

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA GOMES MUNIZ

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
FRANCÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA REFLEXÃO
SOBRE IDENTIDADES

CURITIBA

2021

ANA CAROLINA GOMES MUNIZ

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
FRANCÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA REFLEXÃO
SOBRE IDENTIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para 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

2021

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

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Muniz, Ana Carolina Gomes

Representações de gênero feminino em livros didáticos de francês e espanhol
como línguas estrangeiras : uma reflexão sobre identidades. / Ana Carolina
Gomes Muniz. – Curitiba, 2021.

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

Orientador : Prof. Dr. Francisco Javier Calvo Del Olmo

1. Língua estrangeira – Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Livros
didáticos. 4. Identidade de gênero na educação. I. Olmo, Francisco Javier Calvo
del, 1986-. II. Título.

CDD – 410



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 Nº1041

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

No dia vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e um às 10:00 horas, na sala Sala virtual, Sala virtual, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **ANA CAROLINA GOMES MUNIZ**, intitulada: **Representações de gênero feminino em livros didáticos de francês e espanhol como línguas estrangeiras: uma reflexão sobre identidades**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARIANA DOMINGUEZ FONSECA FAVRE (UNIVERSITÉ DE GENÈVE), CLAUDIA HELENA DAHER (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB). 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, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 11:52:52.0
FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 12:20:54.0
MARIANA DOMINGUEZ FONSECA FAVRE
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 12:19:49.0
CLAUDIA HELENA DAHER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 12:18:46.0
ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 77771

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 77771



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 **ANA CAROLINA GOMES MUNIZ** intitulada: **Representações de gênero feminino em livros didáticos de francês e espanhol como línguas estrangeiras: uma reflexão sobre identidades**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido a aluna 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, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 11:52:52.0
FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 12:20:54.0
MARIANA DOMINGUEZ FONSECA FAVRE
Avaliador Externo (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 12:19:49.0
CLAUDIA HELENA DAHER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
26/02/2021 12:18:46.0
ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à instituição Universidade Federal do Paraná – instituição essa que permanece viva e atuante, formando profissionais de alta qualidade e responsabilidade social, apesar de todos os ataques sofridos nos últimos anos –, que não só me formou para ser professora, mas também para entender todos os prazeres e (grandes) responsabilidades do ofício que escolhi para minha vida. Agradeço, igualmente, ao meu orientador, Francisco del Olmo, pelas contribuições e trocas durante todo o mestrado. Elas foram essenciais para a realização deste trabalho.

Agradeço imensamente a todas as alunas que me fizeram entender o quanto discutir sobre representações de gênero e ensino de línguas, bem como refletir sobre as intersecções de tais questões, é não só necessário, mas urgente no contexto em que vivemos. Pensar em aulas para as mulheres que vocês são ou se tornarão e como isso é importante me impulsionou enormemente, também, para que eu (re)pensasse minha prática docente. *Mille mercis!*

Às/aos colegas da Aliança Francesa, Fernanda, Stephanie e Vica, muito obrigada pela paciência (e, aos já mestres, pelas dicas) e pela compreensão durante todo esse período. Vocês foram incríveis! E agradeço igualmente às minhas chefes, Kalou Ribeiro e Coline Lefèvre, que depositam em mim diariamente a responsabilidade de ser uma educadora em nossa escola, mas que também são mulheres que admiro muito. *Merci!*

A todas as mulheres que lutaram muito para que eu tivesse uma vida livre e para que fosse a mulher que sou hoje. Destaco, entre elas, Vó Tereza e Vó Socorro. À Vó Tereza, que nos anos 70, pediu o desquite e criou três filhas – entre elas minha mãe, Ana Claudia – e um filho sozinha no interior de São Paulo. Não seríamos nada se não fosse sua coragem e fibra, Vó.

À Vó Socorro, uma mulher negra que criou suas duas filhas e um filho – meu pai, Jorge – praticamente sozinha no Rio de Janeiro. Embora ela não esteja mais conosco, relatos sobre seu jeito característico e sua força ecoam na nossa família de maneira atemporal.

Às mulheres da minha família, tias e primas (Tias Tânia, Tininha, Fátima e Cida, primas Yasmin e Valentina): este trabalho foi feito com, para e por vocês

através de nossas trocas de experiências e diálogos. Que entendamos, juntas, nossos lugares e que possamos conquistar outros. Obrigada por todas as conversas e por fazerem parte da minha vida tão intensamente.

À minha mãe, Ana Claudia, agradeço infinitamente não só por ter me criado como uma mulher questionadora, mas também por ter me ensinado a praticar alteridade e buscar praticar o respeito e a compaixão com todas e todos, em qualquer ocasião. Obrigada por ser meu grande exemplo de mulher, mãe!

À minha irmã, Marianna, minha melhor amiga. Agradeço não só por todas as trocas que tivemos durante o mestrado (meu e seu, que aconteceram simultaneamente), mas também por tudo o que construímos durante estes dois anos que foram tão importantes para nós duas. Obrigada por me fazer entender nossos lugares enquanto pesquisadoras e como devemos praticar, todos os dias, a empatia e a sensibilidade para com a/o outra/o.

Ao meu pai, Jorge, por ter me ensinado a ser uma pessoa paciente, questionadora e organizada – mesmo que eu continue a ter dificuldades com esta última. Obrigada por nunca ter me poupado de uma bronca quando eu precisei, e dos abraços quando os mereci.

E finalmente – mas longe de ser menos importante – ao Lucas e à Ariel, por todos os carinhos, abraços, compreensão, lençinhos para enxugar as lágrimas e pitacos na minha dissertação durante todo este período. Sem vocês, tudo teria sido mais duro e difícil. Obrigada por me acompanharem em cada passo do caminho e por torcerem por mim incondicionalmente.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como se dão as representações de gênero feminino em dois livros didáticos de francês e espanhol como línguas estrangeiras: “Alter-Ego + 1” e “Gente Hoy 1”, usados nas Alianças Francesas do Brasil, Instituto Cervantes e Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN). Utilizamos como base as teorias feministas de segunda e terceira onda, bem como a teoria interseccional. Usamos, igualmente, discussões em linguística aplicada centralizadas no papel do livro didático, da/o aluna/o e da/o professora/or em sala de aula. Para a análise dos métodos, partimos das hipóteses de que os livros didáticos poderiam praticar silenciamento, apagamento, estereotipização e homogeneização das personagens de gênero feminino. A etapa analítica das representações de mulheres em tais documentos foi feita a partir de dois eixos principais: competências descritas como obrigatórias pelo quadro comum europeu de referência para as línguas nos níveis A1 e A2 – níveis contemplados igualmente pelos livros didáticos – e pelos critérios de avaliação desenvolvidos na metodologia. Tais critérios são: incidência – quantas vezes mulheres e homens aparecem em áudios, imagens e qualitativamente em exercícios; papéis ocupacionais (como a mulher é representada no trabalho); vida privada (gostos e hobbies, relações familiares e afetivas, amizades) e caracterização física e emocional. Com a presente análise visamos, ainda, discutir não só os impactos de tais representações de gênero feminino na formação cultural das/os futuras/os falantes de francês e espanhol, mas também refletir sobre escolhas editoriais e possíveis alternativas para a prática de uma educação crítica e responsável.

Palavras-chave: Linguística aplicada crítica. Estudos de gênero. Ensino de língua estrangeira. Livros didáticos. FLE. ELE. Interseccionalidade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how representations of the female gender occur in two textbooks for learning French and Spanish as foreign languages: “Alter-Ego + 1” and “Gente Hoy 1”, assigned at Brazilian Alliance Française schools, the Cervantes Institute, and the Center of Languages and Interculturality at Federal University of Paraná (Celin). Second- and third-wave feminist theories, as well as Intersectionality, were taken as bases for the study. Discussions in applied linguistics regarding the roles of the textbook, the student, and the teacher in the classroom were likewise approached. For the methodological analysis, the baseline hypothesis was that these textbooks might be accountable of silencing, erasure, stereotyping and homogenization of their female characters. In the analytical phase, representations of women in the aforementioned documents were assessed from two main axes: one, competences described as mandatory at A1 and A2 levels by the Common European Framework of Reference for Languages, both equally covered by the textbooks; and two, the evaluation criteria developed for this work’s methodology. Such criteria are: incidence (how many times women and men appear in audio tracks, images, and qualitatively in the exercises); occupational roles (how women are represented at work), private life (tastes and hobbies, family and romantic relationships, friendships), and their physical and emotional characterization. In addition to discussing the impacts of such representations of female gender in the cultural formation of future French and Spanish speakers, the present dissertation also considers editorial choices and possible alternatives for the practice of a critical, responsible education.

Keywords: Applied Critical Linguistics. Gender Studies. Foreign Language Teaching. Textbooks. French as a Foreign Language. Spanish as a Foreign Language. Intersectionality.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las representaciones de género femenino en un libro didáctico de francés, *Alter-Ego + 1*, y en uno de español como lenguas extranjeras, *Gente Hoy 1*. El primero es utilizado por la Alianza Francesa de Brasil y el Instituto Cervantes y el Centro de Idiomas e Interculturalidad de la Universidad Federal de Paraná (Celin-UFPR). Para ello, usamos como base las teorías feministas de la segunda y tercera ola, así como la teoría interseccional. También utilizamos discusiones en lingüística aplicada centradas en el papel del libro de texto, el alumno y el profesor en el aula. Para el análisis de los métodos, partimos de la hipótesis de que los libros de texto podrían promover el silenciamiento, el borrado, los estereotipo y la homogeneización de personajes femeninos. La etapa analítica de las representaciones de mujeres en dichos documentos se basó en dos ejes principales: las competencias descritas como obligatorias por el MCERL (marco común europeo de referencia para las lenguas) en los niveles A1 y A2, niveles abarcan estos dos libros de texto, y por los criterios de evaluación desarrollados en la metodología. Dichos criterios son: la incidencia, es decir cuántas veces aparecen mujeres y hombres en audios, imágenes y cualitativamente en ejercicios; roles ocupacionales (cómo están representadas las mujeres en el trabajo); vida privada (gustos y aficiones, relaciones familiares y afectivas, amistades) y caracterización física y emocional. Con este análisis, pretendemos discutir no solo los impactos de tales representaciones femeninas en la formación cultural de los futuros francófonos y hispanohablantes, sino también reflexionar sobre las elecciones editoriales y las posibles alternativas para la práctica de una educación crítica y responsable.

Palabras clave: Lingüística crítica aplicada. Estudios de género. Enseñanza de lenguas extranjeras. Libros didácticos. FLE. ELE. Interseccionalidad.

RESUME

L'objectif de ce travail est d'analyser comment les représentations de genre féminin se passent dans deux livres didactiques de français et espagnol comme langues étrangères : "Alter-Ego + 1" et "Gente Hoy 1", utilisés aux Alliances Françaises du Brésil, à l'Institut Cervantes et au Centre de Langues et Interculturalité de l'Université Fédérale du Paraná (CELIN), au Brésil. On a utilisé comme base les théories féministes de deuxième et troisième vague, ainsi que la théorie d'intersectionnalité. On a également utilisé les discussions en linguistique appliquée basées sur le rôle du livre didactique, de l'étudiant.e et du/de la professeur.e en salle de classe. Dans le but d'analyser ces méthodes, on a défini comme hypothèse : les livres didactiques pourraient taire les personnages féminins, les effacer, stéréotyper et homogénéiser leurs identités. L'étape analytique des représentations des femmes dans ces documents a été faite à partir de deux principaux axes : les compétences décrites comme obligatoires par le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL) des niveaux A1 et A2 – les mêmes d'"Alter-Ego + 1" et "Gente Hoy 1" - et les critères développés dans la méthodologie. Ces critères sont: fréquence (combien de fois des hommes et des femmes apparaissent dans des audios, images et de manière qualitative dans les exercices ; rôles professionnels (comment la femme est montrée dans le travail) ; vie privée (goûts et loisirs, relations familiales, affectives et des amitiés) et la caractérisation émotionnelle et physique. A travers cette analyse, on aimerait encore discuter les impacts de ces représentations de genre féminin à la formation culturelle des futur.e.s parlant.e.s de français et espagnol, et réfléchir à propos des choix éditoriaux et des possibles alternatives pour la pratique d'une éducation critique et responsable.

Mots-clés: Linguistique appliquée critique. Études de genre. Enseignement de langues étrangères. Livres didactiques. FLE. ELE. Intersectionnalité.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DOSSIER 1, LIÇÃO 2 (PEDIR INFORMAÇÕES)	75
FIGURA 2 – DOSSIER 1, LIÇÃO 2 (PERGUNTAR SOBRE A IDENTIDADE)	76
FIGURA 3 – DOSSIER 4, LIÇÃO 2 (PROPOR UMA SAÍDA).....	76
FIGURA 4 – DOSSIER 4, CADERNO DE VIAGEM	76
FIGURA 5 – DOSSIER 0 (CONHECER ALGUÉM, DIZER SUA NACIONALIDADE)	79
FIGURA 6 – DOSSIER 1, LIÇÃO 3 (DAR INFORMAÇÕES PESSOAIS).....	80
FIGURA 7 – DOSSIER 0 (DE UMA PALAVRA À OUTRA)	81
FIGURA 8 – DOSSIER 3, LIÇÃO 1 (FALAR DE SUA PROFISSÃO)	82
FIGURA 9 – DOSSIER 2, LIÇÃO 2 (INFORMAR-SE SOBRE ACOMODAÇÕES).....	83
FIGURA 10 – DOSSIER 2, LIÇÃO 2 (INDICAR UM ITINERÁRIO)	84
FIGURA 11 – DOSSIER 5, LIÇÃO 2 (TELEFONAR)	85
FIGURA 12 – DOSSIER 3, LIÇÃO 1 (FALAR DE SEUS GOSTOS, DE SUAS ATIVIDADES)	87
FIGURA 13 – DOSSIER 3, LIÇÃO 1 (FALAR DE SEUS GOSTOS, DE SUAS ATIVIDADES)	87
FIGURA 14 – DOSSIER 3, LIÇÃO 3 (FALAR DE SUA FAMÍLIA)	88
FIGURA 15 – DOSSIER 4, LIÇÃO 1 (FALAR DE SEUS HÁBITOS)	90
FIGURA 16 – DOSSIER 4, LIÇÃO 3 (FALAR DE SUAS ATIVIDADES COTIDIANAS)	92
FIGURA 17 – DOSSIER 2, LIÇÃO 3 (ESCREVER UM CARTÃO POSTAL).....	94
FIGURA 18 – DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (FALAR DE SI).....	95
FIGURA 19 – DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (CARACTERIZAR UMA PESSOA).....	99
FIGURA 20 – DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (CARACTERIZAR UMA PESSOA).....	101
FIGURA 21 – DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (CARACTERIZAR UMA PESSOA).....	101
FIGURA 22 – DOSSIER 5, LIÇÃO 3 (DESCREVER FISICAMENTE UMA PESSOA)	102
FIGURA 23 – DOSSIER 5, LIÇÃO 3 (DESCREVER FISICAMENTE UMA PESSOA)	103
FIGURA 24 – DOSSIER 7, LIÇÃO 2 (DESCREVER UMA VESTIMENTA)	104
FIGURA 25 – DOSSIER 7, LIÇÃO 2 (DESCREVER UMA VESTIMENTA)	105
FIGURA 26 – UNIDADE 1 (GENTE QUE FALA ESPANHOL)	111
FIGURA 27 – UNIDADE 1 (GENTE QUE FALA ESPANHOL)	112
FIGURA 28 – UNIDADE 1 (GENTE QUE FALA ESPANHOL)	113
FIGURA 29 – UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)	115
FIGURA 30 – UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)	116
FIGURA 31 – UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)	117
FIGURA 32 – UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)	121
FIGURA 33 – UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)	122

FIGURA 34 – UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)	122
FIGURA 35 – UNIDADE 3 (GENTE EM FÉRIAS).....	126
FIGURA 36 – UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)	127
FIGURA 37 – UNIDADE 5 (GENTE EM FORMA).....	128
FIGURA 38 – UNIDADE 11 (GENTE EM CASA).....	130
FIGURA 39 – UNIDADE 11 (GENTE EM CASA).....	130
FIGURA 40 – UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)	133
FIGURA 41 – UNIDADE 12 (GENTE E HISTÓRIAS)	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – OS 20 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÚMERO MATRÍCULAS E OS RESPECTIVOS PERCENTUAIS DE PARTICIPAÇÃO POR SEXO – BRASIL, 2017	37
TABELA 2 – PERFIL DO CONCLUINTE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2017.	37
TABELA 3 – POPULAÇÃO DE PAÍSES HISPANOHABLANTES	40
TABELA 4 – NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDANTES DE ESPANHOL NO MUNDO..	41
TABELA 5 – NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ESCALA GLOBAL.....	68
TABELA 6 – NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM.....	69
TABELA 7 – NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM (CONTINUAÇÃO).	69
TABELA 8 – OCORRÊNCIAS DE MACHISMO EM REGISTROS SONOROS DO LIVRO DIDÁTICO “ALTER-EGO + 1”.....	77
TABELA 9 –TRADUÇÃO DAS FICHAS: PG. 66.....	96
TABELA 10 – CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A PERSONAGENS MULHERES E HOMENS – ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES DO EXERCÍCIO 2, PG 20.	133
TABELA 11 – ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DE PERSONAGENS DA UNIDADE 2, PÁGINA 31.	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DIVISÃO DE FALANTES COTIDIANOS DE FRANCÊS EM 2018	39
GRÁFICO 2 – ESTIMATIVA DE FRANCÓFONOS POR CONTINENTE	39
GRÁFICO 3 – LAZERES CITADOS POR MULHERES NA UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE).....	125
GRÁFICO 4 – LAZERES CITADOS POR HOMENS NA UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)	125

LISTA DE SIGLAS

Celin – UFPR – Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná

ELE – Espanhol como língua estrangeira

FLE – Francês como língua estrangeira

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LD – Livro didático

QECR – Quadro europeu comum de referência para as línguas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. TEORIA FEMINISTA, INTERSECCIONALIDADE E AS MULHERES DO MUNDO FRANCÓFONO E HISPANOHABLANTE	25
1.1 O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO FEMINISMO E A CONSTRUÇÃO DO “ANJO DO LAR”	25
1.2 A SEGUNDA ONDA FEMINISTA: CONTEXTOS E DISCUSSÕES	27
1.3 MULHERES NEGRAS E MULHERES BRANCAS: REIVINDICAÇÕES DIFERENTES PARA OPRESSÕES DIFERENTES OU REVISITANDO DJAMILA RIBEIRO	29
1.4 IDENTIDADES DO “OUTRO”, RACISMO E SILENCIAMENTO	34
1.5 PROFESSORAS E ALUNAS NO BRASIL	36
1.6 FRANCÓFONAS, FRANCÓFONOS E HISPANOHABLANTES NO MUNDO.	38
1.7 MULHERES NA (S) VIDA (S), MULHERES NO (S) LIVRO (S): AFINAL, QUEM SÃO ELAS?	45
2. LINGUÍSTICA APLICADA E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	46
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E INTERDISCIPLINARIDADE.	46
2.2 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E A SUPOSTA “NEUTRALIDADE”.	48
2.3 O LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.	53
2.4 LIVROS DIDÁTICOS, VOZES E ALTERIDADE.	55
2.5 BRASILEIRAS/OS, ESTRANGEIRAS/OS E AS MUITAS VOZES DENTRO DE CADA UMA/UM DE NÓS	58
2.6 GRANDES GRUPOS EDITORIAIS, LD COMO MERCADORIA E O LUCRO POR TRÁS DOS LIVROS	60
2.6.1 “Alter-Ego + 1”	60
2.6.2 “Gente Hoy 1”	61
2.6.3 LDs e grandes grupos editoriais.	62
3. METODOLOGIA	64
3.1 QECR E O PLURILINGUISMO	64
3.2 A1, A2 E COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS PELO QECR.	67
3.3 A ESCOLHA DOS LDS.	70

3.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE	71
4. ANÁLISE.....	73
4.1 “ALTER-EGO + 1”	73
4.1.1 Incidência.....	75
4.1.2 Papeis ocupacionais	79
4.1.3 Vida privada	83
4.1.4 Caracterização.....	94
4.2 “GENTE HOY 1”	108
4.2.1 Incidência.....	109
4.2.2 Papéis ocupacionais	114
4.2.3 Vida privada	124
4.2.4 Caracterização.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tornou-se difícil ignorar as discussões sobre posições sociais, vozes e papéis do gênero feminino tanto no Brasil como no mundo. Tais discussões ganharam força em diversos âmbitos – trabalho, família, economia, história, artes, etc. – e são diariamente catapultadas e levadas ao domínio público através de jornais, livros, filmes, séries, redes sociais, além da própria experiência trazida por vivências empíricas na contemporaneidade. Neste sentido, torna-se difícil viver em sociedade sem passar por tais reflexões – seja como autora/or seja como espectadora/or destes debates – e, por vezes, embates – nestes tempos de transição que estamos vivendo.

Como espectadora/or ou autora/or de discussões, é ilusório afirmar que minorias vivem suas vidas sem experimentar, pelo menos uma vez – ou, na maioria dos casos, inúmeras vezes –, a força ainda pungente da desigualdade, de séculos de opressão e dos preconceitos de raça, classe e gênero. No Brasil, os números demonstram que o preconceito de gênero é uma realidade que leva a consequências gravíssimas, tais como altos índices de violência doméstica¹ e estatísticas aterradoras no que diz respeito ao crime hediondo de feminicídio². Soma-se aos grandes índices de desigualdade de gênero o fato de o Brasil ter baixa representação feminina na política, onde se tem a obrigatoriedade de apenas 30% de candidatas mulheres por partido em eleições³.

Apesar deste cenário desolador, observamos diariamente a tomada de consciência de muitas mulheres com relação a estes temas, e igualmente no que tange às suas próprias identidades, histórias e lutas. Observamos mais atentamente as representações de mulheres que vemos na mídia, no trabalho, nos livros e em

¹ Segundo o Atlas da Violência 2019, estudo desenvolvido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) com objetivo de investigar a violência no Brasil, em 2017, 221 mil mulheres procuraram delegacias da mulher para registrar episódios de agressão (lesão corporal dolosa) em decorrência de violência doméstica. De acordo com o documento, estima-se que esse número seja ainda maior, pois muitas mulheres sentem medo e vergonha de denunciar crimes cometidos por seus parceiros. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

² Ainda segundo o Atlas da Violência, houve um aumento de 30,7% nos feminicídios entre 2003 e 2017. No último ano contabilizado pela pesquisa, 2017, 4.936 mulheres foram assassinadas pelo simples fato de serem mulheres.

³ Fonte: “A política de cotas e a representação feminina na câmara dos deputados”. Disponível em: <[file:///C:/Users/anaca/Downloads/politica_cotas_martins%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anaca/Downloads/politica_cotas_martins%20(1).pdf)>. Acesso em: 2 maio 2020.

muitos outros lugares. Como consequência deste processo de descoberta, perceber-se e perceber outras mulheres no que diz respeito à identidade em uma sociedade profundamente marcada por violência de gênero e opressões torna-se um caminho árduo, mas inevitável no mundo e na época nos quais nos encontramos.

Por participarmos, atualmente, do que se pode chamar de “processo de descoberta identitária”, não só tentamos observar e conhecer de forma mais atenta as mulheres com quem convivemos – e também entendermos quem somos nós, mulheres, enquanto sujeitos sociais e políticos, e como vivemos em nossos espaços e tempo – mas também identificamos discrepâncias agudas entre o que somos, de fato, e o que é permitido (e conveniente) mostrar de nossas identidades. Portanto, conhecendo a formação e perpetuação das assimetrias sociais, é possível afirmar que tal discrepância não acontece por acaso: os processos de homogeneização das identidades femininas funcionam, sobretudo, como mecanismos de controle, opressão e manutenção de desigualdades.

Além de observarmos muitas mudanças nos tecidos sociais e questionamentos das relações de poder que os regem, vemos atentamente a escola como palco de novas e importantes discussões. A escola (seja ela regular ou de cursos livres, como no caso de algumas línguas estrangeiras), enquanto gestora e fundamentadora de parte importante da aquisição de conhecimentos, tem como um de seus papéis a transmissão de parte da cultura aos indivíduos e, segundo Forquin (1993, p.135), tem a “responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura”. Isto é, a escola em si funciona como uma das balizadoras da experiência humana, pois é uma das transmissoras e perpetuadoras da tradição cultural da humanidade. Ela, também, faz perdurar todo o arcabouço de conceitos, princípios, práticas e valores que são estabelecidos na (e pela) cultura.

Se a escola tem a posição de perpetuadora de cultura, é necessário, ainda, observarmos como seus sujeitos e processos de ensino e aprendizagem se concatenam dentro do exercício da prática educativa. As ciências humanas rediscutem constantemente os papéis de mães e pais, alunas/os, professoras/es, escola e das próprias disciplinas lecionadas, bem como suas matrizes curriculares. Observamos em instituições escolares (públicas e privadas) processos de resignificação de seus papéis e de todos os seus participantes – alunas/os, professoras/es, trabalhadoras/es da educação, Estado e família. O papel da/o

professora/or, por exemplo, foi repensado ao longo do tempo: sua função foi deslocada de detentora/or única/o, absoluta/o e inquestionável do saber para mediadora/or na construção do conhecimento da/o aluna/o. Concomitantemente, a evolução das correntes pedagógicas e o advento da tecnologia fizeram com que o papel da/o aluna/o, hoje, não se definisse mais unicamente como um mero receptor de um processo educacional depositário – no qual a/o professora/or fornecia o conhecimento e a/o aprendiz simplesmente o recebia, sem refletir sobre tal. A partir do grande aporte diário de informações oriundas de diferentes fontes, a/o estudante tornou-se capaz de ser mais ativa/o dentro de sua evolução educacional, o que fez com que a estrutura escolar também se movimentasse e pensasse sobre antigas questões de forma diferente. Tais mudanças se refletem, igualmente, na função do livro didático dentro da atividade docente. Atualmente, ele pode ser caracterizado, em um primeiro momento, como uma ferramenta pedagógica auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem. Borba (2009) corrobora com essa visão afirmando que:

O livro didático pode facilitar ou delimitar o trabalho do professor. Ele não pode ser visto como possuidor do conhecimento, é apenas um auxílio para que o aluno e a aluna possam construir conhecimentos. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais onde todos estão inseridos (BORBA, 2009, p. 2).

No entanto, é sabido que, atualmente, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, o livro didático se configura muitas vezes como base norteadora para a definição de objetivos comunicativos, linguísticos e interculturais dentro do ensino de línguas estrangeiras modernas. Desta forma, é possível que seja criada uma discrepância entre os parâmetros de conhecimento estabelecidos por cada nível de competência linguística – de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (doravante QECR) – e os objetivos definidos por cada coleção de livro didático. Embora os objetivos de tais coleções sejam selecionados de maneira a se aproximar do QECR, isso nem sempre é feito de maneira efetiva por escolhas editoriais de cada coleção.

A procura de materiais auxiliares, tais como documentos autênticos (filmes, músicas, literatura, entre outros), muitas vezes é tolhida por imposições oriundas de

várias fontes: seja pelo tempo curto de preparação de aulas ou por exigências da própria instituição de ensino. Assim, o livro didático acaba sendo imposto pelas escolas e, muitas vezes, é o contato mais forte e frequente da/o aluna/o com a língua estrangeira estudada.

Dessa forma, dentro dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (doravante LEM), o livro didático representa mais do que uma ferramenta auxiliadora da qual a/o professora/or pode servir-se. Em muitos casos, ele assume o papel de cerne da atividade pedagógica e, também, de “janela” para aspectos culturais, uma vez que se torna um dos únicos recursos capazes de mostrar, em alguma medida, os aspectos políticos, sociais, econômicos e artísticos dos países que falam a língua estudada⁴. Caimi (2008) afirma que “o livro didático constitui-se hoje não só por uma fonte de consulta pessoal para o professor – às vezes, a única também como maior instrumento de popularização do conhecimento histórico”. Corroborando com tal visão e ressaltando a importância do livro didático na formação de novas/os falantes, Lopes Pereira (2009) afirma ainda que:

Investigações acerca do contexto formal de ensino e aprendizagem de LE evidenciam que o livro didático é um importante, senão o mais importante, instrumento de trabalho utilizado como recurso na transmissão de conhecimentos e cujo alcance na formação vai além do conteúdo programático transmitido (LOPES PEREIRA, 2009, p.116).

Assim, é possível afirmar que, no ensino de língua estrangeira, o livro didático é capaz de criar discursos, concepções, e contribui não só para a construção do arcabouço linguístico da/o nova/o falante, mas também para a construção das representações de identidade dos países estudados em cada língua.

Ao pensarmos no livro didático enquanto “janela” cultural para os países das línguas estudadas, é preciso refletir sobre quais representações socioculturais ele cria e/ou perpetua e quais são suas consequências na formação da/o nova/o falante. Devemos considerar, segundo Bourdieu (1994), que as representações sociais são influenciadas por um conjunto de ideias, valores, crenças e ideologias, mas também pelas posições sociais que ocupamos nas hierarquias estabelecidas em diferentes classes sociais. Por essas razões, ao refletirmos sobre quais aspectos culturais são tidos como importantes pelo livro didático, o presente trabalho terá como perguntas

⁴ Partimos do princípio de que língua e cultura são conceitos indissociáveis.

de pesquisa: como os livros didáticos de francês e espanhol como língua estrangeira representam personagens do gênero feminino? Quantas vezes personagens do gênero feminino aparecem em comparação à incidência de personagens de gênero masculino? Como elas são caracterizadas nos âmbitos familiares e profissionais? Como são suas descrições físicas e emocionais? Por fim: há ocorrência de processos de estereotipização de mulheres, homogeneização e silenciamento delas?

É preciso ressaltar ainda que o presente trabalho existe, primeiramente, pela falta de estudos que comparem livros didáticos de francês e espanhol como línguas estrangeiras no que diz respeito às representações de gênero feminino. Tal pesquisa também se justifica pela contribuição em contextos práticos de ensino e aprendizagem de línguas, onde a constante reflexão por parte de professoras/es e alunas/os torna-se indispensável na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Para além da sala de aula, a discussão sobre as representações de gêneros em livros didáticos também contribui na formação de professoras/es de línguas: tal projeto pode auxiliá-las/os a estarem mais atentas/os à abrangência de tais representações, bem como seus impactos na formação do imaginário cultural dos países retratados em tais métodos.

Pensando nestes aspectos e centrando-se no campo de análise de livros didáticos, esta pesquisa terá por objetivo investigar como se dão as representações de gênero feminino nos livros didáticos de francês e espanhol como língua estrangeira usados em três centros de línguas: na Aliança Francesa de Curitiba, no Instituto Cervantes e no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná. Partiremos da hipótese de que alguns deles reproduzem estereótipos através da homogeneização das personagens e, em alguns casos, de seus silenciamentos.

A partir das hipóteses levantadas, teremos como objetivos específicos: (1) investigar como os livros didáticos retratam personagens de gênero feminino; (2) discutir os possíveis impactos dentro da formação do imaginário cultural do(s) país(es) e da(s) cultura(s) da língua estudada; (3) refletir sobre as escolhas dos livros nas representações de gênero feminino e (4) entender como se dão os possíveis casos de estereotipização, homogeneização e silenciamento. Como objetivos gerais, estabelecemos: (1) fomentar trabalhos acadêmicos dentro do contexto das discussões de gênero, cultura e escola – sobretudo acerca do ensino

de língua estrangeira –, e (2) contribuir para o incentivo de novas pesquisas deste cunho na grande área das ciências humanas.

No primeiro capítulo, discutiremos a teoria feminista a partir do conceito de interseccionalidade, pensando não somente na função das figuras femininas que são retratadas nos livros didáticos, mas também em como as mulheres são comumente sub-representadas ao observarmos a universalização e centralização de representação na figura do homem heterossexual, branco, rico, cisgênero e sem diversidade funcional. Neste contexto, discutiremos também a inviabilização do exercício de alteridade – sendo que esse deveria ser inerente à aprendizagem de línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, traremos a discussão dos estudos de gênero à luz da linguística aplicada: tentaremos entender como a natureza interdisciplinar deste ramo da linguística pode nos ajudar a compreender o impacto de tais representações femininas para alunas/os e professoras/es dentro dos processos de ensino e aprendizagem, e debater sobre o papel de professoras/es em face dessas questões.

No terceiro capítulo, destinado à metodologia, estabeleceremos as bases de análise utilizadas na avaliação dos livros didáticos a partir das perguntas de pesquisa expostas acima, bem como o detalhamento dos critérios de avaliação das representações de gênero feminino neles contidas. Faremos, ainda, uma breve retomada com uma discussão das perguntas de pesquisa e objetivos explicitados anteriormente no trabalho.

No quarto capítulo, passaremos à análise das representações femininas trazidas pelos livros didáticos escolhidos a partir dos critérios estabelecidos no capítulo referente à metodologia, tendo como pilar central de análise a busca por ocorrências de estereotipização, homogeneização de identidades e silenciamento das personagens.

Finalmente, elencaremos uma série de considerações finais, onde discutiremos os diagnósticos das figuras femininas trazidas pelos livros didáticos e quais são as reais intenções e objetivos por trás delas. Por último, proporemos provocações finais para entendermos quais são as mulheres que temos e somos hoje, e como queremos representá-las (ou nos representarmos) daqui para frente.

1. TEORIA FEMINISTA, INTERSECCIONALIDADE E AS MULHERES DO MUNDO FRANCÓFONO E HISPANOHABLANTE

1.1 O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO FEMINISMO E A CONSTRUÇÃO DO “ANJO DO LAR”

Conforme discutido anteriormente, o(s) movimento(s) feminista(s) e seu(s) status enquanto força modificadora e questionadora das relações de poder na sociedade contemporânea vêm ganhando relevância. Por tal razão, uma reflexão sobre o surgimento do feminismo enquanto movimento faz-se necessária. Ao avaliarmos seu início, também é preciso entender como ele se relaciona com a modernidade e o capitalismo, pois ambos influenciam não só as demandas (e possíveis hierarquizações) do(s) feminismo(s), mas também o estabelecimento de suas bases e, sobretudo, de sua caracterização como um todo.

Ao refletirmos sobre a primeira onda do feminismo, precisamos ligá-la sócio-historicamente ao começo da modernidade. Pode-se considerar como primeiro marco de tal época histórica a revolução industrial a partir do século XVIII. Esta revolução, ao reconfigurar espaços públicos e privados, também muda os papéis exercidos em tais âmbitos, pois a sociedade industrial e capitalista cria problemáticas nunca vistas anteriormente. Desta forma, novos conceitos, realidades e, também, contradições são estruturados e novos papéis e arranjos de gênero são postos em prática socialmente. Assim, há mudanças importantes nos papéis de gênero feminino na sociedade: vemos alterações na vida de mulheres que não trabalham e ficam encerradas no ambiente do lar e, também, na vida daquelas que se tornam trabalhadoras fabris. Sobre tais mudanças na vida das mulheres dos Estados Unidos — e que são muito próximas das mudanças nas vidas das mulheres na França — no século XIX, Davis (1981) reflete que:

Durante as primeiras décadas daquele século, a Revolução Industrial fez com que a sociedade estadunidense passasse por uma profunda metamorfose. Neste processo, as circunstâncias da vida das mulheres brancas mudaram radicalmente. Por volta dos anos 1830, o sistema fabril absorveu muitas das atividades econômicas tradicionais das mulheres. Claro, elas foram libertadas de algumas de suas velhas tarefas opressivas. Ao mesmo tempo, porém, a incipiente industrialização da economia minou o prestígio que as mulheres tinham no lar — um prestígio baseado no caráter *produtivo* e absolutamente essencial de seu trabalho doméstico até então. Por causa disso, a condição social das mulheres começou a se deteriorar.

Uma consequência lógica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma ideia mais rigorosa de inferioridade feminina. De fato, parecia que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que “o lugar da mulher é em casa” (DAVIS, p.44-45).

Ao analisarmos o conjunto de mulheres que ficaram restritas ao âmbito doméstico e o das mulheres que se tornaram operárias, nota-se que há uma grande disparidade econômica. Porém, a mulher operária pôde, relativamente, continuar circulando nas esferas do trabalho e da vida privada, ao passo que a mulher mais rica ficou, essencialmente, limitada à esfera privada. Nesse sentido, pode-se inferir que a mulher dedicada exclusivamente ao lar é, de fato, uma construção burguesa restritiva, pois ela fica limitada a circular exclusivamente neste âmbito. É a partir deste cenário histórico que Woolf (1931), pensando sobre a mulher encerrada no âmbito doméstico, descreve o conceito do “anjo do lar”:

(...) descobri que, se fosse resenhar livros, ia ter de combater um certo fantasma. E o fantasma era uma mulher, e quando a conheci melhor, dei a ela o nome da heroína de um famoso poema, “O Anjo do Lar”. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia as resenhas. Era ela que me incomodava, tomava meu tempo e me atormentava tanto que no fim matei essa mulher. Vocês, que são de uma geração mais jovem e mais feliz, talvez não tenham ouvido falar dela – talvez não saibam o que quero dizer com o Anjo do Lar. Vou tentar resumir. Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar – em suma, seu feitio era nunca ter opinião nem vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo – nem preciso dizer – ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza – enrubescer era seu grande encanto. Naqueles dias – os últimos da rainha Vitória – toda casa tinha seu Anjo. E, quando fui escrever, topei com ela já nas primeiras palavras. Suas asas faziam sombra na página; ouvi o farfalhar de suas saias no quarto. Quer dizer, na hora em que peguei a caneta para resenhar aquele romance de um homem famoso, logo ela apareceu atrás de mim e sussurrou: “Querida, você é uma moça. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso sexo. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente seja pura” (WOOLF, p. 3).

Observamos, assim, que a função doméstica da mulher desta época não era só absolutamente irreal – algo que persiste até os dias de hoje, apesar dos avanços do(s) feminismo(s)⁵ – mas também se mostrava ser anuladora de qualquer

⁵ Tendo em vista as muitas concepções e constituições de feminismos – interseccional, marxista, decolonial, transfeminista, dentre outros – difundidas atualmente, optamos por usar o substantivo no

característica de desejo fora do que era preestabelecido para elas. A mulher – em todas as suas posições sociais – servia ao capitalismo, pois as operárias trabalhavam braçalmente nas fábricas – recebendo sempre menos do que homens que efetuavam o mesmo trabalho –, e todas, ricas e pobres, eram responsáveis pela gestação de futuras/os participantes deste sistema de exploração patriarcal⁶. Embora houvesse mulheres com características sociais e econômicas muito diferentes no que dizia respeito aos papéis que deveriam desempenhar, todas sofriam opressões, ainda que essas se mostrassem de maneiras distintas e com intensidades e abrangências variáveis. Neste ambiente surgem, em várias localidades, demandas de mulheres trabalhadoras que se viam insatisfeitas com suas vidas e limitações impostas pelo fato de serem mulheres. Neste contexto, a mudança mais simbólica se dá pela luta e liberação do sufrágio feminino, tendo seu marco zero ocorrido em 1893, com a permissão de voto concedida pela primeira vez às mulheres na Nova Zelândia. Nas décadas sucessivas, outros países aprovaram o sufrágio feminino, como, por exemplo, no Uruguai em 1917, no Brasil em 1932, no México e na Argentina em 1947, em Cuba em 1934, na França em 1944 e na Espanha em 1924.

1.2 A SEGUNDA ONDA FEMINISTA: CONTEXTOS E DISCUSSÕES

A segunda onda feminista tem como seu marco inicial de atuação os anos 60. Ao analisar tal década, Adelman (2004) em *A voz e a escuta* afirma que tal década apresenta várias interpretações possíveis, das que sugerem que estes seriam “anos de sucesso” até as que afirmam ser um decênio de “fracasso”. Porém, segundo a autora, é possível inferirmos que há nestes anos características da modernidade:

Se a história demonstra grande diversidade de situações e de respostas, cabe ressaltar que a década de 60 exemplifica muito bem a resposta do segundo tipo, talvez mais característica da modernidade: um mundo social que muito promete, criando sujeitos cujas expectativas vão muito além do que as instituições sociais permitem (ADELMAN, p. 25).

plural para que possamos reconhecer as mais diferentes vertentes, suas lutas e reivindicações, evitando, desta maneira, generalizações.

⁶ Vale ressaltar que a palavra proletariado teve seu primeiro uso documentado na Roma Antiga, onde o rei Túlio usou o termo para referir-se a cidadãos de classe mais baixa que para o Estado serviam exclusivamente para prover proles. Proletariado foi usado de maneira pejorativa até o século XIX, quando socialistas, comunistas e anarquistas reorientaram seu uso para designar a classe trabalhadora sem propriedade no capitalismo industrial.

Neste sentido, é possível identificar sujeitos mais conscientes de seus lugares sociais enquanto minorias e, por consequência, mais engajados socialmente. É, provavelmente, por esta razão que na mesma época é possível identificar um grande desenvolvimento de movimentos sociais, que acabam por aumentar muito seus números de participantes. Além disso, a própria dinâmica capitalista da época – segundo Adelman (*op.cit.*, p. 26) sobre Hobsbawn (2000), é “responsável pelas mudanças demográficas, sociais e econômicas” – levou ao questionamento e, posteriormente, à decaída de instituições importantes ligadas à classe trabalhadora: a família e a religião. Com isso, novas formas de subjetividade e individualismo surgem, o que leva jovens a novas percepções de si, dos outros e de seus meios. Conceitos sociais anteriores já não davam mais conta da subjetividade das pessoas, da mesma forma que as normas não contemplavam mais a pluralidade de representações de sexualidades, por exemplo.

É a partir desta ruptura que há uma espécie de reposicionamento das teorias sociais, pois se trata de um momento de articulação e estabelecimento de movimentos que questionam as bases da sociedade tais quais elas foram estabelecidas e impostas. Observa-se, neste momento, um questionamento da domesticidade da mulher, e como ela poderia ser não só negligente, mas também categoricamente aprisionadora. Tal mudança de perspectiva, o crescente espaço ganho pelos movimentos sociais – sobretudo do movimento pelos direitos civis dos negros –, o aumento do nível de escolarização das mulheres e a influência dos meios de comunicação fizeram com que elas comesçassem a almejar mais para suas vidas do que o triste destino ao qual o “anjo do lar” de Woolf (1931) estava fadado. Além de tais fatores, a difusão do livro *O Segundo Sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, fez com que vários conceitos da vida e da condição feminina fossem questionados, pois mostravam como a mulher foi definida como o grande “outro” dentro de um sistema cruel e opressor e, ao mesmo tempo, superavam preconceitos biologicistas trazendo o debate para o campo das ciências sociais⁷. Bordo (1997) reflete sobre a conceituação do “outro” feita por Beauvoir:

⁷ Ao trazer no “Segundo Sexo” a frase “Não nasce mulher, torna-se mulher.”, Beauvoir desloca o centro do debate sobre mulheres e homens, pois distancia-se de um aspecto supostamente biológico (e, consequentemente, determinista) e afirma que nosso meio sociocultural forja nossa identidade como mulheres.

Beauvoir argumentou que dentro do mundo social existem aqueles que ocupam a posição não específica do “essencial”, do universal, do humano, e aqueles que são definidos, reduzidos e marcados por sua diferença (sexual, racial, religiosa) em relação à norma. As realizações dos que são assim definidos — como o Outro — nem sempre podem ser menosprezadas; frequentemente elas são até apreciadas, mas sempre em seu lugar especial e periférico: o lugar de sua diferença. Assim, há “história” e “história *das mulheres*”, e a história das mulheres — à diferença da história militar, por exemplo — é localizada fora do que é considerado história de fato (BORDO, p. 11-12).

A antropologia feminista discutiu, nesta época, da mesma forma, a estrutura da sociedade e a dominação masculina, bem como a tomada da masculinidade e de tudo que diz respeito ao gênero masculino como “universal”.

É neste terreno que a segunda onda feminista surge, concomitantemente ao maio francês de 1968. Se na primeira onda feminista as reivindicações vinham nos âmbitos do sufrágio, direito ao voto e à escolha do trabalho, a segunda onda expande suas demandas para outros contextos, tais como sexualidade, raça, outras vertentes do trabalho, família, direitos reprodutivos, dentre outros. Neste momento, a(s) teoria(s) feminista(s) repensa(m)-se, uma vez que passa(m) a considerar que as categorias de gênero, raça e classe não devem ser hierarquizadas ou fragmentadas entre si, pois mulheres sofrem opressões distintas por razões díspares em suas vidas – o tempo todo – dependendo da cor de suas peles, etnias, orientações sexuais, identidades de gênero, classes sociais, lugares de nascimento, etc.

1.3 MULHERES NEGRAS E MULHERES BRANCAS: REIVINDICAÇÕES DIFERENTES PARA OPRESSÕES DIFERENTES OU REVISITANDO DJAMILA RIBEIRO

Mesmo observando que as pressões do patriarcado operam na vida de todas as mulheres, é incoerente afirmarmos que todas são vítimas das mesmas opressões, excluindo o fato de que características como raça, classe social, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras, intensificam ou atenuam tais desigualdades. Para uma análise mais igualitária – e que seja mais efetiva na própria reflexão e na diminuição das desigualdades – é preciso que tenhamos parâmetros comparativos diferentes para opressões diferentes que operam em vidas totalmente distintas.

Em seu ensaio “Feminismo negro para um novo marco civilizatório”, a filósofa Djamila Ribeiro define que discutir a vertente do feminismo negro é indispensável, pois “o movimento feminista vem invisibilizando⁸ mulheres negras e suas lutas” (RIBEIRO, 2016, p. 99). A autora destaca que uma perspectiva interseccional – isto é, que leve em conta as opressões de raça, gênero e classe na vida das mulheres, sem hierarquizá-las – e “crítica do feminismo pode contribuir para novas formas de compreensão e existência política”, que não compactuem mais com a negligência para com as mulheres negras.

A partir de uma citação de “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, de bell hooks, Ribeiro propõe, inicialmente, uma reflexão sobre como diferentes opressões perpassam a vida de uma mulher negra, discutindo, assim, a perspectiva chamada atualmente de *interseccional*. Para a autora, pensar em como diferentes opressões acontecem, se combinam e formam outras opressões durante a existência de uma mulher negra é fundamental não só para entender como tais mecanismos operam e se perpetuam, mas também para propor alternativas dentro do (s) movimento (s) feministas (s) que levem em conta tais contextos para que estes sejam justos com todas as mulheres. Neste sentido, Ribeiro afirma que as contribuições teórico-críticas do feminismo negro servem “como instrumento para se pensar não apenas sobre as próprias mulheres negras, categoria também diversa, mas também sobre o modelo de sociedade que queremos” (op.cit., p. 99). Ao utilizar a perspectiva de análise de teóricas do feminismo negro, o debate sobre a questão do centro das opressões tem seu centro não só deslocado, mas também enriquecido no que diz respeito às questões de classe e raça, uma vez que o feminismo dito “branco” tem perspectivas e reivindicações diferentes, pois, conforme citado anteriormente, mulheres brancas sofrem opressões diferentes de mulheres negras.

A autora afirma ainda que mulheres negras “vêm, historicamente, pensando a categoria mulher de forma não universal e crítica, apontando para a necessidade de se perceber outras formas de ser mulher” (op. cit., p. 99). Ao citar posteriormente o discurso feito por Sojourner Truth⁹ em 1851 na Convenção dos Direitos das

⁸ Neste momento preciso do texto, a autora usa o termo “movimento feminista” de maneira geral, sem identificar explicitamente a vertente que contribui para a invisibilização das mulheres negras. Posteriormente, Ribeiro posiciona-se definindo tal vertente como “feminismo branco”.

⁹ Sojourner Truth (1797 - 1883) foi o pseudônimo adotado por Isabella Baumfree, abolicionista afro-estadunidense e ativista dos direitos da mulher. “Não sou uma mulher?”, discurso feito em 1851 na

Mulheres em Ohio – “E eu não sou uma mulher?”, Ribeiro começa a expor e discutir a visão entre o feminismo praticado por mulheres brancas e negras. É inegável afirmar que, atualmente, o discurso feminista hegemônico tem feito avanços em algumas discussões relacionadas à vida de algumas mulheres – sobretudo brancas. Pode-se observar tal aspecto, por exemplo, no movimento “*Me Too*”, trazido por atrizes *hollywoodianas* para denunciar assédios e estupros sofridos durante suas carreiras na indústria cinematográfica estadunidense. No Brasil, um movimento similar ocorreu em 2017¹⁰, quando uma maquiadora denunciou em um jornal de grande circulação condutas degradantes praticadas por um célebre de uma das emissoras de televisão mais célebres do país para com as mulheres com quem ele trabalhava¹¹. Na França, em 2017, o movimento “*Balance ton porc*” – também inspirado pelo “*Me Too*” estadunidense – chamou as mulheres francesas a denunciarem os assédios sofridos em seus meios de trabalho através da hashtag de mesmo nome que, em tradução livre, significa algo como “denuncie seu porco/assediador”¹².

A discrepância de opressões discutidas por Ribeiro a partir de Sojourner Truth nos faz refletir, também, sobre como e se tais discussões – pautadas essencialmente por demandas feitas por mulheres, de classe média ou alta – podem trazer benefícios para as discussões de mulheres negras. Ao trazer tal discurso, a autora infere que, já naquele momento, fim do século XIX nos Estados Unidos, “a situação da mulher negra era radicalmente diferente da situação da mulher branca. Enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para serem consideradas pessoas” (op.cit., p. 100). É necessário ponderar, ainda, que mesmo depois de um século isso continua acontecendo: as demandas nos feminismos de mulheres brancas e negras são tão discrepantes que, enquanto observamos inúmeros movimentos para igualdade salarial de mulheres brancas para com relação a homens que ocupam as mesmas

Convenção dos Direitos da Mulher em Ohio, é um marco na discussão sobre direitos de mulheres brancas e negras.

¹⁰ “A catarse brasileira contra o assédio que veio antes de Hollywood - Antes do episódio do poderoso diretor de Hollywood vir à tona, um escândalo sexual abalou a maior emissora de televisão do Brasil, coroando a primavera feminista iniciada em 2015”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/22/politica/1513961737_479320.html>. Acesso em: 07 set. 2020.

¹¹ “José Mayer me assediou.”. Disponível em: <<https://agoraquesaoelas.blogfolha.uol.com.br/2017/03/31/jose-mayer-me-assediou/>>. Acesso em: 07 set. 2020.

¹² “#balancetonporc: le hashtag qui dénonce le harcèlement sexuel subi par toutes les femmes, dans tous les milieux.”. Disponível em: <<https://www.marieclaire.fr/balancetonporc-hashtag-pour-denoncer-le-harcèlement-sexuel,1237979.asp>>. Acesso em: 31 out. 2020.

posições, vemos mulheres negras, por exemplo, lutando por demandas consideradas mais básicas, como acesso à escolarização e água potável, por exemplo.

Posteriormente, ao trazer a filósofa Angela Davis para sua discussão, Ribeiro afirma que a estadunidense já trazia questões de raça e classe para o movimento antes mesmo da palavra “interseccionalidade” ser cunhada, uma vez que considerava “opressões estruturais como indissociáveis” (op. cit., p. 100). Além disso, ao discutir Davis (1981), Ribeiro afirma que a autora denuncia o viés racista existente no movimento feminista e propõe uma análise não só antirracista, mas também anticapitalista e antissexista.

O conceito de interseccionalidade já era debatido pelas feministas negras antes da década de 80, mas só foi cunhado formalmente em 1989 na tese de doutorado de Kimberlé Crenshaw, onde afirma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo e a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as oposições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, p. 177).

Ao analisarmos a perspectiva do feminismo interseccional, é preciso que questionemos um dos eixos centrais da primeira onda do feminismo: a universalização da agenda das mulheres brancas. Ao mesmo tempo em que as brancas lutavam pelo seu sufrágio universal, Truth questionava não só porque as mulheres negras não eram consideradas, de fato, mulheres, mas também porque mulheres negras não eram consideradas seres humanos. Ao aplicarmos o viés de análise interseccional ao(s) movimento(s) feministas(s) atual/atuais, começamos a pensar em como as mulheres, de acordo com suas etnias, classes e contexto sócio-históricos, sofrem diferentes tipos de opressões. Por esta razão, não é mais possível que pensemos em demandas e representações “universais” para o(s) feminismo(s), pois estas não só não contemplam a complexidade identitária das mulheres – sejam elas negras, brancas, indígenas, asiáticas, muçulmanas etc. – e a abrangência dos abusos históricos por elas sofridos, como também praticam o apagamento da identidade destas mulheres ao não particularizá-las. Em “Problemas de gênero –

feminismo e subversão da identidade”, Butler (1990) corrobora com essa análise afirmando que:

(...) o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, p. 21).

Neste sentido, ao observamos a homogeneização em representações de personagens femininas, vemos igualmente a universalização do modelo de participantes de classes dominantes que estão no poder político e econômico. A lógica racista machista e heteronormativa, desta forma, tenta estabelecer que apenas o que é produzido e definido por homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais, sem diversidade funcional e ricos é culturalmente e historicamente “correto” e passível de ser mostrado ao mundo. Sobretudo, apenas o que é legitimado por tal grupo – mesmo com todas as atrocidades por ele cometidas em nome da manutenção de seus poderes e privilégios em diversas épocas e espaços – é digno de visibilidade e respeito.

Neste mesmo *modus operandi* – isto é, a legitimação do que é vivido e conceituado apenas por um grupo social mais poderoso e influente, econômica e socialmente –, a teoria feminista branca absorve tal funcionamento e organiza as demandas feministas a partir da vivência de mulheres brancas. Assim, ao falar de representação no feminismo, Butler (op. cit.) afirma:

Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada. Mas *política e representação* são termos polêmicos. Por um lado, a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender a visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres (BUTLER, p. 24).

Kilomba (2012), ao refletir sobre racismo, sexismo e branquitude, conectando-os à sua condição de mulher negra, afirma que:

Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é sempre o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classe no qual “raça” não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria. (...) as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Habitamos uma espécie de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização em negros de um lado e mulheres do outro”. Nós no meio. Este é, de fato, um sério dilema teórico em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estritamente em um só. Tais narrativas separadas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos (KILOMBA, p. 98).

Desta maneira, ao representar apenas o que é familiar às mulheres brancas, o feminismo hegemônico mantém a exclusão de tudo o que não lhe é interessante, conhecido ou que faz parte de seu círculo de conhecimentos e prioridades. Tal fato faz com que as demandas de mulheres negras não só sejam negligenciadas, mas também como possíveis alternativas para seus problemas e suas questões não sejam nem trazidos para discussões. Neste sentido, Ribeiro afirma que a quebra do silêncio – previamente debatido pelas mulheres negras – é imprescindível para a mudança efetiva na vida das mulheres negras.

O silêncio, conforme discutido pela autora, pode ser definido como um pilar fundamental na manutenção da opressão sobre as mulheres negras, uma vez que, facilmente, tal silêncio pode levar à legitimação da opressão. Para além desta análise, é importante entendermos que o silenciamento da voz e a negligência no aparecimento de mulheres negras em todos os âmbitos é, também e sobretudo, uma tática racista para o apagamento de suas identidades e vivências, além de ser uma tentativa de exclusão total de suas participações como membros ativos nas sociedades na qual estão inseridas. Portanto, o papel das teóricas do feminismo negro é fundamental no sentido de desenvolver a consciência crítica das relações de poder entre oprimidas e opressores em suas histórias.

1.4 IDENTIDADES DO “OUTRO”, RACISMO E SILENCIAMENTO

A manutenção do silenciamento de mulheres negras é uma das táticas racistas para que as opressões por elas sofridas sejam absolutamente apagadas, bem como suas vozes e existências. Juntamente com esta prática, há também a noção de que suas perspectivas – seja ao falar de suas experiências gerais de vida,

seja ao falar das opressões que viveram – são algo que parte do domínio do “outro”. Kilomba (op. cit.) afirma que:

Por não serem nem brancas, nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supracista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. (...) Mulheres brancas tem um oscilante status enquanto si mesmas e enquanto “o outro” do homem branco, pois são brancas, mas não são homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não são brancos; mulheres negras, entretanto, não são brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro (KILOMBA, p. 124).

Faz-se visível, ao analisarmos o processo de tornar mulheres negras o “outro” na sociedade, a tentativa de descredibilizar suas narrativas e experiências em sociedade. Desta forma, ao pensarmos sobre representatividade feminina – seja na mídia, em espaços de trabalho, de poder, ou em livros didáticos –, devemos também entender quem são as mulheres representadas e se suas caracterizações são qualitativas, no sentido de mostrarem diferentes histórias, corpos, características e opressões, ou se elas existem, apenas, para garantir a manutenção de estruturas de poder de alguma forma.

Praticando a categorização de mulheres negras como o “outro”, não reconhecemos a formação de seus processos identitários e criamos, desta forma, uma hierarquização de experiências, pois entendemos que o que é estabelecido por pessoas brancas é sempre regra, e o que é derivado disso difere do que é considerado “padrão”, “normal” ou “comum”. Moreira e Câmara (2008) apontam:

Associamos diferença ao conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes. Com base nessas diferenças, formam-se grupos distintos, “nós” e “eles”, dos quais o primeiro usualmente corresponde ao hegemônico, ao “normal”, ao “superior”, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido. Já o grupo dos “eles” é integrado pelos excluídos – os “anormais”, “inferiores”, “estranhos”, “impuros”, que precisam ser mantidos à distância, em seus “devidos” lugares (MOREIRA e CÂMARA, p. 44-45).

1.5 PROFESSORAS E ALUNAS NO BRASIL¹³

Nos processos de ensino e aprendizagem, praticar alteridade torna-se indispensável não só para apreensão de conteúdos de diversas naturezas, mas também no estabelecimento de diálogos com outras realidades, e mesmo com as nossas – que se mostram e sempre se mostraram tão diversas.

Ao analisarmos características demográficas populacionais do Brasil, vemos que a maioria da população de 210.147.125 de brasileiras/os é formada por mulheres – mais precisamente, são 51,8% de mulheres frente a 48,2% de homens, segundo dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios Contínua) realizada pelo IBGE em 2019¹⁴. Ainda segundo a mesma pesquisa, 46,8% de brasileiras e brasileiros – aqui, incluindo no mesmo grupo homens e mulheres – declaram-se pardas e pardos e 9,4% como pretas e pretos. Ou seja, 56,2% das brasileiras e brasileiros não se consideram brancos e brancas¹⁵.

A situação de professoras e professores no Brasil é ainda mais interessante. Segundo o Censo Escolar 2018 realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), dos 2,2 milhões de professores e professoras da educação básica, 80% são mulheres¹⁶. É interessante pensarmos em como tal dado se inverte totalmente no ensino superior: segundo o Censo Escolar de 2016, dos 397 mil docentes, apenas 45% eram mulheres¹⁷.

No Censo do Ensino Superior de 2017¹⁸, o perfil dos ingressantes em cursos de graduação são mulheres, em cursos noturnos. Analisando a quantidade de

¹³ Uma vez que não há dados exatos sobre a quantidade de alunas/os de francês ou de espanhol como línguas estrangeiras no estado do Paraná e no Brasil, bem como a quantidade de professoras/es de tais línguas de maneira precisa, o presente subcapítulo trará um panorama de quem são alunas e professoras em cursos superiores no Brasil, uma vez que, frequentemente, o meio acadêmico é o que mais atrai novas/os estudantes de línguas estrangeiras pela possibilidade de intercâmbios acadêmicos e também para realização de pesquisas em níveis de mestrado e doutorado e, por isso, caracterizam-se como um grande grupo de novas/os falantes.

¹⁴ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012 – 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 12 jul.2020.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view>. Acesso em: 12 jul. 2020.

¹⁷ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

¹⁸ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

matrículas nos 20 maiores cursos de graduação, constatamos que as mulheres são maioria em 14 deles, conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA 1: OS 20 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÚMERO DE MATRÍCULAS E OS RESPECTIVOS PERCENTUAIS DE PARTICIPAÇÃO POR SEXO – BRASIL – 2017

TABELA 19

OS 20 MAIORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NÚMERO DE MATRÍCULAS E OS RESPECTIVOS PERCENTUAIS DE PARTICIPAÇÃO, POR SEXO – BRASIL – 2017

(continua)

CURSOS DE GRADUAÇÃO		MATRÍCULAS	SEXO (%)	
			FEMININO	MASCULINO
1	Direito	879.234	55,3	44,7
2	Pedagogia	714.345	92,5	7,5
3	Administração	682.555	54,9	45,1
4	Ciências Contábeis	362.042	57,0	43,0
5	Engenharia Civil	346.827	30,5	69,5
6	Enfermagem	295.126	84,0	16,0
7	Psicologia	249.956	80,5	19,5
8	Formação de Professor de Educação Física	185.792	40,2	59,8
9	Arquitetura e Urbanismo	168.291	66,6	33,4
10	Fisioterapia	164.016	79,0	21,0
11	Engenharia de Produção	162.427	35,0	65,0
12	Gestão de Pessoal/Recursos Humanos	156.978	78,0	22,0
13	Serviço Social	153.548	90,1	9,9
14	Medicina	149.655	58,2	41,8
15	Educação Física	148.151	35,0	65,0
16	Engenharia Mecânica	131.849	10,3	89,7
17	Nutrição	128.343	85,2	14,8
18	Farmácia	127.633	71,9	28,1
19	Odontologia	115.706	72,2	27,8
20	Empreendedorismo	109.827	47,6	52,4

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

FONTE: CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2017

Ao vermos o perfil dos concluintes dos cursos de graduação, ele permanece o mesmo: mulheres que fizeram cursos de bacharelado noturnos.

TABELA 2: PERFIL DO CONCLUINTE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2017

TABELA 25
PERFIL DO CONCLUINTE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO,
POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2017

ATRIBUTOS	PRESENCIAL	FREQUÊNCIA MODAL	TOTAL PRESENCIAL	A DISTÂNCIA	FREQUÊNCIA MODAL ¹	TOTAL A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	565.272	947.606	Feminino	167.565	252.163
Categoria Administrativa	Privada	709.545		Privada	238.431	
Grau Acadêmico	Bacharelado	687.076		Licenciatura	107.798	
Turno	Noturno	607.275				

FONTE: CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2017

Apesar de vivermos em um país formado por maiorias negras – porém ainda profundamente desigual em acesso à educação para tais populações – o Censo do Ensino Superior feito pelo INEP não se propõe a avaliar tais dados dentro de uma perspectiva de raça, o que invisibiliza análises mais profundas da real situação de alunas/os negras/os no ensino superior. Segundo a pesquisa “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, alunas e alunos negros foram maioria em universidades públicas em 2018, tendo alcançado 50,3% dos discentes. Além disso, pretas/pretos e pardas/pardos são 46,6% das alunas e alunos da rede privada¹⁹.

Ao analisarmos o contexto do ensino de línguas estrangeiras, percebemos que a mesma situação vista anteriormente – com a maciça presença de mulheres – se repete. Dados colhidos junto à Cooperativa de Professores e Instrutores de Línguas do Paraná (CEILIN), instituição que geria o trabalho de professoras/es no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR) em 2019, mostram que dos 98 professores atuantes, 71 eram mulheres. De 8 professores de espanhol, 6 são professoras, e de 26 professores de francês, 17 são professoras. Na Aliança Francesa de Curitiba, dos 16 professores do corpo docente, 13 são mulheres.

1.6 FRANCÓFONAS, FRANCÓFONOS E HISPANOHABLANTES NO MUNDO

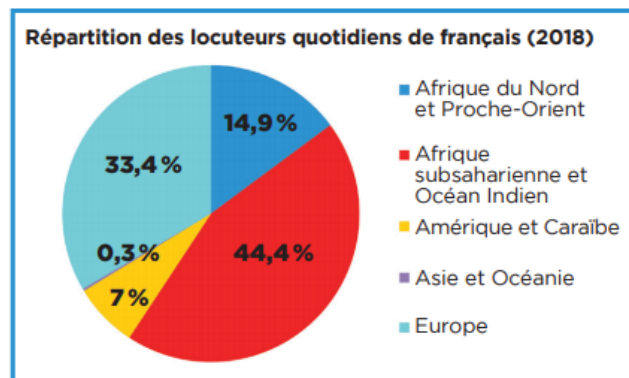
Segundo o documento “*La langue française dans le monde – synthèse 2018*” – elaborado pela *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF), 300 milhões de seres humanos são francófonos, sendo o francês a 5ª língua mais falada no mundo, atrás do mandarim, inglês, espanhol e árabe. Ela está presente em cinco continentes, e apresenta-se em diferentes espaços e contextos²⁰:

- É a língua oficial em 32 estados;
- É ensinada como língua estrangeira a 50 milhões de pessoas;
- É a 4º língua mais falada da internet.

Ainda segundo o documento, 59,3% dos falantes quotidianos de francês encontram-se na África, enquanto na Europa – segundo continente com maior número de falantes – esse número é de 33,4%, conforme gráfico abaixo:

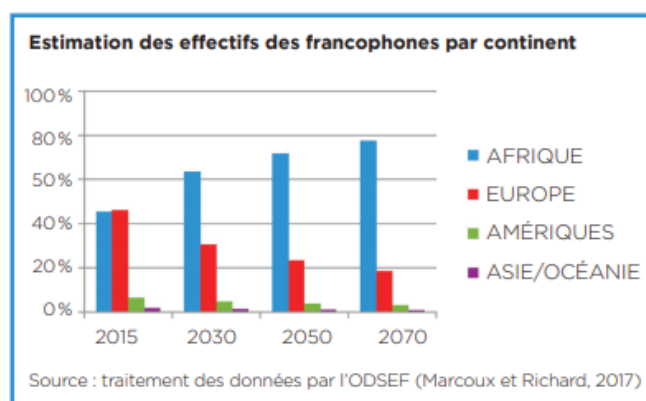
¹⁹Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

²⁰ Disponível em: <<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GRÁFICO 1: DIVISÃO DE FALANTES COTIDIANOS DE FRANCÊS EM 2018

FONTE: LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE – SYNTHÈSE 2018.

Estima-se que até 2070, o continente concentre quase 80% das francófonas e francófonos do mundo, conforme mostra o gráfico abaixo²¹:

GRÁFICO 2: ESTIMATIVA DE FRANCÓFONOS POR CONTINENTE

FONTE: LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE – SYNTHÈSE 2018.

Com a língua espanhola, a reflexão se assemelha ao quadro do francês no mundo. Segundo a edição de 2019 do estudo anual feito pelo Instituto Cervantes intitulado “El español: una lengua viva” há, no mundo, entre falantes de espanhol como língua materna ou estrangeira, cerca de 580 milhões de hispanohablantes. Considerando os 10 países com maior número de falantes que possuem o espanhol

²¹ Disponível em: <<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

como língua materna no mundo, deles encontram-se na América Latina, conforme explicita a tabela abaixo²²:

TABELA 3: INFORME ANUAL SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA NO MUNDO – POPULAÇÃO DE PAÍSES HISPANOHABLANTES

CUADRO 1 Población de los países hispanohablantes				
País	Población ¹	Hablantes nativos (%) ²	Grupo de Dominio Nativo (GDN) ³	Grupo de Competencia Limitada (GCL) ⁴
México	125.929.433 ⁵	96,8 %	121.899.691	4.029.742 ⁶
Colombia	49.834.914 ⁷	99,2 %	49.436.235	398.679
España	46.698.569 ⁸	91,9 % ⁹	42.915.985 ¹⁰	3.782.584 ¹¹
Argentina	44.938.712 ¹²	98,1 %	44.084.876	853.836
Perú	32.495.510 ¹³	86,6 %	28.141.112	4.354.398
Venezuela	32.219.521 ¹⁴	97,3 %	31.349.594	869.927
Chile	19.107.216 ¹⁵	95,9 %	18.323.820	783.396
Guatemala	17.137.209 ¹⁶	78,3 %	13.418.435	3.718.774
Ecuador	15.902.003 ¹⁷	95,8 %	15.234.119	667.884
Bolivia	11.469.896 ¹⁸	83,0 %	9.520.014	1.949.882
Cuba	11.410.140 ¹⁹	99,8 %	11.387.320	22.820
República Dominicana	10.358.320 ²⁰	97,6 %	10.109.720	248.600
Honduras	9.158.345 ²¹	98,7 %	9.039.287	119.058
Paraguay	7.152.703 ²²	68,2 %	4.878.143	2.274.560
El Salvador	6.400.698	99,7 %	6.381.496	19.202
Nicaragua	6.347.484	97,1 %	6.163.407	184.077
Costa Rica	5.058.007 ²³	99,3 %	5.022.601	35.406
Panamá	4.218.808 ²⁴	91,9 %	3.877.085	341.723
Uruguay	3.481.757	98,4 %	3.426.049	55.708
Puerto Rico	3.195.153 ²⁵	99,0 %	3.163.201	31.952
Guinea Ecuatorial	1.222.442 ²⁶	74,0 %	904.607	317.835
Total	463.736.840	94,6 %²⁷	438.676.796	25.060.044

Fuente: elaboración propia.

FONTE: EL ESPAÑOL: UNA LENGUA VIVA – INFORME 2019.

Assim como constatado após vermos os números do francês no mundo, observamos que o maior número de falantes de espanhol encontra-se fora da Europa, que concentra muito menos hispanohablantes em contingente de pessoas

²² Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

se comparada aos 19 países hispano-americanos. Segundo o mesmo documento, estima-se que, em 2050, o número de falantes de espanhol pode chegar a 756 milhões. Vale dizer que o Brasil se caracteriza como o segundo país com o maior número de estudantes de espanhol do mundo, com 4.467.698 de alunas e alunos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA 4: INFORME ANUAL SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA NO MUNDO – NÚMERO APROXIMADO DE ESTUDANTES DE ESPANHOL NO MUNDO

CUADRO 4 Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países¹						
		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes 2017-2018 ²	Total ³
1.	Estados Unidos	7.363.125 ⁴	712.240 ⁵	-	3.497	8.081.585
2.	Brasil	4.467.698 ⁶	-		4.484	6.120.000 ⁷
3.	UE-28	4.697.196 ⁸	-	-	-	5.257.790
4.	Francia	2.701.176	-	5.978	4.474	2.711.628
5.	Italia	760.078	-	2.151	4.226	766.455
6.	Costa de Marfil	563.091 ⁹	3.087	-	-	566.178
7.	Reino Unido	-	6.249	-	4.721	519.660 ¹⁰
8.	Alemania	490.971	6.249	-	5.866	503.086
9.	Benín	-	-	-	-	412.515
10.	Senegal	-	-	-	4	205.000
11.	Suecia	190.710	5.572	6.781	549	203.612
12.	Camerún	-	-	-	-	193.018
13.	Gabón	-	-	-	-	167.410
14.	España	-	-	-	-	130.000 ¹¹
15.	Guinea Ecuatorial	-	-	-	-	128.895
16.	Portugal	92.122	4.850	-	571	97.543
17.	Canadá	-		3.928	-	92.853
18.	Polonia	86.316	-	3.928	2.108	92.352

CUADRO 4 (cont.) Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países ¹						
		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes 2017-2018 ²	Total ³
19.	Noruega	89.188	587	-	-	89.775
20.	Marruecos	69.819	2.692	-	8.562	85.456
21.	Japón	-	-	-	932	60.000
22.	China	8.874	34.823 ¹²	8.866 ¹³	3.253	55.816
23.	Irlanda	45.291	-	-	1.711	47.002
24.	Bélgica	13.982	7.428	23.253	789	45.452
25.	Australia	34.560	8.275	-	758	43.593
26.	Filipinas	13.500	16.000	11.500	2.753	41.000
27.	Dinamarca	35.427	-	-	-	39.501
28.	República Checa	28.048	8.317	-	973	37.338
29.	Austria	35.190	1.244	-	889	37.323
30.	Nueva Zelanda	33.136	2.747	-	-	35.883
31.	Rusia	25.599	-	4.418	2.050	32.067
32.	Países Bajos	30.000	-	1.399	463	31.862
33.	Túnez	29.626	-	1.046	928	31.521
Total	(110 países)					21.882.448

Fuente: elaboración propia basada en datos publicados (véase la primera nota explicativa a este cuadro, a continuación).

Vale salientar que o documento – que tem por objetivo investigar o uso de espanhol no mundo, e não somente na Europa – dedica uma seção inteira a traçar o perfil de alunas e alunos da língua na União Europeia, em países como França e Reino Unido, que se encontram, respectivamente, em quarto e sétimo lugar em número de estudantes de espanhol enquanto o Brasil, conforme citado anteriormente, está na segunda posição deste ranking. Há, ainda, uma sessão inteira dedicada a observar o uso da língua espanhola em países que têm o inglês como língua materna: fala-se dos Estados Unidos – primeiro país em número de estudantes de espanhol –, mas também do Canadá, Irlanda, Austrália e Nova

Zelândia (respectivamente, décimo sétimo, vigésimo terceiro, vigésimo quinto e trigésimo na lista de países com maior número de estudantes de espanhol).

Apesar do que pregam frequentemente discursos midiáticos e materiais didáticos ao difundir produções majoritariamente de países europeus, constatamos a partir dos dados trazidos acima que tanto o francês como o espanhol concentram-se – seja em número de falantes como língua materna, língua segunda ou aprendizes – fora da Europa e em continentes onde tanto as elites da França como Espanha praticaram massivamente processos de colonização brutais que tiveram seus inícios nos séculos XV e XVI, estenderam-se até o século XIX e hoje se mostram em relações neocolonizatórias.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é comum que nós – professoras e professores – usemos em sala os termos *francofonia* e *hispanidad*. Segundo o dicionário Larousse, o termo *francofonia* define-se por “conjunto de países que têm em comum o uso – total ou parcial – da língua francesa”²³. De acordo com o dicionário da *Asociación de Academias de la Lengua Española*, *hispanidad* refere-se “ao carácter genérico de todos os povos de língua e cultura hispânica”²⁴.

Embora pudéssemos pensar que o objetivo de tais termos fosse pluralizar as variantes de francês e espanhol faladas em várias regiões do mundo, vemos na prática que as discussões suscitadas por eles acerca de políticas linguísticas têm, frequentemente, seus centros regidos em países com forte passado de exploração colonial. A *Organisation Internationale de la Francophonie* (doravante, OIF) tem sua sede em Paris e a *Asociación de Academias de la Lengua Española*, embora tenha sido fundada no México, tem, atualmente, seu centro em Madrid. Tais instituições têm um grande papel na difusão das línguas francesa e espanhola e são caracterizadas, atualmente, por serem espaços que administram questões e discussões linguísticas referentes à essas línguas. Porém, é importante observamos que ambas visam favorecer políticas linguísticas e culturais unitárias e homogeneizadoras o que, frequentemente, estão a serviço de projetos políticos

²³ Tradução nossa. No original: “Ensemble des pays qui ont en commun l’usage, total ou partiel, de la langue française.”. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/francophonie/35065?q=francophonie#35035>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

²⁴ Tradução nossa. No original: “Carácter genérico de todos los pueblos de la lengua y cultura hispánica”. Disponível em: <<https://dle.rae.es/hispanidad?m=form>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

neocoloniais. Ao analisar os conceitos de anglofonia, lusofonia, francofonia e hispanidad, Lagares (2012) afirma:

As fonias (francofonia, hispanofonia, lusofonia, anglofonia, arabofonia ...), que podemos definir como espaços de gestão internacional de línguas, apresentam características diversas de acordo com sua história sociopolítica. Oliveira (2013, p.65-66) compara quatro delas de acordo com a centralidade ou não da norma, e o papel que nela cumpre o Estado colonial e sua relação com o mercado na promoção da língua. Assim, a anglofonia teria uma norma descentralizada, sem o protagonismo da antiga potência colonial e com um mercado forte; a francofonia e a hispanofonia teriam uma norma centralizada com um grande protagonismo do antigo Estado colonial e forte intervenção econômica em sua difusão (...) Para as fonias existirem como tais é preciso haver territórios “cobertos” pela hegemonia política e social de uma língua, na qual os falantes de outros idiomas se encontrem em situação de minorização linguística. (LAGARES, p.387)

O uso de tais termos em sala de aula para fazermos referência às comunidades linguísticas e culturais que têm/usam/falam francês e espanhol deve ser, então, consciente do estigma neocolonial que carrega. Continuaremos a usar tais termos para nos aproximarmos dos conceitos usados em sala de aula por educadoras/es nesta pesquisa, mas munidas/os das informações apresentadas acima.

Ao levantarmos, anteriormente, a hipótese de que há falta de verossimilhança nas representações de gênero feminino trazidas pelos livros didáticos de francês e espanhol, é preciso que, paralelamente, nos aprofundemos na reflexão de quem são as/os falantes de tais línguas no mundo.

Se, ao aprendermos uma língua, aprendemos, também, cultura(s)²⁵, quais povos estamos conhecendo, de fato, ao estudar francês e espanhol? Por que continuamos perpetuando uma mentalidade colonial ao ensinar e aprender línguas – estudando quase sempre a cultura do colonizador – em detrimento de continentes inteiros que concentram a esmagadora maioria dos falantes de tais línguas? Neste sentido, é indispensável que nos questionemos não só sobre quais povos e comunidades deveríamos conhecer ao aprender uma nova língua – suas características culturais, construções históricas, condições materiais, dentre outras informações – mas também por que estes são tão negligenciados no ensino de línguas estrangeiras?

²⁵ A indissociabilidade dos conceitos de língua e cultura será tratada com mais detalhes no capítulo 2.

1.7 MULHERES NA (S) VIDA (S), MULHERES NO (S) LIVRO (S): AFINAL, QUEM SÃO ELAS?

O exercício do ensino e da aprendizagem de línguas mobiliza muitas de nossas faculdades mentais. Conhecemos um novo vocabulário, internalizamos e exercitamos novas estruturas, discutimos sobre aspectos culturais semelhantes e diferentes dos nossos e praticamos, todo tempo, o conceito de alteridade. Ao discorrer sobre a prática de alteridade, Laplatine (2003) afirma que:

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem nada de 'natural'. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo diz que respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLATINE, p.12-13).

Aprender uma nova língua se define, neste contexto, não só pelo exercício de conhecer novas culturas – uma vez que uma mesma língua é falada em diferentes lugares, conforme discutido anteriormente – mas também pelo estabelecimento de conexões com estes novos conhecimentos culturais e, a todo momento, nos reconhecemos no que estamos aprendemos – e também nos diferenciarmos. Neste contexto, as personagens descritas nos livros didáticos são de suma importância, pois veremos representações que foram consideradas de suma importância para serem reproduzidas para pessoas que, em teoria, pouco tinham ouvido falar anteriormente sobre as/os falantes destas línguas e sobre as culturas com as quais estão tendo um contato inicial. É com tais personagens que alunas/os se identificarão ao longo de suas trajetórias nas aulas e é a partir delas que estes construirão suas próprias representações de francófonas e hispanohablatentes.

Mais do que descaracterizar as mulheres falantes de francês e espanhol, praticar estereotipização e silenciamento de personagens de gênero feminino em livros didáticos é excluir arbitrariamente uma parte indispensável das sociedades que usam tais línguas: mulheres que vivem em francês e em espanhol todos os dias, trabalham, produzem e têm, cotidianamente, suas vozes silenciadas em vários âmbitos de suas vidas. Livros didáticos que trazem/promovem tais práticas

perpetuam lógicas patriarcais e desiguais tanto quanto as sociedades machistas nos quais estão inseridos.

Caso as hipóteses de nossa reflexão se confirmem como válidas, devemos refletir não só sobre o porquê de tal exclusão e negligência, mas também a quem serve a perpetuação de tais conceitos sobre mulheres francófonas e hispanohablantes e quais são as consequências disso nos processos de ensino e aprendizagem?

2. LINGUÍSTICA APLICADA E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E INTERDISCIPLINARIDADE

A linguística aplicada (doravante LA) vem evoluindo constante e incessantemente, expandindo seus horizontes teóricos para que pesquisas desenvolvidas em seu âmbito possam ser cada vez mais abrangentes. Por essa razão, a LA tem pensado, cada vez mais, nos sujeitos de suas pesquisas como híbridos (Hall, 2005), que vivem em sociedades pautadas pela multiculturalidade. Desta forma, torna-se indispensável que tenhamos uma LA que não só leve em consideração tais características – a hibridez dos sujeitos e a multiculturalidade das sociedades – dos espaços e no tempo em que estamos vivendo, mas que traga igualmente tais questões para a centralidade de seus trabalhos. Por isso, Moita Lopes (2013) afirma que:

Na modernidade recente²⁶, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases (MOITA LOPES, p. 18-19).

Por essa razão temos, atualmente, uma LA não só profundamente imersa em questões sociolinguísticas da contemporaneidade, mas também intimamente ligada à esfera política de nossas sociedades. Neste sentido, Moita Lopes (2016) discute:

²⁶ O autor infere por modernidade recente a “denominação usada em referência ao período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade”. (ibid., p. 18)

Politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a L.A. necessita da teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (MOITA LOPES, p. 22).

Para o desenvolvimento da LA na contemporaneidade, Moita Lopes (ibid) estabelece quatro princípios norteadores:

1. A imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
2. Uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado constituir teorias sem considerar as vozes daquele que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria (...);
3. Uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluído, historicizando-o;
4. LA como área em que ética e poder são pilares cruciais (...), uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. E (Moita Lopes) conclui enfatizando uma LA como lugar de investimento em uma redescritção da vida social (MOITA LOPES, p. 31)

Sendo assim, o aumento do diálogo da LA com outras áreas se dá por várias razões diferentes: seja pelas próprias características dos recortes espaciais e temporais nos quais estamos inseridas/os, seja pela pluralidade identitária dos sujeitos ou ainda pelos novos contextos e desafios impostos pelos contextos educacionais em sala de aula – e fora dela – que se apresentam, a LA modificou-se e caracteriza-se, atualmente, por ser uma parte das ciências humanas que tem como principais características a interdisciplinaridade. A esse respeito, Moita Lopes (1996) afirma que:

A LA tem como uma de suas tarefas no percurso uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (por exemplo, psicologia, sociologia, educação, (...), etc) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar (MOITA LOPES, p. 20).

Este diálogo, que se apresenta em forma de ponte entre a LA e outras áreas das ciências humanas, é necessário não somente para que possamos entender fenômenos linguísticos, mas também os meandros sociais e políticos nos quais eles se engendram e o porquê de suas ocorrências. Portanto, é inegável que tais

fenômenos que a LA visa explicar acontecem a partir de sujeitos, circunscritos num tempo e espaço a partir de seus lugares de enunciação. Torna-se ilusório atribuí-los a um suposto acaso ou pior: a uma suposta neutralidade.

2.2. LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E A SUPOSTA “NEUTRALIDADE”

A educação brasileira como um todo vem sofrendo ataques das mais diversas naturezas, em diferentes espaços e momentos. Desde o golpe de 2016²⁷, professoras/es, alunas/os e o conjunto da comunidade acadêmica observam não só o desmonte nada velado da educação pública, mas também ataques que se materializam por meio de cortes de verbas em universidades públicas²⁸ ou pelo profundo desprezo demonstrado pela ciência e pelas pesquisas científicas ali desenvolvidas envoltos numa cortina de falácias²⁹.

Vemos, atualmente, alguns pedidos – majoritariamente feitos por mães e pais de alunas/alunos – por uma suposta “neutralidade” na educação trazidos à tona. No Brasil, o movimento mais emblemático nesta pretensa “busca” pela “neutralidade” é o Escola Sem Partido. No site do que hoje é uma ONG, vemos a seguinte descrição:

Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade. No Brasil, entretanto, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas como particulares, lamentavelmente já não cumprem mais esse papel. Vítimas de assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes. (...) A pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das suas aulas para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais – não podemos aceitar esta situação³⁰.

²⁷ Para mais informações, ver o documentário “Democracia em vertigem” (2019), de Petra Costa.

²⁸ “Corte de 30% da verba valerá para todas as universidades federais”. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30-da-verba-para-todas-as-federais.htm#:~:text=Corte%20de%2030%25%20da%20verba,%2F04%2F2019%20%2D%20UOL%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

²⁹ “Ministro (da educação) diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

³⁰ Trecho tirado de: <<https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Ao nos aprofundarmos na biografia do idealizador do projeto, Miguel Nagib, vemos que o pedido de neutralidade é apoiado em bases muito frágeis:

A concepção do movimento se apoia na crítica a duas práticas que ele considera comum nas escolas: a “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte de professores” e a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos”. Para deixar mais claro, ele oferece dois exemplos: o de um professor marxista e, portanto, ateu, que pode expor na sala de aula uma visão de mundo, diante de alunos cujas famílias praticam uma religião e acreditam em Deus; e o de professores que durante aulas de educação sexual digam para o estudante que não há problema nenhum com sexo, com a pornografia e que a masturbação faz parte da sexualidade, o que pode fazer com que o jovem tenha “uma vida sexual estimulada pelos professores e as meninas engravidem, fazendo com que os pais paguem o pato”³¹.

A retórica de Nagib é contradita por si só: uma vez que seu projeto defende, em tese, a difusão de diversas perspectivas de investigação e compreensão dos infinitos matizes da realidade, em que uma/um professora/or (supostamente) marxista poderia ser prejudicial à educação de suas/seus filhas/os, uma vez que expor seus pensamentos em sala não é o mesmo que impô-los? Seria pelo (presumido) poder de influência com relação às/aos estudantes ou simplesmente pela “ideologia” da professora/or não corroborar com sua visão de mundo? Vale salientar que uma outra grande missão do projeto era tentar combater a “ideologia de gênero”, tentando retirar do currículo escolar os termos gênero e orientação sexual, numa tentativa de inviabilizar toda e qualquer discussão sobre transexualidade, homossexualidade e feminismo. Afirmar que a escola e educadoras/es são doutrinadoras/es sob o jugo de uma suposta “neutralidade” – que nada mais é do que impor que o processo educacional aconteça de acordo com a “moral católica” conservadora, racista, machista e homofóbica de algumas mães e alguns pais – é desconhecer não só a própria instituição escolar, mas também a urgência em nossos contextos brasileiros de discussões sérias sobre gravidez na adolescência³², feminicídio, homofobia³³ e transfobia³⁴. Ao refletir sobre os contextos

³¹ “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis” – Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 29 jul. 2020.

³² “Taxa de gravidez na adolescência no Brasil está acima da média mundial, aponta ONU”. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/taxa-de-gravidez-na-adolescencia-no-brasil-esta-acima-da-media-mundial-aponta-onu/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

de aulas de língua estrangeira, linguística aplicada e a possibilidade de “ignorar” influências externas – isto é, torná-la negligente face às mudanças da sociedade contemporânea – Lopes Pereira (2013) afirma:

A concepção da sala de aula como local em que ações pedagógicas são desenvolvidas isoladamente, ou seja, sem a influência de fatores externos, constituindo-se em um ambiente política e culturalmente neutro, recebe críticas cada vez mais contundentes por parte daqueles que, como Auerbach (1995, p.9), percebem o contexto de sala de aula como “um tipo de microcosmos da ordem social maior” dentro da qual as relações sociais e políticas devem ser compreendidas em sua relação com o mundo externo. Entretanto, essa concepção ainda pergunta em alguns contextos de ensino e aprendizagem de línguas e se reflete em pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada (LOPES PEREIRA, p. 119).

A linguística aplicada crítica (doravante LAC) questiona abordagens que tragam em si retóricas que primem pela “neutralidade”, pois tenta observar não só contextos distintos que se entrecruzam, mas também como a própria noção de algo ser considerado “puro”, “limpo” ou “isento de influências ambientais e temporais” pode ser extremamente nociva ao analisarmos sujeitos fidedignamente, bem como as conjunturas nas quais vivemos. Ao questionar limitações da LA e debater as bases para a LAC, Pennycook (2013) afirma que:

Entendo a L.A.C. como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a L.A.C. como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma nova forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a L.A.C. implica em um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico. Dessa perspectiva, ela não é algo que tem a ver com o mapeamento de uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo. Como Foucault (1980 : 190) indicou, “o problema não é tanto o de definir uma ‘posição política (o que tem a ver com a escolha de uma série preexistente de possibilidades), mas o de imaginar e trazer à tona novas formas de politização”. Esse é o desafio político para a L.A.C. Expondo meu ponto de vista de modo mais simples, a L.A.C. é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à L.A. Ao contrário, possibilita como todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos como a identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou reprodução de alteridade, que até então não

³³ “Brasil registra uma morte por homofobia a cada 23 horas, aponta entidade LGBT”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

³⁴ “Brasil lidera ranking mundial de assassinatos de transexuais”. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

tenham sido considerados como de interesse em L.A (PENNYCOOK, p. 67 – 68).

Por isso, torna-se indispensável para o desenvolvimento de pesquisas em LAC o descolamento de ideias dentro de contextos educacionais que se ancorem na produção e reprodução de conceitos sociais não só extremamente excludentes e preconceituosos – e que, por isso, perpetuam sociedades desiguais –, mas que não podem mais perdurar dentro dos novos marcos civilizatórios que queremos daqui pra frente, como afirma Ribeiro (op. cit). Pennycook (op. cit.), questionando autores que reafirmam que a LA deve analisar problemas de pesquisa no âmbito da linguagem sem, obrigatoriamente, conectá-los à desigualdade, nos traz:

Hipocrisia número 1: é comum, dessa perspectiva, reconhecer a importância de questões políticas (desigualdade, pobreza, racismo, etc), mas argumentar que essas questões nada têm a ver com interesses acadêmicos ou da L.A., ou (como acima) que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político. Contudo, tendo em vista as insistentes afirmações, da parte de muitos que falam de posições marginalizadas, de que o racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia e muitas outras formas de discriminação têm sido cruciais em suas vidas como aprendizes de línguas, educadores, tradutores, pacientes, trabalhadores, clientes, réus, artistas, escritores, telespectadores etc., parece difícil negar a importância de fazer tais conexões, como também parece hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste que não é possível tomar decisões em relação ao mérito de tais casos (PENNYCOOK, p. 69).

Torna-se difícil, desta forma, fazer uma pesquisa em LAC responsável e ética que não leve em consideração a multiplicidade de contextos e identidades que temos atualmente e que não se proponha a explorar suas relações com as desigualdades e opressões de maneira ética. Sobre tal perspectiva, Pennycook (op. cit.) afirma:

Hipocrisia número 2: a investigação crítica é frequentemente acusada de aderir a um tipo de ideologia particular, ao passo que aqueles que fazem tal crítica reivindicam uma posição neutra tanto política como intelectual. Da perspectiva da L.A.C., essa negação de sua própria política, essa recusa em considerar questões sociais e políticas mais amplas, torna isso uma abordagem da L.A. tipo avestruz (cabeça enfiada na areia). Esse *avestruzismo liberal* permeia muitas das abordagens tradicionais da L.A. Embora as políticas subjacentes a posições críticas diferentes devam ser de fato investigadas, a solução não pode ser negar questões de cunho político e reivindicar neutralidade. Essa é uma negação hipócrita da responsabilidade social (PENNYCOOK, p. 69).

Por esta razão, a partir de Pennycook (*op.cit.*), podemos inferir que reivindicar neutralidade – seja no âmbito da pesquisa, seja no convívio social e escolar entre famílias, alunas/os e professoras/es – apresenta-se como uma espécie de artifício para que questões latentes de nossas desigualdades – que possivelmente, foram e continuam sendo tratadas de maneiras não só ineficazes na diminuição dessas mazelas sociais, mas muito ruins como um todo – sejam deliberadamente esquecidas e as pessoas que mais sofrem com elas sejam negligenciadas e esquecidas. Ao refletir sobre representações sociais, Chartier (1990) afirma que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros; produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de ocorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (CHARTIER, p. 17).

Ao observarmos os processos de ensino e aprendizagem de L.E.M., torna-se essencial que “o aluno possa aprender mais sobre si ao entrar em contato com o outro, com a língua do outro e com a cultura do outro, é necessário que as línguas, quando confrontadas na escola funcionem como as *linguagens do plurilinguismo*” (PICANÇO, 2003, p. 18). Bakhtin (1998), afirma: “[As linguagens do plurilinguismo são] como espelhos que apontam um para o outro, cada um dos quais refletindo a seu modo um pequeno pedaço, um cantinho do mundo.” (p. 204). Picanço (*op.cit*) afirma que:

E que esse confronto, de diferentes vozes, de culturas materializadas em linguagens, possa fazer adivinhar e captar, “através dos seus aspectos mutuamente refletidos um mundo muito mais amplo, com muito mais planos e perspectivas do que seria possível a uma única linguagem, um único espelho.” Mas, para que isso aconteça, é necessário termos claro que estamos trabalhando com línguas vivas e, portanto, em constante processo de mudança (PICANÇO, p. 18).

Se a linguagem se caracteriza, também, como “diferentes vozes de culturas (nela) materializadas”, é indispensável que discutamos não as relações de poder nela imbricadas e como as desigualdades se apresentam na língua de várias formas, mas a quem o silenciamento de vozes – expresso em citar ou não minorias

em sala de aula ou em representações em livros didáticos, dentre outros exemplos – serve?

2.3. O LIVRO DIDÁTICO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Na aula de língua estrangeira – assim como em várias outras, seja em escolas regulares ou em cursos livres – o LD tem um papel crucial não só na atividade docente, mas também no próprio desenvolvimento da/o aluna/o. É preciso que analisemos contextualmente não só seu uso, mas também sua influência e abrangência nos processos de ensino e aprendizagem. Embora não seja ideal, o livro didático de língua estrangeira, por vezes, define-se como documento norteador basilar dentro de sala de aula por várias razões. Por isso, seus discursos detêm um grande poder de difusão, pois chegam a alunas/os facilmente e, não raramente, sem a aplicação de vieses críticos de análise em sua utilização em sala. Conforme já citado anteriormente na introdução deste trabalho, a forte relação entre livro didático, professoras/es, alunas/os e escola é algo que se mostra intensamente no atual contexto escolar brasileiro.

Atualmente, o livro didático não constitui apenas uma fonte de apoio na atividade docente dentro da aula de língua estrangeira. Por muitas vezes, ele se torna o único documento usado durante as aulas por uma série de fatores. A própria instituição escolar – tendo em vista o preço pago nos livros pelo governo no caso de escolas públicas ou o custo assumido pelas/os mães/pais nas privadas – acaba por restringir o uso de outros materiais autênticos – que não têm, inicialmente, objetivos pedagógicos para aulas de língua estrangeira – por parte de professoras/res, sob a justificativa de que o livro foi comprado e **deveria ser usado quase que integralmente**. Há igualmente outros contextos que favorecem o uso majoritário do LD em sala, como a própria falta de tempo de preparação de aulas por parte das professoras/es: com cargas horárias extenuantes para que possam se manter financeiramente, as/os docentes acabam por não ter tempo de preparar outros documentos. As/os alunas/os, por sua vez, ainda têm frequentemente o LD como grande objeto norteador de sua aprendizagem e, embora tenham acesso a conteúdos fora dele, acabam por se ater ao que nele é mostrado na construção de seus conhecimentos – seja no que diz respeito a construções gramaticais, seja para ter contato com falantes da língua aprendida. O uso integral do LD traz para

todas/os as/os envolvidas/os nos processos de ensino e aprendizagem uma sensação de segurança: com ele, cria-se a falsa impressão de que sabemos de onde estamos partindo e para onde estamos indo. Ele traz junto consigo tal visão de segurança, mas também as de evolução e progressão, conforme Lopes Pereira (op. cit.) afirma ao falar sobre seu interesse em pesquisar sobre LDs:

Nosso interesse em pesquisar o livro didático vem, em primeiro lugar, da constatação de que, na sociedade em que vivemos, onde o letramento está íntima e intrinsecamente ligado à noção de desenvolvimento, progresso, capacidade intelectual e sucesso pessoal, o livro, e em especial, o livro didático – instrumento ainda imprescindível e representativo dessa atividade –, assumem importância crucial. É comum, na nossa cultura do letramento, referir-se a uma pessoa que ‘lê muito’ como alguém que possui conhecimento e competência em sua área de atuação e cuja capacidade intelectual e conhecimento não devem ser colocados em questão. Entretanto, observa-se que esse culto a práticas ligadas ao letramento escolar quase nunca considera questões relevantes como ‘o que se lê’ e ‘como se lê’, não dando espaço para questionamentos e reflexões sobre os efeitos da leitura e tampouco sobre a qualidade dos conteúdos de livros e outros instrumentos utilizados nessa prática. Esses instrumentos certamente exercem importante influência sobre os sujeitos e seu universo, pois veiculam e estabelecem valores e (pre)conceitos que nortearão suas ações no meio social em que atuam (LOPES PEREIRA, p. 115).

Segundo o autor, o LD não só tem uma inegável importância dentro do âmbito escolar, mas também é capaz de produzir e reproduzir discursos que reverberarão no meio social onde todas/os participantes dos processos de ensino e aprendizagem estão inseridas/os. Neste sentido, mais do que um espelho da sociedade, ele também pode influenciar diretamente na percepção dela por parte das/os alunas/os e, assim, produzindo uma espécie de círculo vicioso: da mesma forma em que o LD é influenciado pelas desigualdades presentes no mundo ali representado, ele também recria tais discursos nas/os novas/os falantes da língua estudada, fazendo com que – sem um trabalho de letramento crítico (FOUCAMBERT, 2008) – as representações ali contidas sejam perpetuadas. Ao discutir sobre como práticas sociais realizadas no âmbito escolar têm grande impacto fora dele, Lopes Pereira (op. cit.) nos traz:

A escola como instituição, está inserida em um contexto social mais amplo e só pode ser entendida se considerada parte integrante desse contexto. Como toda instituição, a escola constitui-se em um microcosmos da sociedade, refletindo os valores e normas dessa sociedade e, ao mesmo tempo, contribuindo para o estabelecimento desses valores e normas. Entretanto, ela representa também o espaço no qual esses valores e normas podem ser contestados. Ao longo do tempo, a instituição escolar

tem sido um local de construção, reconstrução, produção, reprodução, reforço e ressignificação da realidade social que ela representa (LOPES PEREIRA, p.120).

O trabalho com o LD deve ser feito não só de maneira responsável, mas também de maneira crítica. Embora possamos compreender todas as dificuldades – materiais, emocionais, físicas, dentre outras – inerentes ao trabalho docente nos mais diferentes contextos brasileiros de ensino de línguas, promover um ensino que desenvolva em alunas/os consciência crítica e ética mostra-se como uma forte alternativa para que tenhamos um futuro mais justo e menos desigual. Ao negligenciarmos discussões críticas acerca das representações e contextos trazidos pelos LDs, negligenciamos histórias, pessoas e discursos em detrimento de outras histórias, pessoas e discursos, privilegiando identidades neocoloniais, brancas, heteronormativas e cisgêneras. Se ensinar uma língua é, também, ensinar culturas, quais aspectos culturais estamos perpetuando ao não encorajar um ensino questionador e ético com relação às sociedades nas quais vivemos?

2.4 LIVROS DIDÁTICOS, VOZES E ALTERIDADE

As sociedades vêm, num movimento constante, se alterando desde muito antes que possamos nos dar conta de maneira consciente. O fato de termos, atualmente, uma percepção mais apurada de tais mudanças não se deve à concentração delas em um curto espaço de tempo: estamos, simplesmente, mais atentas/os aos movimentos e fatos que nos rodeiam como eles influenciavam sociedades antes de nós e como nos influenciam agora. Conforme citado anteriormente neste capítulo, vemos que nossas identidades são perpassadas por muitas características diferentes – quer nos demos conta disso ou não –, o que nos coloca cada vez mais próximas/os do conceito de identidades híbridas, segundo Hall (op. cit.). Neste panorama social, é difícil observarmos espaços que se denominem democráticos e que sejam, paradoxalmente, reservados (deliberadamente) a vozes uníssonas, que não destoam entre si, sem pluralidades ou discussões. Tais espaços – reservados a uma suposta homogeneização – podem ser absolutamente excludentes, conforme já discutido anteriormente. Ao discutir Hall (op. cit.), Peruchi e Coracini (2003) nos trazem:

Segundo Hall, as sociedades não são mais – se é que algum dia o foram – um todo predizível, o que faz com que as pessoas não se identifiquem mais com uma das classes sociais na dicotomia classe dominante *versus* proletariado, por exemplo. Não há mais, portanto, uma identidade mestra que pode assumir diferentes configurações: ora se trata de uma identidade – tomada por alguns como cultura –, que pode ser definida no âmbito racial (em virtude dos grandes movimentos antirracistas que se desenvolveram nas últimas décadas), ora de identidade sexual (em virtude das conquistas dos movimentos feministas e dos movimentos *gays*), ora nacional, étnica, dentre outras. Essa crítica à uma visão de identidade e, portanto, de uma cultura fixa e objetiva (fundada na origem do indivíduo, em sua raiz étnica ou na herança cultural de seu meio, sendo assim preexistente a ele e inata) está ligada a duas grandes tendências da pós-modernidade: o enfraquecimento do modelo de Estado-nação e globalização (PERUCHI e CORACINI, p. 365).

Promover a homogeneização em LDs, por exemplo, não só marca a distância das representações de gênero feminino nos livros da realidade, mas também encoraja uma visão turva e errônea dos sujeitos e sociedades que falam tais línguas, inviabilizando não só discussões acerca de questões factualmente relevantes, mas também o próprio exercício de alteridade que deveria ser feito pelas/os alunas/os.

Mas, a falta de verossimilhança em representações sociais em LDs de língua estrangeira é um fenômeno novo? Ver representações machistas de mulheres em tais documentos é algo relativamente recente? A esse respeito, Lopes Pereira (op. cit.) afirma:

Pesquisas desenvolvidas em diferentes países corroboram evidências de que muitos materiais didáticos utilizados para o ensino de língua materna e/ou língua estrangeira, assim como de outras disciplinas do currículo escolar, reproduzem em seus textos escritos e/ou ilustrações e, por vezes, até mesmo na destinação de seu espaço e na referência a personagens fictícios ou reais, a discriminação de gênero observada no tratamento de homens e mulheres. Em muitos casos, ainda, mesmo em sociedades que já alcançaram significativos avanços na igualdade entre os gêneros, os livros didáticos nem sempre acompanham esse progresso, permanecendo, muitas vezes, androcêntricos em suas abordagens. (...) Toda essa discussão reforça e confirma as evidências que os materiais didáticos demoram em retratar certos avanços da sociedade na qual são produzidos e consumidos, principalmente, no que diz respeito a conquistas de minorias raciais que forjam mudanças de hábitos, costumes e paradigmas sociais. Parece que autores e autoras desses materiais levam tempo para assimilar as mudanças que ocorrem na sociedade ou, pelo menos, não se sentem seguros em retratar essas mudanças que ocorrem na sociedade ou, pelo menos, não se sentem seguros em retratar essas mudanças em suas obras, especialmente se tais mudanças mexem com valores e tradições arraigados naquela sociedade (LOPES PEREIRA, p. 121-122).

Mas é razoável pensar que o LD de língua estrangeira pode influenciar na formação das/os falantes da língua aprendida? Ao discutir Sunderland (1992), Lopes Pereira (op.cit.) nos traz uma possível resposta:

Entre as razões pelas quais considera relevante pesquisar questões ligadas ao sexismo em materiais didáticos em geral e materiais didáticos para ensino de língua inglesa como segunda língua em especial, Sunderland (1992, p.86) menciona, entre outras, a que acredita ser mais importante: “as representações de gênero em livros didáticos afetam potencialmente alunos e alunas como aprendizes e usuários da língua”, uma vez que os modelos de língua apresentados nesses materiais podem tornar-se uma prática em sala de aula. Mais que isso, esses modelos influenciam os aprendizes em sua constituição como seres sociais (LOPES PEREIRA, p. 123).

Portanto, caracteriza-se plausível inferir que além do processo de identificação e alteridade feito quando aprendemos uma língua ficar fortemente prejudicado quando temos acesso apenas a um recorte das vozes que constituem tal língua e cultura, vemos também que tais representações podem ter um sério impacto sobre como nos comportamos dentro e fora de sala de aula, reproduzindo, desta forma, os padrões identitários excludentes. O contato com representações mais plurais no que diz respeito à identidade dentro dos LDs nos leva a refletir não só sobre outras realidades, mas também sobre a nossa própria, em um processo cíclico de reflexão: ao pensarmos sobre as outras/os, pensamos sobre nós mesmas/os. Em seu artigo sobre representações de alunas/os e professoras/es de língua estrangeira sobre a França, Coracini (2003) afirma:

A análise das representações dos alunos e dos professores sobre a língua estrangeira como parte constitutiva do que se costuma chamar identidade subjetiva apoia-se na formulação do seguinte: os estudantes e professores de uma língua estrangeira constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade, bem como pelo estranhamento de si (do eu) que os constitui diante do outro mais ou menos desconhecido, com quem se identificam (de maneira positiva ou negativa). O contato com outras línguas e, portanto, com outras culturas favorece a percepção do estrangeiro que nos habita (Kristeva, 1988), pois esse contato prova o retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando assim, um espaço para questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso e com maior razão ainda o discurso de sala de aula (CORACINI, p. 198).

No final do subcapítulo anterior, terminamos refletindo sobre quais padrões sociais estaríamos perpetuando ao não nos engajarmos, enquanto educadoras/es,

em um ensino ético e crítico. Neste ponto, é importante que nos perguntemos qual é nossa responsabilidade na perpetuação de alguns padrões quando inviabilizamos tal exercício de alteridade através de representações heteropatriarcais, quando não diretamente machistas, em livros didáticos? E, sobretudo, como estamos contribuindo para que nossas alunas/os não conheçam vozes cruciais sobre suas narrativas, sobre si mesmas/os?

2.5 BRASILEIRAS/OS, ESTRANGEIRAS/OS E AS MUITAS VOZES DENTRO DE CADA UMA/UM DE NÓS

A partir da discussão das/os autoras/es acima, podemos afirmar que não só o LD constitui uma parte vital das aulas de língua estrangeira, mas também tem um grande poder na criação e na perpetuação de discursos – sejam eles sobre “a/o outra/o” ou sobre nós mesmos. Portanto, precisamos discutir quais vozes são silenciadas e quais são encorajadas nestes documentos, para que possamos também entender seus feitos dentro da formação das/os novas/os falantes. Como professoras/es de língua e educadoras/es – e igualmente como ex-alunas/os, que já passaram por um processo de letramento crítico e como estudantes/aprendizes de novas línguas – nos indagamos constantemente sobre as consequências das discussões que fazemos em sala para as/os estudantes e suas vidas. Uma vez que estamos falando de um contexto brasileiro de ensino e aprendizagem, como tais discussões podem influenciar na percepção das/os alunas/os em relação ao seu próprio país e contexto? Em seu artigo intitulado “A celebração do outro”, Coracini (op.cit.) tem por objetivo investigar a representação da língua e da cultura francesas “através de questionários (submetidos a cem alunos e dez professores de francês), da observação de aulas e da análise de três coleções de livros didáticos (...)” (Coracini, 2003, p.197). Elencamos algumas das representações trazidas por este artigo:

S4 – É um país de cultura interessante, onde tudo é um sentido à vida, onde as coisas dão um ar de alegria e dificilmente a alegria é abalada.”

“S5 – Como todo país desenvolvido, a França passa a impressão de ser um país limpo, com muito policiamento e muita conscientização popular, além de ser um país com muitos lugares lindos e históricos.”

“S6 – Geralmente o que me vem à cabeça quando eu penso sobre esse país é: roupas muito finas, restaurantes muito finos, lugares, praças muito interessantes e bonitas.”

“S7 – Os franceses devem ser muito educados e a França muito limpinha.”

“S8 – Eu admiro muito os costumes, a evolução na moda, as artes, a beleza da língua, tudo, enfim.”

“S12 – Acho que talvez eles sejam um pouco mais evoluídos intelectualmente, ou melhor dizendo, acho que a população francesa é mais desenvolvida que os brasileiros (p. 202-205).

Ao vermos tais comentários – feitos não só por estudantes, mas também por professoras/es de francês –, é inevitável pensarmos sobre a atribuição de valor de brasileiras/os – que sofreram e sofrem até hoje as consequências de processos colonizatórios ultraviolentos e predatórios praticados por países europeus – a uma cultura europeia colonizadora. Mostrar França e Espanha como lugares idílicos, sem discussões, sem problemas e sem nuances – para além de uma escolha que visa o lucro de grandes grupos editoriais, conforme veremos em breve – pode causar a inferiorização da própria língua e cultura, pois vemos tais lugares retratados de forma inverossímil. Desta forma, devemos reforçar que LDs que contêm tais representações não impactam só as percepções das/os novas/os falantes sobre a língua e cultura estudadas, mas sobre si mesmas/os. Ao discutir sobre as representações trazidas por professoras/es e alunas/os, Coracini (op. cit.) nos traz:

Essas representações positivas (positivas até demais) parecem colocar em evidência o que Calligaris (1996) diz a respeito do Brasil e dos brasileiros: estes seriam habitados por duas vozes muito fortes – a do colonizador e a do colono. O primeiro partiu de seu país em busca da felicidade, do prazer que lhe era senão interdito, pelo menos de difícil acesso em seu país de origem. Esse desejo, como era de se esperar, não se realizou: primeiro, pela impossibilidade de se realizar e, depois, porque o gozo, o prazer total só poderia ser encontrado na língua fundante, na cultura e no país de origem. Mas o desejo do país natal ou da língua materna, único lugar onde a verdadeira felicidade poderia se realizar (tal é o desejo profundo e primário do ser humano segundo Freud) não deixa de se manifestar no desprezo, na falta de valor por tudo o que pode simbolizar o passado e a cultura brasileira no famoso “jeitinho brasileiro”, bem como na valorização de tudo o que é estrangeiro, lugar de um desejo frustrado, mas sempre presente. A outra, voz do colono, representa aquele que deixou seu país em busca de um pai, isto é, de um nome que havia buscado em vão no seu país de origem. Esse pai ou esse nome teria se materializado no desejo de possuir um pedaço de terra para cultivar, desejo que nem sempre ou quase nunca se concretizou, como sabemos. Essa voz explicaria, segundo o autor, o desejo de autoridade, de lei, de polícia que emerge, vez ou outra, no comportamento de grande parte dos brasileiros. A presença dessas duas vozes constitutivas do brasileiro explica, portanto, seu caráter contraditório e conflituoso que se manifesta no desejo da mãe ou na busca do prazer, do bem viver e, ao mesmo tempo, no desejo de um pai, de um controlador, de um ditador, de uma polícia ostensiva para protegê-lo. De um lado, a busca da felicidade e do prazer (...), do outro, o desejo de proteção; dos dois lados, o narcisismo e o desejo do outro, único capaz de lhe trazer o sentimento, ainda que ilusório e fugaz, de completude (CORACINI, p. 203-204).

Enquanto professoras/es, é desolador pensar que o exercício de ensino e aprendizagem pode ter um impacto tão negativo na construção da percepção de si mesmas/os das/os alunas/os, o que as/os afasta cada vez mais da verossimilhança no que diz respeito aos países das línguas estudadas, e também as/os coloca em uma posição sempre desigual na atribuição de valor com relação à sua própria língua e cultura, pois ao ver lugares sempre “limpinhos”, com pessoas supostamente “intelectualmente superiores” em um país “desenvolvido” e com “muito policiamento”, tornam-se incapazes de perceber não só as contrastantes realidades que coexistem em tais lugares, mas igualmente como tais noções são prejudiciais a esses países e às/aos suas/seus próprias/os habitantes. A partir da apresentação deste panorama, é preciso que pensemos não só sobre tais representações, mas também por que elas são apresentadas desta forma e por quem?

2.6 GRANDES GRUPOS EDITORIAIS, LD COMO MERCADORIA E O LUCRO POR TRÁS DOS LIVROS

A mercantilização do LD – e da educação como um todo – não é algo distante de nossa realidade brasileira. Seja em língua materna ou em língua estrangeira, temos um contexto atual de ensino de línguas que nos leva a usar quase exclusivamente o LD em sala de aula. Para analisarmos e discutirmos tal contexto, o livro de francês como língua estrangeira (doravante FLE) e espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) escolhidos para análise, respectivamente, neste trabalho são “*Alter-Ego + 1*” e “*Gente Hoy 1*”³⁵.

2.6.1 “Alter-Ego + 1”

O livro “Alter-Ego + 1” foi confeccionado em 2012 pela editora francesa *Hachette FLE*, parte do grupo editorial *Hachette Livre*, dedicada apenas à produção de materiais didáticos para ensino de francês. No site oficial da empresa, consta que o livro em questão vendeu um milhão e meio de cópias, e que sua equipe conta com

³⁵ As razões pelas quais estas coleções foram selecionadas serão discutidas posteriormente no capítulo dedicado à metodologia.

mais de 250 autoras/es e editoras/es³⁶. *Hachette Fle* faz parte do grupo *Hachette Livre*, editora criada em 1826 por Louis Hachette. Atualmente, a editora está presente em mais de dez países entre livrarias físicas, revendedores e vendas online. Na França, *Hachette Livre* é a maior editora educacional em vendas e o grupo editorial *Hachette Book Group* é o terceiro maior do mundo³⁷, com um lucro aproximado de 2.735 milhões de dólares em 2017³⁸. Porém, *Hachette Book Group* não é uma empresa “independente”: ela pertence ao grupo *Lagardère*. Criado em 1992, *Lagardère* constitui-se por uma *holding* que atua em dois eixos principais: a *Lagardère Publishing* – braço da empresa que controla o *Hachette Book Group* – bem como outros trabalhos editoriais, livros, mídias impressas, televisivas e esportivas e *Lagardère Travel Retail*, que se ocupa de comércios em aeroportos e estações de trem³⁹. Em 2018, sua receita foi de 7.258 milhões de euros, segundo o relatório anual da empresa⁴⁰.

2.6.2 “Gente Hoy 1”

O LD “Gente Hoy 1” foi desenvolvido pela editora espanhola *Difusión* e teve sua primeira edição em 2013. Em seu site oficial, a editora afirma que começou “como uma pequena empresa em 1988, em Madrid. Nos anos que se seguiram, uma moderna abordagem de ELE se consolidaria e abriria espaço para o método comunicativo em sala de aula. Apesar da modéstia do começo, se tratava de uma aposta singular e valente: o nome do editorial seria *Difusión*, e seu subtítulo seria *Centro de Investigación y Publicaciones de Español*”⁴¹. Ainda segundo o site, a empresa “tem tido como objetivo acompanhar professores de espanhol do mundo

³⁶ Disponível em: <<https://www.hachettefle.com/basic-page/qui-sommes-nous>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

³⁷ Disponível em: <<https://www.hachettebookgroup.com/about/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

³⁸ Disponível em: <<https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/industry-news/publisher-news/article/78036-pearson-is-still-the-world-s-largest-publisher.html>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

³⁹ O grupo é proprietário das redes de lojas de aeroportos *Duty Free* e das revistarias e livrarias *Relay*.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.lagardere.com/fichiers/fckeditor/File/Relations_investisseurs/Publications/2019/FY_2018/190313_Lagardere_FY2018_Presentation.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

⁴¹ Tradução nossa. No original: “*Corría el año 1988 cuando una pequeña editorial de español abrió sus puertas en Madrid. En aquellos años incipientes del moderno español como lengua extranjera, el método comunicativo se abría paso en las aulas (...)*”. Disponível em: <<https://www.difusion.com/presentacion/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

todo e entender suas necessidades, bem como prover ferramentas de trabalho úteis para ajudar-lhes em sua formação. Neste caminho, busca sempre especialistas do mundo da pesquisa, docência, desenho, edição e produção audiovisual.”⁴²

A editora conta com mais de 36 livros de ELE para adultos, tendo ainda um espaço virtual inteiramente dedicado ao ensino e aprendizagem de espanhol à distância. Apesar de ter sido desenvolvido por uma pequena editora, o LD “*Gente Hoy 1*” faz parte do catálogo de vendas da editora *Macmillan*⁴³. Trata-se de uma editora fundada em 1843 por Daniel e Alexander Macmillan e, atualmente, é a quinta editora no mundo em publicações anglófonas. Tais editoras concentram 60% das publicações em língua inglesa no mundo⁴⁴.

A divisão educacional das publicações *Macmillan*, a *Macmillan Education*, é uma empresa com base em Londres que opera em mais de 40 países no mundo. Em 2015, a Macmillan Publisher fundiu-se com a editora de publicações acadêmicas *Springer Nature* e hoje todas fazem parte do grande conglomerado alemão *Holtzbrinck Publishing Group*. O grupo, que faz parte das dez maiores editoras do mundo, teve como receita 1.256 milhões de euros⁴⁵ em 2018.

2.6.3. LDs e grandes grupos editoriais

Conforme vimos acima, os LDs analisados não são exatamente produzidos por editoras pequenas. No entanto, é difícil estabelecer com precisão o lucro trazido por cada um deles a essas grandes corporações. Contudo, é importante discutirmos o lugar de tais livros na perpetuação de conceitos estereotipados sobre os lugares onde ambos são produzidos. LDs que compactuam com os clichês de países como a França e a Espanha podem ser grandes influências para que alunas/os se mobilizem, quando é possível, para viagens em tais territórios. Segundo um relatório

⁴² Tradução nossa. No original: “(...) *nuestro objetivo ha sido acompañar a los profesores de español de todo el mundo para entender sus necesidades, brindarles herramientas de trabajo útiles y ayudarlos en su formación. Y en este camino, hemos buscado siempre la colaboración de grandes especialistas del mundo de la investigación, la docencia, el diseño, la edición y la producción audiovisual.*” Disponível em: <<https://www.difusion.com/presentacion/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

⁴³ Disponível em: <http://www.macmillan.com.br/arquivo/PDF/catalogos_english_espanhol_readers.zip>. Acesso em: 28 ago. 2020.

⁴⁴ Para mais informações, ver: <https://www.huffpostbrasil.com/entry/drm-lawsuit-independent-books-tores-amazon_n_2727519?ri18n=true>. Acesso em: 30 ago. 2020.

⁴⁵ Disponível em: <<http://archive.wikiwix.com/cache/index2.php?url=https%3A%2F%2Fwww.publishersweekly.com%2Fpw%2Fby-topic%2Findustry-news%2Fpublisher-news%2Farticle%2F78036-pearson-is-still-the-world-s-largest-publisher.html>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

da Organização Mundial do Turismo, em 2017, Espanha e França encontravam-se, respectivamente, na segunda e terceira posição no ranking de países que mais arrecadaram com turistas estrangeiros⁴⁶.

Apagar vozes e/ou temáticas atuais inerentes à vida nestes países – suas existências, produções artísticas e culturais e, sobretudo, a abrangência dessas vozes dentro destas sociedades – reforçando estereótipos de lugares idílicos, homogêneos, sem pluralidades identitárias (ou, ao máximo, folclorizados) favorece financeiramente não só escolas de línguas, mas também agências de viagem, cursos de gastronomia, companhias aéreas, aeroportos, estações de trem e, também, grandes grupos editoriais. Por isso, mercadologicamente, discursos unitários e hegemônicos em LDs – para além de excludentes e preconceituosos – são, acima de tudo, rentáveis.

O favorecimento deste tipo de discurso unitário pode caracterizar uma visão tradicional de cultura. Sobre a questão cultural no ensino de LEM, Janzen (2007) discute a visão tradicional de cultura apresentada por Welsch (2000) em *Transkulturalität – Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*:

Welsch mostra que, para Herder, o conceito de cultura deve ser associado ao povo, delimitando-o em face do mundo exterior. A concepção tradicional de cultura caracterizada pela homogeneização interna e delimitação (*abgrenzung*) externa é, segundo o autor, insustentável e perigosa (...). Uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças socioculturais de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna impossibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação de valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica (comum à visão tradicional de cultura) (JANZEN, 2007, p.10).

Silenciar vozes femininas é, historicamente, um dos tipos de violência mais aplicados e difundidos na história. Negar nossas existências, feitos e avanços também constitui uma grande forma de excluir nossa participação em construções políticas, sociais e culturais. Tais negações históricas não são feitas a esmo, isto é, sem razões aparentes. Negar as existências de mulheres – para além de contribuir com uma longa cadeia de negligências e abusos – também é altamente profícuo para toda uma estrutura patriarcal, que lucra não só excluindo mulheres, mas

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284419876>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

também explorando-as das mais diferentes formas – sejam seus corpos, suas forças de trabalho, suas propriedades intelectuais, entre outros. Neste sentido, para além de nos questionarmos sobre as consequências disso, precisamos entender como isso se dá na esfera educacional, mais precisamente nos LDs analisados para que possamos refletir sobre como romper com este ciclo de preconceito, exclusão e misoginia.

3. METODOLOGIA

3.1 QECR E O PLURILINGUISMO

O QECR, criado em 1991 a partir de amplas discussões feitas nos anos 70 e 80, tem como um de seus objetivos estabelecer um conjunto comum para a elaboração de materiais, formações de professoras/es e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo a edição reformulada em 2001, temos por definição:

O Quadro Comum Europeu de Referência (QECR) oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas vivas, de referenciais, de exames, de manuais etc., na Europa. Ele descreve igualmente o que os alunos de uma língua devem aprender a fim de utilizá-la com o objetivo de comunicar: ele enumera igualmente os conhecimentos e habilidades que eles devem adquirir a fim de ter um comportamento linguístico eficaz. A descrição engloba também o contexto cultural que apoia a língua. Enfim, o Quadro Comum de Referência define os níveis de competência que permitem mensurar o progresso do aprendiz a cada etapa da aprendizagem e a qualquer momento da vida (p.9)⁴⁷.

Neste sentido, é possível afirmar que o QECR foi criado na tentativa de organizar e balizar conhecimentos comuns que devem ser desenvolvidos durante os processos de ensino e aprendizagem. Por essa razão, ele deve, também e sobretudo, ser usado em consonância com o trabalho da escola, alunas/os,

⁴⁷ Usaremos alguns trechos da versão em francês do QECR traduzidos para o português e outras da versão diretamente em português em função da pertinência de algumas pequenas diferenças nas duas edições. Neste excerto, temos no original: “*Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l’élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d’examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace. La description globale englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage et à tout moment de la vie.*”

professoras/es e LDs. Não se trata, portanto, de uma tarefa fácil coordenar tais variáveis para desenvolver na/o aluna/o as habilidades necessárias em uma nova língua estrangeira. A noção de progressão – isto é, ao definirmos o que é importante para cada nível de conhecimentos – deve ser usada e precisa respeitar as aptidões (e dificuldades) da/o aprendiz em cada momento da aprendizagem, privilegiando o aspecto de construção de conhecimentos. Juntamente com esta construção, não é possível que esqueçamos que a/o nova/o falante será um sujeito social, que irá interagir com o mundo que a/o rodeia nessa nova língua aprendida e precisa saber não só compreendê-la, mas também entender seus contextos e saber reagir e se colocar a partir dos desafios por ela, suas culturas e histórias apresentadas. Ao refletir sobre a dimensão social da língua, o QECR afirma:

A escolha por um Quadro de uma apresentação taxonômica constitui, sem dúvida, uma tentativa de tratar a grande complexidade da linguagem humana dividindo a competência linguística de acordo com seus diferentes componentes. Isto nos leva a problemas psicológicos e pedagógicos importantes. A comunicação envolve todo ser-humano. As competências sociais isoladas e classificadas na sequência se combinam de maneira complexa para fazer de cada indivíduo um ser único. Enquanto ator social, cada indivíduo estabelece relações com um número sempre crescente de grupos sociais que se sobrepõem e definem uma identidade. Em uma abordagem intercultural, um dos objetivos essenciais do ensino de línguas é de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendiz e de sua identidade em resposta à experiência enriquecedora de alteridade em matéria de língua e cultura (p.9)⁴⁸.

⁴⁸ Tradução nossa. No original: “Le choix pour le Cadre d’une présentation taxinomique constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. Ceci nous renvoie à des problèmes psychologiques et pédagogiques d’importance. La communication met tout l’être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu’acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l’enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l’apprenant et de son identité en réponse à l’expérience enrichissante de l’altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.” Pode-se discutir que a noção de “desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendiz e de sua identidade em resposta à experiência enriquecedora de alteridade em matéria de língua e cultura” pode ser, por vezes, problemática, pois se o novo conhecimento adquirido não propõe um exercício crítico de alteridade e apenas estimula o estabelecimento de uma relação de inferiorização com relação às próprias língua e cultura da/o nova/o falante tal novo conhecimento perpetua não só uma atribuição de valores desiguais para as duas línguas e culturas, mas também mantém representações inferiorizantes de países colonizados. Vale ressaltar, ainda, que as bases estabelecidas para o processos de ensino e aprendizagem de tais línguas são concebidas em países europeus (neo) colonizadores.

Tendo em vista todos os aspectos de desenvolvimento de ensino e aprendizagem na formação da/o nova/o falante, o plurilinguismo entra como um dos pilares centrais nesses processos. Ao discutir tal perspectiva, o QECR nos traz:

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode-se chegar ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente "desconhecida", reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum. Na ausência de um mediador, esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua. Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue (p. 23-24).

A partir disso, podemos inferir que as/os novas/os falantes não só aprenderão novas competências – como colocar em prática outras habilidades que não uma aplicação gramatical inverossímil e antiquada – mas também deverão servir-se delas para compreender outros contextos e colocar-se, linguisticamente, como atores

sociais na língua aprendida. O plurilinguismo, então, atua como uma maneira de mobilizar diversos conhecimentos – não apenas linguísticos – da/o falante para que seus atos de compreensão e comunicação sejam performados. Dentro de abordagens plurais, podemos destacar a intercompreensão como uma das estratégias dentro do ensino e aprendizagem de línguas. Neste sentido, Olmo e Escudé (2019) discutem que:

Além de ser um recurso imediato, essa modalidade de comunicação constitui uma prática ancestral e apresenta algumas vantagens importantes tanto em termos de eficiência, pois cada interlocutor usa uma língua que conhece bem, quanto em termos de igualdade, já que ninguém impõe sua língua ao outro nem se vê constrangido a arranhar uma língua com insegurança. Enquanto prática comunicativa, ela pode ser bem-sucedida, desde que os interlocutores adotem algumas estratégias e desenvolvam certas competências (...) (OLMO e ESCUDÉ, 2019, p.11).

A intercompreensão de línguas românicas se mostra, no ensino de LEM, não só como uma estratégia interessante, mas também nos faz refletir sobre o grau de percepção e compreensão de elementos culturais de alunas/os falantes de português como língua materna, uma vez que observamos a transparência entre o português, francês e espanhol. Por isso, incentivar o aparecimento de culturas diferentes dentro dos processos de ensino e aprendizagem garante uma visão plural da língua estudada, e igualmente permite que a/o aluna/o possa adicionar ao seu repertório cultural outras formas de ser e viver em língua estrangeira, o que, consequentemente, pode levar a reflexões sobre sua própria identidade a partir do exercício de alteridade.

3.2 A1, A2 E COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS PELO QECR

As obras analisadas por esse trabalho enquadram-se nos níveis A1 e A2 estabelecidos pelo QECR – conforme veremos adiante aprofundadamente. O documento especifica como um dos objetivos:

(...) ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação (p. 45).

A partir disso, há um esquema descritivo e os níveis comuns de referência que devem ser usados não só para a orientação na aplicação de exames oficiais, mas também para balizar e estabelecer prioridades dentro do ensino de línguas e, mais precisamente, em LDs. Por isso, o documento propõe várias tabelas descritivas⁴⁹. A primeira delas nos traz uma apresentação geral das características das/os novas/os falantes em cada nível de conhecimento. Para os níveis A1 e A2, temos:

TABELA 5: NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ESCALA GLOBAL

Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

FONTE: QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (p. 49).

A terceira tabela discute os aspectos qualitativos do uso oral da linguagem através dos critérios de âmbito e correção.

⁴⁹ O QECR traz vários quadros descritivos com objetivos distintos: propor autoavaliações que podem ser feitas pelas/os novas/os falantes, entender quais são suas dificuldades nas quatro competências (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, entre outras). Iremos nos ater, nesse trabalho, aos descritores que dizem respeito aos objetivos que professoras/es e outras/os profissionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas devem ter em mente para o desenvolvimento das/os alunas/os.

TABELA 6: NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM

	Âmbito	Correção
A2	Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia.	Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.
A1	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

FONTE: QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (p. 56).

A quarta tabela continua discutindo aspectos qualitativos do uso oral da linguagem, porém através da fluência e da interação.

TABELA 7: NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA: ASPECTOS QUALITATIVOS DO USO ORAL DA LINGUAGEM (CONTINUAÇÃO).

	Fluência	Interação
A2	É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.
A1	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.

FONTE: QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (p. 57).

Após a descrição de outros critérios específicos sobre as competências de aprendizes A1 e A2, do QECR, ao falar sobre a coerência dos conteúdos nos níveis comuns de referência, afirma:

O nível A1 (Iniciação) é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendiz é capaz *de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares*, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação (p.61).

Sobre o nível A2 elementar⁵⁰, o documento especifica:

O nível A2 (Elementar) parece corresponder à especificação do Waystage. É neste nível que se encontra a maioria dos descritores que indicam relações sociais: *utiliza fórmulas de delicadeza e formas de tratamento simples do quotidiano; sabe cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas; participa em conversas sociais muito breves; faz perguntas e dá respostas a questões acerca do trabalho e dos tempos livres; faz e responde a convites; discute o que fazer; onde ir faz os preparativos necessários para executar essas tarefas; faz e aceita propostas*. Aqui, encontram-se também os descritores relativos a saídas e deslocações, versão simplificada do conjunto de especificações do Nível Limiar para adultos que vivem no estrangeiro: *efectua transacções simples nas lojas, nas estações de Correios ou no banco; obtém informações simples sobre viagens; utiliza os transportes públicos: autocarros, comboios e táxis; pede informações elementares; pergunta o caminho e indica-o; compra bilhetes; pede e fornece serviços e bens quotidianos* (p.61).

Teremos em mente as especificações vistas acima na análise dos LDs didáticos citados para tentarmos entender como as/os autoras/es estabelecem o que é prioritário nesta etapa da aprendizagem e o quão próximo do QECR tais obras estão.

3.3 A ESCOLHA DOS LDS

A escolha dos livros “Alter-ego + 1” e “Gente Hoy 1” foi baseada em quatro critérios principais. O primeiro deles foi o de selecionarmos livros usados em centros oficiais de aplicação de exames: neste caso, temos para o espanhol o Instituto Cervantes e para o francês, a Aliança Francesa de Curitiba. Ambas se constituem por escolas presentes mundialmente e têm grande projeção no ensino de tais línguas, o que faz com que os LDs adotados por elas – sobretudo no caso do Brasil

⁵⁰ O QECR nos traz uma distinção entre A2 de nível limiar e A2 elementar forte. Como ambos LDs tratam apenas do nível A2 limiar, citaremos apenas este.

– sejam vendidos em grande escala, uma vez que todas as franquias devem adotá-los como forma de cumprir os acordos comerciais firmados entre escolas e editoras.

O segundo critério diz respeito ao tempo de uso dos LDs: tanto na Aliança Francesa como no Instituto Cervantes, tais LDs foram usados por mais de cinco anos. A abrangência geográfica do uso de tais obras, bem como a duração de suas aplicações em sala de aula nos faz refletir sobre a influência que eles podem ter tido em milhares de alunas/os ao longo dos anos.

O terceiro critério foi a escolha dos primeiros volumes de cada coleção. Tal base de análise foi estabelecida para entender como os LDs concebem o primeiro contato da/o aprendiz com a língua e cultura estudadas, bem como suas prioridades do que deve ser visto e estudado neste primeiro momento. O segundo objetivo do critério em questão é, igualmente, entender as relações entre os LDs e o QECR: quais são seus pontos convergentes e divergentes no que diz respeito ao nível A1 e no início do nível A2, caso o volume contemple tal nível.

O quarto e último critério foi a possibilidade de escolher livros que também fossem usados no centro de línguas da Universidade Federal do Paraná. No caso do francês, isso foi possível, pois a mesma obra foi adotada tanto na Aliança Francesa como no Celin – UFPR, durante um período de duração similar. Já no espanhol, os LDs e, pela projeção recebida por “Gente Hoy 1”, optamos por analisá-lo.

3.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Conforme já sugerido por outras pesquisas sobre representações de gênero em outras línguas, optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa⁵¹ para análise dos dados obtidos nos LDs, que seguirão as seguintes premissas:

2. O(a) pesquisador(a) está interessado(a) no significado, ou seja, a percepção que as pessoas possuem de suas vidas, experiências e estruturas de mundo; (...) 5. [a pesquisa] é descritiva, uma vez que o(a) pesquisador(a) está interessado no processo, no significado e compreensão alcançados pelas palavras ou ilustrações; e 6. O processo é indutivo, ou seja, o(a) pesquisador(a) constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias a partir dos detalhes (LOPES PEREIRA, p. 34).

⁵¹ Dos quatro critérios, apenas um deles traz dados quantitativos, conforme veremos adiante.

Em consonância com a pesquisa qualitativa, propusemos na introdução deste trabalho as seguintes perguntas de pesquisa: 1. Como os livros didáticos de francês e espanhol como língua estrangeira representam personagens do gênero feminino? 2. Quantas vezes personagens do gênero feminino aparecem em comparação à incidência de personagens de gênero masculino? 3. Como elas são caracterizadas nos âmbitos familiares e profissionais? 4. Como são suas descrições físicas e emocionais? Por fim: há ocorrência de processos de estereotipização de mulheres, homogeneização e silenciamento das mesmas?

A partir das bases descritas acima, analisaremos os LDs através dos quatro critérios seguintes:

- a) Incidência: Quantas vezes personagens mulheres e homens aparecem e qual dos gêneros é mais predominante. Apenas este critério aparece, em um primeiro momento, de forma quantitativa. Analisaremos imagens (fotos ou desenhos) – quantas vezes personagens mulheres e homens aparecem – e, igualmente, registros escritos e orais: documentos de compreensão oral e compreensão escrita e se há tarefas que são propostas e realizadas por personagens de gênero feminino. Veremos, ainda, se personagens femininas falam e como falam (se há presença de silenciamento por parte de personagens masculinos);
- b) Papéis ocupacionais: Esse critério visa à análise de quais profissões são atribuídas às mulheres e homens e tentará identificar aspectos que contribuem para formação de estereótipos (igualmente como nos outros critérios). Pretendemos entender como mulheres e homens são representados no âmbito profissional;
- c) Vida privada: Aqui, desejamos traçar o perfil de personagens femininas no aspecto pessoal em três categorias predominantes: gostos – sobretudo, quais são seus hobbies, atividades físicas e preferências culturais -, relações familiares (como é retratada na família e, se possível, em interação com membros das mesmas), afetivas e amizades;
- d) Caracterização: Veremos como é feita a descrição física feminina. Desejamos investigar, nesse critério, se há estereotipização física e emocional e através de quais construções ela se desenvolve. Também investigaremos através desse critério a pluralidade de representações físicas (se ela existir).

4. ANÁLISE

4.1 “ALTER-EGO + 1”

“Alter-Ego + 1” foi desenvolvido por cinco autoras: Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian e Monique Waendendries. O livro salienta, na primeira página, que Hugot, Kizirian e Waendendries são professoras formadoras na Aliança Francesa de Paris.

No prefácio, há algumas informações importantes: o volume destina-se a adultos e adolescentes que tem como objetivo adquirir as competências descritas pelos níveis A1 e A2.1 do QECR em 120 horas e, ao final deste percurso, a/o aluna/o estará apta/o a realizar o exame oficial *DEL F*⁵² A1. Na parte denominada estrutura do manual, há duas subdivisões: aprender com Alter-Ego + (*apprendre avec Alter-Ego +*) e ensinar com Alter-Ego + (*enseigner avec Alter-Ego +*). Na primeira delas, encontramos a seguinte descrição:

Aprender com “Alter-Ego +”: em Alter-Ego +, o lugar do aprendiz é primordial. Os temas abordados têm por objetivo principal suscitar um real interesse pela sociedade francesa e pelo mundo francófono e permitir ao aprendiz desenvolver o *savoir-faire* e competências importantes para a vida indispensáveis à toda comunicação exitosa. Os suportes são variados e as situações, próximas da vida real. As atividades propostas ao aprendiz lhe oferecem várias oportunidades de interagir em situações implicant, em função de seu sentimento, sua vivência e sua cultura, mas também de maneira criativa e lúdica. As tarefas propostas pretendem ser o reflexo de situações autênticas em diferentes domínios (pessoal, público, profissional, educacional), a fim de favorecer a motivação do aprendiz e sua implicação na aprendizagem. Assim, este desenvolve o *savoir-faire*, mas, também, estratégias que o levam progressivamente à autonomia (p.3)⁵³.

⁵² Diploma de avaliação de língua francesa. No original, *diplôme d'évaluation de langue française*.

⁵³ Tradução nossa. No original: “*Apprendre avec Alter-Ego +: dans Alter-Ego +, la place de l'apprenant est primordiale. Les thèmes abordés ont comme principal objectif de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et de permettre à l'apprenant de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. Les supports sont variés et les situations sont proches de la vie. Les activités proposées à l'apprenant lui offrent de nombreuses opportunités d'interagir dans des situations implicant, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture, mais aussi de manière créative et ludique. Les tâches proposées se veulent le reflet de situations authentiques dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducationnel), afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage. Ainsi, celui-ci développe des savoir-faire mais aussi des stratégies qui l'amènent progressivement vers l'autonomie.*”

Nesta apresentação preliminar, há alguns pontos que devem ser discutidos. O primeiro deles é o primeiro objetivo estabelecido em “*aprender com Alter-Ego +*”: suscitar um real interesse pela sociedade francesa e pelo mundo francófono. O que podemos observar é que, para o LD, o que deve interessar à/o aluna/o, primeiramente, deve ser a “sociedade francesa” – algo uno, consolidado, invariável, quase palpável – e, na sequência e em segundo plano, “o mundo francófono”, sem qualquer caracterização ou distinção. O “mundo francófono” – apesar de ser muito maior do que a sociedade francesa, como vimos anteriormente – aparece, então, não só como algo amorfo, sem características próprias ou particularizações: ele é, também, menos importante. O segundo ponto é sobre a possibilidade da/o aluna/o reagir de acordo com seus sentimentos, vivências e sua cultura. Como será possível reagir trazendo sua carga de realidade à sua experiência como falante de francês se há poucos ou nenhum ponto de convergência com a cultura que a/o aprendiz está descobrindo?

Passemos à segunda categoria, ensinar com *Alter-Ego +*:

Ensinar com *Alter-Ego +*: o fio condutor corresponde rigorosamente às competências descritas pelo QECR. Os principais conteúdos pragmáticos e linguísticos são trabalhados e enriquecidos de maneira progressiva, em diferentes contextos e temáticas. Cada lição é estruturada pelos objetivos pragmáticos e desenvolve uma temática. O procedimento é semântico, integrativo e de simples utilização: o percurso de cada par de páginas leva o aprendiz à descoberta e à apropriação dos conteúdos de maneira progressiva e guiada. Em termos gerais, cada lição mobiliza quatro atividades linguísticas. As competências receptivas (escrita e oral) são frequentemente trabalhadas em uma relação complementar, no interior de cada cenário estabelecido. Uma atenção particular é dada à conceitualização de formas linguísticas, ligadas aos objetivos pragmáticos (p.3)⁵⁴.

Vemos nesta seção uma descrição padronizada sobre como o trabalho com o LD será feito: objetivos pragmáticos e linguísticos, trabalhados em diferentes

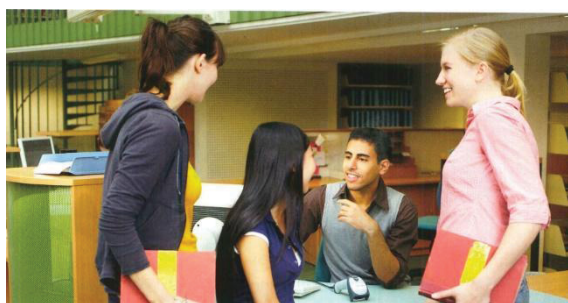
⁵⁴ Originalmente: “*Enseigner avec Alter-Ego +: Le fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux compétences décrites par le CECRL. Les principaux contenus pragmatiques et linguistiques sont travaillés et enrichis de manière progressive, dans différents contextes et thématiques. Chaque leçon est structurée par les objectifs pragmatiques et développe une thématique. La démarche est sémantique, intégrative et simple d'utilisation : le parcours de chaque double page amène l'apprenant à la découverte et l'appropriation des contenus de manière progressive et guidée. En règle générale, chaque leçon mobilise les quatre activités langagières. Les compétences réceptives (à l'écrit, à l'oral) sont souvent travaillées dans un rapport de complémentarité, à l'intérieur d'un scénario donné. Une attention toute particulière est donnée à la conceptualisation des formes linguistiques, en lien avec les objectifs pragmatiques.*”

contextos e de maneira progressiva e a mobilização equilibrada das quatro competências.

4.1.1 Incidência

Conforme exposto acima, o critério incidência visa mostrar quantas vezes mulheres e homens aparecem em registros de som e áudio. Com relação às imagens, optamos por contabilizar personagens que estivessem em primeiro plano e em imagens funcionais – isto é, que tem algum objetivo prático relevante para realização de algum exercício⁵⁵. Neste caso, observamos a incidência de imagens 145 mulheres⁵⁶ contra 139 homens. Apesar das mulheres serem maioria há, no entanto, um fato curioso: cerca de 18 imagens – mais de 10% - trazem mulheres com rostos virados, cobertos ou cortados, sem nenhum objetivo pedagógico ou estético⁵⁷ aparente. Vejamos alguns exemplos:

FIGURA 1: DOSSIER 1, LIÇÃO 2 (PEDIR INFORMAÇÕES)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 30).

⁵⁵ Não contabilizamos personagens repetidos que apareceram no mesmo exercício.

⁵⁶ Iremos discutir as representações físicas destas personagens no critério de análise caracterização.

⁵⁷ Quando dizemos estético, pensamos em um exercício onde a/o aluna/o devesse descrever fisicamente uma personagem apresentada e, por isso, suas características foram suprimidas.

FIGURA 2: DOSSIER 1, LIÇÃO 2 (PERGUNTAR SOBRE A IDENTIDADE)



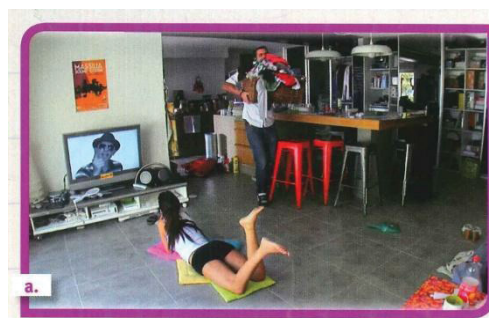
FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 31).

FIGURA 3: DOSSIER 4, LIÇÃO 2 (PROPOR UMA SAÍDA)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 84).

FIGURA 4: DOSSIER 4, CADERNO DE VIAGEM



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 92).

Ao analisarmos registros orais, vemos que há 434 trechos em que homens falam contra 394 trechos de falas de mulheres⁵⁸. Em escutas onde há exercícios

⁵⁸ Alguns trechos sonoros não foram usados nesta análise: os exercícios propostos na parte denominada “phonigraphie” não foram incluídos por não representarem um trabalho tido como

fonéticos ou de repetição, normalmente, vemos trechos apresentados em números pares onde a paridade entre personagens mulheres e homens costuma ser respeitada. Porém, ao observarmos o desenvolvimento de personagens e a solicitação para que elas/es realizem alguma tarefa, o quadro se inverte: mulheres aparecem menos em quadros funcionais reais que homens.

Para além da paridade na incidência de mulheres e homens em registros orais não ser totalmente respeitada, vemos também várias ocorrências explicitamente machistas nos discursos trazidos pelo LD. Vejamos com o auxílio da tabela abaixo as mais importantes:

TABELA 8: OCORRÊNCIAS DE MACHISMO EM REGISTROS SONOROS DO LIVRO DIDÁTICO “ALTER-EGO + 1”

Página	Exercício	Considerações sobre a ocorrência de machismo
16	8	É solicitado à/ao aluna/o que escreva os nomes que são soletrados. Ouvimos apenas nomes masculinos.
37	8	Há um concurso cultural cujo prêmio é uma viagem para Paris. As/os candidatas/os devem se apresentar e dizer por que elas/es deveriam ganhá-lo. Ao final, uma candidata é escolhida, mas não faz nenhum agradecimento. Vale lembrar que, neste momento do livro, a/o aprendiz já havia visto o vocabulário referente a agradecimentos.
47	11	Trata-se de um exercício que coordena o uso de um trecho sonoro com um mapa. A/o aluna/o deve ouvir dois trechos onde uma mulher pede informação e dois personagens a respondem: um homem e uma mulher. Um dos itinerários está incorreto e deve ser identificado. O itinerário dado pela personagem mulher é o errado.
50 e 51	11 e 12	Aqui, a mesma personagem do exercício encontra-se perdida e pede informações para chegar ao albergue no qual tem uma reserva. Nas duas ocasiões em que

obrigatório pelo livro pedagógico. Além disso, personagens que aparecem várias vezes em um mesmo trecho, com um objetivo pedagógico foram contadas/os apenas uma vez.

		pede informação, é orientada (de maneira correta) por homens.
107	5	O objetivo linguístico desta unidade é fazer com que as/os alunas/os sejam capazes de construir frases no passado para que possam construir a biografia de uma/um personagem. Nesta escuta, dois colegas – uma mulher e um homem – falam sobre a biografia da atriz francesa Marion Cotillard. O colega homem começa a ditar informações da vida de Cotillard para que sua colega mulher anote. No guia da/o professora/or, não há comentários sobre o nível hierárquico de tais colegas: ambos se encontram na mesma posição. Portanto, não haveria razão nem para que o personagem de gênero masculino ditasse algo, nem para que a personagem de gênero feminino anotasse. É importante salientar que o LD em questão foi lançado em 2012, ano no qual já era possível procurar tais informações sobre a atriz via internet, sem necessidade de que ninguém as ditasse.
143	14	O exercício propõe que a/o aluna/o identifique, através de trechos onde personagens dizem interjeições, se estes se enquadrariam em tom de dúvida ou persuasão. Há 10 trechos: cinco de mulheres e cinco de homens. Nos cinco femininos, quatro aparecem em tom de dúvida e uma de persuasão. Nos homens, a proporção se inverte: quatro aparecem em tom de persuasão e um de dúvida.

FONTE: A autora.

O exemplo trazido no exercício 8 da página 37 pode ser qualificado como silenciamento, pois traz uma oportunidade em que uma mulher poderia – e deveria falar – e, por opção do LD, não fala. Seu direito de expressar-se é suprimido. O mesmo acontece logo no início da obra, na página 18, exercícios 12 e 13. Há um coquetel onde participantes do evento “Jornada mundial das línguas” são

colocadas/os para se apresentar umas/uns às/aos outras/os. A escuta diz respeito à imagem abaixo, onde dois homens se apresentam e há, também, uma personagem mulher na conversa:

FIGURA 5: DOSSIER 0 (CONHECER ALGUÉM, DIZER SUA NACIONALIDADE)



FONTE: ALTER-EGO + 1, (p. 18).

Transcrição:

Homem 1: Bom dia! Vou me apresentar: sou José Gomes. Sou português. E você... você é?

Homem 2: Sou sueco. Eu me chamo Bjorn Lindgren. E aqui está Isabelle Moreau. Ela é francesa.

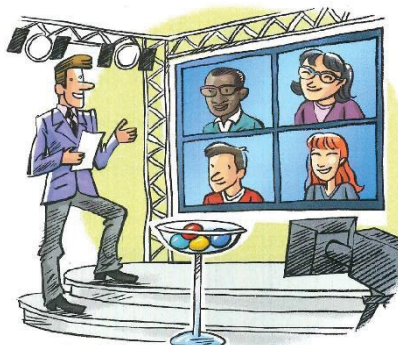
Não há, neste momento, nenhuma razão para que Isabelle seja apresentada por Bjorn. Há outras/os personagens que falam na mesma escuta, mas apenas o direito de falar de uma mulher é renegado.

4.1.2 Papéis ocupacionais

“Alter-Ego + 1” propõe a apresentação de conteúdos de maneira espiralada: o mesmo tema é visto algumas vezes, como foco linguístico do dossier ou não e em diferentes níveis de profundidade de acordo com o nível de desenvolvimento da/o aluna/o, conforme previsto pelo método. Por essa razão, o tema “profissões” é visto em diferentes dossiers e apresentado de maneiras distintas. A primeira vez em que ele aparece é na terceira lição do primeiro dossier. Trata-se de um exercício onde a/o aluna/o ouve quatro trechos de participantes de um concurso cultural televisionado cujo prêmio é uma viagem a Paris (conforme citado no critério anterior). Neste momento, o objetivo linguístico é que a/o aprendiz entre em contato

com o léxico dos países (ex.: o Senegal, a França, o Canadá, etc) e aprendam a indicar sua origem e domicílio.

FIGURA 6: DOSSIER 1, LIÇÃO 3 (DAR INFORMAÇÕES PESSOAIS)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 34).

As informações pessoais dadas por cada personagem são: idade, profissão, cidade e país de origem. A primeira mulher identifica-se como Nora, tunisiana de 55 anos e médica. A segunda, Céline, tem 24 anos, é estudante de arquitetura e canadense. Os homens são: Issa, de 22 anos e Tom, de 31 anos. Issa mora no Senegal e é estudante de jornalismo. Tom nasceu nos Estados Unidos, mora em Madagascar e trabalha em um bar. Com Nora e Céline, temos uma situação mista: Nora é médica (e africana), algo que seria tido como um meio profissional “masculino”. Porém, Céline é arquiteta, uma profissão frequentemente “atribuída” a mulheres por ser uma parte mais “criativa” e “estética” em comparação com engenharias correlatas, por exemplo.

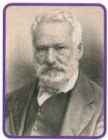



Ao observamos o dossier 0, vemos que outro fenômeno ocorre. Tal unidade propõe na sessão de descoberta, o exercício 3, que tem como enunciado: “Quais personalidades francesas você conhece (literatura, moda, esporte, teatro, cinema etc.⁵⁹)? Em pequenos grupos, faça uma lista. Compare suas listas: qual grupo conhece mais personalidades?” Em seguida, o exercício 4 propõe, através de grupos de interesse citados pelo exercício anterior, personalidades famosas. Há apenas seus sobrenomes e as/os alunas/os devem completar com as letras faltantes de seus primeiros nomes para descobrir a personalidade em questão. Vejamos:

⁵⁹ É importante ressaltar que, neste momento, o contato com o léxico das profissões se dá, apenas, através dos substantivos que nomeiam de grandes áreas de trabalho — literatura, moda, esporte, teatro e cinema — e não com adjetivos de profissões. Por essa razão, o primeiro contato com o vocabulário profissional foi considerado no exemplo citado anteriormente (dossier 1, lição 3).

FIGURA 7: DOSSIER 0 (DE UMA PALAVRA À OUTRA)

3
Quelles personnalités françaises connaissez-vous (littérature, mode, sport, cinéma, etc.) ?
En petits groupes, faites une liste. Comparez vos listes : quel groupe connaît beaucoup de personnalités ?

4
Connaissez-vous les prénoms des personnalités suivantes ? En petits groupes, complétez les prénoms.
Exemple : A _____ e Dumas = Alexandre Dumas

<p>Littérature</p>  <p>M _____ l Proust A _____ t Camus S _____ e de Beauvoir V _____ r Hugo</p>	<p>Mode</p>  <p>C _____ n Dior G _____ e Chanel Y _____ s Saint Laurent J _____ n-P _____ l Gaultier</p>	<p>Sport</p>  <p>D _____ d Douillet (judo) M _____ l Platini (football) Z _____ e Zidane (football) T _____ y Parker (basket-ball)</p>	<p>Cinéma</p>  <p>J _____ e Binoche A _____ n Delon G _____ d Depardieu M _____ n Cotillard</p>
--	--	---	---

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 22).

Na literatura francesa, há somente uma mulher: Simone de Beauvoir. Na moda, há apenas uma mulher: Gabrielle Chanel (nome de batismo da estilista Coco Chanel). No esporte, não há nenhuma mulher e no cinema, temos apenas duas: Juliette Binoche e Marion Cotillard (esta última é citada posteriormente no LD, conforme vimos no critério anterior). As mulheres que aparecem apresentam todas duas características: são europeias e brancas. Além disso, na categoria cinema, o livro didático opta por negligenciar todas as célebres roteiristas, diretoras e produtoras francófonas. Nas outras categorias, a mensagem que é passada a/ao aprendiz é clara: não há espaço para mulheres – sobretudo negras - no esporte⁶⁰, na moda⁶¹ e na literatura⁶². É como se, para o LD, a maioria notável e digna de citação neste momento inicial de aprendizagem sempre será masculina.

O dossier 3 (pg.62) é onde é proposto à/ao aluna/o falar de suas informações pessoais a partir de grandes temas: hobbies, gostos, algumas características físicas e emocionais e profissões. Trata-se do primeiro momento em que a/o aprendiz terá contato com seus grandes centros de interesse e poderá descrever-se fora da esfera de informações objetivas (nome próprio, endereço, número de telefone) sobre si. Na

⁶⁰ “Não começou em 2019: França colhe frutos de projeto iniciado em 2011 no futebol feminino”. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/blogs/dona-do-campinho/post/2020/06/15/nao-comecou-em-2019-franca-colhe-frutos-de-projeto-iniciado-em-2011-no-futebol-feminino.ghtml>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁶¹ “Stella Jean: pioneira na luta contra o racismo na moda.”. Disponível em: <<https://lepetitjournal.com/rome/communaute/stella-jean-pionniere-dans-la-lutte-contre-le-racisme-dans-la-mode-295002>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

⁶² “Mulheres negras francófonas: o novo livro da gabonesa Odome Angone”. Disponível em: <<https://www.gabonmediatime.com/femmes-noires-francophones-le-nouveau-livre-de-la-gabonaise-odome-angone/>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

primeira parte da tarefa comunicativa proposta, vemos o perfil de dois possíveis participantes de *reality-shows* do canal de televisão M6. Baptiste Leroy é cabeleireiro e Victor Cauvel é cozinheiro. Trata-se de uma introdução dos verbos de preferência e de expressões que falem sobre atividades de lazer praticadas com certa frequência. Seria possível que houvesse participantes mulheres que tentariam inscrever-se neste programa. Porém, “Alter-Ego + 1” escolhe por não citar personagens de gênero feminino neste exercício. No par de páginas seguintes, há uma atividade que propõe nove escutas onde a/o aluna/o deve executar duas tarefas: relacionar uma escuta a uma foto e dizer qual é a profissão do personagem em questão a partir das opções dadas pelo exercício 9, letra b.

FIGURA 8: DOSSIER 3, LIÇÃO 1 (FALAR DE SUA PROFISSÃO)

8  a) Lisez le témoignage et dites qui écrit : Baptiste ou Victor ? Justifiez votre réponse.

b  Relevez les aspects positifs et les aspects négatifs de sa profession.

9  a) Écoutez les personnes qui parlent de leur profession. Associez les photos et les personnes.

b  Pour chaque photo, trouvez dans la liste suivante le nom de la profession au masculin et au féminin.

boulangier – opticienne – journaliste – vétérinaire – coiffeur – couturière –
pharmacienne – photographe – boulangère – couturier – réalisatrice – pharmacien –
journaliste – coiffeuse – opticien – photographe – réalisateur – vétérinaire



64 soixante-quatre

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 64).

Neste caso, temos 9 escutas e 5 mulheres são representadas⁶³. No entanto, apenas uma delas é negra e ela é mostrada na profissão pior remunerada: costureira. As outras profissões dadas às mulheres do exercício são: farmacêutica, fotógrafa, técnica em ótica e realizadora de televisão ou cinema. Podemos observar que não há pluralização das representações: não há mulheres esportistas, engenheiras, médicas ou com nenhuma ligação com ciências exatas, áreas tidas

⁶³ Na imagem i, o profissional em foco é um cabeleireiro. Portanto, a mulher que aparece não tem sua profissão especificada: trata-se de uma cliente.

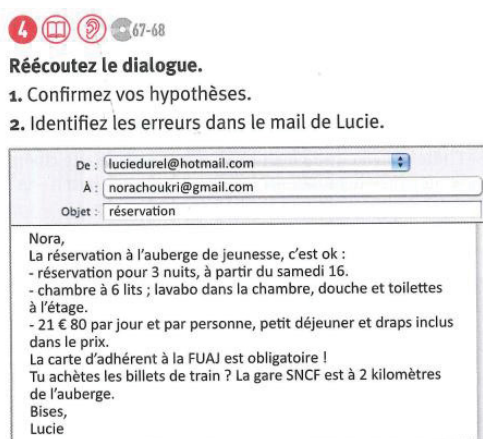
como “masculinas”. Segundo o guia pedagógico, a atividade serve para que a/o aprendiz ouça personagens falando de suas áreas de trabalho e tem, igualmente, a função de servir como alicerce para a análise gramatical dos sufixos dos adjetivos de profissões. Não seria possível, neste caso, trocar o uso de *pharmacienne* para farmacêutica e *pharmacien* para farmacêutico para tratarmos dos sufixos *-ienne* e *-ien* para *politicienne* e *politicien* (respectivamente política e político), que se constituem por adjetivos que possuem exatamente a mesma terminação?

4.1.3 Vida privada

4.1.3.1 Gostos

A segunda vez em que temos uma representação de gênero feminino trazendo à tona seus gostos acontece na página 48⁶⁴. Lucie planeja uma viagem com uma outra mulher para a cidade de Annecy e liga para o albergue onde deseja hospedar-se para obter mais informações. A personagem fala com um funcionário que lhe fornece todas as informações solicitadas de maneira clara e compreensível. A partir deste cenário, vejamos o que propõe o exercício 4 da mesma página.

FIGURA 9: DOSSIER 2, LIÇÃO 2 (INFORMAR-SE SOBRE ACOMODAÇÕES)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 48).

⁶⁴ A primeira acontece quando conhecemos Mélanie, uma moradora de Pontoise que indica seus lugares favoritos na cidade (cinema, restaurante, armazém e uma feira livre). Na sequência do livro, há uma escuta onde dois habitantes da cidade dão informações para que uma turista chegue em dois lugares diferentes e a/o aluna/o deve identificar qual informação está errada. A correção nos traz que o trajeto dado pela mulher era incorreto, conforme explicitado no critério incidência.

A tradução do segundo enunciado é: “identifique os erros no e-mail de Lucie”. Sem nenhuma razão aparente – problema de audição apontado pela personagem ou ruídos que comprometessem a ligação telefônica –, Lucie erra todas as informações que foram dadas pelo funcionário do albergue. A construção objetiva do exercício acontece a partir da correção de um erro sem justificção alguma cometido por uma mulher. No mesmo par de páginas, Lucie chega em Annecy. A primeira atividade pede para que a/o aluna/o, a partir do itinerário sugerido pelo site do albergue visto na página anterior, trace para Lucie em um mapa o caminho indicado com o objetivo de ajudá-la. Na sequência, Lucie segue perdida, apesar de todas as indicações, e liga para o albergue para que o funcionário (homem) possa orientá-la.

FIGURA 10: DOSSIER 2, LIÇÃO 2 (INDICAR UM ITINERÁRIO)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 50).

A questão machista do exercício não é só o estereótipo de uma mulher que não consegue localizar-se espacialmente: é toda a construção de incapacidade que começa em não conseguir passar as informações corretas com relação às reservas no albergue – que foram recebidas perfeitamente –, segue na marcação do itinerário no mapa para que Lucie possa se localizar e culmina em uma ligação para o albergue onde a personagem mostra-se muito insegura e, graficamente, a imagem de uma mulher confusa com um mapa na mão. Se o objetivo das atividades em questão é fazer com que a/o aluna/o possa identificar erros e corrigi-los, é importante refletirmos se a única maneira de fazer isso é através da humilhação de uma mulher?

É possível que tracemos uma análise contrastiva entre a representação de gênero entre homens e mulheres em “Alter-Ego + 1”. A lição 2 do dossier 5 prevê que o documento seguinte seja trabalhado:

FIGURA 11: DOSSIER 5, LIÇÃO 2 (TELEFONAR)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 102).

O livro propõe uma postagem na rede social *Mybook* onde um homem, Yann Lequérec, escreve em seu *feed* uma notícia para compartilhar com suas/seus amigas/os: "Está decidido! Vou sair do trabalho e pegar a estrada! Em breve, a grande partida!". Há, posteriormente, uma foto com uma caixa em cima de uma mesa de escritório. O documento é sucedido de duas atividades com escutas onde duas de suas amigas, Stéphanie e Delphine, ligam para Yann após verem sua postagem:

Transcrição 1 (ex.2 e 3, p.102):

Yann: Alô.

Stéphanie: Oi, Yann.

Yann: Quem é? Stéphanie?

Stéphanie: Sim! Acabei de ver seu *feed* no Mybook. Você vai deixar Grenoble? Que história é essa?

Yann: Sim, vou fazer a volta ao mundo.

Stéphanie: Volta ao mundo? Mas com que dinheiro?

Yann: Acabei de receber uma pequena herança da minha vó. Então, vou realizar meu sonho: viajar.

Stéphanie: Bom, isso é uma surpresa... quando você parte?

Yann: Logo. Mas vamos fazer uma festa de despedida, é claro.

Transcrição 2 (ex.4 e 5, p.103):

Delphine: Oi, Yann. Acabei de descobrir a notícia no Mybook. É verdade? Você está indo embora? Você não me disse nada...

Yann: Bom, é por isso que te liguei mais cedo. Na realidade, acabei de decidir. Vou fazer a volta ao mundo.

Delphine: Partir em uma aventura... assim? Você acabou de encontrar um trabalho incrível e um apartamento. E, além disso, vou sentir sua falta.

Nas duas mensagens, há um tom de cobrança das amigas de Yann com relação à sua volta ao mundo. Em nenhum momento as personagens demonstram felicidade ou o felicitam diretamente pela decisão. Da mesma forma, não há nenhuma curiosidade objetiva de nenhuma delas: elas não perguntam qual é seu itinerário, quanto tempo ele viajará ou se é possível promover um encontro entre elas e ele em algum dos lugares por algum de seus destinos, por exemplo. Stéphanie pergunta somente com que dinheiro a jornada será realizada e Delphine mostra-se, em certa medida, frustrada com a escolha do amigo, que não só não levou em consideração a experiência em um novo trabalho e um apartamento para optar pela volta ao mundo neste momento: a falta que ela sentiria não foi levada em consideração. Yann é representado como o explorador e, suas amigas, ou não se interessam concretamente por sua viagem e se perguntam sobre a viabilidade financeira do projeto ou se mostram frustradas pelas futuras saudades: a possibilidade de uma mulher estar genuinamente feliz em uma relação de amizade com um homem por uma viagem, aqui, inexistente, bem como a oportunidade de estabelecer uma troca com seu interlocutor que irá realizar tal jornada e desejá-la, igualmente, para ela mesma.

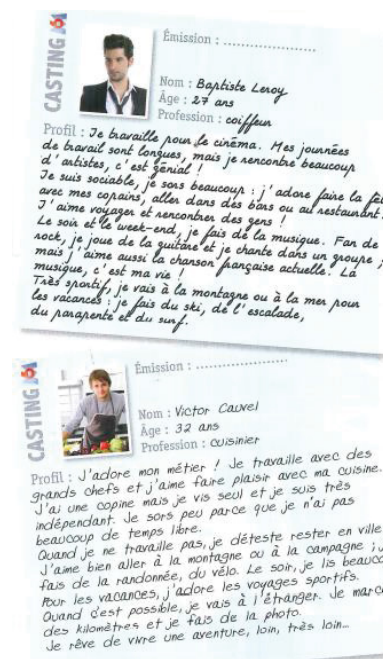
Temos, ainda, dois exemplos de silenciamento. O primeiro deles, conforme citado anteriormente, acontece no dossier destinado ao primeiro contado da/o aprendiz com o vocabulário dos verbos de preferência. Observemos detalhadamente:

FIGURA 12: DOSSIER 3, LIÇÃO 1 (FALAR DE SEUS GOSTOS, DE SUAS ATIVIDADES)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 62).

FIGURA 13: DOSSIER 3, LIÇÃO 1 (FALAR DE SEUS GOSTOS, DE SUAS ATIVIDADES)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 62).

Os documentos acima fazem parte da introdução do dossier 3. O primeiro deles mostra uma página de uma revista que fala sobre três programas do canal M6: um jantar quase perfeito (em francês, *un dîner presque parfait*), Pékin Express e *Nouvelle Star*. As/os candidatas/os interessadas/os em participar de uma seleção prévia deveriam preencher uma ficha de inscrição indicando o programa desejado, nome, sobrenome, idade, profissão e perfil falando de gostos, lazeres e atividades (conforme visto na figura 12). É importante notar que vemos nas fotos dos programas imagens com mulheres. No entanto, o livro não traz a inscrição de uma mulher, o que distancia a/o estudante com o aspecto verossimilhante da atividade. Para além da questão da falta de representatividade e silenciamento de vozes femininas, torna-se difícil, então, imaginar como seria a inscrição de uma representante mulher para os programas descritos, quais seriam seus gostos e porque ela gostaria de participar. O exercício de alteridade, tão importante e imprescindível à aprendizagem de novas línguas e culturas, é renegado às alunas.

4.1.3.2 Família

A primeira representação familiar é oriunda do dossier 3, lição 3. O objetivo, centra-se em aprender os adjetivos para falar da família e, na sequência, os adjetivos possessivos. Observemos a imagem abaixo:

FIGURA 14: DOSSIER 3, LIÇÃO 3 (FALAR DE SUA FAMÍLIA)

Dossier 3 **Leçon 3** **En famille**

► Parler de sa famille

1  Observez la photo et répondez.

1. Identifiez l'événement célébré. Justifiez votre réponse.

2. Comparez avec votre pays : que voit-on sur la photo d'un événement similaire ?

2  a) Florian montre son album de photos à son amie Coralie. Écoutez Florian et repérez sur la photo les personnes citées.

b) Réécoutez et associez les étiquettes aux personnes de la photo.



ma mère ma tante mon grand-père paternel mon cousin

ma grand-mère paternelle mon père mon grand-père maternel

mes cousines ma grand-mère maternelle mon oncle

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 70).

A partir da observação da foto, a/o aprendiz deve ouvir um trecho sonoro onde há uma conversa entre duas pessoas descrevendo o casamento e as/os convidadas/os e ela/ele deverá identificar quem é cada membro da família através das etiquetas dadas abaixo da imagem com a ajuda da descrição sonora. É interessante observar que em “Alter-Ego +1” não há famílias recompostas, monoparentais ou homoafetivas: vemos, somente, representações heterossexuais e normativas em suas representações de arranjos familiares. Vale ressaltar, ainda, que em todas as famílias retratadas imagetivamente há, unicamente, pessoas brancas.

Na continuidade do mesmo dossier e lição, vemos a solidificação da construção “anjo do lar”. O objetivo comunicativo é ensinar à/ao aluna/o como pedir ou dar notícias sobre alguém. Dentro deste âmbito, o método propõe um diálogo entre mãe e filho onde ele conta sobre o nascimento de seu filho, Nathan:

Transcrição 3 (ex.11, p. 73):

Mãe: Alô? Pois não?

Marc: Mamãe, aconteceu. Nathan chegou.

Mãe: Ah, não é possível. Já?

Marc: Sim, esta madrugada às três horas.

Mãe: Ah, como eu estou contente. E Marie? Como ela está?

Marc: Ah, ela vai bem. Ela está com um pouco de dor na barriga, é normal. Mas eu estou exausto. Estou com dor de cabeça, é horrível.

Mãe: *[risos]* Ah, Marc... sua mulher dá à luz e você está cansado. (...)

Para além de não haver nenhuma razão pedagógica para haver uma ligação entre o pai do recém-nascido e sua mãe – sogra de Marie – há, mais uma vez, a supressão da voz feminina que tem seus sentimentos e sensações contados a partir da voz e vivência masculinas. Neste momento tão singular – em que só uma/um personagem do sexo feminino poderia contar sua experiência prática – a voz é concedida a uma mulher⁶⁵. Na sequência, Marc minimiza o parto dizendo que as

⁶⁵ É importante ressaltarmos que Marc explica à sua própria mãe – uma mulher – que Marie – outra mulher – tem, apenas, uma leve dor no ventre após o parto, o que é normal. Tal diálogo pode ser considerado, ainda, uma ocorrência de *mansplaining*, que é quando um homem explica a uma mulher

dores na barriga que sua companheira está sentindo são “normais”, mas que ele está realmente exausto e tendo uma terrível dor de cabeça.

No dossier 4, também temos mais uma incidência de silenciamento e apagamento. Embora o caso do documento seguinte trate de dois critérios de análise simultaneamente – gostos e família – optamos por observá-lo através da análise do aspecto familiar. O objetivo comunicativo desse documento de compreensão escrita é falar de seus hábitos com relação a mídias. Trata-se do primeiro momento em que a/o nova/o falante poderá descrever minimamente sua rotina dentro do tema multimídias (televisão, rádio e internet).

FIGURA 15: DOSSIER 4, LIÇÃO 1 (FALAR DE SEUS HÁBITOS)

TVMag - du 12 au 18 janvier - **Les médias et vous...**

Les (multi)médias rythment votre journée !
Le multimédia occupe une place de plus en plus importante dans notre vie. 92 % des internautes en France se connectent chaque jour, mais la télévision et la radio restent des médias privilégiés.
Le témoignage de la famille Gontrand illustre cette réalité.



1 Nicolas Gontrand, le père, 45 ans
 À la maison, tous les médias sont importants : la télé, la radio, Internet... Cela dépend des personnes et des moments de la journée.
 Le matin, j'allume la radio quand je me réveille, à 7 heures. Ensuite, ma femme Nathalie et moi, nous nous préparons tranquillement et notre fils de 11 ans prend le petit déjeuner devant la télé, jusqu'à 8 heures.
 Le soir, il regarde un peu la télé ou joue sur l'ordinateur mais il se couche tôt. Avec ma femme, nous regardons toujours le 20 heures. Ensuite, quand il y a un bon film, nous regardons la télé ensemble. Mais, quand il y a un match, ma femme préfère aller sur Internet : elle regarde ses mails, elle surfe, elle fait des achats ou des réservations en ligne... Et moi, je reste devant la télé, je suis un fan de foot ! Notre grande fille, elle, passe la soirée dans sa chambre, devant son ordinateur.

2 Morgane, la fille, 20 ans
 Je ne regarde pas la télé ! Le soir, j'allume l'ordi quand je rentre : je me connecte sur Facebook, je regarde des vidéos, j'écoute de la musique sur Internet... Je me couche tard, vers une heure du matin.

3 Maël, le fils, 11 ans
 Le matin, je regarde les clips sur M6 avant l'école. Après l'école, je m'amuse jusqu'à 6 heures : je regarde des dessins animés et des séries à la télé ou je vais sur Internet et je joue en ligne. Après, je fais mes devoirs.

4 Colette, la grand-mère, 70 ans
 Je me réveille vers 6 h 30 et j'allume la télé. D'abord, je regarde les informations, puis il y a mon émission de cuisine préférée. L'après-midi, je regarde mon feuilleton à 14 heures, je me repose ou je vais sur Internet pour écrire à ma famille et mes amis qui habitent loin, je m'informe... Le soir, je regarde les actualités puis je choisis un bon film ou un documentaire intéressant. Mais souvent, je m'endors devant l'écran !

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 82).

A família Gontrand é entrevistada e cada membro dá seu testemunho sobre seu consumo de televisão, rádio e internet. O LD nos traz o depoimento de Nicolas Gontrand, pai de 45 anos:

algo que ela entende perfeitamente. Para mais informações, ver o artigo “Macho palestrinha: entenda o que é mansplaining e maninterrupting.”. Disponível em: <<https://azmina.com.br/reportagens/mansplaining-e-maninterrupting-o-que-e-e-de-onde-vem-os-termos/#:~:text=O%20mansplaining%20acontece%20quando%20um,homens%20interrompem%20falas%20de%20mulheres>>. Acesso em: 5 jan. 2021.

Em casa, as mídias são importantes: televisão, rádio, internet... Isso depende das pessoas e dos momentos do dia. Pela manhã, ligo o rádio quando me levanto às 7 horas. Na sequência, minha mulher Nathalie e eu, nós nos preparamos tranquilamente e nosso filho de 11 anos toma café na frente da televisão, até às 8 horas. À noite, ele assiste um pouco de televisão ou joga no computador, mas ele se deita cedo. Com minha mulher, nós sempre assistimos o noticiário das 20 horas. Depois, quando há um bom filme, o assistimos juntos. Mas, quando há uma partida, minha mulher prefere ir para a internet: ela vê seus e-mails, surfa, faz compras ou reservas online... e eu, fico na frente da tevê. Sou um fã de futebol! Nossa filha passa a noite em seu quarto, na frente do computador (p. 82).

A entrevista de Nicolas é importante pois nos mostra como é a rotina de um dos membros da família com relação às mídias – temática que é prevista pelo dossier. Porém, ele fala pelo casal: o depoimento de sua esposa, Nathalie, é suprimido da reportagem. Neste caso, é dada ao esposo a tarefa de descrever como é a rotina da esposa – e da família, em alguns casos – e dizer, inclusive, o que ela gosta de fazer quando não está assistindo televisão. Além do fato de Nathalie não ter dado sua opinião na entrevista, ele diz o que acha que ela faz na internet, que resume de maneira bem superficial (mesmo para o momento histórico no qual o livro é descrito): compras, e-mails e reservas online. Não há nenhuma discussão sobre o que ela gosta de ver, ouvir ou ler na internet⁶⁶. Posteriormente, todos os outros membros da família falam: Morgane (filha de 20 anos), Maël (filho de 11 anos) e Colette (avó de 70 anos). Somente Nathalie não tem o direito de dizer sua opinião, embora todos os outros o tenham – sua opinião é construída através da visão de Nicolas, o pai e “provedor” da família. A (não) representação de Nathalie, neste caso, vai ao encontro da construída por Woolf (1931) e citada no primeiro capítulo deste trabalho: a mãe que prefere sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros (negligenciando a sua própria), “totalmente altruísta e excelente nas difíceis artes do convívio familiar”. Trata-se de um ser sem opinião, sem voz, que tem como objetivo servir e ficar renegado às vontades familiares e às tarefas “inerentes” à sua posição. Neste caso, podemos observar que o gênero masculino, dentro da unidade familiar, é tido como sujeito e, portanto, pode expressar seus pensamentos e preferências. Já a personagem de gênero feminino que ocupa a posição de mãe na família é vista de maneira objetificada: não tem opinião, desejo ou merece ter voz. Ela serve de maneira figurativa. É, de fato, o “anjo (mudo) do lar”.

⁶⁶ Embora não seja o foco do dossier, também não há nenhuma indicação sobre o que aconteceria caso o horário de futebol acontecesse, pontualmente, no mesmo horário que um programa que Nathalie gostaria de assistir, por exemplo.

Porém, o caso mais emblemático da representação de relações familiares encontra-se no mesmo dossier, mas na lição 3. O LD propõe uma página de uma história em quadrinhos que mostra o cotidiano de uma mãe de família. A primeira atividade proposta pede que os quadrinhos sejam colocados na ordem correta⁶⁷:

FIGURA 16: DOSSIER 4, LIÇÃO 3 (FALAR DE SUAS ATIVIDADES COTIDIANAS)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 88).

Primeiramente, é importante que discutamos a temática através da qual o objetivo comunicativo “falar de suas atividades cotidianas” é apresentado: a vida de uma dona de casa⁶⁸. Não se fala, por exemplo, de mulheres no âmbito profissional ou acadêmico. No caso dos quadrinhos, vemos uma mulher exausta por conta de sua rotina, que vive em função dos filhos e do marido e que, ao final do dia, escuta de seu companheiro: “Você deveria se inscrever em uma academia. Você, que não

⁶⁷ Ordem correta: D – F – E – I – G – K – A – C – H – J – B – L

⁶⁸ Segundo Federici (2004), o que os homens chamam como “amor ao lar” e “função materna na família” é, também e sobretudo, alicerce para o crescimento e perpetuação do capitalismo e trabalho não pago.

faz esporte.”. Não há, neste caso, nenhum caminho de interpretação no LD que nos faça compreender se o esposo sugere a prática de atividades físicas por uma questão estética – exigindo que ela se aproxime fisicamente dos padrões físicos vigentes – ou de saúde. De qualquer forma, é possível observar que, juntamente com toda pressão social e midiática para que as mulheres atinjam um padrão (desumano) de beleza, vemos que ela se perpetua, fortemente, no ambiente familiar, através da “sugestão” da figura masculina.

“Alter-Ego + 1” falha não só pelo fato de retratar a mãe restrita ao âmbito familiar – o que poderia ser uma oportunidade para vermos homens se apropriando integralmente da paternidade, do lar e cuidando igualmente das tarefas domésticas e familiares –, mas também em não discutir como uma rotina não igualitária de divisão de tarefas domésticas é penosa para todas as mulheres⁶⁹ – sejam elas donas de casa ou não – e como elas terminam, muitas vezes, sacrificando suas carreiras, seus sonhos e a si mesmas por uma representação de família que sempre as tolhe. Não há nenhuma interpretação proposta pelo LD que leve a/o aluna/o a discutir futuros possíveis para que este problema seja sanado, para que esta representação de família não exista mais desta forma e que não anule mais nenhuma mulher. O quadrinho termina com a imagem do marido se perguntando “O que eu disse?”, após sua esposa arremessar uma panela em sua cabeça, sem que ele proponha nenhuma reflexão sobre a razão causadora do mal-estar de sua companheira.

4.1.3.3 Relações afetivas e amizades

Falar brevemente sobre suas relações afetivas e quem são as pessoas de seu convívio são dois objetivos comunicativos descritos pelo QECR. Porém, o livro restringe-se a tratar de tais temáticas com representações de gênero feminino unicamente em duas ocasiões. A primeira delas não mostra necessariamente uma interação entre amigas, mas traz três cartões postais enviados de três autoras (somente mulheres) para três destinatárias/os: a mãe, as amigas do trabalho e um

⁶⁹ Denomina-se “carga mental” a responsabilidade complementar que as mulheres têm de gerenciar aspectos ligados ao lar, às/aos filhas/filhos e companheiros. Para mais informações, ler “Carga mental: a tarefa invisível das mulheres que ninguém fala.”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/01/politica/1551460732_315309.html>. Acesso em: 3 jan. 2021.

amigo. Não há nenhuma atividade posterior que preveja a resposta com um outro cartão postal, onde uma situação de comunicação é sugerida.

FIGURA 17: DOSSIER 2, LIÇÃO 3 (ESCREVER UM CARTÃO POSTAL)



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 52).

Há, ainda, uma representação de mulheres na procura por relações afetivas. Porém, como se trata de uma lição que tem, igualmente, como temática, características emocionais, optamos por tratá-la no próximo subcritério.

4.1.4 Caracterização

A primeira característica de "Alter-Ego + 1" que observamos ao analisar as representações imagéticas é que vemos, em uma esmagadora maioria, mulheres brancas. Das 145 imagens de mulheres, apenas duas são negras. Ainda que o livro escolha centrar-se na representação do que infere por "sociedade francesa", observa-se uma grande falta de verossimilhança, pois não vemos mulheres negras, árabes e de todas as outras etnias que encontramos, atualmente, na França.

Também não vemos mulheres gordas ou portadoras de necessidades especiais. Todos os corpos que estão fora do padrão eurocêntrico heteronormativo vigente não são dignos de representação imagética e de serem mostrados a outros povos e outras culturas.

Ao observarmos caracterizações emocionais, nos deparamos com o dossier 3, lição 2. A sequência pedagógica possui dois grandes objetivos comunicativos: falar de si e de seus centros de interesse e, como objetivos linguísticos, temos os adjetivos qualificativos e os pronomes tônicos.

FIGURA 18: DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (FALAR DE SI)

Dossier 3 Leçon 2 Solo ou duo ?

Parler de soi

SOIRÉE DES CÉLIBATAIRES
JEUDI 12 FÉVRIER DE 19 H À 21 H
AUX GALERIES LAFAYETTE HAUSMANN

TRAVAILLEZ VOTRE VALENTIN (E)

Speed Dating. Consultations gratuites de voyantes.
Maquillage gratuit. Cours de danse.
Grand jeu de cœur avec des centaines de cadeaux à gagner, et beaucoup d'autres surprises.
Remise immédiate de 15 € à partir de 120 € d'achats.

1 Observez l'affiche et relevez les informations suivantes : date, lieu et objectif de la soirée.

2 Lisez les annonces affichées à l'entrée de la soirée des célibataires. Puis choisissez dans la liste suivante le type d'informations données.
prénom – numéro de téléphone – adresse mail – âge – date de naissance – description physique – caractère – profession – goûts et loisirs – situation familiale – type de relation recherchée (mariage ou autre)

3 Mariez les célibataires ! À partir des caractéristiques données, imaginez quels couples vont se former. Justifiez votre réponse.

MOI
Alice, 35 ans
06 19 48 59 76
Assez grande (1 m 70), élégante.
Bien dans mon corps et dans ma tête. Je suis architecte et j'adore mon travail. Je suis très indépendante mais je suis vraiment seule... Je suis sapéiste. Je voyage beaucoup. Je sors avec mes amis, je danse. J'adore le cinéma. J'ai horreur de la routine!

LUI/ELLE
Homme 18 ans maximum, pas peuf, libre, intelligent, cultivé.
Une soirée et peut-être plus...

MOI
Petro, 35 ans
06 88 49 61 39
Pas très grand, pas très mince.
Je suis dessinateur. Je suis fumeur, mais j'ai beaucoup d'anci. J'aime sortir. Je suis passionné par la lecture et la musique. J'aime la bonne cuisine et je fais d'excellents spaghetti (je suis d'origine italienne). J'aime les animaux. Je n'aime pas les femmes autoritaires.

LUI/ELLE
Jeune femme 24 - 34 ans, douce, intelligente, romantique.
Pour une belle histoire d'amour.

MOI
Mélanie, 25 ans
06 76 76 17 98
1 m 65, un peu ronde, décontractée.
Artiste, créative et généreuse.
Je suis romantique et je voudrais rencontrer l'homme de ma vie. Je suis douce et calme. J'aime les musées, je m'intéresse à l'art. Je suis douce et calme. J'aime les musées. Le soir, je et à la musique. Je suis une excellente cuisinière. Je suis, je déteste regarder la télévision, je préfère sortir... J'ai deux chats.

LUI/ELLE
Homme 40 ans maximum, grand, mince, élégant, cultivé.
Pour fonder une famille.

MOI
David, 39 ans
06 34 59 61 28
Grand, mince, sportif.
Professeur de salsa, je joue de la guitare et j'adore la musique. J'aime beaucoup lire. Je suis optimiste, je vois la vie rose... J'aime les voyages, je visite toujours des pays différents. Je suis allergique aux chats et je ne fume pas.

LUI/ELLE
Femme 30-38 ans, dynamique, cultivée, positive.
Pour partager sorties, voyages, soleil et champagne.

66 soixante-six

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 66)

A lição propõe um cartaz de um evento chamado “Noite dos solteiros”, realizado dois dias antes do equivalente ao nosso dia de Santo Antônio na França. O encontro tem como objetivo oportunizar a pessoas que ainda não têm companhia para esse dia que achem possíveis companheiras através de um evento que propõe encontros rápidos com várias pessoas. Após o cartaz, observamos quatro fichas

onde duas solteiras e dois solteiros participantes se apresentam e falam sobre suas expectativas em um relacionamento afetivo. A primeira tarefa da/o aluna/o é identificar as categorias presentes nas quatro fichas, conforme as possibilidades dadas pelo exercício. Em seguida, deve-se “casar os solteiros” – conforme proposto pelo exercício 3 –, justificando suas escolhas. As fichas nos mostram as seguintes informações:

TABELA 9: TRADUÇÃO DAS FICHAS (p. 66)

Ficha	Tradução
1	“Alice, 35 anos (...), alta (1,70), elegante. Bem com o corpo e com a mente. Sou arquiteta e adoro meu trabalho. Sou muito independente e estou raramente sozinha... sou de sagitário. Saio com meus amigos, danço. Adoro cinema. Tenho horror à rotina! (procuro) Ele: Homem, 42 anos, não baixo, livre, inteligente, culto. (para) Uma noite e talvez mais...”
2	“Mélanie, 32 anos (...), um pouco redonda, descontraída. Artista, criativa e generosa. Sou romântica e gostaria de encontrar o homem da minha vida. Sou doce e calma. Gosto de museus, me interesso por arte e por música. Sou uma excelente cozinheira. À noite, detesto assistir televisão, prefiro sair. Tenho dois gatos. (procuro) Ele: Homem, máximo 40 anos, alto, magro, elegante, culto. Para formar uma família.”
3	“Pietro, 35 anos. (...) não muito alto, não muito magro. Sou desenhista. Sou tímido, mas tenho muitos amigos. Amo sair. Sou apaixonado por leitura e música. Adoro a boa cozinha e faço excelentes espaguete (sou de origem italiana). Adoro animais. Não gosto de mulheres autoritárias. (procuro) Ela: jovem mulher de 24 a 34 anos, doce, inteligente, romântica, para uma bela história de amor.”
4	“David, 39 anos. (...) Alto, magro, esportivo. Professor de salsa, toco guitarra e adoro música latina. Amo muito ler. Sou otimista, vejo a vida cor de rosa. Adoro viagens, visito sempre países diferentes. Sou alérgico a gatos e não fumo. (procuro) Ela: mulher de 30 a 38 anos, dinâmica, culta, positiva. Para compartilhar saídas, viagens, sol e champagne.”

FONTE: A autora.

A primeira ocorrência de estereotipização e homogeneização é que vemos apenas heterossexuais. Todas as outras possibilidades de relacionamento provindas de outras orientações sexuais são sumariamente apagadas. Ao observarmos as mulheres participantes, vemos um primeiro padrão identitário: as duas procuram homens mais velhos. Com os homens, a lógica se inverte: ambos procuram

mulheres mais novas, sendo que Pietro ainda enfatiza, antes de citar a faixa etária procurada, o termo *jeune femme* (jovem mulher), algo que enfatiza a desqualificação de mulheres da mesma idade ou mais velhas para um relacionamento amoroso. A representação de Mélanie a encerra em um estereótipo feminino muito recorrente: ela se define como calma, doce e procura um relacionamento duradouro. É difícil saber quem é Mélanie, de fato, pois tal construção identitária apoia-se sobre o clichê da mulher romântica que procura ter uma história de amor (algo que é dito pela própria personagem). Posteriormente, ao definir-se como “*un peu ronde*” (um pouco redonda/gordinha) e estabelecendo como preferência, necessariamente, um homem alto e magro, Mélanie coloca-se dentro de um espectro claramente gordofóbico. Vemos que considerar-se como um pouco gordinha e preferir um homem magro, isto é, o fato de falar necessariamente do seu corpo e do corpo de terceiros não é problematizado no livro, até porque não há nenhuma representação de mulheres fora do padrão físico socialmente difundido.

O próximo personagem, Pietro, traz algumas informações importantes sobre si: adora a boa cozinha, faz excelentes espaguete e coloca, entre parênteses, que é de origem italiana – como se fazer bons espaguete estivesse ligado, necessariamente, a ter origens italianas. No final de sua descrição, ele afirma que “não gosta de mulheres autoritárias”. Não foi escolhido pelo livro didático que o personagem dissesse “não gosto de pessoas autoritárias” e, ao observarmos as/os outras/os personagens da atividade, nenhuma/nenhum delas/deles dizem o que não gostariam de encontrar em uma/um parceira/parceiro. Também é interessante notar que Pietro define a companheira que gostaria de encontrar como doce, inteligente e romântica. Neste caso, é importante que nos perguntemos: o que é, para Pietro, uma mulher doce, inteligente e romântica? Uma mulher que não o questiona e que aceita todas as suas imposições? E, sobretudo, o que é, para ele, uma mulher autoritária? Uma mulher que simplesmente se expressa e exerce seu direito de ter uma opinião? No exercício onde a/o aprendiz deve casar as/os solteiras/os, o guia pedagógico propõe a seguinte resposta para este exercício:

Casal 1: David e Alice, pois eles amam viajar. Alice ama dançar e David é professor de salsa. Alice está bem com o corpo e com a mente e David vê a vida cor de rosa. Os dois procuram uma pessoa culta. Eles procuram uma relação leve e, a princípio, sem compromisso. - Casal 2: Mélanie e Pietro, pois eles gostam de música. Ele gosta de animais e ela tem dois gatos. Os dois amam cozinhar. Pietro procura uma mulher doce e romântica e Mélanie

tem essas qualidades. Eles procuram uma relação séria e duradoura. Mélanie procura um homem grande e magro, mas Pietro não é tão grande e magro. É o único ponto no qual os dois não parecem ser totalmente compatíveis⁷⁰ (p. 66).

A compatibilidade dos personagens é dada, segundo o guia pedagógico, por vários fatores. Porém, a única incompatibilidade entre o possível casal Pietro e Mélanie reside no fato de que Pietro não é tão alto nem tão magro, como deseja Mélanie. Para além do fato da valorização de um corpo magro - nesse caso, de um homem - ser motivo para alguém seja compatível para um relacionamento amoroso, temos a não explicação do que “não gostar de mulheres autoritárias” poderia significar para Pietro, o que faz com a questão se torne uma característica machista do personagem, uma vez que nem ele, em sua fala, e nem o LD em seu guia pedagógico trazem o que isso poderia significar.

A lição continua e o próximo objetivo gramatical é trabalhar mais adjetivos qualificativos com flexões de número e gênero dentro da categoria caracterizar a si e aos outros. Para a parte de aquecimento, o método propõe uma discussão do livro de John Gray, “Os homens são de Marte, as mulheres são de Vênus” através de três questões: 1. Você conhece esse livro? Ele é publicado em seus país? 2. Qual é o tema e objetivo do livro? Na sequência, o exercício seguinte propõe, primeiramente, que as/os aprendizes leiam uma pesquisa realizada na internet sobre a obra e identifiquem seu tema.

⁷⁰ Tradução nossa. No original: “*Couple 1: David et Alice parce qu’ils aiment tous les deux voyager, Alice aime la danse et David est professeur de salsa. Alice est bien dans son corps et dans sa tête, David voit la en rose ; tous les deux recherchent une personne cultivée, ce qui présuppose qu’ils sont. Ils recherchent tous les deux une relation “légère”, à priori sans engagement. – Couple 2: Mélanie et Pietro parce qu’ils aiment tous les deux la musique, il aime les animaux et elle a deux chats, les deux aiment cuisiner; Pietro cherche une femme douce et romantique, Mélanie a ces qualités. Ils recherchent tous les deux une relation sérieuse et durable. Mélanie cherche un homme “grand et mince” mais Pietro n’est “pas très grand, pas très mince”, c’est le seul point sur lequel ils ne semblent pas totalement compatibles.*”

FIGURA 19: DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (CARACTERIZAR UMA PESSOA)

10

a) Lisez l'enquête sur Internet et dites quel est le thème
b) Classez les caractéristiques en deux catégories : positives et négatives.

Enquête du jour

**Les hommes viennent de Mars
et les femmes de Vénus ?**

Les femmes et les hommes sont fondamentalement différents.

☐ oui, tout à fait d'accord
☐ plutôt d'accord
☐ non, pas d'accord

<p>Les hommes sont :</p> <p><input type="radio"/> romantiques <input type="radio"/> compliqués <input type="radio"/> responsables <input type="radio"/> patients <input type="radio"/> superficiels <input type="radio"/> optimistes <input type="radio"/> organisés <input type="radio"/> indécis <input type="radio"/> sérieux <input type="radio"/> menteurs</p>	<p>Les femmes sont :</p> <p><input type="radio"/> romantiques <input type="radio"/> compliquées <input type="radio"/> responsables <input type="radio"/> patientes <input type="radio"/> superficielles <input type="radio"/> optimistes <input type="radio"/> organisées <input type="radio"/> indécises <input type="radio"/> sérieuses <input type="radio"/> menteuses</p>
--	--

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 68).

O documento traz duas perguntas: na primeira delas, deve-se reagir à afirmação “mulheres e homens são fundamentalmente diferentes” com uma das respostas: 1. Sim, estou totalmente de acordo; 2. Parcialmente de acordo; 3. Não, não estou de acordo. A sequência traz duas colunas idênticas, mas com seus adjetivos devidamente flexionados de acordo com o gênero e número, que dizem homens e mulheres são: românticas/os, complicadas/os, responsáveis, pacientes, superficiais, otimistas, organizadas/os, indecisas/os, sérias/os e/ou mentirosas/os. Neste momento, nenhuma ação com relação à pesquisa é solicitada (não é solicitado à/ao aluna/o para categorizar características supostamente femininas ou masculinas). Porém, o exercício seguinte propõe que a/o estudante identifique, depois de ter ouvido um áudio, quais são as características atribuídas a mulheres e homens pelos personagens que conversam. Vejamos a transcrição:

Transcrição 4 (ex.11, p. 68):

Homem: O que você está fazendo, Julie?

Julie: Estou consultando minha caixa de entrada de e-mails. Ah, a pesquisa do dia. Hoje o tema é... venha ver...

Homem: Ah, os homens vêm de Marte e as mulheres de Vênus.

Julie: É o título de um livro. Você não conhece? Tem uma peça de teatro nesse momento, inspirada no livro. Vamos fazer a enquete?

Homem: Tudo bem. Você começa.

Julie: Os homens são românticos, otimistas, [risos] mas mentirosos.

Homem: O quê? Isso não está correto. E as mulheres?

Julie: Elas são responsáveis, pacientes, organizadas e sérias.

Homem: É exatamente isso. Perfeito.

Apesar de não atribuir, neste momento, características consideradas negativas às mulheres, somente aos homens, “Alter-Ego + 1” opta por continuar o arquétipo da mulher como responsável, paciente, organizada e séria, o que culmina, posteriormente no LD, com a solidão de uma dona de casa e mãe de família, que ao absorver todas essas características provavelmente por meio de seu meio social e fortes construções históricas, se vê sobrecarregada e solitária com um companheiro que não só não se apropria de sua paternidade, mas também que não entende suas demandas e como tal dia a dia é penoso para ela.

Embora neste momento também não haja uma tarefa de categorização solicitada à/ao aprendiz, ela/ela é posta/o em contato a todo momento com a construção de que mulheres e homens são diferentes e quais são suas “categorias”, mas sem discutir reconhecer tal generalização e pôr em questão o porquê de tais adjetivos e, além disso, não há atribuição de outras características para mulheres e homens que poderiam ser consideradas como “novas” ou simplesmente fora dos estereótipos vigentes. A unidade didática termina com exercícios gramaticais relacionados ao dossier, onde se coloca a/o aluna/o para construir afirmações sobre o gênero feminino e masculino em duas ocasiões:

FIGURA 20: DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (CARACTERIZAR UMA PESSOA)

8. Reformulez les informations avec un adjectif qualificatif.

Exemple : Lui : 1 m 90, pratique 5 sports.

→ *Lui : grand, sportif.*

1. Elle : diplômée d'une grande école, adore lire, communique peu avec les autres.
2. Elle : 1 m 80, 56 kg, championne de ski, aime l'action.
3. Lui : fait de la peinture et écrit des chansons, aime rencontrer des gens, voit la vie en rose.
4. Elle : 1 m 55, 62 kg, rêve du grand amour.

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 76).

FIGURA 21: DOSSIER 3, LIÇÃO 2 (CARACTERIZAR UMA PESSOA)

> Le pluriel des adjectifs qualificatifs

10. Transformez comme dans l'exemple.

Exemple : Mon ami François est grand, mince, sportif et il n'est pas compliqué !

→ *Mes amies Louise et Emma sont grandes, minces, sportives et elles ne sont pas compliquées !*

1. Thomas est beau, doux, généreux et créatif mais un peu timide et indécis.
→ *Claire et Marie...*
2. Je n'aime pas mon voisin, il est superficiel, peu sérieux et menteur !
→ *Je n'aime pas mes deux voisins...*
3. J'adore cet acteur, il est élégant, dynamique et décontracté.
→ *J'adore ces deux actrices...*
4. J'aime ce garçon, il est calme, patient et optimiste.
→ *J'aime ces filles...*

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 77).

Identificamos em ambos os exercícios, pela primeira vez, o comando para que a/o aluna/o atribua adjetivos aos personagens e embora as personagens femininas apareçam em maior quantidade se comparados aos masculinos nestes exercícios, vemos não só a estereotipização no exercício 8 (mulheres são, mais uma vez, românticas e sonham com um grande amor) e também a depreciação de figuras femininas no exercício 10. A/o estudante deve transformar a frase do exercício 2: “não gosto do meu vizinho, ele é superficial, pouco sério e mentiroso!” para “não gosto das minhas vizinhas, elas são superficiais, pouco sérias e mentirosas!”. Para além disso, a/o aluna/o é colocada/o, em duas ocasiões, para falar sobre características físicas do corpo de uma mulher no exercício 8, algo que não

acontece com personagens homens nestes exercícios⁷¹. O exercício leva a/o aprendiz a inferir que uma mulher é gorda e outra é magra, quase que estabelecendo um juízo de valor através de um plano dicotômico, onde um extremo é positivo, e outro é negativo. Embora saibamos que não é possível definir sem praticar algum tipo de restrição, a seleção de adjetivos feita pelo LD traz características que podem ser atribuídas, de maneiras estereotipada e reducionista, a mulheres e homens, de acordo com nossa construção histórica e social não só machista, mas também que perpetua conceitos aprisionadores de misoginia e masculinidade tóxica.

A descrição física, segunda parte lógica dentro do grande grupo descrição, aparece como objetivo apenas no dossier 5. A temática gira em um site de famosos onde há fotos de celebridades com seus pais. Porém, não há nomes: através das características físicas dadas nas caracterizações, as/os alunas/os devem identificar qual é a família em questão.

FIGURA 22: DOSSIER 5, LIÇÃO 3 (DESCREVER FISICAMENTE UMA PESSOA)

➤ Décrire physiquement une personne



people > filles et fils de stars

Célèbres de père en fils, de mère en fille

David Hallyday

C'est le fils de Johnny Hallyday et de Sylvie Vartan. Il est chanteur comme son père et sa mère. Il a les yeux verts et les cheveux blonds de son père. Ils ont la même taille : ils sont grands tous les deux.

Observez cette page du site stars.com. Regardez les photos et expliquez le titre de l'article.

a) Lisez les trois textes suivants et identifiez les photos correspondantes sur la page Internet.

Chiara Mastroianni

Elle est actrice, comme sa mère et son père (c'est la fille de Catherine Deneuve et de Marcello Mastroianni). Elle est mince et a l'allure distinguée de sa mère. Mais, physiquement, elle ressemble plus à son père : elle a les mêmes yeux marron et elle est brune.

Thomas Dutronc

C'est le fils de Jacques Dutronc et de Françoise Hardy. Il est chanteur comme son père et sa mère. Il a le regard et le sourire de son père : ils se ressemblent comme deux gouttes d'eau. Tous les deux ont beaucoup de charme.

Charlotte Gainsbourg

C'est une actrice franco-britannique : c'est la fille de Serge Gainsbourg et de Jane Birkin. Elle chante aussi, comme ses deux parents. Comme sa mère, elle est mince et elle a l'air fragile. Toutes les deux ont les cheveux châtain ; Charlotte a les cheveux longs et raides. Elle a l'air timide.

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 168).

⁷¹ Conforme veremos posteriormente, falar sobre o corpo de uma mulher é algo que aparece recorrentemente em "Alter-Ego + 1". Conforme dito no capítulo sobre a metodologia de análise dos LDs, as/os alunas/os devem ser capazes de falar sobre si e de outros para responder às necessidades imediatas. É verossimilhante que uma/um aluna/o deva descrever o corpo de uma mulher atribuindo-lhe valores positivos ou negativos?

através de imagens, descrições e uma entrevista. Na etapa de análise gramatical, o objetivo é que a/o aluna/o compreenda o vocabulário de vestimentas e acessórios.

FIGURA 24: DOSSIER 7, LIÇÃO 2 (DESCREVER UMA VESTIMENTA)

POINT Langue

Les vêtements et les accessoires

a) Classez les mots de la liste suivante dans la catégorie vêtements ou accessoires.
 un chapeau – un manteau – un bermuda – des lunettes (f.) – un bijou – une jupe – un pantalon – un tailleur – une robe – une veste – une écharpe – une cravate – un top – une ceinture – des gants (m.) – un short – un costume – des chaussures (f.) – une chemise – un pull – des baskets (f.) – un blouson – des bottes (f.) – un collant (m.) – des sandales (f.)

b) Homme, femme ou les deux ? Dites, pour chaque vêtement ou accessoire, qui peut les porter.

c) Complétez chaque liste avec d'autres termes du coup de cœur et de l'interview.

- **La forme/le style**
 une jupe longue ≠ ...
 une robe à manches courtes, longues, ...
 un pull à col en V, à col roulé, à ...
 des chaussures plates ≠ des chaussures à ...
- **Le motif**
 uni, à carreaux, à rayures, à pois, à ...
- **La matière**
 en jean, en lin, en ..., en ..., en ...

→ S'exercer n° 7 | p.150

FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 66).

A letra b propõe o seguinte enunciado: “Homem, mulher ou os dois? Diga, para cada roupa ou acessório, quem pode usá-los.” Não há, por exemplo, uma discussão sobre a evolução da moda e democratização do uso de peças de roupa, nem sobre como a França (país escolhido como vitrine para o LD) influenciou nesse processo: “Alter-Ego + 1” nos traz, nesse momento, mais uma construção baseada em dois polos, não só sobre a quem alguns direitos são concedidos (ou negligenciados, em alguns casos), mas quais são as construções sociais vestimentares aceitas ou não⁷². É possível identificarmos, de maneira inegável, uma espécie de subestimação das/os alunas/os, que são expostas/os não só a um viés

⁷² Segundo o guia pedagógico, as peças usadas por um homem são: gravatas e terno; por mulheres são saias, tailleur, vestido, top e meia-calça; pelos dois são usados chapéus, sobretudo, bermuda, óculos, joias, calças, casaco, echarpe, cinto, luvas, short, calçados, camisa, suéter, tênis, blusão, botas e sandálias.

arcaico de uma discussão que vem se renovando ao longo do tempo e, igualmente, não são postas/os a refletir de maneira plural⁷³.

A sequência do dossier traz, como objetivo comunicativo, dar conselhos de vestimenta através do uso de estruturas como o modo imperativo e alguns verbos específicos (equivalentes a dever, poder, querer e aconselhar). O documento a ser analisado é a propaganda de um concurso de uma revista que propõe uma mudança física – voltada ao aspecto estético – direcionada e validada por especialistas de moda e beleza que modificarão a imagem da vencedora em um dia⁷⁴. Após a apresentação das etapas do concurso, vemos duas inscrições de possíveis candidatas.

FIGURA 25: DOSSIER 7, LIÇÃO 2 (DESCREVER UMA VESTIMENTA)



⁷³ A unidade também poderia ser uma oportunidade para discutir os diferentes nomes de tipos de véus – *hijab* e *niqab* – e seus usos na França, uma vez que ver mulheres muçulmanas com véu é bastante comum no país.

⁷⁴ O documento é inspirado em programas de televisão tais como “10 anos mais jovem”, “Esquadrão da Moda” e “Mude meu look”, disponíveis em vários canais públicos e privados no Brasil. Todos eles propõem uma grande mudança estética em participantes, em sua esmagadora maioria, mulheres.



FONTE: ALTER-EGO + 1 (p. 142).

Como segundo documento da lição, “Alter-Ego +1” traz uma escuta onde há um diálogo entre a participante que foi escolhida para participar do concurso – cuja identidade deverá ser descoberta pela/o aluna/o a partir de sua descrição física – uma especialista em beleza. Observemos a transcrição da conversa:

Transcrição 6 (p. 143, ex. 12)

Participante: Eu não gosto de jeito nenhum da minha forma física. Acho que pareço um pote de iogurte.

Especialista: Escute, quando te observo, vejo antes de tudo, uma jovem com um lindo rosto, com belos olhos azuis. Mas, é claro que é preciso valorizá-los com uma boa maquiagem. E, além disso, evite usar óculos. Utilize mais lentes de contato. Seja menos clássica.

Participante: Por que não? Eu posso tentar...

Especialista: E, depois, você não é muito alta. É preciso usar salto alto.

Participante: Sim, é verdade. E eu também não sou muito magra.

Especialista: Você pode jogar com as cores e com as formas também.

Participante: Eu tentei de tudo e nada combina comigo.

Especialista: Me passe esse pequeno vestido preto, bem simples. Você usa um pequeno 40, é isso?

Participante: Sim.

Especialista: E me disseram que você calça 36. Pegue. Tente esses scarpins também. Veja. Magnífico. Você precisa de cores escuras para afinar sua silhueta e listras para alongar.

Participante: Sim, é verdade. Ficou bom.

Especialista: Tente sempre usar saltos altos com saias ou vestidos longos.

Participante: Sim...

Especialista: Não hesite em usar acessórios. Veja o vestido com essa echarpe azul que lembra a cor dos seus olhos. É incrível.

Participante: É mesmo?

Especialista: E você deveria cortar o cabelo para te dar um pouco mais de estilo...

Participante: Cortar meus cabelos?

Especialista: Claro. Não tenha medo de mudar.

Neste momento do livro, não é só grave que vejamos a materialização da tentativa de controle do corpo feminino: é ainda mais sensível que tal tentativa de controle – e mesmo sanções aos desejos e frustrações da participante sobre seu próprio corpo – seja feita por uma outra mulher. Ver a opressão praticada pela especialista nos deve fazer refletir sobre o lugar de oprimidas e opressoras na sociedade patriarcal. É difícil afirmarmos que, enquanto mulher, a especialista nunca tenha sofrido nenhum tipo de opressão. No entanto, seja como um mecanismo de sobrevivência dentro de um sistema que massacra mulheres diariamente, seja como uma reprodução impensada de modelos nos quais a personagem foi criada, ela opta por oprimir abertamente sua semelhante, a participante do concurso que também é mulher. Tais representações trazidas por “Alter-Ego + 1” são explicadas por Beauvoir (1949) em “O segundo sexo”, onde a autora afirma que “O opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos” (p.176). Escolher mostrar uma mulher como opressora também passa às/aos alunas/os de que o dever de mulheres é, também, oprimir. Não há nenhuma construção de respeito, empatia ou sororidade proposta entre as duas personagens: continuamos a ver a hierarquização, neste caso, entre a opressora – mensageira da sociedade – e a oprimida.

Em momento algum a especialista pergunta o que a candidata gostaria de usar, com o que se sente confortável ou porque tem dificuldades de aceitação de sua aparência física⁷⁵. Vemos o estabelecimento de limites sobre o que a mulher pode ou não fazer, o que se deve ou não usar, como se pode ou não existir. A voz da especialista, nesse caso, funciona como a representação dos padrões socialmente impostos, que reprime a participante e não se questiona sobre qual é o estado da saúde mental desta mulher que mostra a todo tempo em seu tom de voz o desconforto com tal “sessão de orientação” e a recusa pelas sugestões dadas pela especialista.

4.2 “GENTE HOY 1”

O método “Gente Hoy 1” teve sua primeira edição em 2013 e é escrito exclusivamente por dois autores: Ernesto Martín Peres e Neus Sans Baulenas. Diferentemente de “Alter-Ego + 1”, a introdução do método não traz uma diferença entre as categorias ensinar com o LD e aprender. Vemos a seguinte apresentação⁷⁶:

⁷⁵ Casos graves de desconforto com sua aparência física podem ser oriundos do transtorno dismórfico corporal. Segundo a Revista Brasileira de Psiquiatria: “O Transtorno Dismórfico Corporal (TDC) é um transtorno mental que se caracteriza por afetar a percepção que o paciente tem da própria imagem corporal, levando-o a ter preocupações irracionais sobre defeitos em alguma parte de seu corpo (por exemplo: nariz torto, olhos desalinhados, imperfeições na pele etc). Essa percepção distorcida pode ser totalmente falsa (imaginária) ou estar baseada em alterações sutis da aparência, resultando numa reação exagerada a respeito, com importantes prejuízos no funcionamento pessoal, familiar, social e profissional. Acomete mais frequentemente o sexo feminino e inicia-se em geral na adolescência.”. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462005000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 9 jan. 2021.

⁷⁶ Tradução nossa. No original: “Desde el primer momento, la enseñanza mediante tareas se centró en la acción del sujeto y en la interacción entre varios; proponía, pues, un aprendizaje caracterizado por tres propiedades: aprendizaje desarrollo mediante el uso de la lengua, uso de la lengua basado en textos y actividades de aula llevadas a cabo en cooperación entre alumnos. Estos elementos constitutivos del modelo fueron plenamente asumidos en la elaboración del manual GENTE. Han sido asumidos, también, por la gran mayoría de profesionales de la enseñanza de ELE (docentes, autores de materiales, responsables de programación, exámenes, etc.), hasta tal punto que hoy se aceptan como algo que se da por supuesto. La gran aceptación que obtuvo GENTE y la satisfacción con que valoran los profesores y alumnos que lo han venido utilizando en todos estos años eran un poderoso estímulo para abordar la tarea de actualizar su presentación que se propuso la editorial; también, al propio tiempo, para introducir todas aquellas modificaciones que pudieran mejorarlo. A esta mejora, han contribuido en gran medida, sin duda, las sugerencias de los profesores usuarios, que desde aquí queremos reconocer y agradecer sinceramente. Como se ha señalado en más de una ocasión, una de las virtudes del enfoque mediante tareas es su capacidad de incorporar en el propio diseño de las tareas las nuevas aportaciones de las diversas disciplinas implicadas en la didáctica; y no solo en el diseño de las tareas propuestas en un manual, sino también en su ejecución en el aula. Es algo que estamos seguros de que han hecho y seguirán haciendo estos profesores y todos aquellos que se les unan con la publicación de esta nueva versión de GENTE.

Desde o primeiro momento, o ensino a partir de tarefas centrou-se na ação do sujeito e na interação entre vários; ele propunha uma aprendizagem caracterizada por três propriedades: aprendizagem desenvolvida mediante o uso da língua, o uso da língua baseado em textos e atividades efetuadas com cooperação entre alunos. Estes elementos construtivos do modelo foram plenamente assumidos na elaboração do material GENTE. Foram assumidos, também, pela grande maioria dos profissionais de ensino de ELE (docentes, autores de materiais, responsáveis de programação e exames, etc.), até o ponto em que se aceita como algo que se dá logicamente. A grande aceitação que obteve GENTE e a satisfação que demonstram professores e alunos que vêm o utilizando todos estes anos eram um poderoso estímulo para abordar a tarefa para atualizar sua apresentação proposta pela editora; também, com relação ao próprio tempo, para introduzir todas as modificações que poderiam melhorá-lo. Para esta melhora, tem contribuído em grande medida e sem dúvida, as sugestões dos professores usuários, que aqui queremos reconhecer e agradecer profundamente. Como assinalado em mais de uma ocasião, uma das virtudes do enfoque mediante tarefas é a capacidade de incorporar ao próprio desenho das tarefas novas contribuições de diversas disciplinas implicadas na didática; e não somente no desenho das tarefas propostas no manual, mas igualmente em sua execução em aula. É um aspecto que temos certeza de que fizeram e continuarão fazendo professores e todos aqueles que se unirão com a publicação desta nova versão de GENTE (p.4).

A apresentação não traz quais módulos são contemplados pelo volume, bem como quantas horas seriam necessárias para contemplá-lo. Descobrimos pela capa que se trata de um LD que abrange os níveis A1 e A2. Também de maneira distinta com relação ao primeiro método avaliado, não há menção ao QECR: fala-se na aprendizagem por tarefas e de maneira cooperativa entre as/os alunas/os. Uma vez que se trata de uma edição atualizada de um método já existente, “Gente Hoy 1” parece optar por fornecer apenas um breve panorama sobre a formulação do material e como as sugestões do público especializado – alunas/os e professoras/es – foram levadas em consideração para a reformulação da edição. Também é importante citar que, ao menos no texto introdutório analisado, não há menção ao enfoque na sociedade espanhola (ou em qualquer outra *hispanohablante*). Embora tal aspecto seja diferente de “Alter-Ego + 1” (isto é, apresentar inicialmente o foco sociocultural da coleção), veremos que o mesmo fenômeno – o cerne em uma sociedade eurocentrada e branca – se repete.

4.2.1 Incidência

A incidência de mulheres em imagens de “Gente Hoy 1” se mostra mais discrepante que com relação a “Alter-Ego + 1”: são 164 mulheres e 234 homens. É

importante salientar que destas 164, apenas 3 são negras e há uma mulher de fenótipo indígena americano, sem distinção definida. Com relação aos homens há, igualmente, três homens negros. Porém, os três são celebridades: o ex-presidente estadunidense Barack Obama em sua posse e os ex-velocistas Tommie Smith e John Carlos⁷⁷, ambos famosos por realizarem a saudação *black power* (punhos fechados, braços levantados e cabeça baixa, acompanhados ou não do uso de luvas negras) no pódio das olimpíadas do México em 1968 para chamar atenção para a tensão racial existente nos Estados Unidos na época. Embora seja fundamental que tenhamos tais representações em LDs, é importante salientar que não vemos, dentro do método, em nenhum outro momento, representações funcionais de mulheres e homens negros e indígenas: eles não são mostrados como sujeitos atuantes próximos da vida das/dos aprendizes no recorte temporal atual em sociedades plurais *hispanohablatantes*, o que torna difícil não só sua visibilização – bem como o reconhecimento de suas lutas em uma época mais próxima à da/do aprendiz – mas também o próprio exercício de alteridade de alunas/os de tais etnias. Vale salientar, ainda, que as mulheres negras que aparecem não são mostradas em atividades funcionais: aparecem, somente, de maneira ilustrativa, sem dar nenhum depoimento sobre si mesmas ou fazer nenhuma ação em atividades.

Nos registros de trechos de compreensão oral, observamos que há um decréscimo na quantidade geral de escutas se compararmos com o método de língua francesa: temos 95 escutas, contra 202 em “Alter-Ego + 1”. Observamos, igualmente, uma grande diminuição de exercícios de repetição, o que faz com que a maioria das/dos personagens das escutas sejam mostrados de maneira qualitativa: todos eles desempenham uma função, mesmo que pequena, nos áudios e os exercícios de repetição que visam trabalhos fonéticos quase inexistem. Porém, isso não quer dizer que as personagens de gênero tenham destaques equivalentes. Vemos homens postos em situações em que devem se colocar como sujeitos protagonistas: falar de suas expectativas e experiências, descrever-se e explicitar suas ideias. As mulheres, nas escutas, têm papéis secundários: falam e descrevem outras/os personagens e ficam restritas a ambientes e âmbitos tidos como

⁷⁷ É de suma importância que reconheçamos a necessidade da citação e apontamento de exemplos de mulheres e homens negros/os. No entanto, é importante pensarmos nas identidades mostradas neste exemplo de “Gente Hoy 1”: fala-se, sim, de três homens negros, porém, nascidos na América anglófona.

tipicamente femininos (descrições sobre o lar, discutir sobre a saúde, forma física e culinária, por exemplo). Escutamos, no total, 128 mulheres e 123 homens⁷⁸.

Ao observarmos as construções narrativas de “Gente Hoy 1”, é possível identificar, pontualmente, a tentativa do método de citar outros lugares hispanohablantes que não somente a Espanha. O primeiro exemplo aparece já na primeira unidade, tem por título “mundos em contato: gente que estuda espanhol”. A temática é desenvolvida por um exercício que propõe que as/os alunas/os conectem um gênero musical e um prato típico a um país. O exercício seguinte traz a confecção de uma apresentação em grupo sobre um país hispanohablante à escolha das/os alunas/os.



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 24).

Colocar a/o estudante como sujeito no centro de seu processo de aprendizagem, sobretudo na construção de seu próprio imaginário cultural sobre os países e culturas que lhe estão sendo apresentadas é um objetivo crucial a ser desenvolvido por todos os métodos da atualidade. Porém, neste caso, a construção das características de tais países é feita a partir de estereótipos, algo que pode não

⁷⁸ As vozes encontradas em “Gente Hoy 1” não estão somente presente em registros de áudio: o método propõe vídeos introdutórios para cada unidade, que devem ser assistidos através da versão digital disponível no site da editora. Em todos os vídeos observados, não vemos nem mulheres nem homens negros/os ou indígenas americanas/os.

só influenciar na própria formação destes imaginários específicos por parte da/o aluna/o, conforme já discutimos anteriormente, como também pode levá-la/o a reproduzir frequentemente tal modelo de composição estereotípica de outros povos e países, tornando o ato de estereotipar “natural” em aulas de línguas.

A continuação da lição propõe, a partir de um pequeno texto e seis imagens, dois exercícios.

FIGURA 27: UNIDADE 1 (GENTE QUE FALA ESPANHOL)



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 26).

O texto introdutório afirma que:

O espanhol tem mais de 420 milhões de falantes e é a língua oficial de 21 países (em três continentes). Todos sabemos algo destes países, de suas cidades, tradições, de suas paisagens, de seus monumentos, de sua arte, de sua cultura, de sua gente... Mas, muitas vezes nossa informação é incompleta ou temos uma imagem estereotipada. É importante lembrar que o hispânico tem muitas faces e cada país tem aspectos diferentes (p. 26).

Vejamos a página seguinte:

FIGURA 28: UNIDADE 1 (GENTE QUE FALA ESPANHOL)

12 ¿Esto es Latinoamérica o España?
¿Puedes decir si las fotos son de España o de Latinoamérica?

■ La foto es Latinoamérica, ¿no? México, creo...
○ No, no, yo creo que es España.

13 ¿Verdad o mentira?
Discute con un compañero si estas informaciones son verdad o mentira.

- En los últimos años se han producido grandes progresos económicos y sociales en Latinoamérica.
- Las principales economías de América Latina, después de Brasil, son México, Colombia, Perú, Chile y Argentina.
- La mayor parte de la población en América Latina está compuesta por jóvenes menores de 25 años.
- El hombre más rico del mundo es el mexicano Carlos Slim.
- En el Índice del Planeta Feliz (Happy Planet Index), Costa Rica ocupa el primer lugar de los 151 países analizados. Otros cuatro países centroamericanos (El Salvador, Panamá, Nicaragua y Guatemala) están entre los diez primeros.
- El área metropolitana de México D. F. es la tercera más grande del mundo.

■ El área metropolitana de México D. F. es la tercera más grande del mundo?
○ Eso es verdad.

14 Español de España y de América
El español suena de maneras diferentes en diferentes lugares. Vas a oír tres versiones de una misma conversación. ¿Notas diferencias?

veintisiete 27

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 27).

Na página seguinte, o primeiro exercício traz como enunciado: “Isso é a América Latina ou a Espanha? Você pode dizer se as fotos são da Espanha ou da América Latina?”. E o segundo traz um exercício de verdadeiro ou falso, onde as/os alunos devem julgar as seguintes afirmações:

1. Nos últimos anos, muitos progressos econômicos e sociais aconteceram na América Latina.;
2. As principais economias na América Latina, depois do Brasil, são México, Colômbia, Peru, Chile e Argentina.;
3. A maior parte da população da América Latina é composta de jovens menores de 25 anos.;
4. O homem mais rico do mundo é o mexicano Carlos Slim.;
5. No índice do Planeta Feliz, a Costa Rica ocupa o primeiro lugar de 151 países

analisados. Outros quatro países da América Central (El Salvador, Panamá, Nicarágua e Guatemala) estão entre os dez primeiros.; 6. A região metropolitana da Cidade do México é a terceira maior do mundo (p. 27).

É interessante observar que “Gente Hoy 1” salienta a possibilidade de termos estereótipos ou o que chamam de “imagens incompletas” culturalmente. Apesar disso, contraditoriamente, a construção da unidade didática se dá a partir de um exercício que traz estereótipos e não incita a/o aluna/o a refletir sobre eles e desconstruí-los. Entretanto, o método é fiel ao compromisso descrito em seu texto introdutório: vemos, ao longo desta unidade, a/o aprendiz posto como sujeito dentro de sua aprendizagem.

No entanto, o diálogo no livro é estabelecido entre esta/este aluna/o e uma voz que, quase de maneira uníssona – como vimos nesta ocasião e veremos nos próximos critérios – é espanhola: vem da Espanha, fala de suas experiências a partir da Europa e deste país, que é o mais emblemático na colonização de todos os outros que tem a língua espanhola como materna ou segunda. Há, portanto, o sujeito aluna/o, a voz europeia do livro e todas/os as/os outras/os que falam espanhol ou não aparecem ou são citadas pelo ponto de vista espanhol.

4.2.2 Papéis ocupacionais

Assim como “Alter-Ego + 1”, “Gente Hoy 1” propõe uma abordagem espiralada de conteúdos. Desta forma, as profissões são vistas em algumas ocasiões, com enfoques gramaticais e comunicativos diferentes. A lição 2, denominada “gente com gente”, tem como um de seus objetivos pedir e dar informações sobre pessoas (nacionalidade, idade, profissão e estado civil). Há dois documentos: no primeiro deles, vemos informações sobre vários vizinhos que moram em um prédio.

FIGURA 29: UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)



<p>CASA 1</p> <p>Maribel Martínez Soria Es ama de casa. Es española. Hace aeróbic y estudia Historia. Es muy sociable y muy activa.</p>	<p>CASA 2</p> <p>Beatriz Salas Gallardo Es periodista. Es española. Juega al tenis y estudia inglés. Es muy trabajadora.</p>	<p>CASA 4</p> <p>José Luis Baeza Puente Es ingeniero. Está separado. Toca la batería. Es muy callado.</p>
<p>Juanjo Ruiz Peña Trabaja en un banco. Es español. Corre y hace fotografías. Es muy buena persona, pero un poco serio.</p>	<p>Jorge Rosenberg Es fotógrafo. Es argentino. Colecciona sellos. Es muy cariñoso.</p>	<p>Uwe Scherling Es profesor de alemán. Es soltero. Toca el saxofón. Es muy simpático. Es alto.</p>
<p>Manuel Ruiz Martínez Juega al fútbol. Es muy travieso.</p>	<p>David Rosenberg Salas Come mucho y duerme poco. Es moreno.</p>	<p>CASA 5</p> <p>Lorenzo Bigas Tomás Trabaja en Iberia. Está divorciado. Es muy tímido.</p>
<p>Eva Ruiz Martínez Toca la guitarra. Es muy inteligente.</p>	<p>CASA 3</p> <p>Raquel Mora Vilar Estudia Económicas. Es soltera. Juega al <i>squash</i>. Es un poco pedante.</p>	<p>Silvia Bigas Pérez Es estudiante. Baila flamenco. Es muy guapa. Es un poco perezosa.</p>
	<p>Sara Mora Vilar Estudia Derecho. Es soltera. Toca el piano. Es muy alegre.</p>	<p>CASA 6</p> <p>Adriana Gulbenzu Riaño Trabaja en una farmacia. Es viuda. Pinta. Es muy independiente.</p>
		<p>Tecla Riaño Santos Está jubilada. Es viuda. Hace punto y cocina. Es muy amable.</p>

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 31).

Algumas profissões são as mesmas citadas no LD francês: jornalista, farmacêutica e fotógrafo. Porém, vemos a introdução de outros adjetivos: estudante de direito, história e economia; engenheiro e professor de alemão. A lição continua com a caracterização de mais personagens, de maneira mais específica:

FIGURA 30: UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)

9 **Una boda española**
A. Anton Schultz y Almudena Rodríguez Volpi se van a casar y en su boda hay invitados de muchos países diferentes. ¿Puedes reconocer en las fotos a las personas de la lista? Después compara tus hipótesis con las de un compañero.



- > **José Luis Rodríguez Nieto y Alejandra Volpi, los padres de la novia.**
 José Luis. Tiene 62 años. Español. Está casado. Es funcionario. Habla un poco de francés, además de español. Colecciona carteles de películas antiguas. Alejandra. 60 años. Uruguaya. Es traductora. Habla portugués e italiano. Es una apasionada de la música.
- > **Dolores Wilson-Fernández y Brendan Wilson, unos amigos del novio.**
 Dolores. 34 años. Estadounidense. Casada. Es dentista. Habla español e inglés. Es una apasionada de los musicales. Brendan. Tiene 32. Estadounidense. Está casado. Diseñador de aplicaciones informáticas. Habla inglés, francés bastante bien y un poco de español. Hace submarinismo.
- > **Aurélie Leblanc, una amiga del novio.**
 27 años. Es francesa. Es soltera. Es farmacéutica, pero está en paro. Habla italiano bastante bien y francés. Baila salsa.
- > **Silvana Tolmos Vargas, una amiga de la novia.**
 73 años. Peruana. Soltera. Estudia Arquitectura. Habla inglés y español. Hace windsurf y es aficionada al teatro.
- > **Annette Schultz, la madre del novio.**
 63. Es alemana. Es viuda. Enfermera. Está jubilada. Habla alemán e inglés. Toca el piano.
- > **Marek Kowalski, Blanca Müller y Tomek Kowalski, unos familiares del novio.**
 Marek. 37. Polaco. Casado. Es diseñador. Habla alemán y un poco de inglés. Juega al golf. Blanca. 35. Es suiza. Está casada. Veterinaria. Además de alemán, habla italiano y un poco de inglés. Es muy aficionada al cine. Tomek. Tiene 6 años. Va a la escuela. Habla alemán y polaco.
- > **Carlos Segura Garay, un amigo de la novia.**
 37 años. Es colombiano. Está divorciado. Abogado. Solo habla español. Toca la guitarra y juega al golf.
- > **Lisette de Jong y Frank Buyse, unos compañeros de trabajo del novio.**
 Lisette. Tiene 45. Holandesa. Casada. Es abogada. Habla holandés, inglés y alemán bastante bien. Frank. 43. Belga. Casado. Es contable. Habla holandés y francés. Hace mucho deporte.
- > **Larissa da Silva Rocha, una amiga de la novia.**
 Tiene 34. Brasileña. Está separada. Es publicista. Habla portugués y español.
- > **Xiaomei Lu, una amiga de los novios.**
 Tiene 19 años. Es china. Es soltera. Estudia Traducción e Interpretación. Habla chino e inglés. Es muy aficionada a la música.
- > **Javier Padovani García, un amigo de la novia.**
 Tiene 31 años. Argentino. Es soltero. Es profesor de baile. Habla español y también italiano.

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 31).

Embora observemos, igualmente, profissões que se repetem em ambos os métodos (professor de dança, farmacêutica, estudante de arquitetura e veterinária), vemos que o vocabulário escolhido é mais abrangente⁷⁹. No entanto, nas imagens ilustrativas propostas para a atividade, vemos 16 personagens, um para cada descrição e, em apenas uma imagem, vemos uma mulher latino-americana de fenótipo indígena.

A sétima unidade tem como centro temático, gramatical e comunicativo unicamente as profissões. O eixo geral que guia a unidade são diferentes entrevistas

⁷⁹ Este é o primeiro contato que a/o aluna/o terá com o léxico das profissões, e há uma unidade inteira que prevê o conteúdo do mundo profissional analisado por um outro viés, conforme veremos. Em Alter-Ego + 1, vemos apenas um momento destinado a ver o léxico de trabalho e não há trabalhos posteriores com esta temática.

de emprego e, a partir dele, os seguintes objetivos comunicativos são estabelecidos: falar de sua vida profissional e formação; definir qualidades, competências e habilidades; expressar e contrastar opiniões com o suporte gramatical de alguns usos do pretérito perfeito e formas do particípio, alguns usos do infinitivo, dentre outros. O vídeo introdutório da unidade traz uma veterinária, Mariona Gil Belil, que fala sobre seu percurso acadêmico, como escolheu o curso de medicina veterinária, pontos positivos e negativos da profissão. Mariona afirma que, para o trabalho de uma/um boa/bom médica/o veterinária/o, é preciso que a/o profissional tenha muita vocação para medicina, muita sensibilidade e paciência com os animais e suas/seus donas/os. A entrevista de Mariona abre uma série de representações femininas da unidade, e as vozes de mulheres aparecem de maneira igualitária neste caso: as personagens que aparecem não têm funções não qualitativas e realmente são postas como sujeitos desempenhando funções na sociedade.

A sequência da unidade nos traz quatro personagens que falam sobre as qualidades necessárias para ser um bom profissional em suas áreas de trabalho.

FIGURA 31: UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 80).

O objetivo é que a/o aprendiz entenda quais são as qualidades necessárias para desempenhar cada posição a partir dos depoimentos dos profissionais acima. A enfermeira Lucía está incluída em uma área da saúde que costuma caracterizar-se, majoritariamente, por ser feminina (embora esteja longe de ser a mais bem remunerada e valorizada). De maneira contrastiva, vemos a representação da monitora de ski Bibiana, algo que poderia ser ligado dentro do espectro masculino.

Em uma entrevista, Lucía, Eduardo, Juan Pedro e Bibiana falam sobre suas experiências. Começamos por Bibiana:

Transcrição 7 (ex.5c, p..80):

Entrevistadora: Bibiana, há muito tempo trabalha como monitora de ski?

Bibiana: Sim, há muito tempo sou instrutora de ski em Bariloche.

Entrevistadora: O que é necessário para ser instrutora de ski?

Bibiana: Para ser monitor de ski, em primeiro lugar, é preciso gostar da montanha, pois vai estar o tempo todo na montanha. Tem que gostar da natureza. Tem de se levar em conta que o tempo pode ser variável: pode ser muito agradável, pode ser duro também. Faz frio. Mas, em geral, é preciso gostar de esporte, montanha e natureza.

Entrevistadora: Falemos dos aspectos positivos e negativos da sua profissão. O que é melhor e pior?

Bibiana: A melhor parte, para mim, é que você está fazendo algo que ama o tempo todo, se você gosta do esporte, da natureza, está em contato com o ar livre, desfrutando de algo que você gosta. O pior, para dizer algo, é que é um trabalho temporário, não dura o tempo todo. Então, é preciso combiná-lo com alguns trabalhos ou saber que terá de migrar de um lugar para outro, buscando a neve.

Por ser um trabalho que depende exclusivamente de duas estações do ano e de outras questões climáticas, a personagem centra seu depoimento em tais pontos. Explicita igualmente que é preciso ter em mente a sazonalidade da atividade e que gosta de estar em contato com a natureza e trabalhar ao ar livre é imprescindível. Vejamos o depoimento de Lucía:

Transcrição 8 (ex.5c, p. 80):

Entrevistadora: Bom dia, Lucía. Você é enfermeira, é verdade?

Lucía: Bom dia. Sim, sou enfermeira.

Entrevistadora: E há quanto tempo se dedica a isso?

Lucía: Faz cinco anos, mais ou menos.

Entrevistadora: E o que é preciso para ser uma boa enfermeira?

Lucía: Primeiramente, é preciso ter muita vocação. É muito importante, pois é uma profissão um pouco difícil. Muita paciência também porque, frente ao público, encontramos todo tipo de gente. Tem de ser muito organizado, muito limpo também. Tem de ser tranquilo para saber tratar as pessoas... e, bom, também ser forte porque está perante enfermidades. Saber escutar, saber estar ali para quem precisa.

Entrevistadora: Há momentos difíceis na sua profissão? No seu dia a dia?

Lucía: Sim, há muitos momentos difíceis e estressantes. Difíceis porque enfrenta enfermidades que são duras em pessoas que estão muito mal. E estressantes porque, às vezes, tem pouco tempo, muito trabalho, tem que ser muito eficiente. Então, sim, é estressante. E sempre há a responsabilidade com a saúde de uma outra pessoa. Isso cria sempre um certo stress. É um trabalho duro.

Entrevistadora: Ou seja, não é fácil. Nem todo mundo pode dedicar-se à sua profissão.

Lucía: Não. É um trabalho difícil porque tem plantões. Pode-se fazer quarenta e oito horas seguidas. São muitas horas, turnos mutáveis, não é bem remunerado... e não é tão fácil de organizar sua vida em função disso, claro. (...)

Lucía traz uma visão mais real do que uma profissão pode ter de mais duro no dia a dia. Com isso, também vemos que o que a personagem cita como qualidades e defeitos são aspectos mais concretos e específicos: há de se ter paciência e responsabilidade, pois lidamos com a vida de pessoas e ter uma vida pautada em ter horários que mudam frequentemente faz com que sua organização seja difícil. O depoimento de Lucía confere à unidade uma verossimilhança única, pois quebra o estereótipo de uma “vida perfeita” em um lugar europeu idílico onde tudo funciona perfeitamente.

Observemos o depoimento do cozinheiro Eduardo:

Transcrição 9 (ex.5c, pg.80):

Entrevistadora: Então, Eduardo, você sempre foi cozinheiro?

Eduardo: Sim, sim. Cozinheiro toda a vida.

Entrevistadora: Diga-me, Eduardo, como é ser cozinheiro?

Eduardo: Bom, é uma profissão dura como muitas profissões, mas é uma vocação. Um trabalho vocacional.

Entrevistadora: Então, é um trabalho duro?

Eduardo: Sim, claro. A cozinha é dura. É uma provação diária. Não vale ser um bom cozinheiro um dia e no próximo ser um mal cozinheiro. Não vale. Tem que ser um bom cozinheiro a cada dia. Para tanto, um cozinheiro tem que ser um homem constante que não se pode permitir nenhum fracasso.

Entrevistadora: E, diga-me, quais qualidades um bom cozinheiro tem que ter?

Eduardo: Bem, um cozinheiro é antes de tudo um líder. É ele quem manda na cozinha, portanto, tem que saber dirigir uma equipe, conseguir que sigam suas ordens, encorajá-los a trabalhar a fundo a cada dia e coordenar... porque na cozinha sempre há muito stress.

A fala de Eduardo difere-se em alguns aspectos se compararmos com Bibiana e Lucía, deste exercício, e Mariona, na apresentação da unidade. Embora observemos a marcação de gênero explicitando o plural no masculino (como *organizado* e *limpio* no caso de Lucía, por exemplo), nenhuma delas usa a estrutura frasal usada por Eduardo: “(...) um cozinheiro tem que ser um homem constante (...)”. Nesta fala, podemos inferir que, para Eduardo, nenhuma mulher seria capaz de ser cozinheira, pois não poderia jamais ser um homem constante. Além disso, a construção de masculinidade tóxica trazida pelo personagem – líderes que fazem com que todas/os sigam suas regras e que não pode se permitir fracassar – contribui largamente não só para a construção da ideia de que mulheres não são boas líderes por, supostamente, não terem voz de comando, mas também são extremamente nocivas para os próprios homens, que vivem e crescem reféns de tal estrutura social, cultural e histórica.

A unidade 7, ainda, traz um exercício de velocidade de raciocínio e conhecimentos gerais. Seis fotos de famosos são dadas e devem ser conectadas a seis pequenas biografias.

FIGURA 32: UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)

7 Curiosos famosos
A. ¿Qué sabes de estos famosos? En equipos, decid a quién corresponde cada ficha. Gana el equipo que consiga el máximo de respuestas correctas en menos tiempo.

- Fernando Alonso:**
 - Habla español perfectamente porque ha vivido en Argentina.
 - Ha interpretado al capitán Alatriste en la película sobre la novela.
 - Ha sido Aragorn en la versión cinematográfica de *El señor de los anillos*.
- Shakira:**
 - Ha trabajado como pediatra, pero también como ministra de Salud y de Defensa.
 - Ha aparecido en la lista de las mujeres más poderosas del mundo de la revista *Forbes*.
 - Ha sido la primera presidenta de Chile.
- Ferran Adrià:**
 - Ha vivido en varios países: España, Inglaterra, Suiza...
 - Ha estado vinculado al mundo del automovilismo desde los tres años.
 - Ha ganado el Campeonato Mundial de Pilotos de Fórmula 1.
- Messi:**
 - Le han comparado con Picasso y con Miró por su gran creatividad.
 - Ha inventado nuevas técnicas culinarias.
 - Ha sido el mejor cocinero del año en varias ocasiones.
- Michelle Bachelet:**
 - Se ha inspirado en la danza del vientre para crear una manera de bailar muy personal.
 - Ha tenido un hijo con un jugador de fútbol.
 - Ha ganado varios premios Grammy y Grammy Latinos y ha vendido más de 125 millones de discos.
- Viggo Mortensen:**
 - Ha superado graves problemas de salud.
 - Es el jugador que más goles ha marcado en un solo año.
 - Ha ganado el Balón de Oro y la Bota de Oro.

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 82).

Todas as fotos escolhidas trazem pessoas brancas, sendo que das seis imagens, apenas duas são representadas. É importante observarmos que, neste momento, além de optar por duas mulheres latino-americanas – a cantora Shakira e a ex-presidenta do Chile Michelle Bachelet –, “Gente Hoy 1” traz uma representação de uma importante mulher política – ainda que elas apareçam em minoria do exercício. Porém, ao observarmos os outros personagens, vemos quatro homens brancos, apenas um latino-americano – Lionel Messi –, dois espanhóis e um estadunidense – o ator Viggo Mortensen que, provavelmente, aparece sob o pretexto de ser *hispanohablante* e ter morado na Argentina. Apesar de mostrar uma mulher que já esteve no mais alto cargo político de um país, o grupo mais numeroso é o de homens, europeus e brancos e há, ainda, um estadunidense – também branco e, aparentemente, sem descendência de nenhum país falante de espanhol.

Apesar das representações desiguais apresentadas acima, o LD termina a unidade 7 com um texto que tem o seguinte título: “Igualdade de oportunidades?”.

FIGURA 33: UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)

¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

Según una investigación del Foro Económico Mundial (WEF), que estudia la situación de 135 países en materia de igualdad entre hombres y mujeres, América Latina y España mejoran en este ámbito. Nicaragua y Costa Rica tienen las mejores posiciones en el *ranking*. Sin embargo, en la mayor parte de los países hispanohablantes, todavía son las mujeres quienes tienen la responsabilidad de los trabajos domésticos y del cuidado de los niños y las personas mayores.

En España, según cifras del Instituto Nacional de Estadística, los hombres trabajan como media ocho horas en un empleo remunerado, es decir, con sueldo; en el caso de las mujeres, son unas seis horas y media. Sin embargo, las mujeres dedican casi el doble de tiempo que los hombres a los trabajos domésticos: cuatro horas y media.

Según un estudio del Instituto Nacional de las Mujeres, en México, el tiempo que emplean las mujeres en los trabajos domésticos es casi cuatro veces mayor que el empleado por los hombres. Esta diferencia es todavía mayor en el caso de la población indígena.

Por tanto, a pesar de las campañas para la igualdad de oportunidades y la corresponsabilidad en las tareas de la casa, todavía no hemos llegado a una situación de reparto equitativo del trabajo doméstico. Por eso se habla de una doble jornada femenina: en casa y en el lugar de trabajo.



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 86).

FIGURA 34: UNIDADE 7 (GENTE QUE TRABALHA)

¿Mujeres al poder?

PODER ECONÓMICO

En España las mujeres son menos del 25% en los consejos de administración de las empresas del Ibex35*.

PODER EDUCATIVO

El porcentaje de catedráticas es de alrededor de un 17%. El de profesoras titulares ha llegado al 38,1%.

PODER CIENTÍFICO

Solo hay 21 directoras en los 131 centros del Centro Superior de Investigaciones Científicas.

PODER POLÍTICO

La situación es un poco mejor: las mujeres son casi un 40% en el Congreso de Diputados, y el 23% de los alcaldes son mujeres.

* Índice de las 35 empresas más importantes que cotizan en la bolsa española



11

La igualdad de género en los países de habla española

Si te interesa el tema, el IEG (Índice de Equidad de Género) de la organización Social Watch compara el nivel de igualdad entre hombres y mujeres en todos los países del mundo. Elige un país hispanohablante y busca gráficos y datos.



12

La igualdad de género en tu país

¿Cómo crees que es el triángulo de tu país? Dibújalo y luego busca los datos. ¿Qué opinas?

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 86)

O texto trazido afirma que:

Segundo uma investigação do Fórum Econômico Mundial (WEF), que estuda a situação de 135 países em matéria de igualdade entre homens e mulheres, América Latina e Espanha melhoraram neste âmbito. Nicarágua e Costa Rica têm as melhores posições no ranking. Porém, na maior parte dos países *hispanohablantes*, são as mulheres quem têm a responsabilidade dos trabalhos domésticos e do cuidado com as crianças e pessoas idosas. Na Espanha, segundo números do Instituto Nacional de Estatística, os homens trabalham em média oito horas em um emprego remunerado, quer dizer, com pagamento; no caso das mulheres são seis horas e meia. No entanto, as mulheres dedicam quase o dobro do tempo que os homens nos trabalhos domésticos: quatro horas e meia. Segundo um estudo do Instituto Nacional das Mulheres, no México, o tempo que as mulheres empregam nos trabalhos domésticos é quatro vezes maior do que o empregado pelos homens. Esta diferença é, no entanto, maior no caso da população indígena. Portanto, apesar das campanhas para a igualdade de oportunidades e corresponsabilidade nas tarefas de casa, não chegamos a uma situação de divisão igualitária do trabalho doméstico. Por isso fala-se de uma dupla jornada feminina: em casa e no local de trabalho (p.86).

Embora observemos algumas representações baseadas em estereótipos de profissões majoritariamente femininas e o total apagamento de identidades de mulheres negras e indígenas, “Gente Hoy 1” propõe à/ao aluna/o uma reflexão importante ao final da unidade 7, que discute o desequilíbrio na divisão de tarefas domésticas em casais heterossexuais. Citar países latino-americanos como exemplo⁸⁰ faz com que a aula tenha seu cerne geográfico e social minimamente deslocado, promovendo outras visões de mundo possíveis. Tal unidade se apresenta de maneira mais completa se comparada ao LD “Alter-Ego + 1”, uma vez que no método de FLE o grande tema trabalho aparece de maneira pontual como assunto principal em uma lição do dossier – e não é mais retomado – no início do livro e apoia-se em representações superficiais, que poderiam ser construídas de maneira a privilegiar a pluralidade de identidades, mesmo respeitando o nível inicial das/os estudantes neste momento da aprendizagem.

Apesar de terem apenas um ano de distância em seus lançamentos, “Alter-Ego + 1” e “Gente Hoy 1”, o tema trabalho é desenvolvido no LD de ELE de maneira menos machista na representação feminina, pois apesar de não trazer mulheres em profissões tradicionalmente masculinas – e vice-versa –, lhes dá voz para que elas falem de seus ofícios de maneira verossímil, citando vantagens e desvantagens, por

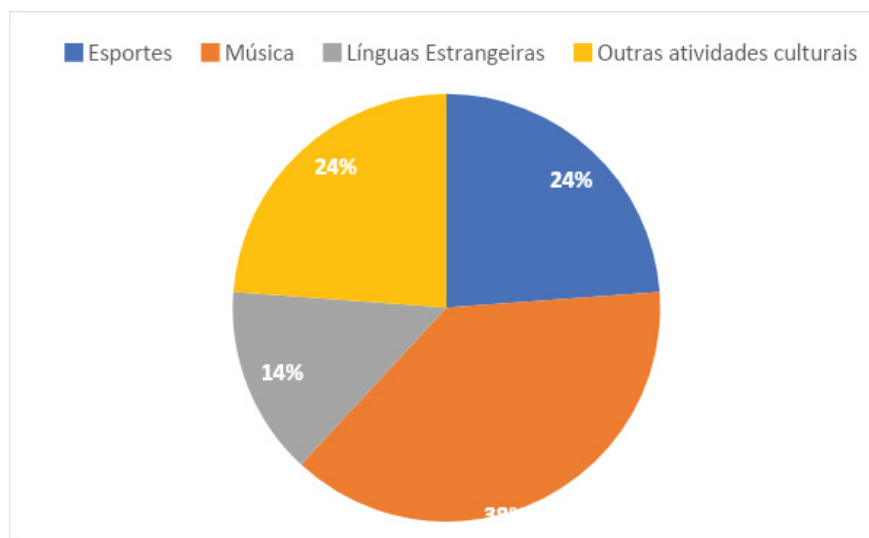
⁸⁰ É importante ressaltar que, apesar deste exemplo, “Gente Hoy 1” o faz de maneira extremamente escassa e a partir de um ponto de vista europeu majoritariamente.

exemplo. As construções de Lucía, Bibiana e Mariona são mais complexas do que as vistas em “Alter-Ego + 1”, e ao fechar a unidade com um texto que fala sobre divisão de tarefas no âmbito doméstico – e o quão penoso ele pode ser para uma mulher tem sua carreira e sua casa para levar adiante de maneira totalmente desigual se comparada ao seu companheiro –, “Gente Hoy 1” nos leva a pensar – ainda que não proponha nenhum exercício direto com esse intuito – sobre como o peso da desigualdade se manifesta nas vidas destas 3 personagens. Ainda assim, a unidade traz construções como as de Eduardo – que acredita que para desempenhar uma determinada função, é preciso ser homem – e promove o apagamento total na identidade de mulheres negras e parcial no caso das mulheres indígenas, que são citadas apenas no último texto.

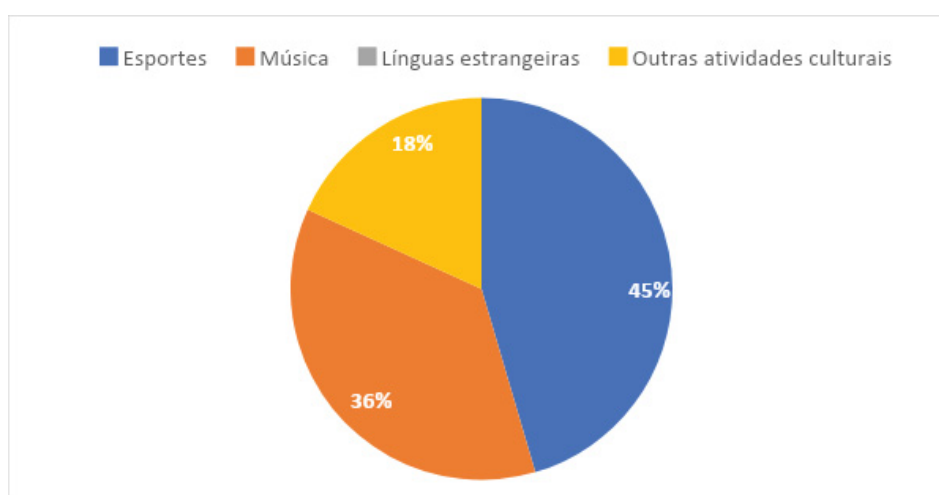
4.2.3 Vida privada

4.2.3.1 Gostos

Conforme observado no critério anterior, a construção da temática de gostos e preferências vem atrelada, em um primeiro momento, aos adjetivos de nacionalidades, profissões e de caracterização emocional na segunda unidade (nas páginas 31 e 34), “gente com gente”. Os hobbies aparecem de maneira abrangente, uma vez que temos uma gama vasta de personagens: 30 no total, sendo 17 mulheres e 13 homens. Observamos quatro grandes esferas temáticas nas preferências dos personagens: música, esportes, línguas estrangeiras e outras atividades culturais (fotografia, cinema, teatro e colecionar selos). Vejamos a organização de tais lazeres para mulheres e homens:

GRÁFICO 3 – LAZERES CITADOS POR MULHERES NA UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)

Fonte: A autora.

GRÁFICO 4 – LAZERES CITADOS POR HOMENS NA UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)

Fonte: A autora.

As atividades realizadas por mulheres apresentam-se de forma mais abrangente, enquanto alguns homens sequer têm seus gostos mencionados⁸¹. Nenhuma/nenhum das/dos personagens falam em primeira pessoa. No caso das escutas propostas no início da unidade, duas vizinhas conversam sobre os

⁸¹ Na página 34, todas as descrições dos personagens trazem as línguas estrangeiras que são faladas por eles. Porém, isso não foi apresentado como um *hobbie*, e sim como um fator de discussão para que as/os alunas/os discutissem sobre as origens dos personagens. Logo, as línguas estrangeiras aqui apresentadas não foram contabilizadas.

moradores do prédio e a página 34 traz uma espécie de lista de convidadas/os para um casamento.

A unidade 3 traz a temática de férias. Em um dado momento de sua sequência didática, ela propõe que as/os alunas/os falem sobre suas preferências neste período de lazer.

FIGURA 35: UNIDADE 3 (GENTE EM FÉRIAS)

4 Un test sobre tus vacaciones
Rellena este test con tus gustos y preferencias. Después informa a la clase.
Entre todos te pueden dar ideas para tus próximas vacaciones.

¿Con quién te gusta viajar?	¿Cuándo te gusta ir de vacaciones?	Tus intereses	¿En tren, en avión...?
 <input type="checkbox"/> Prefiero viajar solo	 <input type="checkbox"/> En primavera	 <input type="checkbox"/> Me interesan las grandes ciudades	 <input type="checkbox"/> Me gusta ver el paisaje: prefiero la bicicleta
 <input type="checkbox"/> Me gusta viajar con mi pareja	 <input type="checkbox"/> En verano	 <input type="checkbox"/> Me interesan las culturas diferentes	 <input type="checkbox"/> Me gusta viajar en avión: es lo más rápido
 <input type="checkbox"/> Prefiero viajar con mi familia	 <input type="checkbox"/> En otoño	 <input type="checkbox"/> Me gusta la aventura	 <input type="checkbox"/> No me gustan los aviones, prefiero el tren
 <input type="checkbox"/> Me gusta viajar con mis amigos	 <input type="checkbox"/> En invierno	 <input type="checkbox"/> Me gusta la playa	 <input type="checkbox"/> Me gusta viajar en coche

 • Me gusta viajar con mi familia, en verano. Me gusta la playa...
 • ¡Ah! Pues en tus próximas vacaciones puedes ir a Mallorca...

5 Las vacaciones de David, de Edu y de Manuel
A. Vas a escuchar a David, Edu y Manuel hablando de sus vacaciones.
¿Quién es quién? Escribe el nombre de cada uno bajo las fotos.



Con la familia en la playa.



Yo, a 2000 m.



Noviembre, 2010, muy lejos de casa.

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 42).

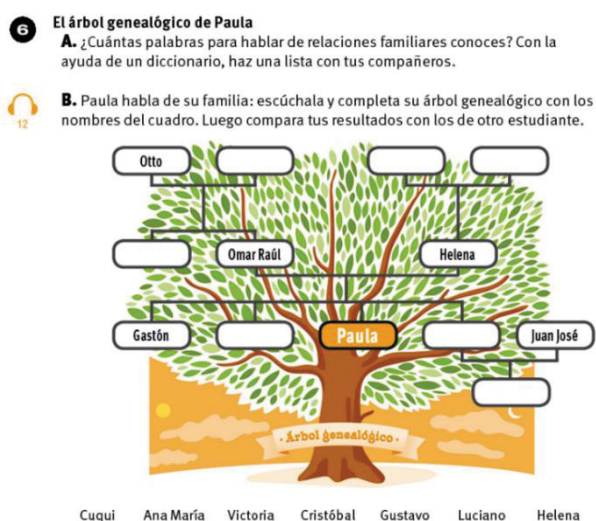
O exercício 4 propõe uma atividade de interação onde cada uma/um delas/deles deve falar sobre seus gostos e preferências neste âmbito. Podemos observar que toda a construção é feita a partir do gênero masculino através do adjetivo *solo* (sozinho, em português) e imagetivamente, onde as ilustrações mostram as mulheres apenas em uma viagem de casal ou em família (formada a partir de um casal heterossexual) no caso de uma viagem com ou sem amigas/os, há apenas ilustrações masculinas. O áudio subsequente traz o depoimento de três homens, brancos e europeus que falam sobre suas férias e deve-se identificar quem

é David, Edu e Manuel a partir do áudio e de suas fotos. Não há, neste momento, mulheres que falam sobre suas viagens e, quando aparecem, têm suas construções atreladas à de seus companheiros, ou como namorada ou esposa, ou como mãe de suas/seus filhas/os. Se “Alter-Ego +1” nos traz a representação de uma mulher totalmente perdida, incapaz de anotar informações básicas para organizar uma viagem e localizar-se geograficamente a partir de um mapa – precisando ser auxiliada por um homem via telefone – “Gente Hoy 1” pratica o total apagamento desta identidade, colocando uma mulher que viaja unicamente ou como esposa ou como mãe. Neste quesito, ambos métodos têm uma postura semelhante: viajar sozinha não é algo que diga respeito às mulheres (embora muitas das alunas que aprendem tais línguas tenham, por objetivo, fazer exatamente isso).

4.2.3.2 Família

Diferentemente de “Alter-Ego + 1”, não temos representações familiares tão abundantes. No método de francês, observamos o tema trabalhado quatro vezes, com diferentes enfoques. Em “Gente Hoy 1”, o vocabulário sobre a família aparece, primeiramente, na segunda unidade. A partir de um áudio, deve-se completar os nomes faltantes na árvore genealógica de acordo na família de Paula, que conversa com um amigo.

FIGURA 36: UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 32).

Neste exercício, vemos que o LD preferiu trazer a representação de uma árvore genealógica, sem uma foto complementar, como faz “Alter-Ego + 1”. No entanto, algumas representações continuam a ser empregadas: não vemos recomposições familiares na árvore, discussões sobre famílias monoparentais ou homoafetivas. Identificamos a replicação de um modelo familiar heteronormativo, centrado nas figuras materna e paterna.

A unidade 5 nos traz uma representação familiar monoparental. Vemos o trecho de fechamento da unidade, onde se discute os horários das/os espanholas/espanhóis.

FIGURA 37: UNIDADE 5 (GENTE EM FORMA)



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 66-67).

O texto, cujo título é “um horário irracional?” afirma que:

Todos os que viajam à Espanha observam que os horários espanhóis são uma exceção na Europa. Ignacio Buqueras, presidente da Comissão Nacional de Racionalização de Horários espanhóis disse: “Passamos muitas horas no trabalho, mas a produtividade está no fim do ranking da Europa”. Qual é o problema? Muitos opinam que os horários espanhóis não são racionais. E isso não é bom nem para a saúde, nem para a família, nem para a empresa. Os espanhóis, em geral, tomam café da manhã “mal” em casa antes de ir ao trabalho, porque preferem fazer uma pausa no meio da manhã (entre 10h e 11h) para comer algo. Também dedicam muito tempo ao almoço, porque vão para casa ou sentam-se para comer o menu em um restaurante (em média duas horas). À tarde, as coisas melhoram: trabalhar até às 20h ou 21h é completamente normal. Os jornais da noite começam às 21h e muitos programas em um horário de máxima audiência, às 22h ou 22h30, e muitos terminam depois da meia-noite. Como consequência, as pessoas dormem pouco e, no dia seguinte, estão cansadas. Com tudo isso, é impossível combinar a vida dos adultos e das crianças, que também

passam muitas horas fora de casa e dormem pouco. Desde muito tempo, a Comissão Nacional de Racionalização de Horários Espanhóis luta para organizar os horários. E organizar não significa fazê-los mais produtivos: significa também fazê-los mais humanos. Muitos espertos pensam, como esta organização, que é conveniente mudar os horários para melhorar nossa qualidade de vida e aumentar a produtividade. Não se deve trabalhar mais, mas organizar melhor o tempo (p. 66).

O texto discute padrões de trabalho espanhóis e a organização do trabalho, bem como a própria ideia de produtividade e, ao mesmo tempo, traz uma ilustração de uma mãe, aparentemente solteira ou divorciada, que trabalha e tem um filho. O exercício 9 propõe uma discussão sobre a vida desta personagem – Milagros – e pede que a/o aluna/o observe e compartilhe com o grupo o que foi notado sobre a rotina desta mulher. De fato, é possível, através das imagens, que a/o professora/or conduza a discussão sobre monoparentalidade e como isso se dá no Brasil e nos países estudados. Porém, as ilustrações do cotidiano de Milagros não demonstram desconforto ou dificuldades da personagem em levar uma rotina com hábitos que, segundo o texto-base, seriam considerados ruins sendo uma mãe solteira ou divorciada. Há, nas imagens, uma espécie de naturalização do cotidiano de uma mãe solo: sua rotina com o filho acontece de maneira quase automática. Neste sentido, o texto também não traz nenhuma citação sobre a rotina de mães solteiras – embora o livro fale, posteriormente, sobre a carga mental de mulheres que realizam mais tarefas domésticas que homens. Fica a cargo da educadora/educador construir tal ponte entre a interpretação do cansaço de Milagros e as/os alunas/os, pois o LD não a estabelece claramente. O método coloca o cotidiano da personagem – bem como suas dificuldades enquanto mãe solteira ou divorciada – como algo que chega em segundo plano e a compreensão de seu contexto não é costurada ao texto devendo, obrigatoriamente, ser feita pela professora/professor.

Assim como na segunda unidade, a invisibilização de famílias em não conformidade com os padrões heteronormativos também acontece na unidade 11, intitulada “gente em casa”. O exercício 8 traz a seguinte situação: você e uma/um amiga/o farão um curso de espanhol e a escola oferece três tipos de alojamento. O primeiro deles é uma residência de família, o segundo, residência universitária e o terceiro, um apartamento compartilhado com outros estudantes. Mais uma vez, vemos uma família heteronormativa.

FIGURA 38: UNIDADE 11 (GENTE EM CASA)

B Busco casa
A. Tu compañero y tú vais a hacer un curso de español durante tres meses. ¿Qué es importante para vosotros para elegir alojamiento?

● Para mí es importante tener mi intimidad.
→ Para mí, vivir con gente interesante.

B. La escuela ofrece varias posibilidades para el alojamiento. Lee estas descripciones. Pensad en las ventajas e inconvenientes de cada una de estas opciones para completar el cuadro. ¿Cuál preferís?

	PROS	CONTRAS
Familia		
Residencia		
Piso compartido		

CAMPUS ESPAÑOL

VIVIR CON UNA FAMILIA ESPAÑOLA
¿Quieres conocer de cerca la cultura española?
• Habitaciones en casas de familias a 200 metros de la escuela
• Pensión completa, lavado de ropa semanal
• Precio por semana: 180 €

VIVIR EN UNA RESIDENCIA DE ESTUDIANTES
¿Te gustaría conocer a estudiantes de otros países?
¿Quieres disfrutar de un ambiente joven y divertido?
• Desayuno y cena incluidos, wifi, servicio diario de limpieza
• Línea de metro directa a la escuela (20 minutos)
• Mínimo un mes. Precio: 980 €

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 124).

A última representação se encontra no texto final da mesma unidade, que discute como as/os jovens espanholas/espanhóis ficam em casa durante mais tempo do que o habitual até morarem sozinhas/os.

FIGURA 39: UNIDADE 11 (GENTE EM CASA)

LOS JÓVENES ESPAÑOLES SE QUEDAN EN CASA

Los españoles son los jóvenes europeos que más tarde se van de casa de sus padres para vivir por su cuenta: viven con los padres, de media, hasta los 29 años, según datos del estudio *Jóvenes y Emancipación*, de la Fundación Contra la Drogadicción (FAD) y la Obra Social Caja Madrid, presentado en 2012.

Las principales causas son que el porcentaje de jóvenes parados es muy grande y que, además, los pocos que encuentran trabajo ganan muy poco o tienen contratos temporales muy precarios. El mencionado estudio plantea, sin embargo, que hay otras razones además del paro o la precariedad laboral: el elevado precio de la vivienda, la falta de becas para la formación o la cultura familiar mediterránea.

Por otra parte, el informe destaca que, en los países mediterráneos, la mayor parte de los ingresos de los jóvenes proviene de la familia. Un 35% de los menores de 29 años dependen económicamente de sus padres. Solo un 21,5% son económicamente autónomos. Así, sin trabajo y sin dinero resulta imposible el acceso a una vivienda propia.

El estudio demuestra también que algunos jóvenes "se apalancan" en casa de los padres, incluso cuando tienen ingresos, para no perder calidad de vida. Los jóvenes entrevistados valoran la comodidad que encuentran en casa y temen perder calidad de vida si tienen su propia vivienda. Afirman que no pierden independencia por seguir en casa ya que, cada vez más, los padres les dan espacio y libertad en el hogar.

11 Sin casa, sin curro...
A. ¿Dónde viven los jóvenes de tu país? ¿A partir de qué edad se abandona normalmente la casa familiar? Coméntalo con tus compañeros.
B. Ahora, lee el texto y compara vuestras opiniones con la información que se da de España.
C. Fíjate en la camiseta del chico de la imagen. ¿Cómo interpretas "sin casa, sin curro, sin pensión, sin miedo"?

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 126-127).

Vale lembrar que a união entre pessoas do mesmo sexo foi ratificada na Espanha em 2005, sendo este país o terceiro a legalizá-la, bem como a adoção de crianças por casais homossexuais, também aprovada no mesmo ano, tornando a Espanha o primeiro país do mundo a permiti-la sem nenhuma restrição⁸².

4.2.3.3 Relações afetivas e de amizades

As amizades e relações afetivas em “Gente Hoy 1” são representadas pontualmente e em ocorrências menos numerosas se comparadas a “Alter-Ego + 1”. A primeira delas, que constitui uma relação entre amigas – conforme já discutido no critério gostos – acontece na segunda unidade (p. 31), onde duas vizinhas conversam sobre as características das pessoas que moram no prédio em que ambas habitam também. O diálogo visa trazer apenas informações precisas sobre cada habitante para que as/os aprendizes identifiquem de quem ambas estão falando, sem que as personagens necessariamente expressem opiniões ou que seja possível atribuir alguma característica a elas.

A segunda ocorrência também se passa na sequência da unidade 2 e foi igualmente citada pelo segundo critério. Vemos a retratação de uma relação afetiva. A unidade nos traz uma lista de amigas/os que serão convidadas/os para o casamento de um casal: Anton Schultz e Almudena Rodríguez. Os personagens falam sobre como organizarão as mesas no dia da festa e tentam traçar interesses em comum entre as/os amigas/os para que possam se sentar juntas/os. Não vemos, portanto, uma representação identitária consistente de Anton e Almudena. Vejamos, porém, a segunda parte do diálogo:

Transcrição 10 (pg.35, ex.b e c)

Anton: Larissa, a brasileira, está casada?

Almudena: Está separada.

Anton: Por que não com Carlos? Ele também está divorciado e os dois têm a mesma idade.

⁸² Fonte: “Matrimonio homosexual en España”. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20100524161345/http://www.encyclopediaspana.com/Matrimonio_homosexual_en_Espa%C3%B1a.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Almudena: Sim, e os dois falam espanhol.

Anton: Perfeito.

Os outros dois diálogos trazem como critérios para que as mesas sejam formadas as línguas que as convidadas/os falam e em quais países estrangeiros já moraram. No caso de Larissa, amiga brasileira convidada ao casamento de Anton e Almudena, há um critério a mais: seu estado civil. É importante notar que tal critério não só não foi levado em consideração nos outros diálogos, mas também reforça estereótipos da mulher brasileira (e latino-americanas em geral) que levam não só a hiperssexualização⁸³, mas também à exploração sexual⁸⁴ de estrangeiras de tais nacionalidades que tentam mudar-se no país. A terceira e última ocorre na sexta unidade, “gente que come bem”. Trata-se de uma compreensão oral onde duas mulheres e um homem que são amigos estão em um restaurante e um garçom anota seus pedidos. É o segundo e último momento em que temos contato com uma interação entre amigas/os. No entanto, assim como no diálogo entre duas vizinhas da unidade 2, não há representações identitárias consistentes.

4.2.4 Caracterização

As caracterizações de personagens femininos e masculinos começam na unidade 2, onde um dos objetivos comunicativos estabelecidos é falar de suas qualidades⁸⁵. Observemos:

⁸³ Ao analisar a representação de mulheres latino-americanas no cinema *hollywoodiano*, Borges e Zanforlin (2020) afirmam que: “A mulher latina quando é representada por Hollywood é mostrada por meio do estereótipo da sexualização dos seus corpos. Assim, essa mulher é objetificada, as narrativas são focadas no seu corpo, como ele se apresenta perante o espaço social. (...) a mulher (latina) do século 21 continua objetificada e hipersexualizada.” (p.14).

⁸⁴ ““Fui com uma mala cheia de sonhos”: assim brasileiras são transformadas em escravas sexuais na Espanha.”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/18/internacional/1492537286_311397.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

⁸⁵ O LD traz exatamente a palavra “qualidades” em seu objetivo comunicativo. Tal construção pode trazer uma ambiguidade, pois não sabemos se a unidade se restringirá a falar de características positivas ou gerais, que incluem defeitos. Em outros momentos, o método usa ainda “características” e informações.

FIGURA 40: UNIDADE 2 (GENTE COM GENTE)

Vamos a distribuir a los invitados de una boda y a hacer una presentación sobre un compañero.

Para ello, aprendárenos:

- a pedir y a dar información sobre personas: nacionalidad, edad, profesión y estado civil,
- a expresar nuestra opinión sobre los demás, a hablar de sus cualidades y de su aspecto físico,
- a hablar de relaciones entre personas,
- los numerales del 25 al 50,
- a dar explicaciones con porque,
- el presente de indicativo de las tres conjugaciones,
- el género y el número de los adjetivos.

1. ¿Quiénes son?
A. Asigna a las personas de las imágenes los datos de la lista.

es profesor/a de español	tiene 16 (dieciséis) años
trabaja en una tienda de ropa juvenil	tiene 22 (veintidos) años
es estudiante de bachillerato	tiene 26 (veintiséis) años
trabaja en una editorial	(no) es español/a
estudia en la universidad	tiene 43 (cuarenta y tres) años
acaba de salir de sus estudios	tiene 32 (treinta y dos) años
	tiene 18 (dieciocho) años

Yvessa	Lourdes	George
Es profesora de español. Es española. Tiene 43 (cuarenta y tres) años.		
Paula	Pablo	Enia

B. Ahora compara tus fichas con las de dos compañeros.

● No creen que Pablo es diablito.
○ Si, yo también creo que es diablito.
■ Pues yo creo que estudia en la universidad.

2. ¿De quién están hablando?
¿A qué personas de la actividad 1 crees que se refieren estas opiniones?

● (Qué simpático es!) ○ Si, es una persona muy agradable. ● Y muy trabajador. ○ Si, es cierto. Y no es nada egoísta... ● No, qué va... Al revés...	■ Es una mujer muy inteligente. ○ Si, pero es pedante, antipática... ■ Si, eso sí... Y un poco egoísta... ○ ¡Muy egoísta...!
--	---

3. Las formas de los adjetivos
Subraya los adjetivos de las conversaciones anteriores. ¿Puedes clasificarlos en masculinos y en femeninos?

FONTE: GENTE HOY 1 (p. 28-29).

O primeiro exercício propõe que a/o aluna/o conecte algumas características com algumas/alguns personagens somente a partir de suas imagens, sem nenhuma outra informação suplementar que pudesse conferir mais certeza com relação às suas identidades. O segundo exercício já traz a transcrição de dois diálogos, onde e deve-se dizer a qual dos personagens mostrados nas páginas eles se referem:

TABELA 10: CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS A PERSONAGENS MULHERES E HOMENS – ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES DO EXERCÍCIO 2, PG 20.

Diálogo 1	Diálogo 2
Personagem 1: Ele é muito simpático. Personagem 2: Sim, é uma pessoa muito agradável. Personagem 1: E muito trabalhador. Personagem 2: Sim, certamente. E não é nada egoísta... Personagem 1: Não, não... o contrário.	Personagem 1: É uma mulher muito inteligente. Personagem 2: Sim, é um pouco pedante, antipática... Personagem 1: Sim, isso sim... e um pouco egoísta. Personagem 1: Sim, muito egoísta.

FONTE: A autora.

O livro da/o professora/or não propõe uma resposta correta, só nos dá as seguintes orientações:

Explique aos estudantes que vão escutar duas conversas sobre as pessoas da atividade 1. Leia-as com eles e resolva as dúvidas de vocabulário. Assim que reproduzir o áudio – duas vezes se achar necessário, incite-os a escrever ao lado de cada diálogo o nome da pessoa a qual se refere (p.23).

Os três homens mostrados pela imagem – Erik, Pablo e Georg – estão sérios. Das três mulheres mostradas, duas sorriem – Paula e Lourdes – e Teresa é a única que está séria, e apresenta-se com os braços cruzados. É interessante notar que enquanto qualquer um destes três homens sérios é caracterizado como uma pessoa muito simpática, agradável, trabalhador e em nada egoísta, a representação de uma mulher séria é construída de forma diametralmente oposta: ela é pedante, antipática e muito egoísta, segundo uma das personagens. É possível observar o estabelecimento de tais estereótipos em vários âmbitos da vida de uma mulher e a partir de várias características diferentes, conforme nos refletiu Chimamanda Adichie em sua intervenção na Chantan House London Conference, em 2018:

No nosso mundo o homem é confiante, mas a mulher é arrogante. O homem é intransigente, mas a mulher é mandona. O homem é assertivo, a mulher é agressiva. O homem é estratégico, a mulher manipuladora. O homem é um líder, a mulher é controladora. O homem é autoritário, a mulher é chata. A característica e o comportamento são os mesmos, a diferença é o sexo. E baseado no sexo o mundo faz suposições e o mundo nos trata diferente. Toda vez que falo sobre feminismo invariavelmente alguém aparece e me rotula como brava. Como se a mulher não pudesse ficar brava sem ser reduzida a apenas raiva. Raiva é uma emoção humana e existem muitas coisas que me fazem sentir raiva, uma delas é a terrível injustiça que compõe o sexismo.

O semblante Erik, Georg, Pablo e Teresa assemelham-se: todos estão sérios. Porém, apenas Teresa é caracterizada negativamente. Neste sentido, o estereótipo da mulher muito dura, autoritária e antipática – neste caso, simplesmente por não sorrir – mostra-se em “Gente Hoy 1”, fazendo com que suas/seus alunas/os estejam expostas/os a construções de gênero feminino que as/os levaram a naturalizá-las ao verem qualquer outra mulher. A unidade 2 traz mais adjetivos em sua continuação, conforme visto previamente nos critérios anteriores⁸⁶. Apenas quatro personagens possuem características que podem ser consideradas defeitos: Juanjo, Raquel, José, Lorenzo e Silvia. Vejamos suas caracterizações:

⁸⁶ Uma vez que outros aspectos já foram analisados nos critérios anteriores, iremos nos focar somente em alguns personagens apresentados neste momento do método.

TABELA 11: ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DE PERSONAGENS DA UNIDADE 2, PÁGINA 31.

Personagem	Caracterização
Juanjo	Trabalha em um banco. É espanhol. Corre e tira fotos. É uma boa pessoa, mas é um pouco sério.
Raquel	Estuda economia. É solteira. Joga <i>squash</i> . É um pouco pedante.
José	É engenheiro. Está separado. Toca bateria. É muito calado.
Lorenzo	Trabalha na (companhia aérea) Ibéria. É divorciado. É muito tímido.
Silvia	É estudante. Dança flamenco. É muito bonita. É um pouco preguiçosa.

FONTE: A autora.

Vemos que, neste caso, os personagens de gênero masculino são citados com mais defeitos: três homens contra duas mulheres. A caracterização de Juanjo tenta estabelecer uma espécie de equilíbrio: ele é uma boa pessoa, mas é um pouco sério. No entanto, nos casos de José e Lorenzo, temos como possíveis defeitos “calado” e “tímido”, introduzidos pelo advérbio “muito” (“*mu*y”). A construção destes dois personagens nos faz pensar que tais características só podem ser interpretadas como defeitos caso se apresentem em demasia: há um nível em que é “tolerável” aceitá-las, mas, caso elas sejam muito presentes, são consideradas uma desvirtude – se você for muito tímida/o ou muito calada/o. No caso de Silvia e Raquel, vemos em ambos os casos o uso do advérbio como modulador (“*poco*”). No caso de Raquel e Silvia, que são caracterizadas como pedantes e preguiçosas – embora suas frases também sejam introduzidas por um advérbio – são sempre apresentadas na esfera de defeitos: não há uma espécie de “margem segura” para tais características, então se pode tolerá-las, caso elas se apresentem em menor quantidade, somente se a pessoa (neste caso, duas mulheres) sejam apenas “um pouco” pedante ou “um pouco” preguiçosa.

A última representação que se insere no critério caracterização encontra-se na décima segunda unidade, cujo grande objetivo é descrever a biografia de uma pessoa interessante, situando acontecimentos no tempo e, dentre outras coisas, observando o pretérito perfeito e seus usos, bem como o contraste de outros tempos

do passado. O vídeo inicial proposto pela unidade traz o depoimento de um senhor branco, de cerca de 65 anos, falando sobre suas experiências internacionais.

FIGURA 41: UNIDADE 12 (GENTE E HISTÓRIAS)



FONTE: GENTE HOY 1 (p. 128).

Não sabemos qual é sua identidade, mas temos algumas informações importantes: trata-se de um homem branco, europeu, idoso, que trabalhou, durante muitos anos, com incineração de lixo em Barcelona e que, a partir desta atividade, montou o departamento de coordenação internacional da empresa na qual exercia suas funções, o que lhe permitiu viajar muito. Durante seu depoimento, o homem fala de várias experiências internacionais, contabilizando ao final de sua carreira, quase 60 países visitados.

Seu primeiro destino foi Moçambique e a atividade que mais o marcou neste país foi a realização de um safári. Além disso, o homem destaca como a beleza e a natureza africanas chamaram sua atenção – sem que houvesse nenhuma menção a outros aspectos sociais ou culturais observados em tal viagem. A partir disso, vemos, primeiramente, uma construção exotizada não só de Moçambique, mas também do próprio continente africano em si, pois não vemos nenhum outro aspecto mencionado, nenhuma outra nuance analisada, apenas o estereótipo da “África exótica”.

Ao desenvolver sua narrativa, o personagem fala de outros países – Palestina, Haiti, entre outros – e menciona que trabalhar visitando vários países era sempre um risco, sobretudo se considerarmos territórios em guerra. Ao discorrer sobre tal aspecto de suas viagens, o senhor cita sua passagem pela Guatemala durante a revolução Guatemalteca. Durante tal período, o personagem conta que foi contatado pelo embaixador espanhol na Guatemala que solicitou que ele ficasse

onde estivesse para evitar qualquer tipo de risco. Uma vez que ele se encontrava em um trabalho próximo de uma tribo indígena, ele decidiu estabelecer-se por lá, onde ficou durante cerca de um mês “pescando, fazendo artesanato e trabalhando com os índios”. Ao final de seu testemunho, o personagem afirma que sua experiência internacional “é muito grande”, e que a verdade é que “sempre o trataram muito bem”.

Ao analisarmos tal vídeo, podemos observar o resumo de como “Gente Hoy 1” tece a representação de seus personagens. Primeiramente, a visão eurocêntrica branca do personagem em questão não o faz, em nenhum momento do vídeo, avaliar em como os territórios por onde ele passou sofrem não só com os conflitos, mas também em como tais confrontos sociais são engendrados – além de qual é a responsabilidade de nações colonizadores frente às construções sociais dos países colonizados – e, sobretudo, quem são as pessoas que lá vivem e como são constituídas suas identidades. Ao falar sobre seu período na Guatemala, o homem não atribui o status de sujeitos, por exemplo, às/aos indígenas donas/os da tribo onde ele “se hospedou”. Não há uma reflexão sobre se sua presença foi bem-vinda ou como tal contato foi feito, nem o depoimento das/os próprias/os índias: toda a história é construída a partir de sua percepção desta estadia. A tribo, neste caso, constrói-se narrativamente como uma espécie de “resort” onde, em um período tão importante para a história guatemalteca, mas “atribulado” um “visitante”, o homem europeu branco pode “tirar férias”.

Ao terminar com a reflexão de que “a verdade é que sempre me trataram muito bem”, o personagem parece não entender por que outras pessoas seriam maltratadas em suas viagens. Ele generaliza sua experiência a partir do ponto de vista de um homem, hétero, cisgênero, europeu e branco a todas as pessoas que se deslocam no mundo, como se todas as viagens que acontecem de todos os seres-humanos se dessem exatamente nas mesmas condições nas quais as dele se deram. Em “Globalização: as consequências humanas”, Bauman (1998) discorre sobre as construções de representações do que chama de “turistas” e “vagabundos” ou “andarilhos”, começando a refletir pelas possibilidades de mobilidade definidas de acordo com quem somos:

Uma coisa que mesmo os mais experimentados e perspicazes mestres da arte da opção não escolhem e não podem escolher é a sociedade onde nascem – e assim estamos todos viajando, quer a gente goste ou não. (...)

Como todas as sociedades, a sociedade pós-moderna de consumo é uma sociedade estratificada. Mas é possível distinguir um tipo de sociedade de outro pela extensão ao longo da qual ela estratifica seus membros. A extensão ao longo da qual os de “classe alta” e os de “classe baixa” se situam numa sociedade de consumo é o seu *grau de mobilidade* – sua liberdade de escolher onde estar (p.83 - 84).

Posteriormente, Bauman (op. cit.) tece seu raciocínio sobre os deslocamentos de pessoas do que chama de “primeiro mundo”, e quais são as diferenças se comparados com os “vagabundos” ou “andarilhos”:

Os vistos de entrada vão ficando progressivamente ultrapassados em todo o globo. Mas não o controle de passaportes, ainda necessários – talvez mais do que nunca – para eliminar a confusão criada pela abolição dos vistos: a fim de separar aqueles para cuja conveniência e facilidade de viagem foram abolidos os vistos daqueles que deveriam ter ficado no lugar de onde saíram, quer dizer, nem deveriam viajar. A atual combinação de anulação dos vistos de entrada com o aumento de controles de imigração tem uma profunda significação simbólica. Poderia ser considerada uma metáfora para a nova estratificação emergente. Ela deixa a nu o fato de que agora o “acesso à mobilidade global” é que foi elevado à mais alta categoria dentre os fatores de estratificação. Também revela a dimensão global de todo privilégio e de toda privação, por mais localizados. Alguns desfrutam da nova liberdade de movimentos *sans papiers*. Outros não têm permissão para ficar nos lugares onde estão pela mesma razão. Todas as pessoas podem agora ser andarilhas, de fato ou em sonho – mas há um abismo difícil de transpor entre as experiências que podem ter, respectivamente, os do alto e os do baixo da escala de liberdade. Esse termo na moda, “nômades”, aplicado indiscriminadamente a todos os contemporâneos da era pós-moderna, pode conduzir a erros grosseiros, uma vez que atenua as profundas diferenças que separam os dois tipos de experiências. (...) Aliás, os mundos sedimentados nos dois pólos, no alto e no pé da nova hierarquia da mobilidade, diferem acentuadamente; também se tornam cada vez mais incomunicáveis entre si. Para o Primeiro Mundo, o mundo dos globalmente móveis, o espaço perdeu sua qualidade restritiva e é facilmente transposto tanto na sua versão “real” como na sua versão “virtual”. Para o segundo mundo, o da “localidade marrada”, daqueles impedidos de se mover e assim fadados a suportar passivamente qualquer mudança que afete a localidade onde estão presos, o espaço real está se fechando rapidamente. É um tipo de provação que se torna ainda mais penosa pela insistente exibição na mídia da conquista do espaço e do “acesso virtual” a distâncias que permanecem teimosamente inacessíveis na realidade afetiva. O encolhimento do espaço abole o fluxo do tempo. (...) Para os habitantes do Primeiro Mundo – o mundo cada vez mais cosmopolita e extraterritorial dos homens de negócios globais, dos controladores globais da cultura e dos acadêmicos globais – as fronteiras dos Estados foram derrubadas, como o foram para as mercadorias, o capital e as finanças. Para os habitantes do Segundo Mundo, os muros constituídos pelos controles de imigração, as leis de residência, a política de “ruas limpas” e “tolerância zero” ficaram ainda mais altos; os fossos que os separam dos locais de desejo e da sonhada redenção ficaram mais profundos, ao passo que todas as pontes, assim que se tenta atravessá-las, revelam-se pontes levadiças. Os primeiros viajam à vontade, divertem-se bastante viajando (particularmente se vão de primeira classe ou em um avião particular), são adulados e seduzidos a viajar, sendo sempre recebidos com sorrisos e de braços

abertos. Os segundos viajam às escondidas, muitas vezes ilegalmente, pagando por uma terceira classe superlotada num fedorento navio sem condições de navegar mais do que outros pagam pelos luxos dourados e uma classe executiva – e ainda por cima são olhados com desaprovação, quando não são presos ou deportados ao chegar (p. 84-86).

É interessante notar como o deslocamento do personagem descrito pelo LD assemelha-se ao de Bauman (1998) sobre os “turistas”: não só eles conseguem comprimir as fronteiras de tempo e espaço – uma vez que podem deslocar-se de maneira rápida e segura pelo mundo – como também não entendem que a articulação social que os coloca em tal posição privilegiada (em que o mundo é seu grande quintal, onde se compram “experiências”, e não viagens) é a mesma que faz com que seus antagonistas não tenham acesso a nada disso e levem uma vida, muitas vezes, abaixo da linha da pobreza, sem nenhuma possibilidade de futuro, vendo-se sem nenhuma alternativa a não ser sair de seus lugares de origem⁸⁷.

⁸⁷ Vale lembrar que muitos desses países que produzem “turistas” nutriram relações de colonizações exploratórias e escravidão com os países onde vemos as maiores concentrações do que Bauman (1998) chama de “vagabundos” ou “andarilhos” e refugiadas/os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora “Alter-Ego + 1” e “Gente Hoy 1” tenham representações de gênero feminino construídas de maneiras distintas, vimos que as construções identitárias das mulheres em ambos sofrem, de maneiras variadas, processos de estereotipização, homogeneização, silenciamento e apagamento, que acabam por operar com igual intensidade em ambas as obras.

Em “Alter-Ego + 1”, vemos que algumas mulheres (isto é, brancas, europeias, magras e cisgênero) têm mais voz, são postas em situações em que mostram suas identidades, seus pontos de vistas e desejos. Porém, ou isso é feito de maneira estereotipada – através de uma mulher que não sabe se localizar geograficamente, por exemplo –, ou com silenciamento – de uma mulher que seria perfeitamente capaz de se apresentar em uma festa –, ou com homogeneização identitária – todas as mulheres são românticas e querem um relacionamento duradouro – ou mesmo com humilhações – através uma mãe de família que recebe como sugestão de seu companheiro fazer atividade física quando está exausta pela desigualdade na divisão das tarefas de casa e na criação dos filhos ou de uma mulher que pode precisar de ajuda psicológica por não aceitar seu corpo e é humilhada por uma “especialista em beleza” que tenta convertê-la a deixar de ser si mesma. O silenciamento que acontece em vários momentos exemplifica a onipresença da dominação das representações masculinas e a pungência com a qual elas acontecem. Para além de tais questões, o total apagamento de mulheres africanas, negras, gordas, deficientes físicas, transgênero, muçulmanas, caribenhas etc. deve, ainda, ser ressaltado. Embora tenhamos visto que as mulheres francófonas da França são minoria – apesar do país apresentar uma grande diversidade de povos e culturas –, “Alter-Ego + 1” ignora sumariamente não só suas existências, mas suas participações como sujeitos em uma sociedade: tais identidades, para o método, não são dignas de menção, nem de terem suas vozes mostradas. Ainda que a estereotipização, homogeneização, silenciamento e apagamento sejam resultados de escolhas (conscientes) editoriais, todas elas foram operacionalizadas por um corpo editorial regido por quatro autoras mulheres, o que se torna ainda mais problemático.

“Gente Hoy 1”, comparativamente, utiliza-se menos de ocorrências estereotipizadoras, pois opta, simplesmente, em não representar mulheres ou

colocá-las em papéis secundários, em que fazem constatações óbvias – falar sobre as características de vizinhos que moram em um prédio – e mostram pouco ou nenhum traço sobre suas identidades, suas posições ou desejos. As construções identitárias são feitas a partir de um ponto de vista majoritariamente masculino, europeu, branco e cisgênero. Outras identidades, por vezes, aparecem: latino-americanos são citados, mas sempre pela voz do colonizador. É possível perceber uma espécie de “tentativa” de fugir de estereótipos, como a própria primeira unidade propõe, mas, nas poucas representações femininas que encontramos, eles aparecem aos montes durante o LD: Larissa, que deverá sentar-se à mesa em um casamento com outro convidado por ser “brasileira e solteira”; a mulher séria que é considerada antipática, pedante e muito egoísta porque não sorri, enquanto um homem com o mesmo semblante é simpático, muito amável, trabalhador e nada egoísta; a masculinidade tóxica representada por Eduardo, que acha que uma cozinha deve ser regida por um “homem estável”; o explorador branco europeu que vê o mundo como seu grande quintal mas que jamais percebeu seus privilégios sócio-históricos, entre outros que citamos anteriormente.

A voz das mulheres, como (e se) elas aparecem foi o ponto central da análise deste trabalho. Vimos que não basta só dar a possibilidade que mulheres falem e mostrá-las – pois isso pode ser feito de maneira errônea para que suas/seus interlocutoras/es reflitam sobre tais mulheres – mas é preciso que se entenda de onde falam, porque (ou não) falam e como falam e, sobretudo, é preciso dar voz também a outras mulheres. Assim, entender a complexidade de suas vozes e quais opressões operam em suas identidades pensando em uma perspectiva interseccional não é só fundamental, mas torna-se urgente não só para que possamos combater desigualdades, mas também que possamos formar mulheres conscientes do quão multifacetado (e perverso) o patriarcado pode ser em sua maior tarefa: oprimir mulheres. Para isso, é necessário fugir dos estereótipos, entender seus impactos e a responsabilidade na criação e perpetuação de tais estereótipos e nos próprios processos de silenciamento, estereotipização e apagamento. Nesse sentido, o trabalho do livro didático, como formador de discursos pode fazer reverberar uma série de preconceitos e lugares comuns que já não cabem mais (ou não deveriam caber) na contemporaneidade. Enquanto minimizarmos o impacto de tais vozes e ausências nestes métodos e suas consequências e virmos tais discursos naturalizados por grandes grupos editoriais – que têm como objetivo lucrar

com a venda em massa de uma caracterização inverossímil de algumas mulheres, línguas e culturas e com a total invisibilização de outras – jamais seremos capazes de diminuir desigualdades e permitir a futuras/os falantes de línguas estrangeiras que não só sejam capazes de exercer plenamente suas próprias identidades como mulheres de seu tempo, mas que também consigam construir pontes entre todas nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, M. **A voz e a escuta**: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. Blucher: Florianópolis, 2004.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e da estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. v. 2. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: Fatos e mitos. v. 1. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.
- BERTHET, A. **Alter-Ego + 1 – Guide pédagogique**. Paris: Hachette, 2012.
- BORBA, J. A. **Livro didático**: um aliado à imposição social do gênero. In: X ENCONTRO GAÚCHO DE MATEMÁTICA, 2009, Ijuí, Rio Grande do Sul, p. 2.
- BORDO, S. A feminista como o outro. In: **Revista de estudos feministas**. UFSC: Florianópolis, 2000.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p. 23.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Diel/Bertrand Brasil, 1990.
- CONSEIL D'EUROPE. Un cadre commun européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2000.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação, 2000.
- CORACINI, M.J.R.F. A celebração do outro. In: **Identidade e discurso**. Campinas: Editora Unicamp e Argos Editora Universitária, 2003.
- CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989. Disponível em: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

DAVIS, A. Y. (1981) **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2005.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos**: O breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

HOOKS, B. **Não sou eu uma mulher**: mulheres negras e feminismo. Tradução da Plataforma Gueto. Disponível em: <https://plataformagueto.wordpress.com/2014/12/10/traducao_-aint-i-a-woman-black-woman-and-feminism/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

JANZEN, H. E. A questão cultural no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2007, Campinas. **No mundo há muitas armadilhas**. Campinas: ALB, 2007, p. 1.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008.

KIZIRIAN, V.M.; DAILL, E.; BERTHET, A.; HUGOT, C.; WAENDRIES, M. **Alter-Ego + 1**. Paris: Hachette Collections, 2012.

LAGARES, X.C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200009>. Acesso em: 25 jan. 2021.

LAPLATINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2013. p. 12-13.

LOPES PEREIRA, A. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira**: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. Campinas. Unicamp, 2007.

LOPES PEREIRA, A. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira e discursos gendrados em sala de aula**. III EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. ANÁPOLIS, UFG, 2009.

LOPES PEREIRA, A. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos gendrados e suas implicações para o ensino. In: **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, A.C.B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade e implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

OLMO, F. C. D.; Escudé, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S. **Gente Hoy 1 – Libro del Alumno**. Madrid: Difusión, 2013.

PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S.; ESCUDERO, A.; VAREA, D. **Gente Hoy 1 Libro del Professor**. Madrid: Difusión, 2013.

PERUCHI, I. e CORACINI, M.J.R.F. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: **Identidade e discurso**. Campinas: Editora Unicamp e Argos Editora Universitária, 2003.

PICANÇO, D. **História, memória e ensino de espanhol (1942 – 1990)**. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

RIBEIRO, D. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. In: **Sur – Revista Internacional de direitos humanos**, 2016.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo de feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

WOOLF, V. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. São Paulo: L&PM, 2018.