



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao dia 10 do mês de JULHO do ano de 19 realizou-se a apresentação pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado MULHERES GUERREIRAS: UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM RECORTE FEMINISTA, CLASSISTA E DE RAÇA, apresentado pelo discente BIANA BECHLIN, do curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais. Os trabalhos foram iniciados às 9 h 00 min., pelo(a) docente orientador(a) LIVIA FERNANDA MONDES, presidente da banca examinadora, juntamente com o(a) docente LAURA J. DIAS AMATO, e o(a) docente SIMONE CARVALHO.

Após exposição de cerca de 30 minutos, o(a) candidato(a) foi arguido(a) oralmente pelos membros da banca, tendo como resultado aprovada (aprovado/ reprovado) com o seguinte conceito:

- A – Excelente, equivalente a um aproveitamento entre 90% e 100%.
() B – Bom, equivalente a um aproveitamento entre 80% e 89%.
() C – Regular, equivalente a um aproveitamento entre 70% e 79%.
() D – Insuficiente, equivalente a um aproveitamento inferior a 70%.

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata que é abaixo assinada pelos membros da banca.

Foz do Iguaçu, 10 de JULHO de 2019.

[Assinatura]
Prof.(a) Orientador(a)

[Assinatura]
1º Examinador(a)

[Assinatura]
2º Examinador(a)



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

MULHERES GUERREIRAS

**UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM
RECORTE FEMINISTA, CLASSISTA E DE RAÇA**

BRUNA BECHLIN



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

MULHERES GUERREIRAS

**UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM
RECORTE FEMINISTA, CLASSISTA E DE RAÇA**

BRUNA BECHLIN

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais.

Professora Orientadora: Ma. Livia F. Morales

Foz do Iguaçu
2019

BRUNA BECHLIN

MULHERES GUERREIRAS

UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM
RECORTE FEMINISTA, CLASSISTA E DE RAÇA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Latino-Americano
de Arte, Cultura e História da Universidade
Federal da Integração Latino-Americana,
como requisito parcial à obtenção do título
de especialista em Ensino-aprendizagem
de Línguas Adicionais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Ma. Livia Fernanda Morales
UNILA

Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato
UNILA

Profa. Ma. Simone da Costa Carvalho
UNILA

Foz do Iguaçu, 16 de junho de 2019.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo da Autora: Bruna Bechlin Queiroz Lopes

Curso: Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais.

	Tipo de Documento
(...) graduação	(...) artigo
(X) especialização	(X) trabalho de conclusão de curso
(...) mestrado	(...) dissertação
(...) doutorado	(...) tese
	(...) monografia
	(...) CD/DVD – obras audiovisuais
	(...) _____

Título do trabalho acadêmico: Mulheres guerreiras: Unidade didática de português como língua adicional com recorte feminista, classista e de raça.

Nome da orientadora: Profa. Ma.. Livia Morales

Data da Defesa: ____ / ____ / ____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca LatinoAmericana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/>.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Às mulheres que
vieram antes de nós
e abriram caminhos:
A Sojourner Truth,
A Carolina de Jesus,
A Marielle Franco,
A Elsa Soares,
A Audre Lorde

...

AGRADECIMENTOS

Essa é a parte mais divertida do trabalho, pessoalmente, a parte que mais me anima. Depois de vários meses pesquisando, produzindo e editando texto, agradecer é um respiro de alívio pela conclusão de uma parte do desafio, a pausa entre a entrega do trabalho escrito e a defesa... Vamos a isso então!

Agradeço a Livia Morales, orientadora e amiga que aceitou minha ideia, antes mesmo da existência de um projeto e que não poupou esforços para explicar conceitos e sugerir caminhos. Agradeço por doar seu tempo, pela dedicação e amizade. E, claro, pelo exemplo! Por lutar ao meu lado contra esse sistema que nos massacra e humilha, tirando nossos direitos e nos impedindo de falar e protestar. Agradeço também às outras professoras que trouxeram diversos debates e contribuíram com nosso aprendizado sobre o ensino. A cada encontro pude perceber que ainda preciso aprender muito, ler e escrever muito, me dedicar muito... Obrigada por manterem acesa a faísca do desejo pelo conhecimento!

Agradeço aos governos que fizeram a UNILA possível, e pela oportunidade de estudar nessa instituição. A verdade é que desde quando a UNILA foi criada eu quis frequentá-la. Que incrível foi o primeiro ano da UNILA em Foz: tanta gente nova, tantas experiências a serem trocadas! Fiquei um ano a mais que meus amigos na graduação, portanto não foi possível acompanhá-los na especialização em literatura latino-americana que começaram em 2011. Segui outros caminhos, até que esse curso de especialização foi aberto e eu tive a oportunidade de estudar na UNILA, um sonho realizado. Aproveito para agradecer às minhas colegas e amigas pelos sábados compartilhados, pelos almoços semanais, pela força e apoio para continuarmos. Agradeço a todas pelas amizades que vão continuar após a defesa das pesquisas de cada uma, principalmente às amigas mais próximas Ana, Julia, Sônia e Marlene.

Por último agradeço à minha família e amigas de uma vida inteira, pelo apoio infinito. Minha mãe Nilza e minha irmã Helô, que são pedaços de mim, eu as amo muito, queria que fosse possível que ficássemos sempre juntas. Minhas amigas companheiras desde a adolescência, Cih, Poly, Tamy e Cam, quero que nossas reuniões aconteçam com um pouco mais de regularidade (sobretudo agora que já terminei esse trabalho!); Ellen, Carlinha, Jessica, mesmo distantes vocês continuam sendo importantes pra mim. Agradeço também aos outros membros da família, sobretudo ao primo de minha mãe, que me salvou num sábado desértico no JU, quando o carro ficou sem bateria... E ao meu companheiro de estudos, de conversas infinitas até que alguém pegue no sono, de escolhas cinematográficas duvidosas eventuais, de dançar nos corredores de mercados, na sala, no meio da rua... meu companheiro de luta, agradeço pelo amor (incen)diário.

BECHLIN, Bruna. **Mulheres Guerreiras**: Unidade didática de português como língua adicional com recorte feminista, classista e de raça. 2019. 55 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Ensino de Língua Adicional – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMO

Este trabalho é a base teórico-metodológica da produção de uma unidade didática de português como língua adicional. Foi produzida uma unidade didática com um recorte feminista, considerando também classe e de raça, a qual espera-se que seja uma ferramenta para desnaturalizar as opressões linguísticas que sofrem as mulheres. Ter o gênero ignorado quando se é maioria é uma opressão recorrente, que vem mudando a passos lentos (é possível ver, por exemplo, que muitas pessoas já saúdam “todas e todos”, entretanto, durante o restante do discurso voltam a usar, automaticamente, o “neutro” masculino). Um dos motivos pelos quais esta unidade foi produzida é este, mas também para que mulheres migrantes se vejam representadas, para que percebam sua importância para o desenvolvimento da sociedade e, finalmente, para que consigam lutar contra as possíveis opressões que sofrem como migrantes. Para a criação desse material, foi apresentado um conceito de língua a partir de uma linha sociointeracionista, desde a qual também foram conceituadas a comunicação e a cultura, e delineada a importância de se trabalhar com a diferença cultural ante a diversidade, por este último ser um conceito liberal que tende a focar no que é idêntico em diferentes culturas, ao invés de olhar as fronteiras significativas e os deslocamentos simbólicos que ocorrem quando pessoas de diferentes países se encontram. A partir de debates sobre tais conceitos foi produzida uma unidade didática dividida em dois capítulos, a qual se espera que possa ser uma ferramenta contra a opressão linguística machista.

Palavras-chave: Unidade didática. Feminista. Língua. Cultura. Sociointeracionismo.

BECHLIN, Bruna. **Warriors Women**: Didactic unit of Portuguese as additional language with a feminist, class and race overview. 2019. 55 pages. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Ensino de Língua Adicional – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

ABSTRACT

This paper is the theoretical-methodological basis to produce a didactic unit of Portuguese as an additional language. A teaching unit was produced with a feminist cutout, also considering class and race outlines, which is expected to be a tool to denature the linguistic oppressions suffered by women. To have a specific gender to be ignored when it is majority in a group is a recurring oppression, which has been changing slowly (It is possible to see, for example, that many people already greet "everyone", however, for the rest of the speech, automatically continue to use the masculine "neutral"). One of the reasons why this unit was produced is this, but also for migrant women to be represented, so that they realize their importance for the development of society and, finally, so they can fight the possible oppressions they suffer as migrants. For the creation of this material, a concept of language was presented from a socio-interactionist profile, from which communication and culture were also conceptualized, and the importance of working with cultural difference before diversity was delineated. As diversity is a liberal concept that tends to focus on what is the same in different cultures, while difference means to look at the significant boundaries and symbolic shifts that occur when people from different countries meet. After some debates on such concepts a didactic unit was produced, it is divided in two chapters, And, in conclusion, this material is expected to be a tool against the male chauvinist linguistic oppression.

Key words: Teaching Unit. Feminist. Language. Culture. Socio-interacionist.

BECHLIN, Bruna. **Mujeres Guerreras**: Unidad didáctica de portugués como lengua adicional con recorte feminista, clasista y de raza. 2019. 55 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Ensino de Língua Adicional – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

RESUMEN

Este trabajo es una base teórica y metodológica para la producción de una unidad de enseñanza del portugués como idioma adicional. Se produjo una unidad didáctica con un recorte feminista, por lo tanto, también clasista y de raza, la cual se espera que sea una herramienta para desnaturalizar las opresiones lingüísticas que sufren las mujeres. El tener el género ignorado cuando se es mayoría es una opresión recurrente, que viene cambiando a pasos lentos (es posible ver, por ejemplo, que muchas personas ya saludan "todas y todos", sin embargo, durante el resto del discurso vuelven a usar, automáticamente, el "neutro" masculino). Uno de los motivos por los que esta unidad fue producida es ésta, pero también para que las mujeres migrantes se vean representadas, para que perciban su importancia para el desarrollo de la sociedad y, finalmente, para que puedan luchar contra las posibles opresiones que sufren como migrantes. Para la creación de ese material, se presentó un concepto de lengua a partir de una línea sociointeracionista, desde la cual también se conceptualizaron la comunicación y la cultura, y fue delineada la importancia de trabajar con la diferencia cultural ante la diversidad, por este último ser un concepto liberal que tiende a enfocarse en lo que es idéntico en diferentes culturas, en lugar de mirar las fronteras significativas y los desplazamientos simbólicos que ocurren cuando personas de diferentes países se encuentran. A partir de debates sobre tales conceptos se produjo una unidad didáctica dividida en dos capítulos, la cual se espera que pueda ser una herramienta contra la opresión lingüística machista.

Palabras clave: Unidad de enseñanza. Feminista. Lengua. Cultura. Sociointeraccionismo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2. JUSTIFICATIVA	13
2.1. DADOS DO BRASIL, DADOS DO PARANÁ	15
2.2 MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PROJETOS E AÇÕES PELO BRASIL	19
2.3 FEMINISMO E REPRESENTAÇÃO	¡Error! Marcador no definido.
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA: LÍNGUA(GEM) E CULTURA: APRENDER PELA/PARA/COM A EXPERIÊNCIA.	22
3.1 LÍNGUA/COMUNICAÇÃO	23
3.2 CULTURA E COMUNICAÇÃO	25
4. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	28
4.1 ORGANIZAÇÃO DO LIVRO	28
5. CONCLUSÃO	41
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	47

1 INTRODUÇÃO

A sequencia didática produzida, assim como este trabalho de conclusão de curso visam questionar os usos opressivos, sobretudo quando se trata de gênero, da língua portuguesa. Ou seja, é um material com tendência feminista, que busca oferecer às mulheres uma forma de se sentirem representadas, mas mais que isso, uma ferramenta para auxiliar a luta contra as opressões machistas.

Entrar na área do ensino de línguas adicionais para quem tinha como foco a literatura foi um grande desafio. Enfrentado durante vários finais de semana, quando revivemos e, mais que isso, aprofundamos os conhecimentos adquiridos durante a graduação. Além disso, como feminista, desde o primeiro encontro, quando soubemos que para o trabalho final seria possível produzir uma unidade didática, fiquei com essa ideia de produzir um material didático feminista, com o objetivo de questionar o uso machista da língua.

Antes de o projeto estar pronto, alguns professores já perguntavam o que pensávamos fazer, e como eu já tinha um plano, me oferecia a ser a primeira a falar. Alguns professores entenderam e concordaram com a necessidade desse questionamento, enquanto outros disseram que isso era algo extremista, que talvez não devesse misturar as coisas e que o ensino de línguas nem ao menos passa por tais questões.

Poderíamos fazer mais um trabalho falando sobre como as mulheres são representadas nos materiais didáticos, ou como a língua portuguesa (já que essa foi a especialidade que escolhi) é usada de maneira machista, uma vez que vivemos em uma sociedade patriarcal. Poderíamos aumentar o número de pesquisas sobre a importância de envolver o feminismo também no ensino/aprendizagem de línguas.

Entretanto, como pesquisadoras da linguagem, temos consciência e embasamento suficiente para afirmarmos que a linguagem é usada de maneira machista e, porque é impossível dismantelar a casa-grande com as ferramentas do mestre, como afirma Audre Lorde (1983), devemos transformar tal ferramenta de opressão machista em outra coisa, uma ferramenta de luta contra o patriarcado, diríamos. Temos que “feminizar” a linguagem e até a maneira de usar a língua. Embora não tenhamos chegado a uma resposta de como alcançar esse objetivo, produzimos uma unidade didática que, dentro do ensino de português como língua adicional, trabalha com foco nas mulheres e algumas questões que as envolvem.

Essa unidade é parte de uma ferramenta para uma abordagem feminista do ensino/aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional. Dizemos “parte” porque trabalhamos pensando em um perfil específico de falante: mulheres, latino-americanas, que migraram para o Brasil e já estejam há algum tempo no país, logo tenham uma base da língua. Ou seja, mulheres que tenham um conhecimento básico de português. Esta parte de material didático que produzimos tem chance de ser desenvolvida para um material completo, com volumes mais básicos para ensino de português para iniciantes, e volumes que se aprofundem ainda mais nesta questão.

Assim, embora tivéssemos motivos suficientes para produzir este material – tais como questionar o uso machista da linguagem e oferecer uma ferramenta para diminuir a opressão patriarcal – apresentamos também outras justificativas para sua produção, por exemplo, os movimentos migratórios que se transformam de acordo com as mudanças geopolíticas, ou como as transformações dos papéis das mulheres nas sociedades influenciam sua migração. O perfil de mulheres migrantes, motivos pelos quais migram, entre outras questões, foram apresentados na segunda parte desta pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos os conceitos de língua, linguagem e cultura nos quais nos apoiamos para a produção desse material. Partimos do pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é dialógica e que a receptora da mensagem tem um papel ativo para a construção dos significados. Logo, não basta que as falantes conheçam as regras da língua, que tenham o conhecimento do mesmo signo, é essencial que essas pessoas tenham bases culturais que se relacionem. Ou seja, a cultura, tanto de quem emite um enunciado, um discurso, quanto de quem recebe é a base para a compreensão entre elas, para a existência de uma comunicação.

No último capítulo, apresentamos nossos comentários sobre a unidade produzida. Em primeiro lugar, achamos importante deixar explícito que nosso plano incluía três unidades: a primeira dando destaque às mulheres negras, onde tratamos assuntos como o local de moradia, sobretudo, as favelas, a educação e a reivindicação de outros espaços da cidade. Nessa unidade incluímos também política, religião e sexualidade, temas que seriam aprofundados nas unidades seguintes; a segunda unidade estaria reservada a questões das mulheres indígenas, logo, pensamos em trabalhar com Sonia Guajajara, primeira mulher

indígena a concorrer a vice-presidência e a última unidade estaria reservada a mulheres em diversos contextos de migração, ou seja, mulheres estrangeiras vindo ao Brasil e mulheres brasileiras que migram a outros estados ou nações, todas com objetivos parecidos: a busca por novas oportunidades. Entretanto, não conseguimos, no tempo que tivemos, produzir esse material didático completo. Assim mesmo, acreditamos que a unidade apresentada é suficiente para mostrar a potencialidade desse projeto.

Entendemos que os textos apresentados na unidade didática dialogam com as mulheres migrantes, porque permitem que falem sobre a realidade de onde viviam, o que vivem como migrantes, e que assim, partindo do que conhecem, sentem-se confortáveis para falarem sobre o que começam a enfrentar e esse conforto e a aproximação do que conhecem com o que passam a conhecer são importantes para a aprendizagem de uma nova língua. Por isso, foram apresentados objetos culturais relevantes para a promoção de debates, para o posicionamento das estudantes em relação a diversos temas, e que além de toda essa questão da contextualização e relevância, também são objetos culturais que permitem a reflexão sobre o funcionamento da língua, seus diferentes usos em determinados contextos, enfim, que permitem o ensino/aprendizagem de maneira contextualizada e, mais que isso, relevante para as estudantes.

Por fim, decidimos colocar a unidade didática integralmente nos anexos, mesmo que tenhamos reproduzido algumas partes da unidade no capítulo dos comentários, para facilitar a leitura sobre o que apresentamos como mais relevante nessas análises que realizamos. Então, como feministas, e essa é uma questão essencial para planejamento e realização desse projeto, esperamos incentivar a produção de pesquisas com viés ideológico feminista e, especificamente com essa unidade didática, incentivar professoras a questionarem a maneira como a língua é utilizada, ou seja, como mais uma ferramenta de manutenção do patriarcado, para que mais cedo seja alcançada a desnaturalização da opressão machista, tão presente em diversos espaços, inclusive na linguagem.

2. JUSTIFICATIVA

O objetivo principal para a construção desta sequência didática para mulheres imigrantes, vem da constatação das necessidades específicas surgidas no contexto do crescente fluxo migratório das últimas décadas. Este objetivo leva em consideração, sobretudo, as mulheres que decidem sair dos seus países pelos mais variados motivos, mas que têm como constante a necessidade cada vez mais acirrada da busca por formas de sobrevivência dentro da economia globalizada.

Dentro dos estudos contemporâneos sobre mobilidade humana existem inúmeras teorias que tentam explicar os motivos destes fluxos migratórios. Mas a complexidade destes processos nos mostra que não há como encontrar esta explicação por uma única via. Estas explicações vão desde lógicas individuais das teorias neoclássicas até análises que compreendem que existe um desequilíbrio na inserção no capitalismo entre países mais e menos desenvolvidos, e que de certa forma “empurram” comunidades inteiras a sair dos seus países de origem.

Ainda que se considerem análises que olham para o movimento dos indivíduos que tomam decisões racionais para alcançar condições sociais e econômicas melhores, ou se pense a migração através da lógica dos laços comunitários que se constituem transnacionalmente, há fatores e consequências específicas para a (e na) migração de mulheres.

Segundo o exposto no relatório ‘Mulher Migrante: Agente de resistência e transformação’ a violência, a falta de oportunidades e a opressão dentro do núcleo familiar e comunitário, além da necessidade de emancipação, fazem com que milhares de mulheres decidam deixar seus lugares de origem em busca de novas oportunidades. Neste sentido é possível falar de uma “feminização das migrações” (MARINUCCI, 2007, p.1) que tira a mulher do papel passivo que os estudos sobre migração sempre lhe outorgaram.

Marinucci (2007) ainda discorre sobre três pontos fundamentais para compreender como estas mudanças do perfil migratório têm acontecido nas últimas décadas, eles são: o aumento quantitativo das mulheres nos processos migratórios; a maior visibilidade feminina nos estudos sobre migração; e a transformação do perfil da imigrante. No primeiro ponto, podemos destacar que a quantidade de mulheres migrantes tem condicionantes específicos de gênero tanto no contexto do país de origem, como no contexto do país receptor. Ou seja, quanto mais fortes

forem as relações hierárquicas e patriarcais nas famílias de origem, menor é a autonomia de tomar a decisão de migrar, assim como são menores os recursos financeiros e as informações necessárias para a imigração.

Por outro lado, o autor ainda pontua que a decisão de migrar para um país específico está relacionada tanto aos estereótipos de gênero, quanto às políticas de recepção de migrantes que este país possua. Porém, as redes sociais que as mulheres estabelecem com seus conterrâneos podem reproduzir os padrões patriarcais da sua sociedade original independente da lógica cultural do país onde se encontra. Neste ponto, os estudos apontam que, no geral, as mulheres encontram maiores obstáculos para migrar que os homens, apesar de que isto não tem sido um impedimento para o aumento da migração feminina.

O segundo ponto abordado por Marinucci diz respeito a invisibilização sistemática que as questões de gênero tiveram nas últimas décadas nas análises sobre a migração, mas que, graças à importância que esta abordagem está tomando ultimamente, especialmente relacionadas às lutas pela emancipação feminina, tem sido possível colocar a experiência feminina como recorte para se pensar a migração. Paulatinamente, os estudos sobre migração têm deixado de analisar a realidade da mulher que migra como um caso especial ou como derivação da migração masculina.

Por último, Marinucci afirma que o perfil das mulheres migrantes tem variado com o tempo. Os estudos realizados por instituições ligadas à ONU (como por exemplo a Fundação de Populações e a Comissão de Populações e Desenvolvimento das Nações Unidas) apontam que a reunião familiar é a principal motivação para a migração feminina. Contudo, é evidente o aumento da tendência da migração por questões de trabalho, uma vez que isto coincide com o aumento da presença das mulheres nos mercados de trabalho, especialmente nos países em desenvolvimento.

O perfil da trabalhadora que os países desenvolvidos buscam para atividades específicas – cuidadoras, empregadas domésticas e com baixos salários – também têm atraído mulheres migrantes, especialmente aos países do Norte, em cujos mercados de trabalho as mulheres nativas têm sido cada vez mais presentes, criando com isso um paradoxo interessante: a emancipação feminina das mulheres

de países desenvolvido provoca a exploração de mão de obra de mulheres de países do Sul¹.

Esta realidade não é muito distante no contexto da tríplice fronteira em que vivemos: na lógica das migrações Sul-Sul, é fácil encontrar mulheres paraguaias, muito jovens, trabalhando como empregadas domésticas ou em outras atividades comerciais, sobretudo porque buscam sustento para suas famílias, que entretanto, muitas vezes sofrem exploração dos mais diversos tipos. O Brasil, neste caso, é o terceiro destino das migrações de paraguaias e o destino final destas mulheres é a região da fronteira, ou os grandes centros urbanos do país.²

Em definitiva, a migração por motivos de trabalho não é sem propósito uma das principais agendas políticas de muitos países de origem, destino ou trânsito de pessoas. Aliados aos fatores já vistos estão as mudanças demográficas, a pressão social, o desemprego e as crises internacionais, que cobram um preço muito mais alto da população mais carente, especialmente das mulheres, que tradicionalmente são responsáveis pela manutenção e sobrevivência dos núcleos familiares.

2.1. DADOS DO BRASIL, DADOS DO PARANÁ

O número de imigrantes vem aumentando no Brasil, entre 2010 e 2016 o número de vistos para residentes chegou a quase 70 mil. O número de imigrantes aumentou, principalmente, a partir de 2012, após o país ter adotado um sistema de vistos humanitários³. Entretanto, se até o início do século XX os imigrantes vinham da Europa e de outros continentes mais distantes, na última década o número de estrangeiros vindos ao Brasil é proveniente da América Latina, ou seja, a presença de hispanohablantes no país vem aumentando nos últimos anos.

Atualmente, em nosso país, há quase 100 mil imigrantes, vindos do Haiti, da Bolívia e, nos últimos anos, também da Venezuela. Essas pessoas que entram aqui logo formam uma nova categoria de mão de obra, inclusive especializada, que necessita atenção especial, como auxílio para garantir documentos, inclusão no

¹ Para mais informações ver: PARRENÃS, Rachel Salazar. Entre as mulheres – Desigualdades de trabalho doméstico e de gênero entre as migrantes na nova economia global. *Concilium* 298 – 2002/5; ABRANTES, Manuel. A densidade da sombra: trabalho doméstico, gênero e migração. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 70, 2012, pp. 91-110.

² Para mais informações ver: Delia Dutra. Mulheres do sul também migram para o sul, paraguaias no Brasil. *Anuario Americanista Europeo*, 2013, 11, pp.93-108 Sección Tema central.

³ Cf. International Organization for Migration (IOM), 2017, pg. 4.

mercado de trabalho e proteção contra abusos, como a escravidão ou outros tipos de violência, para nomear apenas algumas das necessidades dessas novas cidadãs.

Na tabela abaixo (tabela 1), produzida pelas Nações Unidas, podemos observar o aumento do número de migrantes entre os anos 2000 e 2015 (ou seja, na primeira marcação havia aproximadamente 685 mil imigrantes no Brasil, já 15 anos depois, esse número aumentou para um pouco mais de 713 mil) e a existência de um perfil (a tabela apresenta dados como gênero e idade) desses imigrantes. Em relação ao perfil migratório, mais de 50% das pessoas que entram no Brasil são homens, uma vez que durante esses 15 anos analisados a porcentagem de mulheres variou de 47% a 46%. Além disso, a média de idade das estrangeiras no país, apesar de ter diminuído sete anos, continua estando acima dos 50 anos. Comparando com outros países da América do Sul, o Brasil está em 3º lugar em número de estrangeiros vivendo no país, ficando atrás da Argentina, que possui um pouco mais de 2,086 mi. de imigrantes e da Venezuela que tem aproximadamente 1.404 migrantes internacionais, como mostram os dados de 2015.

Tabela 1 - Número de migrantes internacionais no Brasil e outros países da América do Sul (entre os anos 2000 e 2015)

32

International Migration Report 2015: Highlights

Country or area	Number of international migrants (thousands)		International migrants as a percentage of total population		Females among international migrants (percentage)		Median age of international migrants (years)	
	2000	2015	2000	2015	2000	2015	2000	2015
Brazil	684.6	713.6	0	0	47	46	58	52
Chile	177.3	469.4	1	3	52	53	30	33
Colombia	109.6	133.1	0	0	49	47	22	25
Ecuador	151.5	387.5	1	2	49	48	29	25
Falkland Islands (Malvinas)	1.1	1.6	37	54	40	44	33	33
French Guiana	76.6	106.1	47	40	49	53	34	35
Guyana	8.6	15.4	1	2	46	47	24	38
Paraguay	176.6	156.5	3	2	48	48	32	37
Peru	66.3	90.9	0	0	50	50	37	34
Suriname	27.5	46.8	6	9	46	45	27	29
Uruguay	88.9	71.8	3	2	54	55	53	59
Venezuela (Bolivarian Republic of)	1 013.7	1 404.4	4	5	50	50	47	40

Fonte: Organização das Nações Unidas

Em relação ao Paraná, conseguimos algumas informações mais específicas, que apoiam o recorte escolhido para a produção do material didático, ao colocar em evidência e buscar dialogar com as mulheres (que somavam um total

de 204 que buscaram o Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná - CEIM)⁴, sobretudo negras e, na maioria, jovens adultas e adultas. Essas informações são verificáveis no gráfico e nas tabelas a seguir, de 2016 e 2017:

Gráfico 1 - Gênero dos imigrantes no Paraná

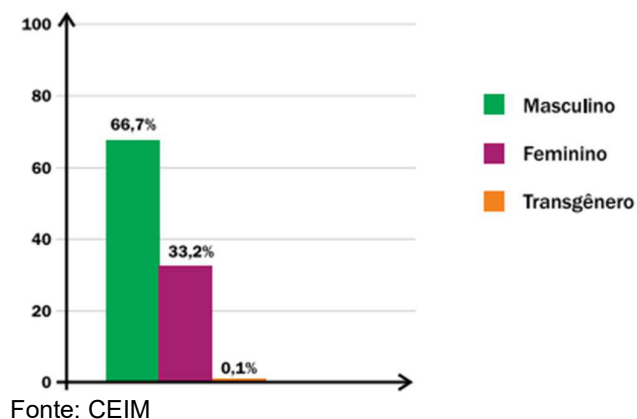


Tabela 2 - Raça/Cor de imigrantes no Paraná

RAÇA/COR	
Preta (Negros/Pardos)	565
Branca	49
Amarela	1
Outra	0

Fonte: CEIM

Tabela 3 - Faixa etária de imigrantes no Paraná

FAIXA ETÁRIA			
0-17	18-29	30-59	60 OU +
17	225	385	5

Fonte: CEIM

Outra informação importante encontrada no relatório do CEIM, de acordo com as tabelas abaixo, é que a maioria das imigrantes pretende continuar/terminar seus estudos. E para isso, aprender a língua portuguesa é indispensável. Além de continuar a estudar, muitos desses imigrantes buscam um emprego, ou seja, de acordo com esse relatório, o motivo pelo qual há maior busca por apoio é encontrar uma profissão, seguido pela necessidade de orientação jurídica, regularização documental e revalidação de diplomas, em 3º lugar está a busca por atendimento psicossocial e apenas em quarto lugar, aprender português. Todos estes, e mesmo

⁴ Os dados recolhidos pelo CEIM fazem referência aos imigrantes que buscaram atendimento/orientações neste centro e, portanto, não podem ser compreendidos como os dados totais da imigração no Paraná.

os demais motivos, mostram a importância do ensino da língua portuguesa para as migrantes.

Tabela 4 - Número de imigrantes que pretendem estudar no Brasil

PRETENDE RETOMAR OS ESTUDOS?	
Sim	391
Não	136
Não informado	88

Fonte: CEIM

Tabela 5 - Motivos para buscar o CEIM

RAZÃO PELA QUAL PROCUROU O CEIM	TOTAL
Atendimento de saúde	1
Atendimento psicossocial	95
Cadastro Único da Assistência Social - CadÚnico	39
Solicitação de vagas em CMEI	16
Aulas de Português	49
Busca de trabalho	1287
Orientação jurídica/regularização documental/revalidação de diplomas	127
Solicitação de acolhimento	5
TOTAL	1619

** Computou-se a quantidade de atendimentos, não de indivíduos.*

Fonte: CEIM

É importante destacarmos a existência de uma tendência de feminização das migrações, não somente no Brasil como no mundo, que vem tomando proporções maiores e revelando uma complexidade própria, segundo o relatório produzido pelo Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios (2014). Assim sendo, é importante reafirmarmos que a presença mais elevada de mulheres imigrantes se torna complexa também pelo papel histórico que elas têm na construção das relações comunitárias e familiares. Quando falamos sobre mulheres imigrantes não é demais dizermos que existe uma somatória de dificuldades relacionadas ao gênero que se adicionam à condição migratória.

No relatório acima referido esta condição é destacada no seguinte sentido:

Durante o processo migratório as mulheres produzem outras formas de vida, onde também está presente a cultura e valores de origem, porém, estes são ressignificados com base nas novas experiências, no novo contexto social e cultural em que se encontram. (p. 10)

Isto significa que os processos migratórios, ainda que na maior parte dos casos sejam processos difíceis, permitem um novo lugar de ressignificação das experiências, das histórias de vida destas mulheres. O descobrimento de novas formas de viver também significa o descobrimento de novas formas de 'ler' o mundo, de desenvolver novas estratégias de sobrevivência e de resistência, sendo possível,

portanto, qualificar a experiência da mulher migrante também como uma experiência de transformação.

2.2 MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PROJETOS E AÇÕES PELO BRASIL

Vimos que o número de imigrantes no Brasil justifica a existência de um material didático de ensino de português voltado especificamente a esse grupo. Há vários materiais didáticos de português e a maioria trabalha com questões muito importantes, entretanto, é difícil encontrar materiais nos quais as estudantes encontrem mulheres brasileiras retratadas e, ainda, que possibilitem o diálogo entre elas (migrantes e brasileiras).

Algumas vezes as situações de comunicação apresentadas nos materiais didáticos de língua portuguesa são superficiais, onde são apresentados diálogos possíveis e reais, mas nem sempre relacionados a vida da estudante⁵. Dito isso, não queremos dizer que nosso material é a melhor opção para o ensino de português, ou que abrange todas as possibilidades que as imigrantes vão enfrentar no país. Mas precisamos fazer escolhas, logo, desde o nosso ponto de vista, considerando o desejável, o necessário e o possível, acreditamos que a abordagem de gênero, classe e raça (assuntos que acreditamos que estejam interligados, portanto impossível serem abordados isoladamente), é a base para a produção de um material interessante às estudantes, um apoio para o ensino-aprendizagem de português. Além disso, o

⁵ Encontramos diversas apostilas de português para estrangeiros na internet mas, apesar de parecerem muito boas, com exercícios bastante objetivos e bem produzidos, a maioria se apoia em diálogos engessados, como a apostila do curso introdutório de português para estrangeiros, da Universidade Federal de Juiz de Fora (Cf. <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/portuguc3aas-para-estrangeiros-iniciante-versc3a3o-2015.pdf>); ou então são usados textos com o intuito de decodificá-los, como no caso do material **Bom dia, Brasil**, produzido pela Yale University (Cf. https://yalebooks.yale.edu/sites/default/files/files/Media/9780300116311_Bom_dia_excerpt.pdf). Encontramos também um material muito interessante direcionado a refugiados, produzido por três organizações, inclusive uma relacionada à ONU (Cf. **Pode entrar** disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf), esse último é especial, porque apresenta algumas questões específicas enfrentadas por refugiados, como o preenchimento de formulários, isso permite a quem ensina, falar também sobre a burocracia do país, se achar conveniente. Inclusive, nas páginas 84 e 85 desse material, são apresentadas as opiniões de 9 crianças em relação a religião, entretanto não aparece nenhuma atividade para desenvolver o assunto, pelo contrário, os exercícios que se seguem são restritos a algumas questões gramaticais e no final há um espaço que pede para a/o estudante dizer algo sobre o divino (se, como e o que compreende como divino), o que não parece fazer muito sentido, olhando para a totalidade dos exercícios - provavelmente, um trabalho mais detalhado sobre o assunto ofereceria mais condições de produção de texto.

material que produzimos não é uma novidade *per se*, ou seja, encontramos outros materiais de ensino de línguas que defendem seus usos de maneira não-sexista, sobre os quais apresentaremos maiores detalhes no próximo subcapítulo (“Feminismo e representação”).

Além das questões relacionadas aos materiais didáticos encontrados no Brasil, nessa seção da pesquisa, buscamos apresentar também, ainda que superficialmente, alguns projetos desenvolvidos em diversas partes do país, envolvendo o ensino de português para estrangeiros.

Em Brasília e em todo o Distrito Federal, por exemplo, há três anos, pelo menos (encontramos registros de atividades oficiais de 2017 e 2018, apesar da instituição que os produz existir desde 1999), são realizados projetos envolvendo várias áreas de importância para migrantes, das quais destacamos os trabalhos realizados na educação, que consistem em sete projetos de ensino de português, envolvendo aulas, professores voluntários, materiais didáticos, a produção de cartilhas de português, além de outros dois projetos que trabalham com a língua de maneira menos direta, como a criação de eventos interculturais que visam a integração e melhor adaptação da migrante ao Brasil. De acordo com o Instituto de Migração e Direitos Humanos (IMDH, 2018) estas ações atenderam aproximadamente 230 pessoas no último ano.

Ações como essa são desenvolvidas em diversos estados do país⁶. São ONGs, Projetos de extensão universitária, Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas privadas de línguas estrangeiras, secretarias voltadas aos direitos humanos de diversos estados, instituições religiosas dedicadas ao ensino de língua portuguesa a imigrantes. Cada equipe produz seus materiais didáticos, que retratam temas relacionados à sua região, de acordo com o que percebem ser importantes.

No Paraná, a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (Anexo A) parece estar dedicando um grande esforço para a integração de imigrantes, tendo desenvolvido quatro ações especificamente voltadas à educação, envolvendo a Secretaria da Educação, instituições de ensino superior, como o ITFPR, a UFPR, entre outras, além do próprio CEIM. Por outro lado, entendemos que tais ações não

⁶ Encontramos atividades de acolhimento ao imigrante e de ensino de português em estados como Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Amazonas, ou seja, em todas as regiões do país há a preocupação

são divulgadas em espaços diversificados, uma vez que não é fácil encontrar informações sobre esses projetos. Seria interessante uma divulgação mais expressiva, em espaços acessíveis, tanto para que as brasileiras e brasileiros tivessem conhecimento do que é feito para acolher os imigrantes, quanto para que os imigrantes tivessem mais facilidade para encontrar informações sobre as possibilidades existentes para se incluírem nesta nova realidade.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA: LÍNGUA(GEM) E CULTURA: APRENDER PELA/PARA/COM A EXPERIÊNCIA.

A atividade da linguagem, como pudemos notar na discussão da linguagem não sexista feita no capítulo anterior, é muito complexa já que mobiliza inúmeros tipos e formas de saberes e conhecimentos. Podemos dizer, então, que a comunicação implica não só conhecimento do conjunto de regras linguísticas suficientes para tal mas também das normas sociais que organizam nosso comportamento nas interações sociais.

Como nos adverte Antunes “*ninguém fala o que quer, do jeito que quer, em qualquer lugar*” (2007, p. 63, grifo da autora). Ou seja, o que organiza o material linguístico é principalmente a cultura e o conjunto de normas que são construídas historicamente. Adequamos a materialidade da linguagem às situações de comunicação que experienciamos e temos mais habilidades com aquelas que nos são mais familiares. Por isso, nosso primeiro pressuposto para construção deste material diz respeito ao reconhecimento de que a língua não equivale à gramática.

A língua, como conjunto de componentes lexicais e gramaticais que estão intimamente inter-relacionados, supõe um uso e uma atualização concreta e localizada e se materializa em interações complexas sujeitas a normas que são sociais. No ensino de línguas há uma larga tradição metodológica que trabalha com ela somente na sua dimensão estrutural, porém, nos filiamos a uma linha sócio-interacionista para a qual compreender ensino/aprendizagem de línguas implica no funcionamento articulado da forma e do conteúdo linguístico.

A interação verbal requer um conhecimento do mundo real, das normas de textualização e das normas sociais de uso da língua (Antunes, 2007; Bahktin). No caso do ensino/aprendizagem de uma língua adicional e, em especial no caso de estudantes em situação de migração, esta questão se torna fundamental, pois coloca ao trabalho pedagógico o desafio de mediar este conjunto de conhecimentos com quem está chegando ao país, nem sempre nas melhores condições.

Por isso, neste material, optamos por usar como base documentos de circulação social/cultural (ou seja, objetos culturais) que comportam enunciados verbais e não verbais reais produzidos em âmbitos culturais. Esta delimitação parece importante, porque ela dá conta de enunciados que circulam na cultura estruturada e cujo significado vai além do uso que cada um deles possa vir a ter no cotidiano. Estes

objetos são classificados como “enunciados secundários”, conforme Bahktin, e se caracterizam por sua relação espaço-temporal muito mais duradoura que os enunciados do cotidiano e por gerar respostas e diálogos no sentido cultural. Assim, eles carregam significados ideológicos que se relacionam com as práticas sociais e seus significados estruturantes.

3.1 LÍNGUA/COMUNICAÇÃO

Temos aqui a base, então, a concepção de língua e linguagem com as que trabalhamos neste material. Podemos resumi-la nos seguintes termos: a comunicação verbal é de natureza discursiva e os elementos verbais e extraverbais estão intimamente amarrados. Ou seja, não é possível pensar/ensinar/aprender a língua sem seu contexto e fora das experiências sociais que lhe dão significado.

A partir do complexo teórico do Círculo de Bakhtin, consideramos que o sujeito é um ser de linguagem. A linguagem é concebida como uma prática social de caráter dialógico. Isto significa que a língua, recortada a partir da interação/comunicação socioverbal, somente existe e pode ser analisada partindo de uma concepção de sujeito em interação com outros e que, portanto, sua constituição e identidade estão profundamente marcadas histórica e ideologicamente por esta relação:

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois 'homo sapiens' quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses indivíduos organizados formem um grupo (uma unidade social) só assim o sistema de signos pode constituir-se. (VOLOSHINOV, 2008, p.35).

De certa forma, não é possível falar de alteridade e de interculturalidade – termos caros aos metodólogos de línguas adicionais nos últimos anos – sem repensar a forma pela qual olhamos para o fenômeno linguístico. É por isso que não é possível, para nós, prescindir de uma reflexão e uma prática que contemplem essa concepção de sujeito como ser de linguagem. Não basta, portanto, fazer um exercício racional sobre concepções de linguagem se não incorporarmos práticas e procedimentos metodológicos que possam *desnaturalizar* a concepção formalista de linguagem que se mantém arraigada à nossa cultura (FARACO, 1997). De acordo com o autor:

[...] arraigada nas representações sociais hegemônicas, identificada obviamente à ação da escola, a concepção normativa atravessa o século XIX

e desemboca ainda poderosa no século XX. Chegou ao Brasil já no século XVI com o modelo pedagógico dos jesuítas e aqui se consolidou, favorecida certamente pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras. (*ibid.*, p. 52)

Acreditamos, portanto, que quando a prática/teoria pensa a língua na sua noção intersubjetiva, isto é, como resultado da interação socioverbal entre sujeitos historicamente situados (Volochinov, 2002, p.35), tem a potencialidade de construir uma compreensão sobre a relação língua/cultura que tende a considerar que a cultura é um sistema de significações que organiza as relações sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo em que cria instituições (entre elas a língua) e orienta o processo de relação entre sujeitos.

Desta forma, consideramos que os sujeitos produzem e interpretam significados, assim, os discursos estão ligados a um contexto histórico e um contexto imediato de produção, que determinam as formas como acontecem, fazendo deles acontecimentos enunciativos únicos e historicamente situados. Os enunciados, por outro lado, estão sempre em diálogo – tanto com seus interlocutores imediatos como com outros discursos e vozes dos quais são resposta. O enunciado, portanto, (se) comunica e a comunicação, que acontece sempre em comunidade, se dirige a um outro, um interlocutor socialmente situado, sendo a expressão que precede e organiza a experiência, dando-lhe forma e direção.

Bakhtin propõe a reflexão dos gêneros sobre estes campos de utilização heterogênea como *tipos relativamente estáveis* (Bakhtin, 2010, p. 262) de enunciado. Uma definição do enunciado a partir do recorte proposto pelo Círculo de Bakhtin o consideraria como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (VOLOSHINOV, 2009, p.116). A palavra enunciada se dirige a um interlocutor real, em um *horizonte social* e tempo determinados, portanto é de natureza social, histórica e única.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota toda espécie de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuidades, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2010, p. 298).

Dessa forma, como todo gênero discursivo, os objetos desta cultura estruturada, estão postos num diálogo e a partir dele é construído. Por serem enunciados, precisam de resposta e são a resposta de algo anterior. Dialogam tanto com o mundo cotidiano como com outras manifestações da cultura. 'A função didática' que o autor destaca acima pode ser transposta em um exemplo mais simples: se quando estamos, digamos, numa sala de aula como professores, todo o enunciado que produzimos neste contexto a nossos alunos está direcionado ao convencimento do outro. Este convencimento pode se dar de diferentes maneiras: pela imposição, pelo argumento de autoridade, pela reflexão, etc., mas nunca deixa de ser um processo que envolve interesses. Como nunca é desinteressada qualquer enunciação, da mais simples a mais complexa, sempre há uma motivação sobre o outro.

3.2 CULTURA E COMUNICAÇÃO

Esta concepção de linguagem e cultura leva consigo também um recorte sobre o que significa aprender uma língua adicional. Portanto, partimos do pressuposto de que aprender uma língua adicional não significa transportar-se a outro lugar discursivo para compreender a cultura nova esquecendo-se da sua própria, ou seja, apagando sua experiência como sujeito histórico: “[...] esquecendo a sua própria cultura, ver o mundo pelos olhos da cultura alheia. É uma ideia que, como disse, é limitada [...]” diz Bakhtin, e continua:

[...] que devemos nos implantar numa cultura alheia, contemplar o mundo por seus olhos, concordo! É uma fase indispensável no processo de compreensão de uma cultura. Mas se a compreensão se reduzisse somente à esta fase, nada mais ofereceria senão uma duplicação da dada cultura, e não comportaria nada novo ou enriquecedor. Uma *compreensão ativa* não renuncia a si mesma, ao próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender (BAKHTIN, 2010a, pp. 367-368).

A *exotopia*, que podemos descrever de forma simplificada como a distância entre a própria cultura e a cultura nova, é, portanto, uma posição do sujeito localizado historicamente que lê/escuta um enunciado de outrem, também localizado. Nesse sentido se dá a potencialidade dos objetos culturais no ensino de língua, pois a *exotopia* é um instrumento discursivo para a compreensão da cultura nova que é

olhada de fora (do lado de cá da fronteira discursiva), mas nunca é apreendida na sua plenitude, porque o olhar sobre ela é sempre carregado da experiência que os sujeitos já trazem.

Os sentidos sobre a alteridade – e sobre nossa própria cultura ao se perceber com alteridade – somente se revelam quando entram em contato com outras formas de construir os sentidos. O que se estabelece é um diálogo que pode superar o caráter unívoco quando se considera que a cultura não está isolada, Bakhtin afirma: “Formulamos a uma cultura alheia, novas perguntas que ela mesma não se formulava” (2010a, p. 368). Ainda segundo o autor, buscamos nela uma resposta às nossas próprias perguntas. O outro é capaz de responder revelando novos sentidos por ser outra voz.

Desta forma, nos parece fundamental colocar que a questão da cultura “materna” que olha para a cultura “estrangeira” deve ser pensada em termos da *diferença* cultural e não da *diversidade*. Bhabha alerta para a questão destacando que se pensar em *diversidade* implica considerar que a cultura é um objeto epistemológico, ou seja, objeto do conhecimento empírico, e que, por outro lado, a *diferença* é um processo enunciativo que entende a cultura como “[...] jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação Eu com o Outro” (2003, p.65), portanto o enunciador não é representado no enunciado, mas sim sua posição cultural, sua referência a um tempo e espaço definidos.

Sendo a *diversidade* uma categoria da ética e da estética, na qual se reconhecem os conteúdos do simbólico de forma fechada e fixada em si, dela nascem as conceituações liberais de multiculturalismo e de intercâmbio cultural que focam no reconhecimento do que é harmônico e idêntico entre culturas. A *diferença* cultural, por outro lado, olha para as fronteiras significativas das culturas nas que somente a partir de deslocamentos simbólicos realizados através de processos linguísticos (e aqui Bhabha retoma o conceito de *différance* derridiano) nos quais se produzem os sentidos e se denuncia o não mimetismo e não transparência da linguagem.

A interpretação da cultura não pode ser um ato entre o *Eu* e o *Tu* e sim em um *Terceiro Espaço*, espaço híbrido, ambivalente e inconsciente dado pelas condições da linguagem e pelas implicações específicas da enunciação. Esse “terceiro espaço” é a *relação*: a cultura não está no *Eu* nem no Outro, e sim na *relação* de ambos. Ela só pode acontecer no nível da experiência de sujeitos sociais (no sentido bakhtiniano) e se vale da ambivalência, em contraposição da fixidez, uma vez que essas posições

Eu e *Outro* são estratégias discursivas e interpretativas. O pronome “Eu” é esvaziado de essencialismo, ele só ganha significado na relação e na experiência, portanto é um ato enunciativo histórico, único e não-reiterável.

Para exemplificar o que apresentamos, nos servimos do caso dessa amiga cubana que, ao não ter conseguido chegar ao Uruguai, onde trabalharia no campo, preferiu ficar em nossa cidade, trabalhando como empregada doméstica em casas de família.

Ela entendia, antes de iniciar suas funções, que deveria passar, lavar e cozinhar e que nada seria fácil. Entretanto, quando iniciou seu trabalho, a realidade extrapolou suas expectativas. Ao descobrir que deveria arrumar a cama, preparar o café da manhã e, inclusive, lavar roupas íntimas dos moradores, ficou indignada, porque como em seu país isso não existe, não faz sentido que alguém de fora do ambiente familiar entre em contato com espaços e objetos íntimos. E isso é algo que ela nunca poderá entender, porque é cultural.

Da mesma maneira, para as donas de casas daqui do país, é sempre a empregada quem deve realizar todas as atividades de manutenção da limpeza de qualquer espaço, independente da intimidade de tal local ou objeto. E isso nunca será percebido de outra maneira, porque essas donas de casa do Brasil têm em sua cultura essa característica.

É possível afirmar que a relação da pessoa estrangeira com o *Outro* se encontra nesse “terceiro espaço”, onde as envolvidas buscam lidar com inúmeras diferenças culturais da maneira como acreditam ser correta – nesse momento são realizadas as “negociações” entre *Eu* e *Tu*, quando se confrontam as ambivalências, onde se faz presente a alteridade.

4. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Criamos um material que mostra nossa preocupação em apresentar às estudantes um diálogo entre imigrantes e algumas mulheres do país, mostrando que a língua pode ser aprendida sem uma fixação na gramática, mas contextualizada.

Nesta unidade didática apresentamos dois capítulos que focalizam a questão da raça; contamos histórias de mulheres negras do país, como a Carolina Maria de Jesus, que também foi migrante, dentro do Brasil, tendo começado em São Paulo sua produção artística/literária. E mesmo superficialmente, apresentamos mulheres de outras nacionalidades, como a Sojourner Truth, estrangeira, abolicionista e defensora dos direitos das mulheres, sobretudo das negras. Nos ombros dessas gigantes nos apoiamos para criar esse diálogo feminista sobre o ensino-aprendizagem do português.

4.1 ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Iniciamos nossa unidade didática apresentando imagens das três mulheres que produziram objetos culturais que serão utilizados no decorrer das atividades: Carolina de Jesus, Elsa Soares e Marielle Franco. A frase icônica de Sojourner Truth “e eu não sou uma mulher?” também abre a unidade que busca trazer essa e outras questões sobre ser mulher na América Latina. Durante a unidade trabalhamos com outras mulheres brasileiras e latino-americanas, mas deixamos o foco para essas

Acreditamos que as questões que abrem a unidade (“o que significa ser mulher?” “como vocês veem as mulheres do Brasil?” “o que é ser mulher no seu país de origem?” e “Quais as diferenças e semelhanças”, ver figura 1) por si, aproximam as mulheres de grande parte do continente e servem tanto para introduzir o tema, quanto para promover um debate no qual as participantes podem colocar suas opiniões. Além disso, são apenas algumas sugestões, a professora pode fazer outras perguntas que achar pertinente no momento. Nessa parte, se as estudantes conseguirem debater em português, a professora pode analisar onde estão, em relação ao nível linguístico, e quais suportes ainda são necessários para avançarem.

Figura 1 – Abertura da unidade



Fonte: BECHLIN, B. e MORALES, L. **Mulheres guerreiras - Português como língua adicional com um recorte feminista, classista e de raça.**

O primeiro capítulo é apresentado logo na próxima página, no entanto não colocamos essa identificação; identificamos apenas os títulos dos capítulos. O primeiro sendo “Mulheres, identidades e classe”, e o segundo “Ensino, luta e poder”. Então, no primeiro capítulo, resgatamos a frase de abertura da unidade, (“eu não sou uma mulher?”) para desenvolver os argumentos de identidade e classe, porque se o gênero nos une, a classe nos divide⁷ e, se estamos trabalhando com recorte de classe, além do gênero, precisamos justificar essa escolha. Trabalhar as diferenças entre mulheres negras e brancas é importante para que as estudantes se identifiquem com o material e ainda com suas colegas, sendo a língua o ponto principal.

Essas orientações, no primeiro capítulo, foram apresentadas em tinta preta, ou seja, tanto para professoras e estudantes para que o debate não seja ignorado. Além disso sentimos necessidade em destacar o trabalho com os objetos culturais produzidos por mulheres negras. Já no segundo, decidimos deixar as orientações em tinta rosa, formatado como observações reservadas aos professores, porque achamos mais importante a interpretação da imagem escolhida como abertura do capítulo, e como ela se relaciona com o título e o tema a ser desenvolvido.

⁷ Cf. TOLEDO, C. **Mulheres - O gênero nos une, a classe nos divide.** Disponível em: <https://www.docdroid.net/rwWzcZ7/cecilia-frente-e-verso.pdf>

Figura 2 - Títulos dos capítulos

Mulheres, Identidades e Classe

A frase que abre nossa unidade é de uma abolicionista norte americana. Em seu discurso “Eu não sou uma mulher?” ela fala sobre as diferenças entre mulheres brancas e negras, mas que todas lutamos por nossos direitos, da maneira que podemos. Vamos, então, começar a trabalhar com a língua portuguesa a partir de obras artísticas e intelectuais produzidas por mulheres negras.

Ensino, Luta e Poder

Professora, o capítulo anterior fala sobre a mulher, negra principalmente, e o trabalho. Esse capítulo vai falar também sobre a educação, que é uma condição básica para as pessoas conquistarem bons empregos e mais dignidade.

A educação que deve ser laica, levar a todas as pessoas o conhecimento sobre o mundo, sobre a história e sobre seus corpos. Dentro disso, destacamos o respeito ao corpo alheio, a compreensão de que todos somos importantes, porque todos os corpos são lindos, marcam nossa vida na terra, têm história, mudam o mundo, porque somos seres políticos.



Olhe!

Fonte: idem.

Nesta unidade didática propusemos atividades que são significativas para o processo interativo entre as estudantes, apresentamos objetos culturais que convidam à reflexão, à troca de ideias, à análise social, para além de uma análise e compreensão linguística. Dividimos essas atividades em comandos diretos, como “olhe!”, ou “vamos conversar!” para que estudantes e professoras saibam qual o objetivo principal daquela atividade.

Esse primeiro comando, “olhe!” antecipa qualquer tipo de imagem, podendo ser fotos, obras artísticas ou reproduções de diversos gêneros textuais. Quando lemos, ou quando alguém diz “olhe!” sabemos que devemos dar uma atenção maior ao que vemos, que precisamos responder de alguma maneira. Geralmente, quando nos mostram imagens ou vídeos, já estamos muito acostumados com esse tipo de conteúdo, então respondemos no automático. Essa atividade também tem esse objetivo de nos tirar do automático e sugere que a gente crie respostas menos automáticas ao que vemos, por isso, logo após esse comando, colocamos outros dois comandos que se relacionam: o “vamos conversar!” e “vamos pensar juntas!”

Figura 3 - Os dois “Olhe!” do primeiro capítulo



Olhe!



Carolina Maria De Jesus (1914 – 1977)



Olhe!

Lembre às alunas que a composição das fotos tem uma intenção. O que aparece no plano de fundo? O que aparece como imagem principal? A imagem é colorida ou em preto e branco? Etc.



Mulheres protestando

Fonte: idem

O primeiro “Olhe!” (figura 3) abre o primeiro capítulo e não possui nenhuma orientação para a professora. É uma foto da grande escritora Carolina de Jesus, frente ao local onde viveu grande parte da vida. As estudantes são convidadas a analisar a imagem no comando seguinte, “Vamos conversar!”. Já a segunda imagem apresenta orientações para a professora, que deve lembrar às estudantes as características que fazem parte da composição da imagem: se é uma foto colorida, o que há no plano de fundo, como está o enquadramento, qual o objetivo do fotógrafo ao escolher essa composição... Essas questões são importantes para todos os comandos “Olhe!” que mostram uma fotografia. Entretanto, colocamos essas orientações apenas na

segunda foto, uma vez que decidimos que a foto da escritora seria melhor trabalhada ao promover o debate, como já foi colocado, a partir do comando “Vamos conversar!”.

O segundo comando “olhe!” (figura 4), no segundo capítulo, apresenta uma atividade bem interessante, que auxilia a compreensão de gêneros virtuais.

Figura 4 - “olhe!” (segundo capítulo)

Professora, é hora de falar sobre os meios onde podem ser publicadas as notícias. Jornais impressos e falados são os meios mais comuns, mas já há alguns anos a internet passou a ser um dos meios mais usados para a divulgação de diversos conteúdos. Se tiver oportunidade de ir à sala de informática para buscarem essas e outras notícias, é ainda melhor.

Olhe!

globo.com | gt | globoesporte | gshow | vídeos

Matrícula Grátis EAD.br

Pré-vestibular comunitário em que Marielle estudou transforma a Maré

Curso foi criado após pesquisa revelar que menos de 1% dos moradores da comunidade chegava à universidade

Paula Ferreira

18/02/18 - 14:31 | Atualizado em 18/02/18 - 13:45

MARIELLE VIVE

Elisângela Vieira, de "Orçamento Inteligente da Sereia" que estuda no curso da Maré com Marielle, é posilupe uma parte de seu tempo para fazer ensinamentos aos(as) Foto: Leo Martins / Agência O Globo

RIO - "O que dizer do bonde de intelectuais da favela? Sim a nova geração que fez pré-vestibular comunitário e se constituiu como mestres e doutores." A citação está nos agradecimentos da dissertação

Imagem de notícia retirada do site O Globo

Professora, selecionamos as partes mais importantes, e menos específicas. Entretanto, se achar necessário, também é possível identificar o nome do jornal (em cima, "O Globo", além de outras características, tal qual o "olho", logo abaixo da manchete (o olho é como um subtítulo).

1. Identifique as partes da notícia acima usando as letras abaixo. Se precisar, peça ajuda à professora ou às colegas.
 - a. Recursos visuais
 - b. Propaganda
 - c. Autor/a, data e hora
 - d. Manchete
 - e. Botões de compartilhamento
 - f. Legenda da imagem

Fonte: idem


É interessante porque é a imagem de uma página de notícias, com algumas setas, e logo abaixo da imagem há um enunciado pedindo para relacionar os nomes (dados no enunciado) às partes da notícia. É importante essa identificação porque muitas pessoas ainda não tem contato constante com a rede, logo as pessoas podem precisar aprender para que servem botões de compartilhamento, que são “objetos

clicáveis”, ou mesmo propagandas, além do que não é “clícável” como as fotos, ou o próprio texto sem “hiperlink”.


Essa atividade ainda pode ficar melhor se for possível ter acesso a computadores e à internet, ou se for feito um trabalho de comparação entre os meios onde são veiculadas notícias (ou seja, em jornais, revistas). Resolvemos pela não identificação do nome do jornal, apesar de isso ser uma das características mais importantes porque demos um foco maior ao centro da página. Se voltássemos a atividade para o título e botões superiores, teríamos que identificar cada um dos “hiperlinks” próximos, mas não quisemos deixar uma atividade muito extensa, uma vez que essa seção do livro é para identificar o tema, ter uma ideia sobre conteúdo, mas não é para ser exaustiva.

A seguir, a seção “vamos conversar?” traz informações relacionadas a imagem anterior, no exemplo da figura 5, é indicado o instagram da artista, o que se relaciona com o conteúdo do capítulo, que apresenta alguns gêneros virtuais.

Figura 5 - “Vamos conversar?” (segundo capítulo)



Vamos conversar?



Para conhecer melhor essa artista, é possível visitar seu Instagram:
<https://www.instagram.com/honeiee/>

1. Essa pintura é uma releitura de outra obra muito famosa. Você conhece a obra original, “A criação de Adão” de Michelangelo? Na sua opinião, qual foi a intuição da artista ao trocar os homens brancos por mulheres negras? E qual a sua opinião sobre a versão produzida por Harmonia Rosales?
2. Neste capítulo vamos trabalhar temas como religião, educação e sobre nossos corpos como as marcas da existência humana na terra. Como você relaciona esses temas a essa imagem de abertura?

É possível dizer que a(s) relação(ões) entre a pintura e os temas abordados é(são)

Fonte: idem

Enquanto neste capítulo a seção “vamos conversar?” indica o instagram de uma artista, no capítulo anterior, ao lado deste comando, há um quadro intitulado “sobre mim” que traz informações pessoais e profissionais sobre Carolina de Jesus.

Esta parte do livro está dividida em duas questões, a primeira busca desenvolver uma atividade oral, gerando um debate entre as estudantes, por isso o comando também é uma pergunta (“vamos conversar?”) e pede a participação das estudantes.

Neste segundo capítulo o primeiro “olhe!” apresenta um quadro da artista Harmonia Rosales, que coloca mulheres negras nos lugares de homens e mulheres brancas em releituras de pinturas clássicas, como “o nascimento de Vênus”. Então, vemos algumas perguntas como “você conhece a obra original, “a criação de Adão”, de Michelangelo?”, para que as estudantes relacionem as duas obras (talvez seja interessante que a professora apresente a obra original, o que pode facilitar essa relação). Logo que as estudantes estejam a par dessa relação, partimos para a interpretação da obra. Novamente, as perguntas são sugestões, a professora ou mesmo estudantes podem fazer outras que acharem pertinentes.

A segunda pergunta deste comando pede tanto uma análise mais profunda feita pelos estudantes, quanto uma resposta mais elaborada, escrita. As respostas orais, geralmente são mais diretas, simples; a fluência da resposta, os argumentos são mais importante que a maneira como é falada. Por isso, também colocamos uma produção escrita, que é um exercício que transita entre o que foi falado e a colocação dessas opiniões no papel. Como é uma primeira atividade, colocamos algumas sugestões tais como “é possível dizer que a relação é...”, além disso a professora também pode dar outros exemplos, como “a pintura está relacionada ao tema do capítulo porque...”, ou seja, são exercícios com respostas mais exatas e que pedem um papel mais ativo da professora, também para dar mais exemplos e explicar outras possibilidades de respostas.

Outro comando que aparece logo depois de imagens é o “vamos pensar juntas!” (figura 6). A diferença entre eles é que enquanto o “vamos conversar?” chama a participação de estudantes para um debate sobre o conteúdo das imagens e sugere que as participantes deem suas opiniões, o “vamos pensar juntas!” foca na forma, no tipo do texto.

Figura 6 - “Vamos pensar juntas!”



Fonte: idem

A figura 5, por exemplo, relaciona a fotografia a uma narrativa de um momento, e o exercício a seguir pede para que as estudantes pensem em - ou escrevam, ou respondam - outros tipos de textos que também contam histórias. Em rosa, algumas possibilidades de resposta: “conto, crônica, romance, biografia...”. Alguém pode argumentar que biografia não seja um gênero narrativo, mas ainda conta uma história, por isso foi incluído. Já o “vamos pensar juntas!” do segundo capítulo pede que as estudantes falem sobre os gêneros digitais que conhecem.

Essas atividades (“Olhe!”, “Vamos conversar?” e “Vamos pensar juntas!”), apesar de uma ou outra vez trabalharem com a escrita, se propõem a desenvolver a oralidade, sobretudo porque sugerem que as estudantes falem a partir das suas experiências pessoais. São as imagens apresentadas as quais dão embasamento para o diálogo com as diversas vozes envolvidas: escolhemos mulheres poderosas para nos ajudar, mulheres que tem histórias de vida semelhantes a essas estudantes que vem ao Brasil buscar melhores condições para sua vida.

Após essa introdução, ou aquecimento, poderíamos dizer, apresentamos dois textos, no primeiro capítulo. O primeiro é um diálogo/crônica produzido pela autora Carolina de Jesus; seguindo esse texto apresentamos algumas questões de interpretação. É um texto bem curto, que retrata mulheres e homens de maneira bem estigmatizada e, ainda assim, possibilita um debate entre as estudantes que podem se interessar por concordar ou não com a escritora. As questões não estão abertas a argumentação, mas é natural que as estudantes digam o que pensam sobre as imagens de mulheres e homens - mais uma atividade na qual a experiência prévia das alunas é relacionada à voz das mulheres apresentadas no material.

Já o texto 2 “a neguinha metida”, como é mais longo e com mais opções linguísticas, foi usado para trabalhar tanto a interpretação quanto a gramática, no contexto de uso. Por isso, são feitas perguntas que buscam saber se a estudante sabe

o que é um rótulo, por exemplo, se ela entende o significado dessa palavra no contexto utilizado pela autora, além de perguntar se a estudante acha que possuir um “rótulo” é algo positivo ou negativo e se já fora rotulada de alguma maneira. Só com essa pergunta já foi possível trabalhar aspectos linguísticos (como diferenças entre linguagem figurada e literal) e interpretativos que coloquem em evidência as experiências das migrantes. Essa parte está nomeada pelo comando “aproximando-nos do texto”, porque o intuito é exatamente o de conhecer melhor o objeto de leitura. São apresentadas questões sobre o uso formal ou informal da língua, de concordância entre sujeito e verbo, além das questões de interpretação. Apesar de serem muitas perguntas relacionadas ao uso da língua, são atividades que permitem uma compreensão linguística contextualizada.

Logo depois dos textos é colocado um quadro (figura 7) com algumas dicas linguísticas que foram utilizadas no texto, como exemplos usados para dar uma opinião, como usar a crase, de maneira geral, a diferença entre sentido literal e figurado e, por último, a diferença entre “mas” e “mais”.

Figura 7 - “Fique Atenta!”

FIQUE ATENTA!

Para dar uma opinião é possível usar:

- Acredito que...
- Na minha opinião...
- Eu penso/acho que...
- Eu não acho/penso/...

Dica para o uso da crase:

Coloque uma palavra masculina na frente do artigo feminino. Se for necessário usar “ao” para o masculino, a crase é obrigatória para o feminino.

Por exemplo:

Está ao lado – à frente
 Ir ao mercado – à escola
 Namoro o João – a Maria

Sentido Literal
 A árvore está pegando fogo!

Sentido Figurado
 Meu cérebro está pegando fogo

Além disso...

Mas: oposição
 Mais: adição

Fonte: idem.

Depois de ler dois textos, trabalhar com essas questões linguísticas a partir do segundo, e de apresentar um quadro com essas questões gramaticais, sugerimos o comando “usando o que sabemos:”, que são exercícios de fixação do conteúdo trabalhado. Porque nesse momento a professora já terá explicado e trabalhado com

essas questões gramaticais, então são apresentadas algumas questões de múltipla escolha que pode ser uma tarefa para realizar em casa e ser apenas corrigida na aula.

O capítulo um é encerrado com duas propostas de produção de texto, a primeira sendo um texto narrativo (em 1ª ou 3ª pessoa) sobre a Carolina de Jesus, usando o quadro “sobre mim”, no começo do capítulo e a segunda, um texto narrativo curto sobre a própria estudante, podendo ser um relato, uma biografia... Essa segunda proposta, principalmente, é muito importante porque é nesse momento que a migrante vai falar sobre si, suas experiências. Aqui veremos, podemos dizer, o resultado do diálogo entre as estudantes e as vozes presentes no material.

A penúltima atividade que gostaríamos de tratar nesta parte de comentários sobre nossa unidade didática é o trabalho com o áudio. Não produzimos, nem buscamos diálogos em situações que simulem o dia a dia porque acreditamos que essas simulações nem sempre fazem sentido para a estudante. Então, preferimos nos basear no livro “Canciones del sur: para aprender español” e sugerir uma lista de exercícios que podem ser respondidos enquanto a música é ouvida, para exercitar a compreensão da língua. As duas primeiras questões tem relação a variações linguísticas regionais, ou seja, nos primeiros versos Elza Soares canta “**exu nazescolax**” e a primeira pergunta pede de onde é esse sotaque da cantora. Já a segunda questão pede para separar as palavras de acordo com os sons escutados no verso indicado anteriormente (figura 8).

Figura 8 - Questão 2 compreensão oral da música “Exu nas escolas”

2. Relacione as palavras do quadro abaixo aos sons escutados no trecho: “nas escolas”.

EXCEÇÃO	DESTINO	EXEMPLO	MEXER	XÍCARA	TEXTO
XENOFOBIA	ESPAÇO	COISA	PESSOA	FICHA	AZUL
AZALEIA	GANCHO	COZINHA	EXAME	VALSA	BRUXA

nAS Escolas (som de Z)

Exemplo Coisa

Azul Azaleia

Cozinha Exame

nas EScolas (som de S)

Exceção Destino

Texto Espaço

Pessoa Valsa

nas escolAS (som de X)

Mexer Xicara

Xenofobia Ficha

Gancho Bruxa

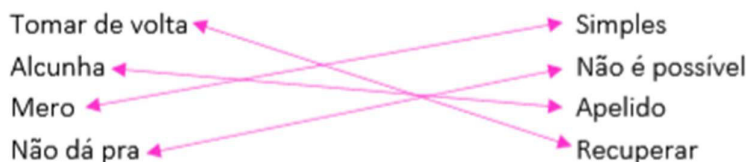
FONTE: idem

As próximas atividades (figura 9) também são interessantes: a 3 tem duas colunas de palavras, sendo a primeira coluna a que contém palavras da música, e a segunda a que apresenta os sinônimos aos quais a estudante deve relacionar a primeira coluna, é uma atividade que trabalha com o aumento, a diversificação do vocabulário, uma atividade simples e, ao mesmo tempo importante para verificar a compreensão da música.

A questão 4 pede para ordenar os versos, de acordo com a ordem que são escutados, com o objetivo de exercitar a habilidade de compreensão auditiva e também de acostumar a audição das palavras em língua estrangeira. A última questão é um pouco mais interpretativa e pergunta por que exu está com fome, de acordo com a música, e de quem se trata essa pessoa da qual estão falando, ou seja, é exu mesmo, ou exu, nesse caso, representa outra pessoa?

Figura 9 - Exercícios 3 a 5 sobre a música “exu nas escolas”

3. Ligue as palavras da música com seus possíveis sinônimos:



4. Ordene os versos a seguir:

Entre a boca de quem assopra
 Cuide bem do seu Tcheru.
 e o nariz de quem recebe o tsunu.
 Voando em tsuru.
 Na aula de hoje veremos exu.



5. Por que Exu tem fome? Exu está substituindo alguém?

Sugestão: Exu tem fome porque o dinheiro da escola, para a alimentação, foi roubado pelos políticos. E, na verdade, Exu está colocado no lugar das crianças que não tem refeições nem nas escolas.

Fonte: idem

Depois de resolver esses exercícios, as estudantes escutam a música uma vez mais, acompanhando a letra e buscando uma compreensão mais profunda da letra, por isso também existe o comando “aproximando-nos do texto” após escutar a música

novamente. As questões que seguem esse comando são de interpretação e com respostas abertas, que possibilitam que as estudantes relacionem a sua realidade com a música e com o que também percebem como migrantes em um novo país.

A penúltima atividade é mais uma leitura e, desta vez, mais longa e trabalhosa, por isso colocamos apenas cinco questões sendo tanto de interpretação quanto de trabalho linguístico.

Na primeira atividade, retiramos do texto os subtítulos que dividiam a reportagem e pedimos que as estudantes completassem os espaços vazios do texto com os respectivos subtítulos. Este trabalho leva as estudantes a refletirem sobre a relação entre o título do texto e seu conteúdo, além de perceber as diferentes partes do texto, ou seja, sabendo sobre o que cada parte está falando é mais fácil compreender a mensagem total.

As questões também trabalham com discurso direto, atividade que pode ser considerada uma introdução a esta questão linguística, a qual a professora precisa desenvolver; ou simplesmente uma revisão, caso as estudantes já saibam do que se trata o discurso direto e indireto.

Além disso, as questões também trabalham com a linguagem figurada. É importante que a professora determine que apesar de ser um texto formal, reproduz falas de pessoas, logo pode apresentar traços de informalidade.

Já a última questão é sobre as imagens usadas para ilustrar a reportagem, qual o objetivo de apresentar essas fotos privadas e pessoais nessa matéria? Ajuda para ou aumenta a compreensão da reportagem? A professora tem um papel mais ativo para desenvolver esta questão e pode questionar, por exemplo: quem são as pessoas nas fotos; se são celebridades ou pessoas comuns; se a reportagem fala sobre elas, etc.

Nossa unidade didática termina com mais duas propostas de produção de texto, sendo a primeira um texto informativo a ser publicado em uma postagem de blog, no qual a estudante deve falar sobre a educação no seu país, suas experiências como estudantes e assim por diante; enquanto a segunda proposta sugere que se imagine que a professora deu essas aulas relacionando educação, religião e poder, publicou o plano de aula, as atividades e comentários sobre como foram essas aulas em seu blog público e profissional e que as estudantes resolveram fazer um comentário falando suas opiniões. Ou seja, produzir um comentário de site ou blog dizendo se acredita que existe mesmo relação entre esses temas da aula (educação,

religião e poder), e qual relação seria essa, se algum conceito que as estudantes tinham em relação a esses assuntos foi transformado ou confirmado e o motivo disso, além de, obviamente, comentarem sobre como respondem à aula da professora, o que é natural no meio virtual.

5. CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve início desde a inscrição no curso, poderíamos afirmar. Já existia, desde o começo das aulas (ou ainda antes), a intenção de marcar um posicionamento feminista em relação ao ensino de línguas, sobretudo do português, como língua adicional.

O que aconteceu foi: há muito tempo, usei palavras femininas para me referir a um grupo de estudantes, no qual só havia um homem, mas fui criticada pelo professor por não usar palavras “neutras”. Ele apontou que fora excluído da minha fala, mesmo após vários debates sobre o assunto e mesmo que logo após ter cumprimentado a todas, uma vez que éramos maioria, houvera explicado a escolha pessoal dessas palavras.

É importante e necessário colocar essas considerações nesse momento, porque toda a pesquisa que fazemos deve vir acompanhada da pergunta “para quem fazemos ciência?”, mesmo que essa pergunta por si só já seria um rico campo de estudo. Mesmo assim, sabemos que tanto a linguagem, quanto a academia são campos de luta de poder, por isso não podemos deixar que nos excluam nem no mundo real, nem no mundo dos signos.

Durante os encontros semanais com diversas professoras e professores, muitas vezes utilizavam palavras femininas para se referirem a nós, ainda que o único homem estudante estivesse presente. Para quem não entende o poder da linguagem, isso pode não fazer sentido, mas para nós, estudantes de línguas, na maioria das vezes entendemos a importância de incluirmos a nós mesmas em nossos discursos, mas sobretudo, de nos vermos incluídas nos discursos dos outros.

Assim, confiantes que a língua é um instrumento de poder, não queríamos simplesmente realizar uma pesquisa defendendo nosso argumento de que a língua dá suporte ao patriarcado. Não. Buscamos criar uma ferramenta que servisse como apoio para a luta contra essa opressão (logo, também contra as outras opressões que se unem ao machismo).

Produzimos então esta unidade didática de ensino de Português como língua adicional que, sendo suficiente para a conclusão de um ciclo de pesquisas e aprendizagens, ainda não está completo. Desenvolver ainda mais esse material é um desafio e uma possibilidade para um grupo interessado em oferecer a professoras e estudantes uma ferramenta de combate às opressões enfrentadas diariamente.

Para garantir essa característica do nosso material, dividimos essa pesquisa em três fases: a justificativa para sua criação; a fundamentação metodológica e a produção do material.

Parte da justificativa já foi apresentada. Entretanto, ainda era necessário pensar no público-alvo do material, seria um material para crianças (que também é escasso) ou adultos? Para estudarem onde? Um grupo homogêneo ou heterogêneo? Estas e outras perguntas nos levaram a decidir que o público-alvo seria migrantes da América Latina (sobretudo, mulheres), que tenham o espanhol como língua materna, jovens, que buscam emprego e que já possuem conhecimento do básico da língua portuguesa. Sendo assim, precisamos justificar porque essas mulheres, principalmente, precisam de um material didático voltado a elas.

Entendemos que, se em situações regulares as mulheres já são oprimidas, em um contexto de migração a opressão pode ser muito maior, vindo tanto de sua comunidade realocada, quanto do *Outro* ao qual, de alguma forma, confronta. Logo, a produção de um material didático para esse grupo de pessoas, que cada vez mais sai de seus países, é justificável para que essas mulheres consigam se defender e levantar suas vozes contra qualquer injustiça.

A segunda parte da pesquisa trata da fundamentação teórico-metodológica à qual buscamos apoiar nosso material. Em poucas palavras, apresentamos ensino-aprendizagem como dependentes de uma percepção da língua como algo que está localizada e materializada nas interações, estando sujeitas inclusive a normas sociais. Portanto, de acordo com o sócio-interacionismo, compreendemos que para o ensino-aprendizagem o conhecimento do mundo real é tão importante quanto conhecer as normas textuais e os usos sociais da língua.

Temas relevantes, com os quais as estudantes pudessem se identificar, logo, com os quais seria possível promover uma interação, sobretudo, partindo da realidade conhecida pelas migrantes, para depois alcançar a realidade diferente. A este ponto chegávamos ao final da maioria dos encontros para a produção do material. Nestes encontros também foi falado sobre os diversos conceitos que apresentamos nesta parte da pesquisa. E com base nesses estudos realizados, iniciamos a última fase, de produção da unidade didática.

Já foi colocado na introdução, que tínhamos a intenção de produzir um material completo, entretanto, com a falta de tempo não foi possível. Há ainda muito material bom, que gostaríamos de ter incluído, como um vídeo da série “Humanos”, no qual

uma senhora fala sobre como os seus filhos a ajudam a aprender a ler e escrever e como ela percebe a importância de se ter tais habilidades.

Não incluímos este documentário, mas incluímos muitos outros produtos culturais interessantes para contextualizar o trabalho linguístico. Essa produção da unidade didática apareceu neste trabalho também como uma análise de seu conteúdo. Apresentamos os motivos das escolhas de diversos comandos, por exemplo, “Vamos conversar?”, “Vamos pensar juntas!”, “Olhe!”, entre outros. Podemos repetir que a interação das estudantes era primordial, por isso já nesses primeiros contatos era solicitada a participação de todas. Além disso também comentamos sobre as diversas maneiras de trabalhar com textos, incluindo a leitura e a escrita; sobre o desenvolvimento da produção oral, que sublinha a necessidade de as estudantes falarem a partir das próprias experiências em diálogo com as vozes apresentadas pelo material. Como utilizamos as imagens como pretexto, para aprofundar a contextualização do trabalho linguístico. Nesta última parte da pesquisa apresentamos como e porque fizemos as escolhas que fizemos, que resultou nesta linda unidade que pode ser vista integralmente nos anexos deste trabalho.

Gostaríamos de reafirmar que entendemos que nossa unidade didática não é um material completo, mas que, mesmo assim, tem condições de ser ainda mais desenvolvida. Também não conhecemos os resultados de sua aplicação, mas estamos convictas de que ao nos vermos representadas, seja em materiais didáticos, seja na linguagem, nos espaços acadêmicos e, mais que tudo, nos espaços de poder, são aumentadas as possibilidades de interação social, uma vez que percebemos nossa importância para a sociedade. Por fim, esperamos ainda duas coisas: que esta pesquisa mostre às mulheres que todas somos importantes para a transformação da sociedade e que tenhamos, de alguma maneira, respondido a pergunta colocada no início desta conclusão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática, por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

ALVERNAZ, Mariana; OLIVEIRA, Vitória e RIGUETI, Ana Beatriz. Projeto oferece aulas de idioma português gratuitas para imigrantes e refugiados em Campo Grande. **Primeira Notícia**, Campo Grande, 3/11/2018. Educação. Disponível em: <<http://www.primeiranoticia.ufms.br/internacional/projeto-oferece-aulas-de-lingua-portuguesa-gratuitas-para-imigrantes-e/1322/>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a. _____(VOLOSHINOV, V). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios. **Mulher Migrante: Agente de resistência e transformação**. Brasília: Csem, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem, escola e modernidade*. IN: GHIRALDELLI, Paulo. Jr. (org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

FERREIRA, Paula. Pré-vestibular comunitário onde Marielle estudou transforma a Maré. O Globo, Rio. 18 de março de 2018. 13:48. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/pre-vestibular-comunitario-em-que-marielle-estudoutransforma-mare-22501637> Acesso em: 01 de junho de 2019.

FERNÁNDEZ, Karina. *Canciones del sur: para aprender español*. 1ª ed. Buenos Aires: Voces del sur, 2007.

FRANCO, Paqui Venegas. Voces de Mujeres Inmigrantes: La educación intercultural desde una perspectiva de género. **Voces de Mujeres Inmigrantes: La educación intercultural desde una perspectiva de género**. Disponível em: <http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=55195de7-ec87-4205-8163-e13afd146f20&groupId=10904>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

FREIRE, Paulo. **El maestro sin recetas**. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016. Teresa Arijón (trad.).

International Organization for Migration. **Migration trends in south America**. South American Migration Report No. 1. Disponível em: <https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Documentos%20PDFs/Report_Migration_Trends_South_America_N1_EN.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2019.

Instituto de Migração e Direitos Humanos (IMDH). Relatório de Atividades (2018). Disponível em: <<https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Relat%C3%B3rio-vers%C3%A3o-final-28mar2019.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

Instituto Adus, Instituto de Reintegração do Refugiado. Ensino de Português. Disponível em: <<http://www.adus.org.br/projetos/projeto-ensino-de-portugues/>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

LORDE, Audre. "The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House." P. 94-101. In: MORAGA, Cherríe e ANZALDÚA, Glória (eds.). **This bridge called my back**. Writings by radical women of color. New York: Kitchen Table Press, 1984. Disponível em: <http://bixby.ucla.edu/journal_club/Lorde_s2.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2019.

MARINUCCI, Roberto. Feminização das Migrações?. REMHU v. 15, n 29, 2007 Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2018/08/feminizacao_das_migracoes_roberto_marinucci2007.pdf>. Acesso em maio, 2019.

PARANÁ. Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Plano estadual de políticas públicas para promoção e defesa dos direitos de refugiados, migrantes e apátridas do Paraná 2014-2016. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2015/PlanoEstadualMigranteRefugiadoParana.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

_____. Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná. Relatório de Atividades 2016-2017. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2017/relatorio_CEIMweb.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2019.

Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. UNIFEM, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

RODRIGUES, Renato. Projeto leva ensino de língua portuguesa a imigrantes haitianos. **Jornal UFG**, 01/06/2016. Extensão. Disponível em: <<http://jornal.ufg.br/n/89068-projeto-leva-ensino-de-lingua-portuguesa-a-imigrantes-haitianos>>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

TRUTH, Sojourner. "E não sou uma mulher?". Discurso na convenção sobre os direitos das mulheres em Akron, Ohio. 1851. Geledés, Afro-americanos. 08 de janeiro

de 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>> Acesso em 1 de junho de 2019

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2016). International Migration Report 2015: Highlights (ST/ESA/SER.A/375). Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

VOLOSHINOV, V. N. Discurso na Vida e discurso na Arte: sobre poética sociológica. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação Restrita. 1926.

ANEXOS

ANEXO A - Tabela indicando as ações, metas... relacionadas a educação voltada aos imigrantes que vivem no Paraná, produzida pela Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

EDUCAÇÃO

ações	metas	indicadores	parcerias	prazo	orçamento
1. Articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apatridia em espaços educativos e de formação.	<p>1.1 Incluir a temática da Migração, Refúgio e Apatridia de forma transversal nos currículos estaduais e municipais.</p> <p>1.2 Estabelecer parcerias com universidades e centros universitários que pesquisem o tema.</p> <p>1.3 Realizar seminários, palestras e cursos sobre a temática da Migração, Refúgio e Apatridia.</p>	Realização de seminários, cursos e palestras.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Instituições de Ensino Superior (IES Federais e Estaduais), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
2. Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Cursos de Língua Portuguesa.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (público e privado), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
3. Estimular e desenvolver programas de Ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.	Construir parcerias com entidades que promovam o Ensino de Língua Estrangeira para a equipe de funcionários dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas, que não tenham fluência na língua do público atendido.	Cursos de Língua Estrangeira.	Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), Secretaria de Estado de Educação (SEED), Instituições de Ensino Superior (público e privado), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).	Contínuo	2015-2018
4. Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino.	Realizar análise dos currículos para reinserção do estrangeiro na Educação Básica e Ensino Superior	Acolhimento de 100% dos solicitantes de ingresso.	Secretaria de Estado de Educação (SEED), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPR).	Contínuo	2015-2018

ANEXO B - Unidades didáticas

As unidades didáticas produzidas serão apresentadas em sua totalidade, para uma melhor compreensão da leitora, mas é importante frisar que os comentários já foram incluídos no quarto capítulo desta pesquisa.

Mulheres Guerreiras

Português como língua adicional
com um recorte feminista, classista e de raça

Apresentação

Cara colega,

Ensinar uma língua estrangeira, sobretudo num contexto de necessidade para a sobrevivência, é uma tarefa complexa. Existem metodologias que dizem ser infalíveis e fórmulas que garantem uma aprendizagem rápida e eficaz. Mas, sabemos que o processo de ensino-aprendizagem vai além desses procedimentos, porque somos pessoas com características distintas, com contextos únicos e posicionamentos individuais em relação ao mundo. Assim, um processo “mecanizado” pode funcionar muito bem para determinadas pessoas, enquanto outras se distanciam cada vez mais dessa língua que deseja, ou precisa, aprender. Portanto, nesse material didático procuramos diversificar as opções de atividades, para que as estudantes possam se identificar e, logo, ter um maior interesse na aprendizagem. Esperamos que a identificação seja mais comum que o estranhamento, que pode acontecer durante as atividades, uma vez que este material está destinado a estudantes de um contexto específico (ou seja, sobretudo mulheres, latino americanas, imigrantes) que, entretanto, possuem particularidades pessoais, tais como gostos, posicionamentos, atitudes em relação ao mundo, entre outras.

Outra consideração importante que vamos tratar nesse livro didático é a adoção de uma linguagem feminista, inclusiva. Não vamos usar “x” ou “@” nem “e” no final das palavras, porque sabemos que na fala esses sinais não são práticos e acabam sendo lidos como o “neutro” masculino. Assim, escolhemos usar palavras no feminino o máximo possível e, no lugar do “neutro” masculino, vamos usar o “neutro” feminino e esperamos que os homens que venham usar esse material não se sintam excluídos.

Talvez seja necessário especificar que essa atitude é uma opção, ou seja, não deixaremos de tratar do gênero das palavras, de acordo com as normas pré-estabelecidas. E lembrem-se: esse material didático é feito para qualquer professor de português e todo estudante estrangeiro, com nível intermediário de português, a escolha pelas palavras no feminino é uma maneira de questionar a naturalidade do uso do masculino como um gênero “neutro”, como se esse uso não excluísse as mulheres do discurso.

Os assuntos tratados nesse material também estão muito relacionados ao contexto das lutas feministas, considerando principalmente as especificidades de classe e de raça. Vamos tratar de assuntos que acreditamos ser de interesse da mulher imigrante latino-americana, tais como os direitos às condições dignas de vida e de trabalho; à sua necessidade de expressar costumes e crenças de maneira plena; à vida sem violência doméstica e de gênero; entre outros assuntos caros às mulheres brasileiras e de todos os lugares.

Esperamos que este material auxilie as estudantes que irão utilizá-lo, que elas consigam ter uma melhor experiência com a língua portuguesa, principalmente a que é falada na região sul do Brasil; que possam entender mais a cultura brasileira e, ainda, compartilhar a sua própria, percebendo prováveis aproximações ou afastamentos. Esperamos também que este material seja uma ferramenta útil para que as mulheres estrangeiras se integrem na comunidade local, fomentando uma linguagem inclusiva, sabendo que o uso do masculino está longe de ser uma escolha “neutra”, e, especialmente, focando na missão que todas as mulheres temos que é a necessidade de lutar por um mundo mais equitativo e justo para as mulheres do mundo todo.

Atenciosamente,
Bruna e Lúvia.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 “Eu não sou uma mulher?”	5
Mulheres, Identidades e Classe	6
Leituras	7
Fique atenta!	10
Usando o que sabemos:	10
Escreva bem!	11
Ensino, Luta e Poder	13
<u>As religiões no Brasil</u>	14
Exu nas escolas	15
Olhe!	18
<u>Leituras</u>	19
Pré-vestibular comunitário em que Marielle estudou transforma a Maré	19
<u>Escreva bem!</u>	23
Bibliografia:	25

UNIDADE 1

"Eu não sou uma mulher?"

— Sojourner Truth



*O que significa ser mulher?
Como vocês veem as mulheres do Brasil?
O que é ser mulher no seu país de origem?
Quais as diferenças e semelhanças?*

Nesta unidade vamos apresentar histórias de mulheres que mostram suas vozes, usando música, literatura, posicionamentos políticos e ainda posicionamentos pessoais. Vamos falar sobre o que significa ser mulher negra, no Brasil.



Professora, pode ser interessante mostrar um pouco mais sobre Sojourner Truth, a fim de aumentar os conhecimentos gerais sobre mulheres importantes para a história. Além disso, essa primeira parte da unidade pode ser realizada em duplas, ou grupos, porque o objetivo da atividade é a conversação. Na segunda pergunta é possível pedir para explicarem porque alguma informação do quadro chamou mais atenção que outra.

Mulheres, Identidades e Classe

A frase que abre nossa unidade é de uma abolicionista norte americana. Em seu discurso “Eu não sou uma mulher?” ela fala sobre as diferenças entre mulheres brancas e negras, mas que todas lutamos por nossos direitos, da maneira que podemos. Vamos, então, começar a trabalhar com a língua portuguesa a partir de obras artísticas e intelectuais produzidas por mulheres negras.



Olhe!



Carolina Maria De Jesus (1914 – 1977)



Vamos conversar?

1. Antes de ler o quadro ao lado, responda:

Olhando minha foto, como acha que me sinto? Como é minha vida? Conhece alguém que viva de maneira semelhante? Em que lugar me encontro?

Imagina o que eu fazia, ou por que fiquei conhecida mundialmente?

2. Depois, leia o quadro ao lado e aponte o que mais chamou sua atenção:

O que mais me chamou a atenção foi

Achei bem interessante que ela

Sobre mim...

- * Ano e local de nascimento: 1914, Sacramento/MG
- * Estudou dos 7 aos 9 anos
- * Mudou para SP em 1937
- * Construiu a própria casa com materiais que achava no lixo
- * Teve 2 filhos (em 1948/49) e 1 filha (1953)
- * Trabalhou como empregada doméstica
- * Lia muito
- * Passou a trabalhar como catadora
- * Registrava o cotidiano e ameaçava a vizinhança de contar em seu diário sobre o que acontecia na favela
- * Em 55 começou a escrever um diário que foi publicado
- * “Quarto de despejo” foi um *Best-Seller*
- * Foi traduzido para mais de 29 idiomas
- * Publicou também “Casa de alvenaria” (1961); “Pedaços da fome” e “Provérbios” (1963)
- * Nunca casou
- * Morreu em 1977
- * Deixou uma obra extensa



Olhe!

Lembre às alunas que a composição das fotos tem uma intenção. O que aparece no plano de fundo? O que aparece como imagem principal? A imagem é colorida ou em preto e branco? Etc.



Mulheres protestando



Vamos pensar juntas!

A fotografia conta uma história. Além da fotografia quais outros tipos e gêneros de textos também possuem essa finalidade?

Textos narrativos: contos, crônicas, romances, biografias...

Textos argumentos que utilizam filmes, relatos, anúncios, peças de teatro, etc. como argumento.



Leituras

Texto 1

Falamos bastante sobre Carolina de Jesus! Podemos então ler um de seus textos!

Palestrando com uma senhora, perguntei-lhe:

- A senhora é casada?
- Sou.
- Há quanto tempo?
- Dez anos.
- Tem filhos?
- Não. Mas o meu esposo vale por dez filhos.



Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector durante o lançamento de "Quarto de despejo"

JESUS, Carolina Maria. (...) em "Meu sonho é escrever..." pg. 89.

Aproximando-nos do Texto

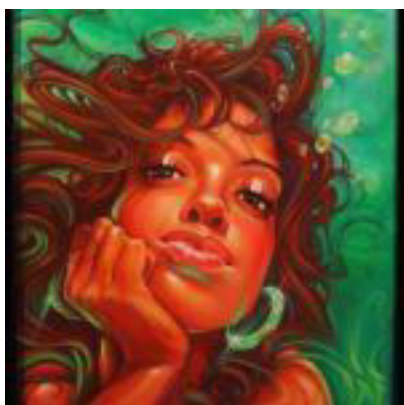
Vamos responder as questões de acordo com o que lemos!

- 1) Qual a imagem das mulheres de acordo com esse texto? E como os homens são retratados? *Donas de casa, que cuidam dos maridos / Dependentes, irresponsáveis.*
- 2) Dos tipos de textos que a turma sugeriu durante a conversa anterior, de qual se trata este trecho que acabamos de ler? *Crônica, relato.*
- 3) O que a autora quer dizer com a palavra “palestrando”?
É sua maneira peculiar e pessoal de dizer que estava conversando.

Texto 2

Este segundo texto faz intertextualidade com o trabalho de Carolina Maria de Jesus. Depois de várias conquistas, Anna Cláudia Magalhães se posiciona sobre a ocupação de espaços que, na maioria das vezes, são proibidos às mulheres – ainda mais às mulheres negras.

A Neguinha Metida



Se tem uma coisa a que sempre vou ser forçadamente encaixada é ao famigerado rótulo de “neguinha metida”. Um **rótulo** que para a sociedade sempre cabe a alguém como eu. E por que?

Simple, estou fora do lugar que me cabe. Pense, onde estão a maioria das mulheres da sociedade? Ou melhor, onde estão a maioria das mulheres negras? Quais são seus cargos? Quais são suas formações? Quais são seus lugares em ambientes políticos? Qual a voz e atuação das mulheres negras na nossa pátria amada? [...]

[...] *pra* mim as mulheres negras não estavam em nenhum desses lugares em que as pessoas estão em destaque e são protagonistas: cargos de chefia, cargos políticos, jornais, livros, televisão, capas de revistas, a frente de grupos musicais, a frente de movimentos sociais. Eu tinha conhecimento de poucas ou nenhuma mulher negra transitando por esses espaços [...].

Qualquer preta que saia do que lhe foi condicionado, que é, mesmo sendo oprimida, calar e, mesmo com raiva, servir, já é vista com maus olhos. [...]

No ambiente de trabalho também fica evidente pra mim a condição da mulher negra, em todos os lugares em que trabalhei, instituições com 50, 100, 200 funcionários, cinco ou três eram negros, duas ou uma, eram mulheres negras, a maioria em cargos subalternos. [...]

Passamos anos construindo e recebendo nada ou quantias mínimas como recompensa de nossos esforços. Hoje deveríamos não só construir, mas supervisionar, gerenciar. [...]

1

5

10

15

20

25

O talento da mulher negra é sempre olhado como coisa de segunda mão, assim como nossa própria existência, nosso talento é rebaixado. [...] Sempre que penso sobre isso me lembro de uma reflexão que li sobre um trecho de “Quarto de Despejo” em que Carolina Maria de Jesus escreveu:

“Comecei a catar papel. Subi a rua de Tiradentes, cumprimentei as senhoras que conheço. A dona da tinturaria disse:

– Coitada! Ela é boazinha...

Fiquei repetindo no pensamento: “Ela é boazinha!””

Carolina Maria de Jesus, uma artista de talento imensurável e produção intensa, era grandiosa e inteligente, porém mulher, negra e periférica. Estas últimas condições a faziam sempre, independente do que fosse capaz em sua intimidade, ser olhada com aquele olhar de coitadismo... A necessidade de comentar “Ela é a boazinha”, como se pra justificar sua miserável existência no mundo, demonstram qual é a visão que as pessoas tinham e ainda têm sobre a mulher negra. [...]

No meu caso, o que percebo é que pode até ser que admitam que eu escrevo bem, mas eu me acho demais. Pode até ser que eu tenha opiniões contundentes, mas eu sou muito arrogante. [...] Enfim, não pertenço a lugar nenhum, nem a cultura de rua, nem a cultura acadêmica, minha postura não me permite entrar em nenhum dos lugares, pra um sou demais, pro outro sou de menos, no final das contas eu só sou uma neguinha metida. [...]

Adaptado do texto de Anna Cláudia Magalhães publicado no Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-neguinha-metida/>

Aproximando-nos do Texto I

Em duplas ou grupos:

- 1) O que significa “rótulo”? E no contexto lido? *1. Uma identificação e no contexto, definição.*
- 2) Na língua portuguesa o verbo concorda com o sujeito. Em qual frase esse texto não seguiu essa norma? *2. Linhas 6 e 7. – Professora, fale sobre a concordância do verbo com a palavra “mulheres”; que não é um erro, mas uma forma aproximada da fala.*
- 3) O uso de “pra” na linha 12 é comum na língua escrita? *3. Não, mas é comum na língua falada.*
- 4) Na linha 14 estão sublinhadas duas palavras em desacordo com a norma culta. Explique. *4. De acordo com a norma culta deveria estar escrito “à frente”, porque o verbo subentendido “estar” pede preposição e artigo antes do substantivo.*
- 5) Nas linhas 17 e 18 a autora usa bastante vírgulas. Reescreva a frase sem usá-las. Faça as mudanças necessárias. O sentido da frase ficou diferente? *5. Opção: Qualquer preta que saia do que lhe foi condicionado, (que é calar e servir,) já é vista com maus olhos. O sentido não, mas a autora quis enfatizar que as mulheres (negras, em sua maioria) devem calar e servir mesmo quando têm vontade de fazer o oposto.*

Aproximando-nos do Texto II

- 6) Você acha que um rótulo é algo positivo ou negativo? Você já foi rotulada de alguma maneira? *6. Resp. Pessoal*
- 7) O que significa “o lugar que me cabe”? *7. Algo que compete a mim. A pessoa pertence àquele espaço.*

- 8) No começo do texto a autora faz questionamentos. Ela tem a intenção de responde-los? Para que ela faz essas perguntas? *8. Não. Para dar ênfase ao questionamento do lugar de pertencimento das mulheres negras.*
- 9) No começo do texto ela fala do lugar das mulheres e mulheres negras no sentido literal, ou seja, posição de liderança, nas revistas, na televisão. Depois, ela fala desse lugar de maneira figurada. Que lugar é esse? *9. De subalternidade. "Calar e servir".*
- 10) A partir das suas experiências, qual é o lugar que cabe às mulheres estrangeiras aqui no Brasil? Você concorda com isso? Gostaria que fosse diferente?
10. Resp. Pessoal – É possível lembrar que mulheres ricas ou que vêm de países ricos têm mais oportunidades, logo as experiências podem ser diferentes.
- 11) O que significa dizer que alguém é uma “nega/neguinha metida”? Por que dizer isso é errado? *11. Que a pessoa acredita que o lugar dessa mulher não é ali. É errado porque é racista e menospreza as mulheres negras.*
- 12) Após termos lido sobre Carolina Maria de Jesus e Anna Claudia Magalhães, responda: E no seu país, existem outras mulheres ou grupos sociais “rotulados” por sua cor de pele ou classe social? *12. Resp. Pessoal*

FIQUE ATENTA!

Para dar uma opinião é possível usar:

- Acredito que...
- Na minha opinião...
- Eu penso/acho que...
- Eu não acho/penso/...

Dica para o uso da crase:

Coloque uma palavra masculina na frente do artigo feminino. Se for necessário usar “ao” para o masculino, a crase é obrigatória para o feminino.

Por exemplo:

Está ao lado – à frente
Ir ao mercado – à escola
Namoro o João – a Maria

Sentido Literal

A árvore está pegando fogo!



Sentido Figurado
Meu cérebro está pegando fogo

Alem disso...

Mas: oposição
Mais: adição



Usando o que sabemos:



Armandinho Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/122453568209/tirinha-original>

1. Complete a linha na tirinha com “mas” ou “mais”.
2. Complete: De acordo com a tirinha, o feminismo não quer que as mulheres tenham mais direitos que os homens, mas direitos iguais.

3. Escolha a opção mais adequada, dentre as palavras sublinhadas:

- Mulheres querem o direito de sair sozinha a à noite
- Mulheres lutam pelo direito a à vida
- Homens se acham superiores as às mulheres
- Mulheres sofrem com o machismo a à todo momento.

O exercício 4 pode precisar maior explicação, mas é para desafiar a lógica das estudantes. As frases estão separadas em 3 grupos. I e II tratam da concordância do verbo, III e IV estão incompletas já V e VI exemplificam os sentidos literal e figurado.

4. Relacione as colunas:

- | | |
|--|--|
| (I) Um grupo de mulheres lutam por mais direitos | (V) Sentido figurado |
| (II) Existem várias vertentes feministas | (II) O sujeito concorda com o verbo |
| (III) Um grande número de mulheres | (III) não percebe as opressões que sofre |
| (IV) Muitas mulheres | (I) O sujeito não concorda com o verbo |
| (V) Algumas mulheres carregam a família nas costas | (VI) Sentido literal |
| (VI) Mulheres morrem todos os dias por causa do machismo | (IV) conhecem as lutas feministas |



Escreva bem!

Agora é hora de produzir. Escreva um texto usando como base o que trabalhamos nessa unidade: texto narrativos, nos quais é possível também apresentar sua opinião, de maneira implícita ou explícita. Lembre-se da coerência e coesão textuais. Escolha uma das opções abaixo:

- A partir do quadro “sobre mim” escreva um texto narrativo sobre Carolina Maria de Jesus. Pode ser um texto em 3ª (narrando a história da escritora) ou 1ª pessoa (como se você fosse a escritora). No quadro tem as principais informações, mas você pode buscar saber mais na internet, se quiser.
- Você pode escrever um texto narrativo curto sobre você, pode ser um relato, uma curta biografia... O importante é você dizer quem você é, como você se vê no mundo.

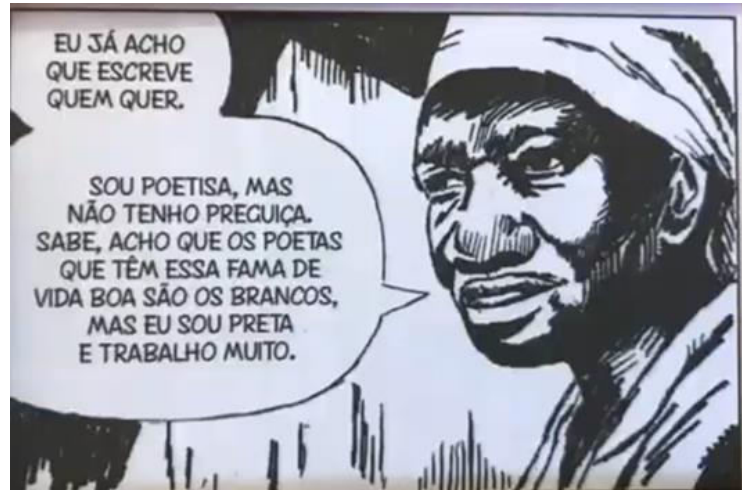
Para conhecer melhor Carolina Maria de Jesus:

6 obras para download gratuito: <http://notaterapia.com.br/2017/06/08/6-obras-de-carolina-de-jesus-para-download-gratuito/>

Para assistir – Poética da diáspora: <https://www.youtube.com/watch?v=T0ncwWD1C9g>



Carolina de Jesus



Trecho da HQ Carolina

Ensino, Luta e Poder

Professora, mostre às estudantes a versão original, “A criação de Adão”. É importante debater essa versão original, enfatizar o papel do homem no mito cristão da criação.



Olhe!



Criação de Deus (2017), de Harmonia Rosales



Para conhecer melhor essa artista, é possível visitar seu Instagram:

<https://www.instagram.com/honeiee/>

Vamos conversar?



1. Essa pintura é uma releitura de outra obra muito famosa. Você conhece a obra original, “A criação de Adão” de Michelangelo? Na sua opinião, qual foi a intuição da artista ao trocar os homens brancos por mulheres negras? E qual a sua opinião sobre a

versão produzida por Harmonia Rosales?

Respostas pessoais. Trabalhar com a subversão dos papéis na criação do ser humano...

2. A quais religiões (Budismo, Judaísmo, Islamismo, Candomblé, Cristianismo...) pertencem os templos apresentados nas seguintes imagens? *Lembrar que essas são apenas algumas religiões praticadas no Brasil.*

3. Quais destas religiões você conhece?

Budismo – Candomblé – Cristianismo

Islamismo – Judaísmo



Candomblé



Islamismo



Budismo



Judaísmo



Cristianismo



As religiões no Brasil

Por causa da miscigenação cultural, graças aos vários processos migratórios, o Brasil acolhe diversas religiões e todas têm a liberdade de culto garantida pela Constituição Federal, sem espaço para a intolerância. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a religião com maior número de praticantes é a católica (64,6%), enquanto os evangélicos vêm em segundo lugar (22,2%). Os adeptos do espiritismo são 2,0% da população, enquanto os da umbanda e do candomblé representam 0,3%. Cerca de 107 mil pessoas seguem o judaísmo; 65 mil seguem tradições indígenas; 35 mil o islamismo; e 5 mil o hinduísmo.

Fonte: governo federal



Ouçã a música e acompanhe a letra

EXU NAS ESCOLAS

Elsa Soares (Edgar / Kiko Dinucci)

Refrão

Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu nas escolas
Exu no recreio

Não é show da Xuxa

Exu brasileiro
Exu nas escolas
Exu nigeriano
Exu nas escolas

E a prova do ano

É tomar de volta
Alcunha roubada
De um deus iorubano
Exu nas escolas (x4)

Professora, escutaremos essa música cantada pela Elsa Soares para introduzir o tema “educação”.

A música faz uma relação entre este tema e a religiosidade, então nas próximas páginas essas relações serão trabalhadas. Primeiro, vamos buscar compreender a música e do que ela trata, sem um apego muito forte ao sentido, por ser uma música muito difícil. Depois, escutaremos uma vez mais para completar atividades de compreensão auditiva. Pode ser tocada mais de uma vez para tal compreensão.

Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático

Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz de dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica.

Preso em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence.
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso.
E o que as crianças estão pensando?

Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós, seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?

Cuide bem do seu Tcheru. Na aula de hoje veremos exu. Voando em tsuru.

Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe o tsunu.

As escolas se transformaram em centros ecumênicos.

Exu te ama e ele também está com fome.

Porque as merendas foram desviadas novamente.

Num país laico, temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja louvado".

As bancadas e os lacaios do Estado.

Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de hoje com ética. Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma cadeira elétrica.

GLOSSÁRIO
EXU: De uma forma geral, Exu é nome genérico dos espíritos que trabalham na Magia Negra;
IORUBAS: São os negros africanos que falam a linguagem nagô;
TCHERU: Amigo, velho sábio ou pai em dia-
leto indígena;
TSURU: Pássaro de Origami;
TSUNU: Rapé, Pau Pereira, planta medicinal brasileira, usada pelos indígenas.

Aproximando-nos do Texto

1. Quais religiões estão representadas (citadas) na canção? Quais partes da letra mostram isso? **Exu: Candomblé e Umbanda; Cristo e Deus: catolicismo, religiões protestantes; Tsunu:**
2. Quais religiões e divindades existem no seu país? **faz referência a tribos indígenas, que também**
3. Qual a importância da religião na vida das pessoas? **possuem crenças diversas.**
4. A educação tem essa mesma importância?
5. Você concorda que religião e educação deveriam “caminhar juntas”? Por quê?
6. Apesar de um país laico, onde todas as religiões têm liberdade de existir, muitas vezes, no Brasil, há ataques a religiões não cristãs, como a destruição de imagens sagradas para religiões de matrizes africanas, por exemplo. No seu país o direito da prática de diversas religiões é respeitado? Qual sua opinião sobre o assunto?

2-6: Respostas pessoais

Professora, neste capítulo estamos falando sobre educação, poder e corpo, usando as vozes de grandes mulheres como Elsa Soares e Marielle Franco.



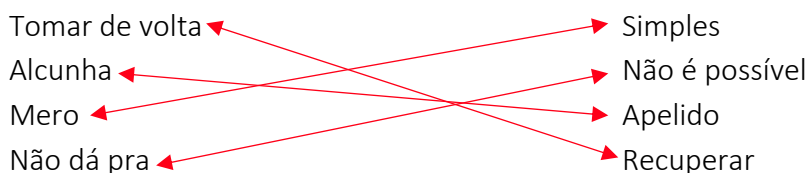
Ouçá a música "Exu nas escolas" uma vez mais e responda às questões!

Entretanto, não estamos apresentando à Elsa Soares diretamente, apenas um de seus trabalhos. Talvez seja importante falar sobre ela, voltar a imagem da abertura da unidade, ou trazer outras imagens quando estiverem trabalhando com sua música.

- No refrão, o "s" é pronunciado de três maneiras diferentes (/s/, /z/ e /x/) porque a cantora Elsa Soares tem um sotaque específico de uma região do Brasil. A qual região e estado é possível relacionar a cantora?
 - Sudeste/São Paulo
 - Nordeste/Bahia
 - Sudeste/Rio de Janeiro
 - Sul/Rio Grande do Sul

EXERCÍCIO 4: Professora, as palavras deste exercício podem ser percebidas com diferentes sons, dependendo de quem fala. É importante mostrar essas diversas opções às estudantes. Por exemplo: a palavra "destino" está no bloco com som de "s", embora algumas estudantes possam incluí-la no bloco com som de "x".

- Ligue as palavras da música com seus possíveis sinônimos:



- Ordene os versos a seguir:

Entre a boca de quem assopra
 Cuide bem do seu Tcheru.
 e o nariz de quem recebe o tsunu.
 Voando em tsuru.
 Na aula de hoje veremos exu.

4
1
5
3
2

- Relacione as palavras do quadro abaixo aos sons escutados no trecho: "nas escolas".

EXCEÇÃO	DESTINO	EXEMPLO	MEXER	XÍCARA	TEXTO
XENOFOBIA	ESPAÇO	COISA	PESSOA	FICHA	AZUL
AZALEIA	GANCHO	COZINHA	EXAME	VALSA	BRUXA

n AS Escolas (som de Z)
<u>Exemplo Coisa</u>
<u>Azul Azaleia</u>
<u>Cozinha Exame</u>

nas ES colas (som de S)
<u>Exceção Destino</u>
<u>Texto Espaço</u>
<u>Pessoa Valsa</u>

nas escol AS (som de X)
<u>Mexer Xícara</u>
<u>Xenofobia Ficha</u>
<u>Gancho Bruxa</u>

- Por que Exu tem fome? Exu está substituindo alguém?

Sugestão: Exu tem fome porque o dinheiro da escola, para a alimentação, foi roubado pelos políticos. E, na verdade, Exu está colocado no lugar das crianças que não tem refeições nem nas escolas.



Olhe!

Professora, é hora de falar sobre os meios onde podem ser publicadas reportagens e notícias. Jornais impressos e falados são os meios mais comuns, mas já há alguns anos a internet passou a ser um dos meios mais usados para a divulgação de diversos conteúdos. Se tiver oportunidade de ir à sala de informática para trabalhar com esse gênero, é ainda melhor.



EXCLUSIVO PARA ASSINANTES

Pré-vestibular comunitário em que Marielle estudou transforma a Maré

Curso foi criado após pesquisa revelar que menos de 1% dos moradores da comunidade chegava à universidade

Paula Ferreira
18/03/2018 - 04:30 / Atualizado em 18/03/2018 - 13:48



Elisângela Ribeiro, do "bomde de intelectuais da favela" que estudou no curso da Maré com Marielle, é psicóloga usa parte de seu tempo para fazer atendimentos sociais Foto: Leo Martins / Agência O Globo



RIO - "O que dizer do bonde de intelectuais da favela? Sim a nova geração que fez pré-vestibular comunitário e se constituiu como mestres e doutores." A citação está nos agradecimentos da dissertação



Imagem de notícia retirada do site O Globo

Professora, selecionamos as partes mais importantes, e menos específicas. Entretanto, se achar necessário, também é possível identificar o nome do jornal (em cima, "O Globo", além de outras características, tal qual o "olho", logo abaixo da manchete (o olho é usado como subtítulo).

- Identifique as partes da notícia acima usando as letras abaixo. Se precisar, peça ajuda à professora ou às colegas.
 - Recursos visuais
 - Propaganda
 - Autor/a, data e hora
 - Manchete
 - Botões de compartilhamento
 - Legenda da imagem



Vamos pensar juntas!

A imagem que vimos acima é parte de uma notícia publicada em um site. Quais outros gêneros digitais você conhece? Em qual meio aparecem? Quais as suas funções?

E-mail, em plataformas como Google e Microsoft, são usados para enviar mensagens quase instantaneamente.

Blog, plataformas como o Blogger e WordPress, são usados para compartilhar opiniões, conhecimento sobre diversos assuntos, produções artísticas... A versão em vídeo é mais famosa hoje em dia (Vlogs).

Memes, em redes sociais como Twitter, Facebook... São a união de imagem e texto com o objetivo de criar humor.

Chats, em plataformas como whatsapp, telegram... Para comunicação instantânea.

Posts (ou postagens), em redes sociais... Buscam compartilhar com o público escolhido algum pensamento pessoal ou não sobre qualquer assunto.

(...)





Olhe!

Professora, antes de passarmos para a leitura da reportagem, vamos falar um pouco mais detalhadamente sobre a Marielle Franco. Mulher, negra e lésbica, foi uma vereadora no Rio de Janeiro, a 5ª mais votada. Lutou pelos direitos humanos das minorias. Enfrentou o sistema e suas desigualdades. Foi uma mulher de fibra e coragem.



Vamos conversar?

1. Antes de ler o quadro ao lado, responda:

Olhando minha foto, como acha que me sinto?
Como é minha vida? Conhece alguém que viva de maneira semelhante? Em que lugar me encontro?
Imagina o que eu fazia, ou por que fiquei conhecida mundialmente?

2. Depois, leia o quadro ao lado e aponte o que mais chamou sua atenção:

Sobre Marielle Franco

- * Ano e local de nascimento: 1979, Maré, Rio de Janeiro/RJ
- * Aos 11 anos começou a trabalhar com os pais
- * Aos 18 passou a ser educadora em uma creche onde trabalhou por 2 anos
- * Dos 14 aos 17 foi dançarina de Funk
- * Em 1998 deu à luz sua filha Luyara
- * No mesmo ano entrou no cursinho pré-vestibular comunitário da maré
- * Em 2000, após uma amiga ser assassinada, passou a militar pelos Direitos Humanos
- * Em 2002 começou a estudar Ciências Sociais na PUC, com uma bolsa do PROUNI
- * Casou-se com sua companheira Mônica Benício em 2004
- * Também concluiu um mestrado em Administração Pública pela UFF.
- * Em 2006 passou a trabalhar como assessora do deputado Marcelo Freixo
- * Em 2016 foi eleita vereadora no Rio de Janeiro com mais de 46 mil votos
- * Criticava a intervenção federal nas favelas
- * Lutava para garantir direitos das mulheres e da comunidade LGBT.
- * Foi assassinada em março de 2018.

Professora, é importante focar o fato de Marielle Franco ter sido vereadora, esta é uma das possibilidades de "poder" das quais a unidade trabalha: Religião como educação e fonte de poder; Educação como fonte de poder e cargos políticos ou posicionamento militante também como fonte de poder. Os espaços que Marielle conquistou resultam também do seu interesse pela educação.



Leituras

Texto 1

Vamos ler a notícia publicada no site O Globo, que vimos na seção “Olhe!”:

Pré-vestibular comunitário em que Marielle estudou transforma a Maré

Curso foi criado após pesquisa revelar que menos de 1% dos moradores da comunidade chegava à universidade

Paula Ferreira

18/03/2018 - 04:30 / Atualizado em 18/03/2018 - 13:48

RIO - "O que dizer do bonde de intelectuais da favela? Sim a nova geração que fez pré-vestibular comunitário e se constituiu como mestres e doutores." A citação está nos agradecimentos da dissertação de mestrado da vereadora Marielle Franco, executada na última quarta-feira, e traz um aspecto central de sua trajetória: a educação. O bonde, ao qual Marielle se refere, formou-se no número 7 da Praça dos Caetés, no Morro do Timbau. A vereadora e os amigos fazem parte do grupo de 1.600 estudantes do Curso Pré-Vestibular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CPV — Ceasm) que conseguiram chegar à universidade desde a criação das aulas comunitárias, em 1998.

O potencial transformador da educação, fundamental na trajetória de Marielle, fez também com que Elisângela Ribeiro (a Elis, como é chamada no grupo), que frequentou as salas de aula do pré-vestibular ao seu lado, se tornasse a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior. Hoje, mestre em psicologia, ela dedica uma parte do tempo profissional para atendimento social.



Marielle (ao centro) e Lourenço Cezar em foto tirada numa confraternização do Curso Pré-Vestibular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré anos 2000 Foto: reprodução

— O curso foi um divisor de águas na minha vida e na de muitos moradores da Maré. Meu pai é motorista de ônibus e minha mãe é empregada doméstica. No pré-vestibular a gente viu uma possibilidade real de ter acesso ao ensino superior depois de um ensino médio com muita dificuldade. Nós, do “bonde”, éramos todos moradores dali, a gente vivia esse cotidiano muito difícil — conta ela.

As raízes da militância de Marielle são profundas, mas algumas sementes podem ter sido plantadas no CPV. O pré-vestibular foi criado quando uma pesquisa feita pelos fundadores do Ceasm revelou que menos de 1% dos moradores da Maré chegava à universidade. A preocupação era não só de democratizar o acesso, mas também de fazer com que os futuros universitários levassem a voz da favela para o asfalto e rompessem estereótipos.

Cultura e Memória Como Valores

Para ser bem-sucedido na equação, o CPV aposta em outras duas vertentes, além da educação: cultura e memória. Nesse sentido, o resgate da história da comunidade é peça-chave na formação proposta pelo pré-vestibular.

— É preciso que esse aluno se reconheça como morador da favela para não reproduzir estigmas quando chegar à universidade. É muito importante fazer com que esse jovem se veja como integrante da cidade e, ao mesmo tempo, crie um vínculo com a Maré e se sinta empoderado. A memória é uma conexão forte, necessária, estratégica e política — explica Luiz Antônio de Oliveira, um dos fundadores do Ceasm.

O modelo, aplicado até hoje, faz com que grande parte dos alunos que passam por lá devolvam o benefício para a comunidade depois de formados, a partir de atuação relevante nas áreas que escolheram. Foi assim com Marielle, com Elis e com Lourenço Cezar da Silva, outro contemporâneo da vereadora que hoje é um dos diretores do Ceasm e do Museu da Maré. Formado em geografia pela PUC-Rio, Lourenço é visto hoje como uma liderança forte na comunidade, cotado inclusive para entrar na política, o que está sendo reavaliado depois do que aconteceu com a amiga.

— A Marielle foi nosso maior expoente, mas temos vários jovens em diferentes campos de atuação. O Ceasm é um projeto político, uma das maiores preocupações é evitar que o garoto entre na universidade e negue a favela — afirma Silva. — Quando o curso começou, a média de idade era de 25 e 27 anos. Agora é de 18. Hoje, a ideia de ir para a universidade faz parte do projeto dos moradores.



A vereadora em aula inaugural do Pré-vestibular Popular +Nós uma semana antes de ser executada: turma vai homenageá-la

Foto: reprodução

A PUC-Rio é uma das universidades parceiras do CPV desde o início, quando o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e as cotas ainda não eram realidade. Na universidade, dos 11.784 alunos, 6.195 são bolsistas totais ou parciais. A PUC não informou, no entanto, quantos desses alunos vieram do CPV.

— Meus pais sequer sonhavam que teriam duas filhas formadas, porque para a realidade deles tinha sido muito importante concluir apenas o ensino médio. É realmente transformador — diz Elis.

Nova Geração de Luta

Leona Kali, de 21 anos, e Joana Leite, de 19, são exemplos atuais da mudança de paradigma no Complexo da Maré. Para ambas, o sonho de entrar na universidade sempre foi presente, por incentivo da família ou por vontade própria. As duas são alunas da turma deste ano do pré-vestibular e, assim como os antecessores do “bonde de intelectuais”, sonham em melhorar a comunidade. Um exemplo de que a voz de Marielle, no que depender da Maré, dificilmente se calará. Leona quer fazer isso por meio da arte. Aspirante a uma vaga no curso de Belas Artes da UFRJ, ela esteve com a vereadora no fim do ano passado no evento “Direito à favela”, organizado por Marielle no Museu da Maré. Neste encontro, a jovem participou de quatro performances: sobre feminicídio, racismo, política e luta LGBT.

— Temos que ocupar todos os espaços e temos o exemplo da Marielle: preta, favelada, estudou na PUC, nos deu voz e falou sobre o que precisava ser falado. A gente não pode deixar silenciar — defende Leona. — Minha intenção é dar um retorno à comunidade não só politicamente atuando por meio da arte, mas falar sobre o que se passa na favela e não deixar o Estado ou qualquer outra pessoa tirar o que é nosso por direito.

Joana assiste às aulas do CPV de segunda a sexta, em busca de uma vaga no curso de enfermagem.

— Quero ter um futuro diferente, é um sonho que a gente precisa realizar. Esse projeto do CPV mudou bastante a Maré. Antes de Marielle entrar na política, eu não tinha nenhuma referência. Quando a vi, uma mulher negra, assim como eu, me identifiquei. Com certeza surgirão novos líderes, ela mostrou que a gente pode.



*Marielle na formatura de uma de suas colegas do pré-vestibular
Foto: reprodução*

Na Maré, além do CPV, o pré-vestibular do Redes da Maré desempenha papel importante. Criado por pessoas que também estavam na formação do Ceasm, hoje o Redes tem coordenadores que foram das primeiras turmas do CPV.

— Ano passado, 70 jovens da Maré foram aprovados em universidades. É um projeto que vem

modificando o indicador de acesso ao ensino superior na favela — conta Eliana Sousa Silva, uma das fundadoras do Redes da Maré.

Uma semana antes de ser morta, Marielle participou da aula inaugural do Pré-vestibular Popular +Nós, no Centro do Rio. Na ocasião, falou sobre o aumento da intolerância, contou sua história com os pré-vestibulares populares e se disse feliz por ver tantos jovens negros ali. Anteontem, os estudantes do +Nós decidiram batizar a turma com o nome da vereadora.

— No momento, o “bonde de intelectuais” está meio para baixo. Estamos tentando recolocá-lo no lugar, porque nos tiraram do eixo. Estamos dando força uns aos outros para dar continuidade. Acredito que é isso que ela quer da gente: fazer valer. O recado foi para que silenciemos, mas não vamos — desabafa Elis.

Crucial Para Suprir Demandas

Para Paulo Carrano, doutor em educação pela UFF e coordenador do Observatório Jovem, os pré-vestibulares são um fenômeno nacional e periférico e têm expressado uma demanda por educação superior. Segundo ele, a expansão do ensino médio no Brasil foi tardia já que, durante muito tempo, foi quase um privilégio para elites. Carrano destaca que, a partir dos anos 1990, cresce uma demanda por ensino médio, e mais pessoas conseguem chegar a ele. No entanto, para o especialista, o crescimento de vagas no ensino superior não foi proporcional.

— A entrada na universidade se tornou um funil. Aliado a isso temos uma educação pública que não se apresentou como educação de qualidade para a maioria dos estudantes. O pré-vestibular tem um caráter compensatório, porque, se houvesse escolas de excelência na rede pública, esse complemento não seria necessário. É uma tentativa de vencer essa barreira. Temos que reconhecer a importância dos pré-vestibulares comunitários e seu papel no acesso, mas a existência deles ao mesmo tempo é uma denúncia, uma evidência de que a escola pública precisa ser qualificada.

Aproximando-nos do Texto

Responda as questões!

1. Retiramos os subtítulos do texto! Coloque-os nos lugares correspondentes no texto:

Nova Geração de Luta

Crucial Para Suprir Demandas

Cultura e Memória Como Valores

2. Quando uma pessoa ou personagem fala, em um texto, chamamos de “discurso direto”. Retire do texto algum exemplo:

Sugestão: “No momento, o “bonde de intelectuais” está meio para baixo. Estamos tentando recolocá-lo no lugar, porque nos tiraram do eixo. Estamos dando força uns aos outros para dar continuidade. Acredito que é isso que ela quer da gente: fazer valer. O recado foi para que silenciemos, mas não vamos”

3. O que significa a palavra “bonde” usada no texto? Seu uso nesse contexto é formal ou informal? Como seu uso é justificado neste tipo de texto?

Sugestão: Nesse texto significa um grupo de pessoas, como os passageiros de um bonde. É uma figura de linguagem, uma metáfora. Seu uso é informal, por isso é usada entre aspas. Ela cabe num texto que tende a formalidade porque é uma citação de Marielle Franco.

4. O que Paulo Carrano quer dizer quando afirma que “a entrada na universidade se tornou um funil”?

Sugestão: Que a universidade é muito criteriosa e não aceita a todas. A seleção das alunas parece um funil, onde muitas tentam, mas apenas algumas conseguem chegar ao objetivo.

5. Qual a função das imagens na reportagem?

Sugestão: Mostrar a relação entre a vereadora e o cursinho pré-vestibular, como o curso influenciou em sua vida, nas suas amizades e profissão.



Escreva bem!

Professora, chegou a hora da produção de texto deste segundo capítulo. As estudantes podem escolher falar apenas sobre a educação, em seus países, sobre suas experiências educativas, ou podem fazer também uma relação entre a religião e a educação, aqui no Brasil ou em seus países.

Agora é hora de produzir. Escreva um texto usando como base os temas que trabalhamos nessa unidade: religião e educação como fontes de poder. Além disso, também trabalhamos com alguns gêneros digitais, então a turma, junto à professora, poderá escolher se quer publicar os textos em seus devidos espaços. Lembre-se da coerência e coesão textuais. Escolha uma das opções abaixo:

1. Escreva um relato, para ser publicado num blog, contando sobre a educação no seu país. Como foi sua experiência na escola? Como eram as aulas? Terminou o estudo regular? As pessoas da sua família alcançaram qual nível de educação? E a religião tem um papel tão importante quanto a educação? Qual é o impacto da religião na sociedade? O que influencia mais no seu país: religião ou educação?

Professora, também é possível retornar a música ouvida no início do capítulo, para tratar da precariedade da educação e de algumas questões como a falta de merenda para as estudantes, resultado da falta de preocupação dos políticos com sua situação.

Bibliografia:

Ferreira, Paula. Pré-vestibular comunitário onde Marielle estudou transforma a Maré. O Globo, Rio. 18 de março de 2018. 13:48. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/pre-vestibular-comunitario-em-que-marielle-estudou-transforma-mare-22501637> Acesso em: 01 de junho de 2019.

Fernández, Karina. Canciones del sur: para aprender español. 1ª ed. Buenos Aires: Voces del sur, 2007.

Jesus, Carolina Maria. Meu sonho é escrever... Fernandez, Raffaella (org.). São Paulo: Ciclo Contínuo editorial, 2018.

Magalhães, Anna Cláudia. “A neguinha metida”. Geledés, Mulher negra. 30 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-neguinha-metida/> Acesso em: 01 de junho de 2019.

Pinto, Altair (org.). Dicionário de umbanda. Disponível em: <https://ticun.files.wordpress.com/2015/09/dicionacc81rio-da-umbanda-altair-pinto.pdf> Acesso em: 25 de abril de 2019.

Truth, Sojourner. “E não sou uma mulher?”. Discurso na convenção sobre os direitos das mulheres em Akron, Ohio. 1851. Geledés, Afro-americanos. 08 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> Acesso em 1 de junho de 2019