora distribua corretamente na tabela abaixo de acordo com os tempos verbais:

PASSADO	PRESENTE	FUTURO

3. Agora, vamos trabalhar com os verbos no tempo passado (pretérito). Complete a tabela de conjugação dos verbos abaixo:

<i>Eu</i>			
<i>Você</i>			
<i>Ele / Ela</i>			
<i>Nós</i>			
<i>Vocês</i>			
<i>Eles / Elas</i>			

4. Agora vamos montar as regras para conjugação de verbos regulares no passado (uso e forma):

Uso: _____

Forma: As terminações do pretérito perfeito em português se formam substituindo a terminação do infinitivo terminado em:

-AR pelas terminações: EI, _____, _____, _____.

Nos verbos terminados em -ER por: _____, _____, _____, ERAM.

Na conjugação dos verbos em -IR por: _____, IU, _____, _____.

5. Agora vamos trabalhar alguns verbos irregulares:

	SER / IR	ESTAR	TER	FAZER
<i>Eu</i>	FUI		TIVE	
<i>Você / ele / ela / a gente</i>				FEZ
<i>Nós</i>				
<i>Eles/ elas/ vocês</i>		ESTIVERAM		



Ainda falando sobre Carolina Maria de Jesus

1. Leia o texto a baixo retirado de outro livro da autora, “Diário de Bitita”:

A ESCOLA

Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e sua esposa dona Mariquinha disse para minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu a acompanhei. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano. O salão era amplo, e as classes eram nos cantos. O período matinal era destinado ao quarto ano.

[...]

O segundo período era para o primeiro, segundo e terceiro ano.

Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, meu coração acelerava-se. Amanhã eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe [...]

Minha mãe era pobre. Dona Maria Leite insistiu com mamãe para enviar-me à escola. Eu fui apenas para averiguar o que era escola.

Dona Maria Leite residia na Estação de Chapadão. Visitava a cidade de Sacramento duas vezes ao ano [...]. Ela dava roupas para as crianças pobres; as roupas e os livros eram novos, para nos estimular e nos deixar vaidosos. Se as crianças ricas iam com roupas novas, os pobres também. [...]

Fonte: Trecho do livro “Diário de Bitita” de Carolina Maria de Jesus. Bertolucci, 2ª edição. Páginas 149 e 150

2. Quais as principais diferenças e semelhanças entre os livros “Diário de Bitita” e “Quarto de Despejo”?
3. Sobre que período da vida Carolina fala neste trecho de “Diário de Bitita”?



Para discutir:

Na aula passada trabalhamos com temas relacionados à Educação. Você se lembra quais foram?

O que é possível aprender com o teatro ou no teatro?



Para ler e refletir:

O teatro ensina a viver

A turma perde a timidez, amplia os horizontes culturais e trabalha bem em grupo quando a arte cênica faz parte do currículo

07 de Março de 2018 | Por: Paulo Araújo -

Mesmo sem se dar conta, todos os dias ao entrar na sala de aula você e seus alunos tomam emprestados alguns recursos da linguagem teatral. Ao ler um conto em voz alta, os estudantes naturalmente impostam a voz e mudam a entonação marcando os diferentes personagens. Para manter a atenção da turma em suas explicações é bem provável que você imponha ao corpo uma postura mais rígida, abuse dos gestos e capriche nas expressões faciais. Mas o teatro pode ser usado também como uma ferramenta pedagógica. "Uma das grandes riquezas dessa atividade na escola é a possibilidade do aluno se colocar no lugar do outro e experimentar o mundo sem correr riscos", avalia Maria Lúcia Puppo, professora de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP). E são muitas as habilidades desenvolvidas com essa prática.

O contato com a linguagem teatral ajuda crianças e adolescentes a perder continuamente a timidez, a desenvolver e priorizar a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações onde é exigido o improviso e a se interessar mais por textos e autores variados. "O teatro é um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante", argumenta Ingrid D. Koudela, consultora do Ministério da Educação.

Fazer teatro na escola não é simplesmente encenar uma passagem da nossa história ou levar para o palco os personagens e a trama do livro lido pela turma no encerramento do semestre. De acordo com Tuna Serzedelo e Maíra Silveira, professores do Colégio São Luís, de São Paulo, trabalhar com a arte da representação exige conhecimento técnico. Por isso, para desenvolver um trabalho que introduza crianças e jovens nessa linguagem, os professores das diversas disciplinas devem se associar ao de Artes. Aprenda com a experiência da dupla. Coloque a classe em contato com diversos livros de autores com estilos variados e observe o tipo de texto (tragédia, comédia, situações do cotidiano, mistério etc.) que mais chama a atenção do grupo.

Em uma encenação, podem ser transmitidos conhecimentos culturais, históricos, científicos ou morais, por exemplo, mas eles não devem ser vistos como objetivo, e sim como consequência. O ideal é que os alunos se envolvam com a trama e os personagens e sintam prazer em representar.

Peça que os estudantes façam um mapeamento dos folguedos populares, festas, autos e outras manifestações folclóricas que possam ser representadas na escola. Evite montar um espetáculo que já esteja pronto e não busque se aproximar do que foi encenado por alguma companhia famosa. Incentive o grupo a criar suas próprias encenações. Fotografe e filme as encenações. Depois, convide a classe para analisar a montagem. Esse exercício de auto-avaliação serve para afinar as próximas apresentações.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/392/o-teatro-ensina-a-viver> (adaptado)



Para discutir:

Como você explica o título da notícia?

De acordo com o texto:

Quais as vantagens de fazer teatro na escola?

Quais os cuidados ao usar essa arte no ambiente educacional?

Que tipo de coisas as pessoas envolvidas podem aprender durante o trabalho com o teatro?

Você fez teatro ou outro tipo de atividade artística na escola? Como isso colaborou para a sua vida?



Para praticar estruturas linguísticas:

Sistematizando: Pronomes Possessivos

Observe as frases abaixo, retiradas do texto que acabamos de ler:

“... ao entrar na sala de aula você e **seus** alunos tomam...”

“Para manter a atenção da turma em **suas** explicações...”

“Fazer teatro na escola não é simplesmente encenar uma passagem da **nossa** história...”

A partir dos exemplos do texto e de outras vezes que esse tema apareceu em sala de aula, você pode explicar como se usam os pronomes possessivos em português?

Complete a tabela abaixo:

	Masculino		Feminino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Eu				
Você ¹		Seus		Suas
Ele/Ela				
A gente / Nós ²			Nossa	
Eles/Elas				

¹ É muito comum encontrar na oralidade e na escrita informal “teu” e “tua”, que são os pronomes possessivos de “tu”, ligados ao pronome pessoal “você”.

² “A gente”: usa o mesmo possessivo de nós.

Os pronomes possessivos sempre vão fazer o acordo em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) com o objeto possuído.

ATENÇÃO: Podemos encontrar, ainda, as formas “dele(s)” e “dela(s)”, relacionadas a “ele(s)” e “ela(s)”, além da forma “de vocês” relacionada a “vocês”.

Exemplos:

- Esta é a escola que João frequenta.

a) Esta é a sua escola.

b) Esta é a escola dele.

Deixaram duas bolsas na sala.


a) Estas bolsas são de vocês?

 **Para assistir e debater:**

Vamos assistir o vídeo abaixo.

Que informações podemos retirar da imagem?

Que tipo de vídeo é esse?



The screenshot shows a YouTube video player interface. The main video player displays a person wearing a white cap and a dark shirt, with the text "QUAL É A SUA ARTE?" overlaid in large white letters. Below the video player, the title "Qual é a sua arte? - Episódio 1" is visible, along with the view count "11 163 visualizações" and engagement icons for likes (1,1 MIL), comments (8), and share (PARTILHAR). To the right of the main player is a "A seguir" (Next) section with a "REPRODUÇÃO AUTOMÁTICA" (Automatic Playback) toggle. It lists several related videos:

- "Qual é a sua arte? - Episódio 2" by Renato Vianna, 5,2 mil visualizações, 3:22 duration.
- "Qual é a sua arte? Episódio 3" by Renato Vianna, 3,7 mil visualizações, 2:59 duration.
- "Qual é a sua arte? Episódio 4" by Renato Vianna, 5,2 mil visualizações, 2:24 duration.
- "Mix - Qual é a sua arte? - Episódio 1" by YouTube, 50+ views.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6iO2kaPiP5M>

A partir do vídeo, responda às questões abaixo:

Sobre a pessoa que dá o depoimento:

- Qual é o seu nome?

- Qual é o seu sobrenome?

- Com quantos anos ele começou a cantar?

- Onde e por que ele começou a cantar?

- O que aconteceu quando ele tentou fazer outras coisas?

- Quando as pessoas falam bem do seu trabalho, quais os sentimentos trazidos para ele?

No final do vídeo o cantor pergunta "E você, qual é a sua arte?". Como você responde a essa questão?



Conhecendo músicas brasileiras

Agora vamos ouvir uma música interpretada pelo cantor Renato Vianna. Pela imagem abaixo, que tipo de música você acha que ele canta?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=M-19oxTgfkI>

Para ouvir e curtir:

Parte superior do formulário

Romântico Anônimo (Renato Vianna)

Lembra daquele garoto que sentou do seu lado
 Te ofereceu no recreio um sanduíche amassado?
 Lembra daquele rapaz que você nem dava bola
 Que escrevia eu te amo nas paredes da escola?
 Aquele cara que te deu um guarda-chuva
 Quando a tempestade te pegou na rua
 Aquelas flores que deixaram no portão
 Que sempre vinha assinado no cartão
 Romântico anônimo!
 Romântico anônimo!
 Lembra daquele garoto que sentou do seu lado
 Te ofereceu no recreio um sanduíche amassado?
 Lembra daquele rapaz que você nem dava bola
 Que escrevia eu te amo nas paredes da escola?

Aquele cara que te deu um guarda-chuva
 Quando a tempestade te pegou na rua
 Aquelas flores que deixaram no portão
 Que sempre vinha assinado no cartão
 Romântico anônimo!
 Ouvi você falar de outros amores
 Eu vi o mundo então perdendo as cores
 Quanto tempo esperei a frase certa
 Pra te mostrar que eu era
 Romântico anônimo!
 Quanto tempo esperei a frase certa
 Pra te mostrar que eu era
 Romântico anônimo!
 Romântico anônimo!
 Anônimo!
 Lembra daquele garoto?

Em dupla. Façam um parágrafo contando, no passado, a história da música. O seu texto é uma narrativa, então deve ser em terceira pessoa (vai falar sobre ele/ela/eles/elas). Se for preciso, invente um nome para os personagens.



Para discutir:

Você assistiu a TED da Tais Araújo? Vamos discutir os pontos levantados por ela? Liste os problemas discutidos. Você consegue pensar nos motivos para que eles aconteçam? Vamos retomar os elementos provocadores do simulado de ontem? Você consegue lembrar qual era o seu?? Do que ele tratava? Como você acha que se saiu? O que faria diferente? Vamos sistematizar no quadro coisas possíveis de se dizer sobre cada um deles?



Para ler e refletir:

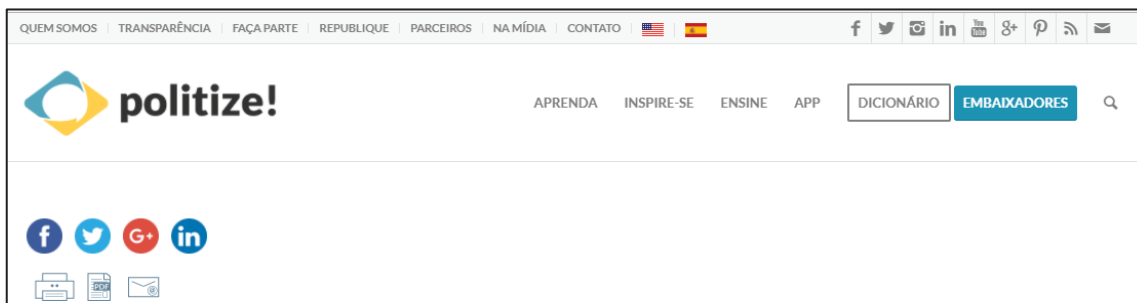
Observe os cabeçalhos abaixo. Você percebe alguma diferença entre eles? De onde foram retirados? Que informações temos em cada um? Pelas imagens, os temas tratados por cada um dos sites são os mesmos?



Fonte: <http://redesdamare.org.br/maredenoticias>



Fonte: <http://blogueirasnegras.org/>



Fonte: <http://www.politize.com.br/>

Texto 1:

Racismo e desigualdade no Brasil

Como a discriminação da população negra historicamente enraizada no modelo socioeconômico impede a redução da desigualdade

O trabalho social sempre mobilizou a mineira Helena Edir Vicente pela melhoria da qualidade de vida na favela onde vive e contra as desigualdades. Ainda jovem atuava nos segmentos organizados da Igreja Católica, na cidade natal, Conselheiro Lafayete, uma das mais antigas do estado, a cerca de 100 km de Belo Horizonte. Ela veio para o Rio de Janeiro, aos 20 anos, em 1970. E em 1974 passou a residir na Nova Holanda, na Maré, por ficar mais perto da empresa onde trabalhava, em São Cristóvão. Era um tempo difícil, não tinha água, a luz elétrica era precária e Helena não correu da luta.



Hoje Helena Edir integra a direção da Redes da Maré e não se furta a contar histórias e episódios que viveu por ser uma mulher negra. “Uma vez um rapaz, que não me conhecia, deixou o copinho de café cair no chão e eu estava chegando na sala naquela hora. Ele olhou para mim e disse: vá buscar um pano de chão para limpar essa sujeira. E eu respondi: tem pano na copa. Você pode ir pegar para limpar. Sabe o que é? Ninguém está acostumado a ver uma mulher negra ocupar um cargo de direção de uma instituição”.

De fato, pesquisadores têm mostrado que o senso comum no Brasil, a partir de papéis definidos e estratificados no sistema

socioeconômico nacional, se espanta ao encontrar mulheres negras no comando de uma empresa ou instituição, como se espanta também ao encontrar homens brancos que estejam na condição de trabalhadores domésticos ou diaristas. E estudos feitos regularmente pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) reforçam que Helena Edir tem razão. As negras e negros têm os empregos mais precários e os

menores salários. E num momento de crise, como agora, são ainda os mais atingidos pelo desemprego.

A Organização das Nações Unidas, a ONU, atesta que entre 94 e 2014 o Brasil tomou iniciativas para reduzir as desigualdades sociais e raciais, mas declara que o país fracassou na tentativa de mudar a realidade de discriminação contra a população negra. Em seu relatório sobre Direito de Minoria, concluído ainda no primeiro semestre deste ano, diz que “lamentavelmente, a pobreza continua tendo cor”: das cerca de 16 milhões de pessoas que vivem na extrema pobreza no país, mais de 70% delas são “afro-brasileiros”. E os salários médios dos negros são mais de duas vezes mais baixos. Mesmo com projetos como Bolsa Família, “a desigualdade continuou”. Para os pesquisadores da ONU, o mito da democracia racial, que, durante muito tempo, levou ao entendimento de que “marginalização da população negra” era apenas uma questão de classe, impediu o enfrentamento de questões como o preconceito contra o afro-brasileiro.

Para Marcelo Paixão, economista e Coordenador do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser) da UFRJ, autor de obras importantes como “500 anos de solidão: Ensaio sobre as desigualdades raciais no Brasil”, o racismo neste país tem caráter estrutural: “A marca racial das pessoas é uma variável decisiva no processo de classificação social. Ou seja, as pessoas são constantemente valorizadas, ou desvalorizadas, de acordo com a cor de sua pele, tipo de cabelo e traços faciais que revelem sua ancestralidade. Isto vale para o acesso aos mecanismos de mobilidade social e aos direitos sociais coletivos. Por exemplo, para pessoas socialmente identificadas como negras (os pretos e os pardos, tal classificados pelo IBGE) a taxa de desemprego costuma ser maior e a remuneração no trabalho costuma ser pior que o das pessoas brancas. Em grande medida, estas dimensões dialogam com os diferentes ciclos de desvantagens que aquelas pessoas vão acumulando ao longo de suas vidas. Finalmente, considerando o peso relativo dos negros na população brasileira, 52%, tais processos acabam impactando nossa pirâmide social e o formato assumido pelas desigualdades sociais no país. Estes são alguns dos motivos que me fazem apontar que as desigualdades raciais são estruturantes das assimetrias sociais”, afirma Marcelo.

A afirmação do Coordenador do Laeser da UFRJ remete luz sobre a discriminação enraizada e pobreza que pesam sobre a população negra brasileira que se revelam em estatísticas repetitivas e detentoras de um certo cinismo histórico:



O recente sistema de cotas raciais, adotado por universidades federais e diversos concursos em redes públicas de ensino, aumentou o número de estudantes negros na educação superior e em escolas de excelência. Mais ainda é insuficiente e precisa ser expandido para

outras áreas, como o Judiciário, por exemplo. “As políticas de ação afirmativa têm seu fundamento no tratamento desigual a pessoas desiguais visando justamente a redução destas desigualdades em termos sociais, econômicos e políticos. Elas podem ser adotadas pelo setor público e privado. E onde foram adotadas acabaram tendo um impacto positivo em termos das reduções das desigualdades de gênero e racial.

Fonte: <http://redesdamare.org.br/maredenoticias/2017/11/29/racismo-e-desigualdade-no-brasil/> (adaptado)

Texto 2:



Fonte: <http://blogueirasnegras.org/2013/12/05/cotas-raciais-luta-continuar-lutar/>

Para discutir:

Em duplas. Observe abaixo algumas expressões e termos retirados do texto. Você consegue explicar o que eles significam?

Qualidade de vida:

Historicamente enraizada:

Precária:

Papeis definidos e estratificados:

Sistema socioeconômico:

Mito da democracia racial: _____

Marginalização:

Variável:

Pirâmide Social:

Cotas raciais:

A partir da leitura dos textos:

Qual o problema apresentado?

Que dados são utilizados na argumentação?

Quais as causas desse problema?

Que medidas foram tomadas para acabar com esse problema? Elas funcionaram?

Como essa discussão se relaciona à TED da atriz Tais Araújo?

Como é essa questão no seu país?

TAREFA:

Você tem um blog e nele fala sobre problemas sociais ao redor do mundo.

Escreva um texto sobre a Educação e Relações Raciais no Brasil. Você deve falar sobre a estrutura educacional, sobre a exclusão racial e social de uma parte da população e mencionar as soluções que estão sendo tomadas para resolver estes problemas. (mínimo 20 linhas)

Importante: Você pode usar como fonte de informação os textos trabalhados em sala. Abaixo, apresentamos alguns outros que podem ajudar a expandir o tema e a ajudar na sua argumentação. Evite fazer cópias de trechos, faça a leitura, tente entender o tema e escreva o seu próprio texto.

Texto 2: <http://blogueirasnegras.org/2013/12/05/cotas-raciais-luta-continuar-lutar/>

Texto 3: https://pt.wikipedia.org/wiki/Censo_demogr%C3%A1fico

Texto 4: <http://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>

Texto 5: <http://jornalocidadao.net/mare/>



Para discutir:

Você lembra quais os temas apresentados nos textos da UNESCO?

Qual a importância deles para a Educação?



Para ler e refletir:

Observe o material abaixo.

Que tipo de texto é?

Qual a sua função?

A quem ele é direcionado?

UFPR PENSANDO O BRASIL

É HOJE!

OS DESAFIOS ATUAIS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

NO AUDITÓRIO PROFESSOR ULYSSES DE CAMPOS
(SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS) ÀS 19H

Debatedores:

Cecilia Angileli (UNILA),
Fernando Haddad (USP)
Roberto Romano (UNICAMP).

Mediação:

Ricardo Marcelo Fonseca (UFPR)

Apresentação:

Graciela Inês Bolzón de Muniz (UFPR)

**Palestra gratuita e aberta
a quem tiver interesse.**

**O evento também será transmitido ao vivo
pelo canal do YouTube da UFPR TV.**

A partir das discussões feitas em sala de aula e pelo que você observa na sociedade brasileira: Quais são os desafios das universidades públicas brasileiras hoje em dia? E no seu país, quais são?

Como você explica a frase “UFPR Pensando o Brasil”?

No seu país é comum que palestras e outros eventos tenham transmissão pela TV e pela internet? Todos têm acesso a esse tipo de material?



Para discutir:

Você acha que todas as pessoas têm acesso aos espaços da Universidade?

Você tem acesso a todos eles?

Você já viu algum dos desenhos abaixo? Onde?



Fonte: <https://procadeirante.wordpress.com/2016/07/18/acesibilidade/>

Como você interpreta o texto acima? O que eles querem dizer com “Acessibilidade direito de todos, responsabilidade de cada um”?



Para ler e refletir:

A escola onde você estudou tinha estrutura acessível a pessoas com necessidades especiais?

E outros locais públicos, tinham essa preocupação?

A sua escola é feita para todos? A acessibilidade nas escolas.

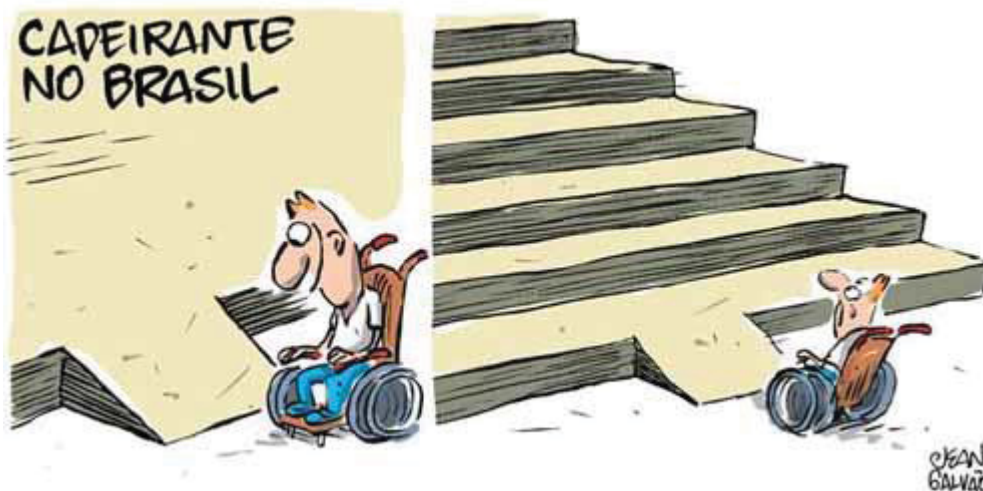
Muitos gestores de escolas se preocupam em ter um projeto pedagógico bem elaborado, espaços bonitos e uma equipe bem preparada. Isso é ótimo e necessário, mas uma pergunta importante não deve ser esquecida: “A sua escola é feita para todos?”. A discussão da acessibilidade nas escolas é fundamental.

Em setembro de 2015 a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) lançou uma nova versão da NBR 9050 que dita as regras referentes à acessibilidade em projetos de arquitetura. Esta nova norma entrou em vigor em outubro do ano passado, mas a grande maioria das escolas ainda desconhece a sua importância e seus espaços não são adequados para o atendimento de alunos com os mais diversos tipos de limitação.

De acordo com a norma a definição de acessibilidade é: “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida”

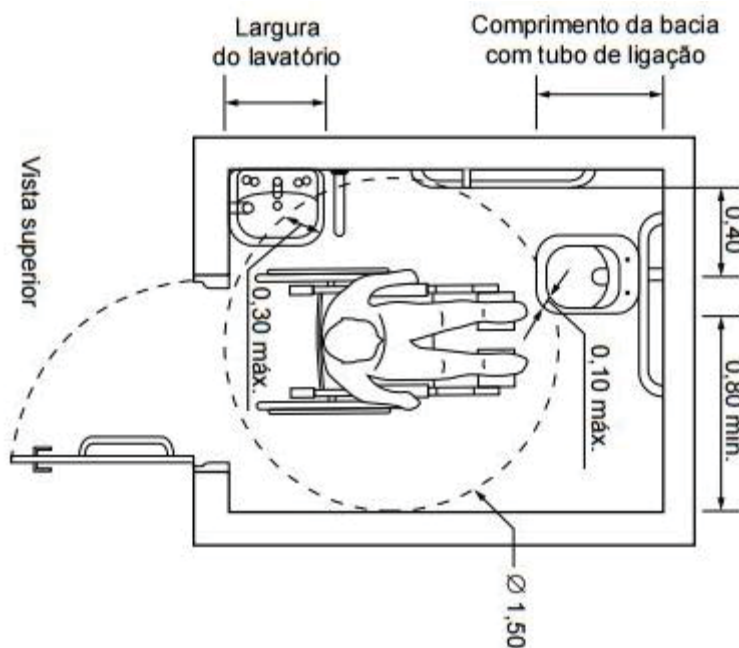
Partindo disto podemos concluir que é necessário preparar mais do que uma rampa de acesso na entrada do imóvel para atender a todas as pessoas. A acessibilidade nas escolas na verdade é o conjunto de condições que possibilita que qualquer pessoa usufrua da melhor forma possível do seu ambiente de ensino. A acessibilidade nas escolas está diretamente ligada à inclusão. E por onde você pode começar a repensar os espaços da sua instituição? Fizemos uma pequena lista que pode auxiliá-lo:

Acesso – é fundamental que qualquer pessoa consiga entrar no ambiente da escola. As rampas devem seguir a inclinação máxima indicada na norma (8,33%, atualmente, principalmente fora do país, já é utilizado 6,00% de inclinação para rampas de acesso) e também devem possuir corrimãos e larguras adequadas. Não adianta ter uma rampa cuja inclinação é confortável, mas em que não há largura suficiente para a passagem de uma cadeira de rodas. Se não houver espaço para a construção de uma rampa há a alternativa de se instalar plataformas de elevação que podem vencer os lances de escada, como as utilizadas pelos bancos. Se o desnível for realmente muito grande é necessária a instalação de um elevador.



Permitir o acesso de qualquer pessoa à sua instituição de ensino é fundamental.

Sanitários – é imprescindível que a escola tenha pelo menos um sanitário que atenda às normas de acessibilidade universal, seguindo as dimensões mínimas e a disposição e altura correta dos componentes. As peças sanitárias adaptadas e barras de proteção oferecem segurança e conforto a fim de que qualquer pessoa com problemas de locomoção tenha autonomia no uso dos sanitários. Hoje já existem no mercado muitas alternativas de louças, metais e barras de apoio, mas sua instalação correta exige um projeto correto, assim o investimento nestes equipamentos é garantido. Como em todos os sanitários é preciso também atentar para a escolha de um piso antiderrapante.



Dimensões mínimas para um sanitário acessível.

Bebedouros – este é um item cuja adaptação às pessoas com mobilidade reduzida é muito simples. Hoje já existem modelos de bebedouros com alturas diferentes e que atendem a todos. Um detalhe importante é a execução correta dos pontos de hidráulica e de elétrica para a instalação dos mesmos.

Sinalização tátil – muitas vezes quando pensamos em acessibilidade nas escolas esquecemos das pessoas portadoras de alguma deficiência visual, para estes é fundamental a instalação do chamado piso tátil. O piso tátil difere dos demais pela cor e textura e pode ser de dois tipos: o direcional e o de alerta. O piso direcional auxilia na orientação do trajeto, ele serve como um guia durante o caminho e sua instalação deve ser criteriosa já que o excesso deste pode gerar confusão no usuário do espaço. O piso de alerta funciona como um aviso diante de obstáculos como escadas, rampas e ou objetos que possam estar no meio do percurso.



Exemplos de piso tátil de alerta e direcional em borracha

A acessibilidade nas escolas é um assunto extenso, cercado de questionamentos por parte dos administradores dos espaços de educação e que muitas vezes implica em obras de vulto nas escolas. Atender a todos de forma correta e com conforto é fundamental quando se pensa numa instituição de ensino séria e que respeita seus alunos, funcionários e visitantes.

Fazer parte do time que pratica a inclusão social é uma obrigação.

Se você gostou deste post, compartilhe e faça com que informações relevantes sobre a acessibilidade nas escolas chegue ao maior número de pessoas possível.

Tags: [acessibilidade](#), [acessibilidade e inclusão](#), [acessibilidade nas escolas](#), [arquitetura de escola](#), [escola acessível](#), [projetos de escolas](#)

Fonte: <https://projetosdearquitetura.blog.br/acessibilidade-nas-escolas/>

Após a leitura, vá até estes lugares pertencentes à UFPR e descreva como são as questões de acessibilidade ou questões que poderiam ser melhoradas para o acesso de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Casa Amarela:

Celin:

Biblioteca de Ciências Humanas:

Edifício Dom Pedro II:

Edifício Dom Pedro I:

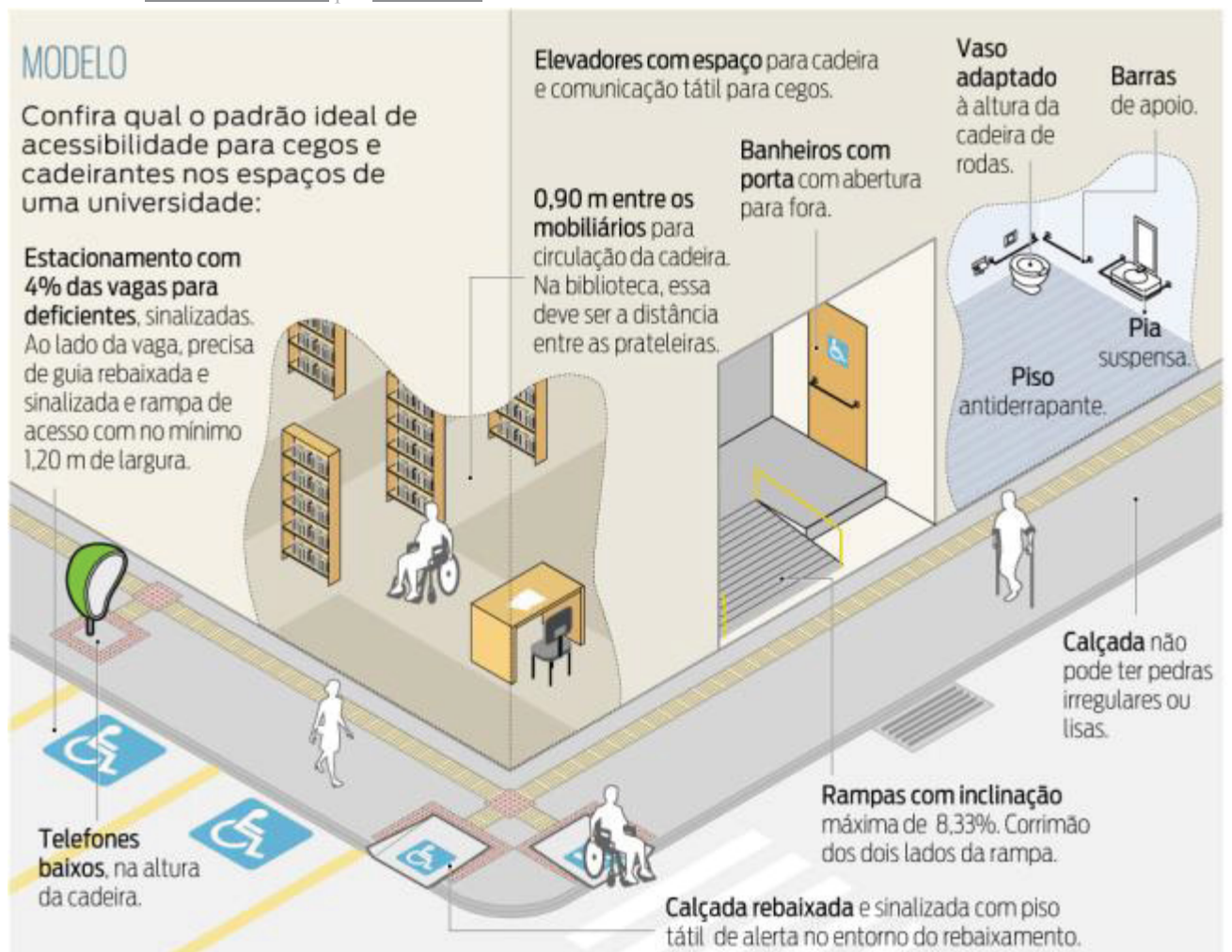


TAREFA.

Você é um aluno cadeirante que estuda na UFPR e que está insatisfeito com a falta de acessibilidade a alguns espaços da instituição. Escreva um e-mail direcionado ao Reitor, pontuando aspectos positivos e negativos sobre o tema. Para os aspectos negativos, aponte possíveis soluções. Utilize informações presentes nos textos abaixo.

Texto 1: Acessibilidade nas Universidades Brasileiras

Publicado em 26 de abril de 2013 por andreosars



Fonte: Ricardo Mesquita, arquiteto, engenheiro e consultor em acessibilidade. Infografia: Gazeta do Povo.

Mas, afinal, o que seria essa tal acessibilidade? De acordo com o Artigo 101, Capítulo I, do Estatuto das Pessoas com Deficiência, é a condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência.

Em tempos em que a inclusão educacional vem ganhando força, mesmo que caminhando a passos lentos, é importante pararmos para pensar se as nossas universidades estão preparadas para receber pessoas com necessidades especiais, sejam elas deficientes físicos, visuais, auditivos, enfim, pessoas estas que necessitam de atendimento especializado.

A definição de acessibilidade não se restringe apenas à definição dada anteriormente, ela engloba muito mais que a reestruturação das ambientações físicas, com a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, desníveis nos pisos) e adaptação do espaço físico às necessidades desses estudantes. O entendimento de acessibilidade deve ser mais amplo, deve comportar também o preparo e a capacitação do corpo docente das instituições de Ensino Superior para receber esses alunos, seja na maneira de tratá-los como na forma de transmitir os conhecimentos dados em sala de aula.

É constrangedor para o professor, mas principalmente para o aluno com necessidades especiais, saber que ambos não falam a mesma língua literalmente, pois muitos profissionais não têm a menor noção do que seria a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada pelos deficientes auditivos, como também o Braille – recurso utilizado pelos deficientes visuais.

Não é um bicho de sete cabeças receber um aluno com necessidades especiais, mas é um descaso não tratá-lo de forma adequada, preparando o espaço como um todo para ele, afinal de contas, a universidade é que deve se adaptar às necessidades desse aluno e não o contrário.

Mudanças muitas vezes implicam em gastos e, por conta disso, nas instituições de Ensino Superior não há uma infraestrutura que facilite o aprendizado e entendimento dessas pessoas, como a inserção dos intérpretes de LIBRAS em sala de aula; recursos como a máquina do Braille; um acervo considerável na biblioteca com livros sonoros para o deficiente visual; campanhas luminosas como forma de sinalização para o deficiente auditivo, dentre outros recursos.

Para haver de fato essa inclusão é imprescindível a colaboração de professores e gestores educacionais, com intuito de melhorar a qualidade do ensino e os serviços prestados a essas pessoas, que embora com deficiência devem ter os mesmos direitos e possibilidades que o resto dos seres humanos.

Fonte: <https://cidadeacessivelrs.wordpress.com/2013/04/26/acessibilidade-nas-universidades-brasileiras/>

Texto 2: A batalha de universitários com deficiência pela acessibilidade

Mesmo com a vaga conquistada, a luta desses estudantes continua para que seus direitos de acessibilidade, assegurados por lei, sejam garantidos

Por **Odhara Caroline Rodrigues** | 30 mar 2017, 17h35



Há o que se comemorar quando o assunto é o acesso de pessoas com necessidades especiais ao ensino superior brasileiro. Se em 2000 somente pouco mais de dois mil cidadãos com algum tipo de deficiência conseguiam ingressar na graduação, esse quadro mudou radicalmente nos últimos anos. De acordo com o último Censo da Educação Superior divulgado pelo Inep, em 2015 havia 37.927 estudantes com necessidades especiais – um crescimento de 53% em cinco

anos.

A tendência é que o crescimento continue. A Lei 13.409/2016, sancionada no final do ano passado, estabelece que as cotas de universidades federais se estendam para estudantes com deficiências, dentro dos 50% reservados para alunos de escolas públicas e respeitando a proporcionalidade da Unidade da Federação em que cada instituição se localiza, tal qual o regulamento para raças.

Ainda que essas sejam cifras expressivas, a margem para melhora continua grande. Esses quase 38 mil estudantes representam um modesto 0,4% do total de matriculados em instituições de ensino superior, frente a um total de 6,2% de pessoas com necessidades especiais (na sigla, PNE) na população brasileira. Entretanto, todas as ações afirmativas por parte do governo federal não resolvem todos os problemas das PNE que desejam frequentar universidades. Mesmo com a vaga conquistada, a luta desses estudantes continua para que seus direitos, assegurados por lei, sejam garantidos.

São duas leis que estabelecem os critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência, ambas de 2000. Em 2004, o governo federal assinou o decreto nº 5296, que determina os prazos para que instituições se adequem às exigências definidas quatro anos antes, conforme explica Teresa Costa D'Amaral, fundadora do IBDD, Instituto Brasileiro dos Direitos das Pessoas com Deficiência. “É uma lei amigável, foi feita na intenção de que a sociedade e o estado abraçassem essa questão”, ela esclarece. Edificações públicas de uso público, categoria em que se encaixam as universidades públicas, tinham até o meio de 2007 para se adaptar às normas. Edificações privadas de uso público, como as universidades privadas, até o fim de 2008.

Quase dez anos depois do fim do prazo, entretanto, a lei ainda não é cumprida por todas as instituições. Joyce Almeida começou a cursar Direito na Anhanguera em 2014. Ela frequenta a Unidade 1 de Campinas, campus que não estava preparado para receber uma cadeirante. “Eles me mudaram de sala cinco vezes. Como não tinha como eu usar o banheiro do primeiro andar, estou no segundo agora”, ela conta. Para chegar ao outro piso, contudo, o próprio elevador era um obstáculo; Joyce não conseguia abri-lo sozinha. A Secretaria Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Cidadania determinou

que ele fosse trocado; o processo, contudo, levou mais de um mês, período em que Joyce teve que usar o banheiro de um mercado na esquina do *campus*.

Os problemas que Joyce enfrenta se acumulam. Ela não conseguia alcançar as trancas das portas do prédio – que foram tiradas depois que Joyce, como testemunha em audiência de outro estudante da faculdade com mobilidade reduzida, registrou a queixa. A estudante não consegue ter acesso aos livros da biblioteca. “A rampa de acesso é muito íngreme”, ela conta. “A Secretaria de Deficiência de Campinas disse que a rampa está dentro das normas da ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas]. Mas ela não atende às minhas necessidades”.

Segundo esclarecimento fornecido ao GUIA DO ESTUDANTE, a faculdade Anhanguera informou que “trabalha para cumprir as especificações de acessibilidade” da lei e do decreto federal relacionados, e que mantém contato com a estudante “a fim de atender as necessidades da aluna para continuar os estudos com conforto e segurança”.

Mas os problemas não são exclusivos de universidades particulares. Ronaldo Leite entrou na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2014, no curso de Ciências Biológicas. “O meu campus, o de Patos, não tinha nenhum tipo de acessibilidade, programas ou projetos para pessoas com deficiências. Era e ainda sou o primeiro aluno com necessidades especiais aqui”, conta o estudante, deficiente auditivo. Durante todo o primeiro semestre, ele não teve nenhum tipo de ajuda; acabou por reprovar em duas matérias.

Após procurar o Ministério Público Federal, ele conseguiu fazer valer os seus direitos. “Hoje eu tenho um programa no notebook que transcreve o que os professores dizem em um microfone. É assim que acompanho as aulas. E recentemente ganhei a bolsa do aluno apoiador, em que um estudante me acompanha nas aulas e ajuda a tirar minhas dúvidas”. Graças à sua iniciativa, a UFCG criou uma resolução sobre um núcleo de acessibilidade para todos os *campi* da universidade. “Agora só falta o novo reitor colocar em andamento”, comemora Ronaldo.

Enquanto isso, em Campinas, Joyce diz ter que “correr por fora”, mesmo tendo uma Secretaria para defendê-la. Ela, que também é conselheira municipal da pessoa com deficiência, diz ter assumido a tarefa para “melhorar a vida de todos”. Ela pediu que todas as irregularidades dentro do prédio da Unidade 1 da Anhanguera em Campinas fossem corrigidas, e que fossem construídas rampas nas calçadas.

Teresa reforça que todas essas questões, por lei, já deveriam estar resolvidas. Em vez disso, as pessoas com deficiência dependem de ações individuais para que as normas públicas se cumpram. “O Brasil tem ótimas leis, elas só precisam ser cumpridas. É uma questão de conscientização da sociedade e cobrança do Estado. Os portadores de necessidades especiais têm seus direitos no papel, como qualquer cidadão. O absurdo é que esses direitos não são dados; precisam ser batalhados”, ela pontua.

Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/a-batalha-de-universitarios-com-deficiencia-pela-acessibilidade/>

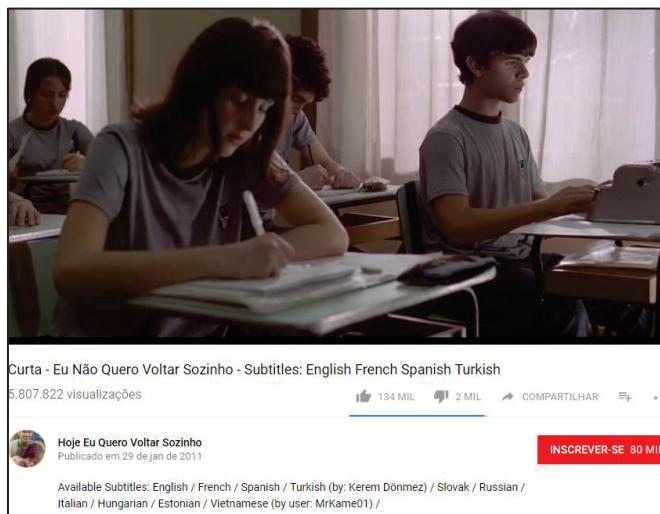


Para discutir:

1. Você sabe qual a função das informações contidas nas imagens acima? Explique para os colegas.

2. Antes de assistir filmes ou seriados você costuma ler as sinopses? Você costuma acreditar nesses resumos? Eles te fazem assistir a um vídeo ou você deixa de assistir se a sinopse for ruim?

3. Observe a imagem ao lado: O que podemos dizer sobre ela?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbI>



Para ler e refletir:

Abaixo temos algumas informações sobre o vídeo acima. Pela sinopse apresentada, você gostaria de ver esse curta-metragem?

SINOPSE E DETALHES

Leonardo (Ghilherme Lobo) é um adolescente deficiente visual que em sua rotina conta com a ajuda da amiga Giovana (Tess Amorim). Com a chegada de Gabriel (Fabio Audi) na escola, sua vida muda completamente, pois ao mesmo tempo que tenta inocentemente entender os novos sentimentos despertados pelo garoto, Leonardo tem que lidar com o ciúmes da amiga Giovana.

Distribuidor	Lacuna Filmes
Ano de produção	2010
Tipo de filme	curta-metragem



Para assistir e debater:

Assista o curta e responda as questões abaixo:

Parte 1 (até 4 minutos e 46 segundos)

Qual a relação do início do vídeo com questões que discutimos em sala de aula? Como elas são tratadas?

Você pode apresentar os personagens principais?

No final desse trecho eles estão brincando de “gato mia”. Você pode explicar como essa brincadeira funciona? Ela existe no seu país ou existe algo parecido?

Parte 2 (de 4 minutos e 47 segundos até 8 minutos e 18 segundos)

Quais das palavras abaixo a Giovana usa para descrever o Gabriel quando Guilherme pergunta como ele é?

- Bem branquinho Bem feinho Bem chatinho Nem branquinho
 Da minha altura Da tua altura Da nossa altura Da altura dela
 Ele é loiro Ele é negro Ele é ruivo Ele é moreno
 Tem o cabelo curtinho Tem o cabelo lisinho Tem o cabelo enroladinho
 Olhão Narigão Bocão Cabeção Orelhão

Quando o professor de história divide a turma em duplas para fazer um trabalho sobre a Grécia. A divisão é entre meninos e meninas, para falar sobre Esparta e Atenas. Você consegue pensar no motivo dessa divisão? Comente.

Parte 3 (de 8 minutos e 19 segundos até o fim)

Além da cegueira discutida no início, quais as novas questões apresentadas no restante do vídeo?

Comente o final do filme. Era esperado que terminasse assim?

h) Qual a sua opinião sobre o filme? Escreva um parágrafo sobre.

i) A sinopse que nós lemos sobre o filme é um pouco curta e tem poucas informações. Em duplas, proponham uma nova sinopse (para entregar).



Para praticar estruturas linguísticas:

Nós já trabalhamos expressões para falar sobre gostos e preferências. Você se lembra como elas funcionam?

Abaixo temos duas frases usadas no vídeo, durante uma brincadeira em que os adolescentes tinham que escolher uma ou outra coisa, de acordo com a sua preferência. Eles sempre respondiam às perguntas e falavam o motivo da escolha.

“O que você **prefere: pisar** descalço num formigueiro ou **que** uma barata **entre** na sua calça?” (3’58’’)

“Você **prefere que** um mosquito **entre** na sua boca ou **perder** toda a sua mesada?” (4’16’’)

Nos exemplos acima temos:

Verbo preferir + verbo no infinitivo

Verbo preferir + que + verbo no presente do subjuntivo

Use a estrutura acima e crie 2 perguntas sobre:

Comidas:

Bebidas:

Esportes:

Cores:



Para ler e refletir:

Leia a crítica abaixo.

Quais os argumentos positivos e os argumentos negativos apresentados no texto?

Você concorda com o posicionamento do autor? Comente.



O amor é “cego”

Por Kadu Silva

Na cerimônia desse ano do Oscar, quando foram anunciados os indicados a melhor curta metragem o apresentador disse que é difícil de ver esses filmes porque não tem muito local de exibição dessas produções, e de fato é difícil de vê-los, tanto é que esse filme que vou comentar, só consegui ver porque um amigo me enviou os dados e o link dessa obra.

Eu não quero voltar sozinho é mais um filme do sensível e criativo diretor Daniel Ribeiro que já havia feito *Café com leite*, um curta que lhe rendeu vários prêmios mundo afora, nesse ele volta a mostrar de uma forma super doce e singela o despertar do amor entre dois amigos, mas a grande sacada dessa que poderia ser uma história clichê é que um dos amigos é cego, fato que serve como alicerce para o desenrolar

de uma doce e imperdível história.

Além do ótimo roteiro um grande destaque da produção é a escolha do elenco que dá um realismo fantástico para o filme. Guilherme Lobo dá um verdadeiro show fazendo o amigo cego de forma tão contundente que às vezes nos engana sobre sua cegueira.



Se já não fosse tudo isso o filme levanta outro ponto que vai além, quando mostra que o afeto homossexual que muito é marginalizado pela sociedade surge tão puramente como qualquer outro sentimento entre duas pessoas, mesmo um dos lados não tendo a visão para aumentar a atração entre eles, só ressaltado que o amor de fato é “cego”. Então aproveite e veja sem preconceitos essa bela obra.

Fonte: <http://www.ccine10.com.br/eu-nao-quero-voltar-sozinho-critica-curta-metragem/>