

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

PEDRO HENRIQUE DOS SANTOS MALAFAIA

**AS FRONTEIRAS DA AÇÃO INTERCULTURAL NA CONCEPÇÃO DE UMA
PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

Belo Horizonte

2023

PEDRO HENRIQUE DOS SANTOS MALAFAIA

**AS FRONTEIRAS DA AÇÃO INTERCULTURAL NA CONCEPÇÃO DE UMA
PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

2023

M236f

Malafaia, Pedro Henrique dos Santos.

As fronteiras da ação intercultural na concepção de uma proposta de ensino-aprendizagem de português como língua adicional [manuscrito] / Pedro Henrique dos Santos Malafaia. – 2023.

1 recurso online (110 f. : il. (algumas color.)) : pdf.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 89-94.

Apêndices: f. 95-108.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Pessoas LGBTQ+ – Teses. 4. Interculturalidade – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

As fronteiras da ação intercultural na concepção de uma proposta de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional

PEDRO HENRIQUE DOS SANTOS MALAFAIA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 21 de julho de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador

UFMG

Prof(a). Ana Paula de Araujo Lopez

UNILA

Prof(a). Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome

UFJF

Belo Horizonte, 21 de julho de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 24/07/2023, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula de Araujo Lopez, Usuária Externa**, em 24/07/2023, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, Usuário Externo**, em 25/07/2023, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2410954** e o código CRC **4500ED9C**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu orientador Professor Doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz, que me auxiliou com toda paciência e cuidado ao longo dos dois anos de desenvolvimento desta dissertação. Porque iniciamos em meio à pandemia da Covid-19, ele em Belo Horizonte e eu São Paulo, só viemos a nos conhecer pessoalmente com o advento da vacinação. Por isso, meus agradecimentos também a todos os cientistas e pesquisadores que permaneceram incansáveis para que, em meio à tormenta, pudéssemos continuar avançando.

Agradeço também ao meu marido, Leandro Sousa Lopes, que sempre esteve ao meu lado em todas as etapas: pré, durante e pós-dissertação. Por saber compreender meu nervosismo, meus silêncios e minha rispidez sem se abalar. Obrigado pelo cuidado, pela maturidade, e pelos docinhos em momentos de ansiedade. Obrigado pelo carinho.

Agradeço também a todos aqueles e aquelas que em algum momento se dispuseram a ouvir o que tinha a dizer, a opinar sobre o desenvolvimento deste trabalho com a generosidade de quem se contenta em poder ajudar: minhas colegas de curso, doutorandas Liliane Batista e Elisa Mattos, além dos amigos de longa data Fabiano Costa, Luís Guilherme Vieira Allegro e Maria Martha Bruno.

Não podia também deixar de agradecer aos meus três gatos: Bolinha, Haroldo e Paçoca pela companhia e pelo cuidado.

"Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo

Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño"

-Mercedes Sosa

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo o desenvolvimento e análise de um curso de Português como Língua Adicional (PLA) realizado originalmente em parceria com o English to Trans-form, projeto de ensino gratuito de idiomas para a população LGBTI+ na Grande São Paulo, e com a Casa 1, república de acolhimento de pessoas LGBTI+ em situação de vulnerabilidade social. A partir da criação de um website www.migraportucast.com, repositório de entrevistas de caráter fenomenológico-existencial (RANIERI; BARREIRA, 2010) com migrantes, foram elaborados e analisados materiais autoinstrucionais ancorados em três pilares teóricos fundamentais, a saber: (1) democracia agonística, “direcionada à normalização dos conflitos, criando canais para expressão de emoções políticas, e gerando oportunidades para a emergência de novas subjetividades” (SANT et al., 2020, p. 14); (2) interculturalidade crítica, pensada menos como o encontro de sujeitos prototípicos de uma determinada cultura, e mais como agentes engajados em vivências dialógicas singulares (FERRI, 2018); e (3) visão pós-moderna de currículo e planejamento curricular, visto por Doll Junior (1997, p. 178) como: “de final aberto, não-determinista [...] que emerge através da ação e interação dos participantes.” Duas folhas de atividades baseadas nos princípios descritos acima foram desenvolvidas, e verificada a contribuição na consecução de um curso para a educação de adversários políticos (RUITENBERG, 2018), em oposição a uma visão da interculturalidade como mediação de conflitos (BYRAM, 2012; JAMES, 1999).

Palavras-chave: agonismo; fenomenologia; interculturalidade; LGBTI+; português como língua adicional; PLA

ABSTRACT

This research is focused on the development and analysis of a Portuguese as an Additional Language (PLA) course originally conducted in partnership with English to Trans-form, a free-of-charge language teaching project for the LGBTI+ community in Greater São Paulo area, and with Casa 1, a shelter home for socially vulnerable LGBTI+ people in the capital. Through the creation of a website www.migraportucast.com, a repository of phenomenological-existential interviews (RANIERI; BARREIRA, 2010) with migrants, self-instructional materials were developed and analyzed, anchored in three fundamental theoretical pillars, namely: (1) agonistic democracy, "aimed at normalizing conflicts, creating channels for the expression of political emotions, and generating opportunities for the emergence of new subjectivities" (SANT et al, 2020, p. 14); (2) critical interculturality, conceived less as the meeting of prototypical subjects of a given culture, and more as agents engaged in singular dialogical experiences (FERRI, 2018); and (3) postmodern views of curriculum and curriculum planning, seen by Doll Junior (1997, p. 178) as: "open-ended, non-deterministic [...] that arises through the action and interaction of participants." Two worksheets based on the principles described above have been developed, and verified their contribution towards the education of political opponents (RUITENBERG, 2018), as opposed to a view of interculturality as a means of conflict mediation (BYRAM, 2012; JAMES, 1999).

Keywords: agonism; interculturality; LGBTI+; phenomenology; portuguese as an additional language

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras:

Figura 1 - A co-dependência entre os sujeitos e o meio-ambiente	56
Figura 2 - Flyer de divulgação	61
Figura 3 - Mensagens de boas-vindas no Telegram	62
Figura 4 - Vídeo de instruções para realização das atividades	63
Figura 5 - Homepage Migraportucast	63
Figura 6 - Homepage do Migraportucast (2)	70
Figura 7 - Homepage do Migraportucast (3)	72
Figura 8 - Material de estudo (1): exercício de introdução ao tema do podcast e de compreensão global do áudio.....	76
Figura 9 - Material de estudo (2): exercício de antecipação de vocabulário pré-escuta..	77
Figura 10 - Material de estudo (3): exercício de compreensão oral de informações específicas.....	77
Figura 11 - Material de estudo (4): exercício de compreensão de informações específicas 2ª parte + escrita/ vocabulário.....	78
Figura 12 - Material de estudo (5): exercício de reação crítica ao áudio.....	79
Figura 13 - Material de estudo (6): exercício de reação crítica ao texto	79
Figura 14 - Material de estudo (7): gabarito	80
Figura 15 - exercício de sensibilização/ introdução ao tema do podcast.....	82
Figura 16 - exercício de sensibilização/ introdução ao tema do podcast (2)	83
Figura 17 - exercício de compreensão de informações específicas/ vocabulário	84
Figura 18 - exercício de reação ao tema do podcast	84

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.2 Objetivo geral.....	14
1.3 Objetivos específicos	14
1.4 Justificativa	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 MODELOS DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	16
2.1.1 Educação democrática liberal vs. educação não-democrática neoliberal.....	18
2.1.2 Educação democrática deliberativa e educação democrática participativa	19
2.1.3 Educação democrática multicultural e educação democrática cosmopolita.....	21
2.1.4 Educação democrática crítica e educação democrática agonística.....	23
2.1.5 Resumo do capítulo	26
2.2 INTERCULTURALIDADES.....	27
2.2.1 A figura do mediador intercultural: limites e funções	30
2.2.2 Modelos críticos de interculturalidade: perspectivismo, construtivismo social e crítica emancipatória.....	33
2.2.3 A transculturalidade em foco: a não fixidez do conhecimento na teoria e na interculturalidade queer e o conceito de hermenêutica diatópica.....	39
2.3 CURRÍCULO	41
2.3.1 Avaliando o que e de que modo ensinar.....	41
2.3.2 Uma abordagem pós-moderna de currículo.....	42
2.3.3 A perspectiva fenomenológica do currículo	46
3 METODOLOGIA	49
3.1 Do potencial da fenomenologia para o ensino de línguas e interculturalidade.....	49
3.2 A fenomenologia como método de pesquisa	51
3.3 A epoché ou a tentativa de recriar um primeiro encontro primordial com os objetos.....	52
3.4 A entrevista fenomenológica	54
3.5 Cenário de pesquisa	56
3.6 Participantes do podcast.....	59
4. MIGRAPORTUCAST.....	61
4.1 Primeira proposta de curso: antecedentes	61

4.1.1 Migraportucast: a ideia	65
4.1.2 Migraportucast: a arquitetura.....	68
4.2 Sequência de Atividades	73
4.2.1 Sequência de atividades baseada na entrevista com homem cis, gay, brasileiro: apresentação.....	73
4.2.2 Sequência de atividades baseada na entrevista com homem cis, gay, venezuelano.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE 1.....	96
APÊNDICE 2.....	108

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Esta pesquisa nasceu de um problema: como elaborar um curso de Português como Língua Adicional (PLA) em um ambiente de extrema diversidade, composto de pessoas de nacionalidades variadas, classes sociais distintas, orientações sexuais plurais, e identidades e percepções sobre papéis de gênero muitas vezes discordantes? Abrigado na Casa 1 – república de acolhimento de pessoas LGBTI+ em situação de vulnerabilidade social –, o curso, objeto desta pesquisa, já existia como parte integrante do English to Trans-form, projeto gratuito de ensino de idiomas para a população LGBTI+ na Grande São Paulo. Ambas as iniciativas têm como foco temático a promoção dos direitos humanos centrados na diversidade de gêneros e empoderamento de minorias sexuais.

Embora tivéssemos à época materiais já prontos de inglês e espanhol dedicados ao tema, senti, particularmente, que podia não ser a abordagem mais adequada a todas as pessoas que frequentavam o curso. Lembro particularmente de um casal, de uma moça que vinha com a cabeça sempre coberta, de véu muçulmano, e cujo marido sempre falava por ela. Não sabia ao certo se por timidez, ou por alguma inclinação sexista. Não achei também que devia interferir na dinâmica do casal, mesmo que estivesse em dissonância com o ambiente de liberdade e liberação feminina festejado na Casa 1. Havia muitas obras de arte, algumas doadas, outras resultado de oficinas realizadas no Galpão onde aconteciam as atividades culturais – e também os cursos de idiomas –, com corpos expostos; nada que pudesse ofender sensibilidades progressistas. Porém, lembro, eventualmente também recebíamos alunos de países como Somália e Nigéria, lugares onde a homossexualidade pode ser punida com a pena de morte. Não estou dizendo com isso que aqueles alunos em particular concordassem com tais punições, mas me ocorria que a discussão sobre temas de diversidade de gênero e liberdade sexual deveriam ser tratadas de um modo um tanto diferente. Mas não sabia como fazê-lo. Foi quando me ocorreu desenvolver a presente pesquisa.

Desse modo, em resumo, eu me via entre dois mundos: um extremamente conservador de alguns dos meus alunos que iam e viam no decorrer dos semestres, e outro bastante liberal daquele ambiente que acolhia o curso. Sensações de desconforto e estranhamento emergiam, submergiam, viravam comentários e olhares de desconfiança, se refletiam em faltas e sumiços de alunos e

comentários explícitos de colegas sobre a adequação do curso àquele espaço. E eu também me fazia essas perguntas. Sabia que, por vezes, delimitações, traçados, fronteiras entre o que é ou não aceitável são necessárias. Porém, ao fazermos isso, nos esquecemos que o que excluímos continua persistentemente a existir (talvez a nos assombrar) fora dos nossos círculos de segurança. O senso de comunidade e o fortalecimento de laços de pertencimento, principalmente entre pessoas que, por vezes, não se sentem pertencentes a lugar algum, é fundamental. Mas é preciso redesenhar fronteiras, restabelecer contratos, refazer laços, sob o risco de permanecermos em um estado de conflito permanente que não nos permite ser e viver para além dos nossos instintos mais básicos de defesa, dos nossos medos e receios mais elementares.

Digo isso porque me inquietava diante daquela situação. Era preciso pensar em estratégias que (1) não se afastassem nem de uma postura combativa, em prol da defesa de direitos, nem que (2) negassem voz e opinião a pessoas que fossem potencialmente contrárias, ou que tivessem outras leituras sobre alteridades comportamentais, sexuais e de gênero.

Enquanto escrevo, penso que poderia ser mal interpretado. Há um embate real aqui fora: fora das casas, dos acolhimentos, que estão sempre à espreita em busca de nos encurralar e violentar em nossas diferenças. E não se trata de agressões hipotéticas: nossos corpos e nosso bem-estar psicológico sofrem com diferentes tipos de violência. Como indivíduos LGBTI+, desde pequenos somos obrigados a conviver com o medo de sermos despojados de nossa dignidade, de nosso senso de pertencimento a quem de fato somos. Mas a vida acontece. A todo momento a vida acontece e se transforma. Pequenas mudanças que nos atingem sem que percebamos de imediato. Quando nos damos conta, já não somos inteiramente quem éramos, e desejamos de modo diferente, chegamos a conclusões diferentes daquelas que há tempos teríamos chegado. E, quando nos deparamos com aqueles que até tempo atrás podiam representar um oposto, um avesso, hoje já percebemos como similares em suas fragilidades, fugacidades, aberturas e rachaduras. Não seremos sempre aqueles identificados pelas nossas diferenças, mas talvez, momentaneamente, pelo que nos remete a similaridades a princípio imprevisíveis, como a distância de casa, dessa casa física literal, geográfica, nacional, ou de uma casa emocional, um colo, uma nacionalidade afetiva que nos foi subtraída. Acho que posso ser mal interpretado por julgarem que defendo uma abordagem consensual, recatada, tímida diante das injustiças. Mas o que defenderei ao longo desta pesquisa é o oposto disso. Defendo o dissenso, porém um dissenso que seja estímulo criativo à convivência, portanto que depende da suspensão de nossas certezas para ouvir a alteridade do outro

que nos fala, ameaçadora talvez, mas frágil em seus próprios medos. E sejamos instigados a criticar, a ponderar, a rejeitar até, mas após termos nos escutado em um voto circunstancial de boa fé.

Tendo isso em vista, defino o seguinte **problema de pesquisa**: De que modo criar um website com materiais para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) que tenham o dissenso como elemento central, contemplando, entre outras, temáticas concernentes à diversidade sexual e de gênero?

É impossível não emitirmos juízos de valor. Identificamos o que é certo e errado de acordo com nossos repertórios vivenciais, culturais, que tendemos a estender para além dos limites dos nossos próprios corpos. Queremos um mundo ideal, tal qual o imaginamos. Porém, a realidade é esse amálgama de projetos de vida que se esbarram, que dançam, pisam nos pés uns dos outros cotidianamente. E os ritmos variam enormemente. Às vezes são um samba agradável, uma bossa, um carinho, um pagodinho, às vezes soam tão dissonantes e desesperadores como unhas num quadro negro. Porém, em todas suas incongruências e desesperos, fissuras, encontros e fusões, há um elemento que permanece constante, que nos dá esperança e vitalidade, que é a humanidade que nos conjuga. Uma humanidade que produz tudo o que há, que fala tudo o que fala, e que continuará a produzir acolhimento e rejeição, a cura e a doença, o bem e o mal-estar. Importante frisar também que esta pesquisa não se entende niilista¹, nem cínico², apenas reflexo de um otimismo não utópico que toma a realidade como insumo para transformações intersubjetivas, em vez de projetar no horizonte um futuro particular idealizado que seja o mesmo para todos. Trata-se de estender um convite.

Como homossexual, minha infância não foi fácil. Quase uma obviedade numa sociedade machista como a brasileira. Mas foi se tornando mais palatável à medida que eu crescia, e entendia que eu era, de fato, aquilo que me acusavam de ser. Digo *acusar*, porque não eram comentários inócuos sobre como eu estava crescendo, ou como parecia com a minha mãe. Lembro que não

¹ Ausência absoluta de fé ou de crença. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/niilismo/>. Acesso 24/06/2023. A definição é simples; sugiro eliminar.

² Comportamento ou ação de cínico, de quem demonstra desprezo pelas normas sociais ou pela moral estabelecida: <https://www.dicio.com.br/cinismo/>. Acesso 24/06/2023. A definição é simples; sugiro eliminar.

entendia o desespero dos adultos, sobretudo dos homens adultos, com a possibilidade de um dia eu me tornar “viado”. Era um “viadinho”, um protótipo, uma promessa de um futuro de vergonha e tristeza, de ser feminino. Mas eram comentários que vinham de fora e permanecem de fora até hoje, porque, embora a profecia tenha sim se concretizado, e tenha me revelado um “viado”, nunca senti isso como algo negativo. O que eu tenho de melhor em mim é mulher. Sempre achei que o problema estava nos outros, portanto nunca introjetei um ódio e uma incompreensão que jamais me pertenceram. Confesso que jamais lutei para que me aceitassem, mas sempre torci pra que um dia conseguissem superar as próprias dificuldades de me ver na minha integralidade, que me vissem para além das próprias projeções. Com isso nos remetemos de volta ao problema dessa pesquisa, e a seus objetivos.

1.2 Objetivo geral

Desenvolver e analisar um website com materiais autoinstrucionais para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) que tenha o dissenso como elemento central, contemplando, entre outras, temáticas concernentes à diversidade sexual e de gênero. Sendo assim, espera-se que alunos pertencentes ou não à comunidade LGBTI+ possam se expressar livremente, e expor em um ambiente seguro suas visões particulares de mundo.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar insumos teóricos relevantes para a consecução de uma proposta de apelo à divergência como combustível para a interação intercultural;
- A partir de podcasts de acesso público com migrantes no Brasil e emigrados brasileiros no exterior, identificar, nas entrevistas, elementos relevantes para discussões de temas considerados controversos, a exemplo daquelas associadas aos direitos da comunidade LGBTI+;

- Desenhar e analisar atividades autoinstrucionais que favoreçam o debate franco e aberto, porém respeitoso, de valores morais e emoções associadas a ideais éticos, políticos e culturais.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa busca levantar e articular bibliografia que tenha como foco a produção de dissensos (MOUFFE, 2019) e encontros interculturais sem a finalidade de apaziguar discordâncias em potencial (NAREY, 2012). Entende-se, portanto, que a democracia se realiza em sua plenitude ao instigar a manifestação das diferenças em articulação nos espaços públicos, respeitando os direitos de cidadania, incluindo espaços escolares e de aprendizado (RUITENBERG, 2018; SANT et al, 2020). Portanto, em vez de favorecer a separação de grupos em suas especificidades identitárias, buscamos promover encontros que possam amparar o reconhecimento entre os diferentes em suas singularidades, estimulando interações que passem então de uma escala projetiva, daquilo que supomos ser o outro, para a facticidade das interações diretas.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o avanço das discussões sobre possibilidades de cursos com enfoques democráticos, apresentando algumas alternativas às quais futuros leitores desse trabalho possam se filiar. De igual modo, busca-se expandir também as possibilidades de um fazer crítico em se tratando de práticas interculturais, oferecendo um leque de alternativas procedimentais e epistemológicas sobre a finalidade do ser e agir intercultural (FERRI, 2018). Há muitos trabalhos que entendem o enfoque crítico como aquele de orientação emancipatória da Escola de Frankfurt, de orientação Marxista e, atualmente, decolonial, que se apresenta como uma possibilidade que pode inclusive ser utilizada em adição às demais. Não se propõem leituras excludentes portanto, mas que favoreçam intercâmbios teóricos que possam servir a ações pontuais ou estratégicas em momentos e propostas diferentes de ensino.

Além disso, propõe-se a prototipagem de um curso online baseado nesses pressupostos e a produção de materiais autoinstrucionais que o sustentem. Em termos metodológicos, parte-se da leitura de trabalhos pouco citados no campo da Linguística Aplicada, mas que, a nosso ver, podem contribuir para o debate. Também propomos entrevistas em profundidade de orientação fenomenológica, como a que se relaciona com “a vida dos sujeitos, ou seja, tem como meta sua dimensão existencial - favorecendo-se o acesso analítico da própria pessoa e a compreensão da

interioridade constituinte deste objeto” (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 3), para obtenção de subsídios linguísticos para a produção dos materiais e estruturação das discussões nos fóruns e campos de comentário no website - que aliás, já se encontra em operação, embora ainda não povoado. Será alimentado com os materiais e entrevistas em formato de podcast na medida em que esta pesquisa obtiver a aprovação ou comentários à sua estrutura proposta.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, trataremos de apresentar os três eixos teóricos que supomos fundamentais para a construção do website: modelos de ensino democrático, interculturalidades (pressupostos teóricos e aplicações pedagógicas), e análise de teorias curriculares, focando principalmente nas análises pós-modernas e fenomenológicas do currículo. A primeira etapa, dedicada a investigar modalidades de ensino que tenham a divergência como centralidade, porém sem abirmos mão da defesa irrestrita dos pilares essenciais à própria existência da democracia, a saber: direito pleno à cidadania, à participação política e igualdade perante a lei. Em seguida, ao focarmos em diferentes formas de se entender a interculturalidade enquanto prática, e os sujeitos da interculturalidade, iremos destacar a transculturalidade e o perspectivismo como visões que nos interessam particularmente na construção de nossa proposta. Por fim, ao delinear a diferença entre modelos modernistas (ou eficientistas) de currículo e aqueles centrados na descoberta, na experimentação e na abertura ao conhecer como fluxo ininterrupto, faremos a defesa da curiosidade sobre o ser a habitar no mundo como um motor de melhor qualidade que a mera absorção e compilação extrínseca de dados.

2.1 MODELOS DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Ao pensar em desenvolver o www.migraportucast.com, vieram-me à mente muitas possibilidades de interação que o estruturassem. Seria de fundamental importância que todos os alunos tivessem voz em suas multiplicidades, que não se sentissem instigados a falar de uma determinada forma ou incorporar um léxico que não lhes parecesse pertinente.

Quando tratamos de democracia e educação democrática, há muitos modelos dos quais podemos lançar mão. Por exemplo Sant (2019, p. 6) enumera pelo menos sete modelos pró-

democráticos: “liberal, deliberativo, participativo, multicultural, cosmopolita, crítico e agonístico, e dois contra (palavras da autora): elitista, e neoliberal”³. Ao longo deste capítulo farei a defesa do modelo de educação democrática agonística para a pesquisa em questão, o qual, diferentemente do modelo deliberativo, não exige que haja discussões orientadas a consensos. Segundo Sant *et al.* (2020, p. 3, tradução nossa), essas duas formas de educação democrática podem ser diferenciadas como:

Na CAE [Controvérsia Acadêmica Estruturada], os alunos são designados para discutir um lado de uma questão controversa específica e, em seguida, solicitados a preparar e apresentar seus argumentos e ouvir os outros. Após as apresentações, os alunos se reúnem e tentam chegar a um consenso sobre a questão. [...] No entanto, as teorias da democracia radical desafiam tais pressupostos deliberativos. [Elas] enfatizam que o conflito e o desacordo são essenciais para a política democrática e desestabilizam noções familiares de democracia.⁴

Poderia também fazer uso de alguns aspectos do modelo de educação democrática participativa, que tem como um de seus elementos fundamentais a educação para a tomada coletiva de decisões, a exemplo de currículos negociados. Acreditando ser esse modelo de extrema utilidade para pessoas em situação de migração, poderemos eventualmente planejar atividades que ajudem estudantes a operacionalizar esses conceitos, utilizando-os em suas vidas cotidianas. Entretanto, não terá, no momento, centralidade nessa proposta. Também serão discutidas neste capítulo as demais exclusões, ou a preferência por adoções mais pontuais de alguns de seus elementos constitutivos, mas sem usá-los como elementos estruturantes. Iremos, portanto, descrevê-los e justificar ou não seus usos.

³ “Nine major versions emerged from this second stage, each of them associated with a distinctive political discourse: seven pro democratic education (liberal, deliberative, participatory, multicultural, cosmopolitan, critical, and agonistic) and two against (elitist, neoliberal). (Sant, 2019, p. 6)

⁴ “In SAC [‘Structured Academic Controversy’], students are assigned to discuss one side of a particular controversial issue and then requested to prepare and present their arguments and listen to others. After the presentations, students come together and try to reach a consensus on the issue. [...] Theories of radical democracy have, however, challenged such deliberative assumptions. [They] emphasise that conflict and disagreement are essential to democratic politics, and destabilise familiar notions of democracy.” (Sant et al., 2010, p. 3)

2.1.1 Educação democrática liberal vs. educação não-democrática neoliberal

Retomando os conceitos clássicos de Isaiah Berlin (COSER, 2019) de liberdade negativa e positiva, a distinção básica entre educação liberal e educação neoliberal, respectivamente, diz respeito às “liberdades de” e “liberdade para”. A primeira (liberdade negativa), em direção a uma liberdade irrestrita para que se possa agir independentemente do Estado e de suas instituições democráticas, tidas como potencialmente tirânicas e limitadoras das liberdades individuais; a segunda, em contraste, “liberdade para” (positiva), em que se considera a possibilidade de acordos ou contratos que potencializem o bem-estar coletivo, mesmo que a princípio possamos abrir mão de algumas liberdades individuais em prol de um bem maior: o bem estar coletivo do qual se faz parte. Portanto, para que possamos usufruir de uma maior liberdade em sociedade, do ponto de vista distributivo e de resultados coletivos superiores à ação isolada egoísta individual, precisamos fazer acordos que limitem, a princípio, alguns elementos da nossa própria liberdade (vista de um plano sem limites). Um bom exemplo seria o direito de minorias, que, a despeito de não ser imediatamente aceitas por parte expressiva da sociedade, não podem, entretanto, serem excluídas da vida pública nem desrespeitadas em seus direitos básicos e feridas em sua dignidade humana. Consequentemente, a educação de viés neoliberal, em sua essência, atua contrariamente a produção de espaços públicos de deliberação coletiva, privilegiando decisões radicalmente individuais, mesmo que potencialmente produtoras de hostilidades, rupturas, situações de desigualdade, e/ou de perdas coletivas. A exemplo disso, argumenta Sant (2019, p. 13, tradução nossa)⁵: “Nesse contexto, as oportunidades para a dissidência crítica - que para alguns é considerada essencial para as práticas democráticas - são minimizadas [...] e a conformidade com o sistema dominante é promovida”, já que não há limites interpostos aos indivíduos mais poderosos, desimpedidos em seus ímpetos.

A educação de cunho liberal em seus moldes tradicionais, entretanto, a despeito de privilegiar acordos sociais mais amplos e uma educação cívica⁶ mais robusta, ainda apresenta elementos nocivos. O primeiro deles: uma visão bastante parcial sobre sociedade meritocrática e meritocracia em que se enfatiza a igualdade de oportunidades, sem se levarem em conta as desigualdades estruturais e históricas que afetam o acesso à educação de diferentes grupos sociais.

⁵ In this context, opportunities for critical dissent—which for some is considered essential to democratic practices—are minimized [...] and compliance with the dominant system is promoted” (Sant, 2019, p. 13)

⁶

Isso pode resultar em desigualdades educacionais persistentes ao deixar-se de enfrentar adequadamente questões sociais complexas, como a pobreza, o racismo e demais preconceitos e exclusões.

2.1.2 Educação democrática deliberativa e educação democrática participativa

Nesta dissertação discuto os limites da educação democrática deliberativa por estar mais diretamente associada à noção e à práxis democrática como, essencialmente, comunicação (BENHABIB, 1996). Quando cogitei a possibilidade de usar uma abordagem intercultural crítica como elemento central do curso, a forma de comunicação e os objetivos dessas práticas comunicativas precisaram ser pensadas de acordo com o estímulo ao dissenso crítico, porém aliado diretamente à abertura aos outros como equivalentes. Portanto, pragmaticamente, tornou-se preciso encontrar modos de conciliar nossa igualdade material enquanto espécie e nossas diferenças que nos identificam individual e culturalmente.

A democracia deliberativa entende que os seres humanos têm potencialmente a capacidade de chegar a acordos coletivos por meio da racionalidade, ambicionando o bem-comum. Entretanto, segundo muitos críticos dessa visão, a noção de racionalidade a qual se referem, toma como princípio um modelo culturalmente situado, aquele oriundo do iluminismo europeu e das instituições democráticas liberais que o seguiram (BENHABIB, 1996; DE LA FUENTE, 2013; MOUFFE, 1999). Há muitas e variadas formas de expressão das racionalidades, que imersas em um sistema que privilegia formas específicas de comunicação dessa capacidade, relega principalmente a pessoas habilitadas, treinadas em um certo modelo discursivo a proeminência nos debates e deliberações públicas. Isso reflete e reforça um sistema de exclusões em que pessoas provenientes de outros modelos de deliberação e de comunicação política venham a se sentir deslocadas, ou, no limite, silenciadas.

Outro problema diretamente associado a essa forma de organização da democracia é a centralidade da busca por consensos. Pergunta-se sobre o objetivo final da democracia, se seria justamente essa *pax rationalis* ou o estímulo ao dissenso produtivo, imprevisível diante da emergência de múltiplas formas de participação, vivências e comunicações sobre o fazer político. Mouffe (1999, p. 752, tradução nossa), por exemplo, a esse respeito, diz:

Ao postular a disponibilidade de uma esfera pública onde o poder e o antagonismo teriam sido eliminados e onde um consenso racional teria sido alcançado, este modelo de política democrática nega o papel central na política da dimensão conflituosa e seu papel crucial na formação das identidades coletivas.⁷

Esta pesquisa se filia ao que segue afirmado na citação acima. Ao propor um curso em que alteridades não só convivam, mas dialoguem em um espaço de escuta mútua, não se espera que partam nem que cheguem coletivamente, nem univocamente, a um conceito explícito de bem ou de bem-comum. Há, entretanto, algumas regras a serem seguidas que devem ser peremptoriamente respeitadas, sem que, segundo Hansen (2010, p. 17, tradução nossa)⁸, não haveria comunicação de base intercultural possível:

- a. Orientação para receptividade;
- b. Abertura reflexiva para o novo, e
- c. Lealdade reflexiva ao já conhecido

Orientação para receptividade, porque é preciso ouvir o outro, abrir-se ao outro, estar honestamente posicionado a entender o que se diz, por que, e como se diz o que se diz. Nesse ínterim, é evidente que leremos o que nos chega a partir de nossos próprios referenciais interpretativos, porém também é nesse momento de abertura genuína que podemos entender como outras formas de significação e produção de realidades mentais e materiais se forjam na prática. Não é algo garantido, evidentemente, mas uma possibilidade que só se realizará diante de uma vontade expressa de sair de si, na medida do possível, em direção ao outro que nos fala. Isso tudo feito de modo a não abrir mão de quem se é, porque se entende a riqueza dos encontros como a produção imprevisível dos amálgamas ou sínteses interpretativas, formas híbridas que nos refundariam diante dos outros imponderáveis. E, finalmente, com esses novos conteúdos em mente, pôr em perspectiva nossas próprias acepções até então inconscientes de mundo, nossas

⁷ “By postulating the availability of a public sphere where power and antagonism would have been eliminated and where a rational consensus would have been realized, this model of democratic politics denies the central role in politics of the conflictual dimension and its crucial role in the formation of collective identities.” (MOUFFE, 1999, p. 752)

⁸ “[...] points of departure toward an orientation of receptivity, of reflective openness to the new and reflective loyalty to the known” (HANSEN, 2010, p. 17)

decisões diárias de fazer o que fazemos, e como o fazemos, de modo a refletir se há outros modos de habitar a realidade.

Desse modo, a princípio, não há espaço imediato nesta proposta para uma abordagem focada na educação democrática participativa. Não há decisões a serem tomadas a respeito do próprio andamento do curso, a não ser melhorias que se farão necessárias diante do desenvolvimento das atividades do site. Teremos uma seção específica para comentários e sugestões.

2.1.3 Educação democrática multicultural e educação democrática cosmopolita

Embora aparentemente próximos, os termos *multiculturalismo* e *cosmopolitismo* podem ser entendidos de formas consideravelmente distintas. O sociólogo alemão Ulrich Beck (2011), bastante crítico do que chama de nacionalismo metodológico, ou da tradição sociológica de observar as diferenças culturais a partir de uma ótica dos espaços nacionais construídos na modernidade europeia, associa o nacionalismo ao multiculturalismo, tratando este último como “teoria da identidade da pessoa territorializada”⁹, afirmando que “O nacional e o multicultural têm a ver com identidade, e a identidade exclui. Para cada ‘nós’, há um ‘eles’. As pessoas que não são como nós. Há parentes e não parentes, amigos e estranhos e, sem essas fronteiras, é questionável se teríamos uma identidade de fato” (BECK, 2011, p. 56, tradução nossa)¹⁰.

Em contraposição ao multiculturalismo e ao nacionalismo metodológico, ao que acusa de “[...] reificar separações multiculturais por meio da atribuição de etnicidades”¹¹ (BECK, 2011, p. 54, tradução nossa), mesmo que com boas intenções como a produção de políticas públicas específicas voltadas à inclusão, afirma a qualidade superior de uma autocompreensão pelos sujeitos como cosmopolitas, dado que “[...] embora tenham raízes étnicas e culturais, são conscientes de si mesmos como tendo atravessado e continua[rem] a atravessar entre grupos, sendo

⁹ “Territorial person theory of identity” (BECK, 2011, p. 56)

¹⁰ “[...] the national and multicultural are about identity, and identity excludes. For every “we”, there is a “them”. The people not like us. There are kin and not-kin, friends and strangers and without those boundaries it is questionable whether we would have an identity at all.” (BECK, 2011, p. 56)

¹¹ “[...] reify multicultural separations through ascribed ethnicities” (BECK, 2011, p. 54)

influenciados por experiências e encontros [...] nunca firmemente enraizados e completamente fechados em apenas um grupo.”¹² (BECK, 2011, p. 56, tradução nossa).

Porém o projeto cosmopolita também apresenta problemas. O indivíduo cosmopolita, tradicionalmente visto como aquele aberto às diferentes manifestações culturais, supostamente não estritamente vinculado às suas tradições a ponto de rejeitar interferências em suas práticas e concepções correntes de ver o mundo, também é o sujeito que pensaria o universal a partir de uma visão expansionista europeia: a universalidade imposta de conceitos particulares de humanidade, democracia e de diferença ancorados em referenciais semânticos produzidos pelo homem branco europeu. Walter Dignolo (2002) então propõe uma reconceitualização do cosmopolitismo de modo a reposicioná-lo e fortalecê-lo a partir de práticas críticas e dialógicas geopoliticamente diversas por meio de conectores, que define como:

Quando falo de conectores, não me refiro a termos vazios que preservem os termos [de direitos humanos, democracia e cosmopolitismo] como propriedade do Iluminismo Europeu enquanto promovem a inclusão benevolente do Outro ou abrem espaço para a multiculturalidade. [...] Um cosmopolitismo crítico e dialógico leva a uma "diversidade", em vez de conduzir a uma nova universalidade fundamentada no potencial de politização democrática como verdadeiro legado europeu da Grécia Antiga. (MIGNOLO, 2002, p. 180-181, tradução nossa)

13

Complementar a essa visão, Sharon Todd (2010) também propõe o ideal de um cosmopolitismo crítico, dessa vez agonístico, de modo a ultrapassar a ideia de universalidade criada dentro de um projeto colonial europeu. Um cosmopolitismo “plurivocal” que ecoe a pluralidade de visões sobre os conceitos-chave de dignidade humana, de igualdade e participação; que envolva a todos sem temer paradoxos ou dissensos, e que sirva na reconfiguração da esfera pública global como um espaço de discussão aberto à complexidade. Uma prática global

¹² “[...] while they have ethnic and cultural roots, are aware of themselves as having crossed and continuing to cross between groups, being influenced by experiences and encounters [...] never firmly entrenched and wholly enclosed in only one group” (BECK, 2011, p. 56)

¹³ “By connectors, I do not mean empty signifiers that preserve the terms [human rights, democracy and cosmopolitanism] as property of European Enlightenment while they promote benevolent inclusion of the Other or making room for the multicultural. [...] Such a critical and dialogic cosmopolitanism itself leads to "diversity", instead of toward a new universality grounded on the potential of democratic politicization as true European legacy from ancient Greece” (MIGNOLO, 2002, p. 180-181).

intercultural não necessariamente agregativa, porque aberta aos “[...] conflitos inevitáveis que surgem ao se ter diferentes pontos de vista” (TODD, 2010, p. 217, tradução nossa)¹⁴ nem agregadora, pois concede a “diferentes visões um papel agonístico na fundação da política democrática” (TODD, 2010, p. 220, tradução nossa)¹⁵.

Uma educação voltada a esse propósito, portanto, seria uma educação de valorização à abertura aos múltiplos modos de compreensão dos posicionamentos humanos no mundo. Sobretudo, uma educação de reavaliação de conceitos a partir de uma interculturalidade que de fato promova reflexões sobre o ser e estar no mundo, que não pretenda estabelecer *a priori* os termos dessas discussões; que não toma como princípio normativo e objetivo geral lugares de destino, mas que estabeleça a relevância da reflexão sobre os pontos de partida, ou sobre os significados que atribuímos às nossas posições percorridas, às de nossos semelhantes, dessemelhantes, e por que viemos a construir essas leituras. O cosmopolitismo crítico - em suas duas formas como apresentadas acima, por Mignolo (2002) e Todd (2010) - convergem no sentido de restabelecer os temas do debate sobre o humano e sua universalidade a partir da alteridade, sedimentando essa qualidade como tão fundamental, que talvez um pilar mais firme para a base de relações no plano global.

2.1.4 Educação democrática crítica e educação democrática agonística

Novamente, é importante começar essa parte apontando para distinções fundamentais entre essas duas formas de educação democrática que têm o enfrentamento como elemento central de suas propostas. A educação democrática crítica tal como desenvolvida por educadores como Paulo Freire (LINS, 2011), parte da valoração de alguns elementos centrais à qualidade de vida humana e ao seu pleno desenvolvimento para o arranjo de ações pedagógicas que buscam alterar condições de vida degradantes, injustas, ou subótimas na sociedade. Tem como foco, portanto, a emancipação

¹⁴ “The antagonistic dimension, for Mouffe, is central to rethinking democracy itself, and is that which emerges out of the pluralistic condition of our existence. It is not, therefore, an aggregate model of pluralism she is espousing, but one that deals with the inevitable conflicts that arise out of holding different viewpoints, subject positions, and identifications, which are always amenable to change over time.” (TODD, 2010, p. 217)

¹⁵ “The shift from harmony to agonism, in my view, contributes to what I am calling an agonistic cosmopolitics in three ways: (1) it gives an unsentimental account of pluralism as having profound meaning in defining political life; (2) it grants different views an agonistic role in the formation of democratic politics; and (3) it offers a political language (not a dialogical one) for understanding conflict and how to shape it into democratic practice.” (TODD, 2010, p. 220)

dos indivíduos como cidadãos críticos e cientes das condições econômicas, políticas e culturais estruturantes que condicionam suas atuais posições inferiores às de outros concidadãos. Portanto, partem de concepções anteriores do que seria bom ou justo, ou correto, tanto do ponto de vista da justiça social como da realização de uma democracia plena, composta por sujeitos em condições de igualdade de participação e influência política. Busca então alterar situações reais de racismo, desigualdades de classe, sexismo, e demais preconceitos que causem exclusões permanentes e infundadas entre seres humanos que são iguais em essência e direitos. Entretanto, a despeito de seu projeto de correção das desigualdades produzidas dentro do espectro sócio-político e cultural do capitalismo, recebe algumas críticas as quais destacamos aqui:

- a. Elizabeth Ellsworth (1989, p. 304, tradução nossa)¹⁶ por exemplo, afirma que o objetivo do ensino crítico seria “fornecer aos estudantes as habilidades analíticas de que precisam para torná-los tão livres, racionais e objetivos quanto se supõe que professores sejam para escolher posições em suas questões objetivas.” Portanto, uma crítica direcionada principalmente a educadores aos quais afirma serem “aquele[s] que aplica[m] a regra da razão na sala de aula: uma série de regras de pensamento que qualquer pessoa racional ideal poderia adotar se o seu propósito fosse alcançar proposições de validade universal.” (1989, p. 304, tradução nossa)¹⁷.
- b. De modo semelhante, porém mais enfáticos e, suponho, com um pouco de exagero, Art Pearl e Tony Knight (2010) também criticam educadores críticos por entenderem que “afirmam uma verdade; [e] depois de defini-la, eles a impõem aos outros. Em uma democracia, a verdade é determinada por meio de debates abertos e minuciosos de visões opostas. Nós argumentamos que a verdade é o resultado desse tipo de deliberação.” (PEARL e KNIGHT, 2010, p. 246, tradução nossa)¹⁸. Reafirmo ser um exagero e de certo modo uma injustiça, porque há uma generalização a respeito de educadores críticos. A

¹⁶ “Here, the goal is to give students the analytical skills they need to make them as free, rational, and objective as teachers supposedly are to choose positions on their objective matters” (ELLSWORTH, 1989, p. 304)

¹⁷ “The critical pedagogue is one who enforces the rule of reason in the classroom - a series of rules of thought that any ideal rational person might adopt if his/her purpose was to achieve propositions of universal validity” (ELLSWORTH, 1989, p. 304)

¹⁸ “Critical pedagogues claim a truth; after having defined it, they then impose it on others. In a democracy, truth is determined through open and thorough debate of opposing views. We argue that truth is the result of such deliberation.” (PEARL e KNIGHT, 2010, p. 246)

aproximação a essa abordagem pode se dar de modos muito distintos, e não necessariamente de modo a impor uma noção de verdade. Porém a noção de criticidade a que esposam é de fato uma em particular dentre outras, as quais descrevemos no ponto a seguir.

- c. Giuliana Ferri, em sua obra em que distingue modalidades e formatos possíveis para o ensino intercultural crítico, define o modelo de ensino tratado por Pearl and Knight como aquele de “caráter emancipatório da Escola de Frankfurt, particularmente [d]a noção de intersubjetividade que substitui o indivíduo individualista e atomizado do Iluminismo.” (FERRI, 2018, p. 32, tradução nossa)¹⁹. Em contraposição, afirma haver outra modalidade, a qual:

Está enraizada na prática de formular perguntas, em vez de buscar uma solução com base em uma ideia de progresso ou emancipação. Na análise da constituição do campo de conhecimento da comunicação intercultural, é importante diferenciar entre uma crítica a partir da posição de um sujeito legislador "julgando uma realidade deficiente" (Dean 1994, p. 119) e a problematização de suposições que se tornam naturalizadas em uma prática discursiva (FERRI, 2018, p. 10)²⁰

O ensino democrático de caráter agonístico surge então como uma alternativa às pretensões racionais e universalistas do ensino crítico, propondo, ao invés disso, um modelo de educação democrática “construído em relação aos princípios de abertura, dissenso e agonismo.” (SANT, 2019, p. 26)²¹ por entenderem que “[...] a divergência e o conflito são vistos como manifestações da singularidade humana, não apenas como falhas de comunicação ou compreensão” (NAREY, 2012, p. 152).²² E, para que seja bem sucedido, deveria seguir essas cinco indicações:

¹⁹ “[...] the emancipatory character of the Frankfurt School, particularly the notion of intersubjectivity that replaces the individualistic and atomistic individual of Enlightenment [...]” (FERRI, 2018, p. 32)

²⁰ “This form of theory is rooted in the practice of formulating questions, rather than seeking a solution based on either an idea of progress or of emancipation. In the analysis of the constitution of the field of knowledge of intercultural communication, it is thus important to differentiate between a critique from the position of a legislating subject “passing judgment on a deficient reality” (Dean 1994, p. 119) and the problematization of assumptions that become taken for granted in a discursive practice.” (FERRI, 2018, p. 10)

²¹ “Agonistic democracy is constructed in relation to the principles of openness, dissent, and agonism.” (SANT, 2019, p. 26)

²² “Sharon Todd has argued that the aims of democratic education would be better served if we were to start from a view of political life grounded in an “ontology of plurality”—a philosophical standpoint from which divergence and conflict are seen as manifestations of human uniqueness, not simply as failures of communication or understanding.” (NAREY, 2012, p. 152)

1. Estimular os estudantes a refletir e a aprender com momentos de interrupção;
2. Instigar a produção de respostas únicas e singulares pelos estudantes;
3. Educar adversários políticos, sem que sejam, no processo, transformados em inimigos;
4. Estimular o pensamento crítico permanente e a disputa pelos valores hegemônicos que organizam a sociedade e suas instituições;
5. Estimular a educação das emoções políticas, criando atividades que incentivem a expressão dos sentimentos diante de vivências de exclusão ou insatisfação social.

Adaptado de Edda Sant (2019, p. 24-25)

2.1.5 Resumo do capítulo

Ao me deparar com uma realidade de ensino onde estudantes vêm de regiões do mundo onde orientações sexuais não heteronormativas podem ser punidas com prisão ou até pena de morte²³, de que modo incluí-los numa proposta de curso situado em uma república de acolhimento para pessoas LGBTI+ em situação de vulnerabilidade social? Supõe-se que, numa democracia, não há como fugir da necessidade de vivermos juntos, dividindo os espaços públicos e os espaços de poder. Apesar da evidente importância de estimular as vozes dos estudantes em suas lutas por reconhecimento cultural e identitário, também é preciso estimular a convivência que pode resultar ou não em consensos sobre cosmovisões particulares. Essa não convergência não deveria implicar, entretanto, numa exclusão do outro do campo de disputa pela atribuição de sentidos à realidade. Como homossexual, minha orientação sexual só é um problema para aquelas pessoas que configuram a homossexualidade como um comportamento desviante, não para mim. Porém, jamais iria lutar para que as pessoas que tenham essa percepção, seja por leituras religiosas específicas ou às vezes sem uma justificativa clara (um preconceito em busca de uma razão para se expressar), deixem de acreditar no que quer que acreditem. O que não é possível é impedir a expressão da(s) diferença(s) dentro do campo de lutas do espectro democrático, nem advogar por causas que reduzam os direitos de livre expressão de moralidades discordantes.

²³ Para mais informações: [Os países que punem a homossexualidade com pena de morte - BBC News](https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64252532) <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64252532> Brasil. Acesso em 28/06/2023.

Essa não é uma opção fácil de ser operacionalizada, principalmente porque não tem como fundamento uma noção de tolerância como ausência de engajamento. Uma tolerância que passe, pelo contrário, por aguçamento da percepção sobre as vicissitudes do viver democrático e da radicalidade do ser humano enquanto detentor inalienável de direitos: individuais e coletivos. Uma percepção sobre o outro que não passe pela mesmidade, porém como afirma Emmanuel Levinas (KEARNEY e SEMONOVITCH, 2011, p. 10, tradução nossa)²⁴:

Nenhuma intuição é adequada para nossas projeções do Outro. O Eu, ele [Levinas] confirma, não tem acesso ao conteúdo da mente ou da carne do outro: "O Outro como Outro não é apenas um alter ego: o Outro é o que eu mesmo não sou". E aqui está a diferença: para Levinas, ao contrário de Husserl, isso é algo bom. É profundamente ético. Por quê? Porque permite que o outro seja como Outro.

2.2 INTERCULTURALIDADES

Em consonância com as muitas formas de entendimento sobre a missão da interculturalidade enquanto prática social e pedagógica, descreveremos aqui, assim como fizemos no capítulo anterior, algumas de suas manifestações mais correntes e identificar aquelas com as quais nossa proposta mais se adequa. Iniciaremos contrastando duas visões relativamente distintas sobre o papel do mediador intercultural, o que, em nosso caso específico, pode ser confundido com o do professor ou do tutor em uma situação de ensino. Como poderemos observar, Byram (2012) parte de uma expectativa da interculturalidade como uma espécie de panaceia para resolução de conflitos interpessoais e interculturais, dando a entender que muitos dos conflitos e desentendimentos entre indivíduos de culturas diferentes (dentro de um mesmo estado nacional ou de outros países) se originariam de uma certa incompreensão ou até mesmo incompetência (em variados níveis) de capacidade para a comunicação intercultural, em diferentes línguas ou numa mesma língua materna. James (1999), contrariamente a Byram, compreende a comunicação intercultural como possibilidade de intercompreensão, potencialmente incompleta e tentativa por

²⁴ "No intuition is ever adequate to our projections of the Other. The I, he confirms, does not have access to the contents of the other's mind or flesh: "The Other as Other is not only an alter ego: the Other is what I myself am not." And here lies the difference: for Levinas, pace Husserl, this is a good thing. It is deeply ethical. Why so? Because it lets the other be as Other." (KEARNEY e SEMONOVITCH, 2011, p. 10)

parte dos interlocutores, porém dificilmente como solução final pacificadora de conflitos entre pessoas que possuam visões de mundo radicalmente, ou até moderadamente distintas.

Em seguida discutiremos a visão de interculturalidade crítica de Catherine Walsh, que distingue essa abordagem do que chama de interculturalidade funcional, ou práticas de valorização das diversidades que objetivamente deixam de fora “*los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural, los que mantienen la desigualdad*” (WALSH, 2010, p. 12). Aponta, assim, para uma noção de crítica que observe o mundo pelas relações estruturais desiguais da distribuição global do poder político e econômico, geradoras de “*racialización, subalternización e inferiorización*” (WALSH, 2010, p. 15) dentro de uma organização de poder “*estructural-colonial-racial*” derivada do expansionismo europeu iniciado no século XV. Porém, dentro dessas mesmas práticas ditas críticas, que consideram os mecanismos intrínsecos do capitalismo global como produtor de desigualdades e diferenças entre as pessoas, em se tratando da aplicabilidade em sala de aula, há dificuldades ou mesmo contradições a serem enfrentadas, como poderemos ler nos trabalhos de Elizabeth Ellsworth (1989) e Miriam Shoshana Sobre (2017). A primeira, apontando para o receio da unilateralidade de visões sobre democracia, igualdade e justiça por parte dos professores, sem estimular debates sobre a extensão e as possibilidades de aplicação desses mesmos conceitos, orienta-se em direção a práticas ainda mais dialógicas e plurais de ensino, visto que: “Princípios morais e políticos fundamentais não são absolutos e universalizáveis, esperando para serem descobertos pelo pesquisador/professor desinteressado” (ELLSWORTH, 1989, p. 315, tradução nossa)²⁵. Sua proposta é que a própria noção de criticidade seja discutida em sala de aula, estimulando os alunos a identificar seus próprios enfoques críticos mediados por critérios éticos de abertura ao dissenso e acolhimento das diferenças. Já Sobre (2017), ao refletir sobre sua transição de uma postura mais etnológica - a respeito das interações interculturais -, em que culturas podem ser descritas com algum grau de fixidez no espaço-tempo e gerar protocolos mais ou menos previsíveis de interação, para uma postura crítica, defende que práticas de ensino compreendam identidades como articuladas no próprio momento da interação, contextualizadas e localizadas e, sobretudo, não estáticas.

Por fim, abordaremos o conceito de “*transculturating self*” da pesquisadora italiana Flavia Monceri (2003), e compará-lo à ideia de “hermenêutica diatópica” do sociólogo português

²⁵ “[...] fundamental moral and political principles are not absolute and universalizable, waiting to be discovered by the disinterested researcher/ teacher.” (ELLSWORTH, 1989, p. 315)

Boaventura Sousa Santos (2009). Supõe-se que estejam bastante próximos, embora lidem com perspectivas diferentes das interações humanas: Monceri, do ponto de vista dos indivíduos, e Santos, do ponto de vista das culturas. Recuperando a ideia de vontade de poder de Nietzsche, Monceri (2003) esclarece que necessitamos “coagular” o espaço-tempo e interromper o fluxo do devir para nos orientarmos neste mundo, a fim de sobreviver (MONCERI, 2003, p. 109, tradução nossa)²⁶; porém, de igual modo também pondera que essa carência de sentido “não pode ser transformada na admissão axiomática da existência do 'ser'." (*ibid*, p. 109, tradução nossa). Em outras palavras: embora necessitemos de categorias mais ou menos estáticas de conhecimento a fim de navegar as complexidades do mundo, precisamos ter a consciência de que o fluxo dos acontecimentos, da realidade do mundo, nos escapa em sua totalidade vivente. Já Boaventura Sousa Santos propõe uma reconfiguração da ideia de direitos humanos a partir da admissão de que, em seus moldes atuais, seja o reflexo de um localismo globalizado, portanto de um conjunto de ideias produzidas pelo Ocidente (homens, sobretudo) em um determinado momento sócio-histórico e globalizadas à revelia de todos os outros sujeitos em seus múltiplos pertencimentos e identificações culturais. Porém, que o percurso até um conjunto de direitos humanos mais inclusivo dependeria especialmente da admissão de uma incompletude intrínseca à todas as culturas, ao que diz: “A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* (grifo do autor) de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são incompletos [...] uma vez que a aspiração à totalidade induz que se tome a parte pelo todo” (SANTOS, 2009, p. 15). Sua teoria, portanto, segue na direção de afirmar que embora eficazes em suas capacidades de atribuir sentido ao mundo sensível e às subjetividades individuais imersas em estruturas específicas, as culturas não são capazes de oferecer todas as respostas a todos os problemas de todas as pessoas em quaisquer localidades a qualquer tempo. São pretensões que podem vir a se nutrir de contatos interculturais, inclusive com a finalidade de fortalecê-las e enriquecê-las, de não engessá-las e radicalizá-las, complexificando positivamente seus pressupostos éticos e epistemológicos locais.

²⁶ “This is not to negate validity to the logical activity by means of which human beings exert their power upon the world of “becoming” surrounding them, but rather to become aware of the fact that this activity modifies the world of perceptions in that it simplifies the spatial-temporal continuum in order to coagulate it in a point in which the condensed “thing” assumes the character of being.” (MONCERI, 2003, p. 109)

2.2.1 A figura do mediador intercultural: limites e funções

Para que serve a figura de um mediador cultural? Para que empregá-la? Em que momentos e para quais funções em sala de aula (virtual ou presencial)? Os tutores ou professores poderiam exercer essa função com neutralidade? Existe neutralidade possível ou desejável? Quais os limites das intervenções: quando e por que intervir diretamente nas discussões entre os alunos? Deveríamos de antemão impedir que determinados tópicos sejam abordados, ou impedir algumas abordagens sobre determinados tópicos? Como estabelecer limites sem impôr uma modalidade unívoca de discussão, estimulando a intercompreensão e a confiança entre os participantes? São com essas perguntas que iniciamos esta parte do trabalho sobre mediação cultural, e os posicionamentos bastante divergentes de Byram (2012) e James (1999), que têm no horizonte ideais de humanidade e de sociedade que variam entre um certo idealismo progressista e um realismo pragmático, respectivamente, ambos ancorados na figura de um terceiro sujeito capaz de arbitrar conflitos entre pessoas com visões de mundo potencialmente incompatíveis.

Como já mencionado em outras partes desse trabalho, nossa ambição é que indivíduos de diferentes etnias e lugares culturais possam ter a oportunidade de se ouvir, de se compreender, se não para pacificar relações, então para estimular a curiosidade sobre o que é humano, sobre o que nos une enquanto espécie: nossas diferenças. Diante desse desafio, a figura do professor, tutor ou mediador cultural se torna proeminente, já que será a pessoa que intermediará relações que, dada sua ausência, poderiam não ser estabelecidas. Uma ponte, portanto, e principalmente: uma ponte de mão-dupla, que auxilie no ir e vir de ideias entre sujeitos divididos, apartados, em geral por águas que alcançam os dois lados das divisas.

Feitas estas ponderações, vejamos dois posicionamentos possíveis: a do mediador intercultural neutro, proposto por Byram, ou o agente do possível, de James. Byram afirma que esse sujeito serviria quase como um agente pela paz, intermediando, logo traduzindo conceitos a grupos culturais distintos. Sendo bicultural, transitaria bem entre esses mundos materializados em idiomas (e suas particularidades) que poderiam não ser bem compreendidos pelos não-iniciados ou não-falantes. Mas, sobretudo, aposta num mundo em que pessoas educadas para a interculturalidade estariam mais capacitadas para transitar entre realidades simbólicas variáveis, aceitando-as como realidades admissíveis no dia a dia de uma convivência multiétnica pacífica. Afirma que:

O diálogo também implica que pessoas bilíngues e biculturais atuem de maneiras interculturais como intérpretes ou tradutores - ou mesmo como 'mediadores' - e, assim, se tornem pessoas interculturais. A noção de 'mediador' torna-se relevante especialmente quando há um potencial conflito entre grupos, mas é também um termo mais preciso na maioria das situações 'intermediárias', pois frequentemente existem diferenças linguísticas e culturais ou perspectivas conflitantes que a pessoa intercultural tem que explicar para cada grupo a partir de sua perspectiva em terceiro lugar. (BYRAM, 2012, p. 86-87, tradução nossa)²⁷

Cabe-nos perguntar se falar uma língua adicional (ou mesmo a respeito de nossas próprias línguas maternas) nos habilitaria a entender as razões de um determinado grupo cultural. Poderíamos entender suas histórias, mas nem sempre explicar seus motivos. Temos acesso às ações das pessoas, empiricamente, e as julgamos conforme nossas próprias perspectivas. Podemos tentar avaliá-las com a neutralidade proposta por Byram, mas talvez sejamos impedidos por nossas próprias visões sobre o que é certo ou errado. De igual modo, nem todas as pessoas que são biculturais ou bilíngues seriam necessariamente mediadoras eficazes, pela razão elementar de que não teriam as características pessoais, psicológicas, para agir conforme sugerido acima. E, adicionamos, talvez nem precisem. Entender o lugar de onde se fala, suponho, talvez seja mais importante do que tentar traduzir *ipsi litteris* o que o outro diz, essa outra alteridade, e portanto talvez seja o acúmulo de perspectivas que nos informem, em conjunto, algo a respeito desse outro que se pretende fazer entender. Desse modo, percebe-se uma boa intenção por parte do autor em estabelecer a competência intercultural como fator primordial na diluição de conflitos (ao partir do princípio de que conflitos devem ser diluídos), sendo potencialmente negativos para a vida em sociedade, de que James discordará.

Entendemos que talvez jamais compreendamos completamente as razões que informam as decisões de um determinado grupo cultural, dentro de uma mesma região ou país, ou de povos de outros países. Mas permanece a curiosidade. Como estruturam seus argumentos? De que lugar partem ao defender determinadas ideias e afastar outras possibilidades como inadmissíveis? James (1999) propõe um modelo de diálogo crítico intercultural em que a mediação exerce uma posição

²⁷ “Dialogue also implies that bilingual and bicultural people act in intercultural ways as interpreters or translators – or even as ‘mediators’ – and thereby become intercultural people. The notion of ‘mediator’ becomes relevant particularly when there is a potential conflict among groups, but it is also a more accurate term in most ‘in-between’ situations because there are often linguistic and cultural differences or conflicting perspectives that the intercultural person has to explain to each group from his/her third place perspective” (BYRAM, 2012, p. 86-87)

menos ambiciosa que a de Byram, porém talvez mais factível dadas as animosidades envolvidas. Como ponto de partida, já adverte que os “participantes da comunicação intercultural devem reconhecer que uma compreensão final e abrangente de outras culturas é improvável, porém [que] compreensões parciais e provisórias permanecem possíveis” (JAMES, 1999, p. 593, tradução nossa)²⁸. E é a partir dessa compreensão que conclui que a função do mediador cultural deve ser sobretudo a de trabalhar pela “confiança entre os participantes, encoraja[ndo]-os a manterem suas perspectivas como revisáveis e suger[indo] soluções mutuamente vantajosas” (JAMES, 1999, p. 606, tradução nossa)²⁹ Cabe destacar que “sugerir soluções mutuamente vantajosas” não é o mesmo que encontrar consensos no sentido de abstrair de suas posições iniciais em direção a uma compreensão comum sobre o mundo, mas facilitar acordos que tornem a convivência, a despeito dos limites da intercompreensão, possível. Determina ainda que o diálogo crítico intercultural só será viável quando os três critérios abaixo forem satisfeitos pelos participantes (JAMES, 1999, p. 590, tradução nossa):

- a. Adotar uma atitude de abertura em relação às perspectivas culturais uns dos outros;
- b. Buscar entender as perspectivas uns dos outros;
- c. Comunicar-se sob condições que ambos possam aceitar como justas.

As visões de mediação cultural de Byram e James divergem no sentido do que se pretende a partir dos diálogos interculturais. Byram (2012) entende a comunicação intercultural como uma competência a ser ensinada, que facilite o trânsito e a tradução cultural como possibilidade de intercompreensão, supondo inclusive que indivíduos bilíngues possam agir como mediadores neutros entre culturas, do que discordamos acima. A possibilidade de neutralidade passa pela compreensão e comunicação das razões que levam sujeitos a agir, porém devemos admitir nossa inacessibilidade às mobilizações subjetivas do sujeitos, nos chegando apenas suas ações enquanto dados observáveis, e as suas justificativas que podem inevitavelmente conter vieses e imprecisões difíceis de detectar. Já James entende a mediação cultural como articulação, como facilitação do

²⁸ “Participants within intercultural communication must acknowledge that a final and comprehensive understanding of other cultures is unlikely, but partial, provisional understanding remain possible” (JAMES, 1999, p. 593)

²⁹ “the mediator tries to build trust among participants, encourages them to hold their perspectives as revisable, and suggest mutually advantageous solutions” (JAMES, 1999, p. 606)

diálogo, que poderá ou não levar a situações de pacificação, intercompreensão ou mudanças positivas entre os participantes.

2.2.2 Modelos críticos de interculturalidade: perspectivismo, construtivismo social e crítica emancipatória

São muitas as vertentes críticas da interculturalidade e do ensino intercultural, e é preciso enumerá-las e clarificá-las a fim de adotar uma ou outra de suas abordagens. Talvez a mais imediatamente conhecida seja aquela proposta por Paulo Freire, a qual postula a importância do processo de conscientização de alunos e professores para as desigualdades estruturais da sociedade, reprodutoras de um ciclo permanente de exclusão econômica e injustiça social. A esse respeito, afirma Guilherme (2012, p. 362, tradução nossa)³⁰ que uma das principais contribuições de Paulo Freire para o ensino teria sido justamente a defesa dessa “conscientização que ele difundiu em todo o campo acadêmico dos estudos da educação para chamar a atenção para a responsabilidade política da educação e dos educadores, [a qual] inclui o propósito de agência [...] em prol da justiça social.” Nesse sentido, a visão crítica de Paulo Freire na pedagogia rejeita não somente o ensino como educação bancária³¹, como transmissão acrítica e assimétrica (verticalizada: professores acima, e alunos abaixo) do conhecimento, de caráter basicamente tecnocrático e reprodutor das condições históricas de desigualdade, para uma educação transformadora dessas mesmas condições inaceitáveis de existência. A essa vertente do ensino crítico intercultural que irá se filiar Catherine Walsh e sua proposta de resistência aos mecanismos que possam “*gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad*” (WALSH, 2010, p. 8).

Walsh acusa as forças do capitalismo transnacional e suas instituições representativas, a exemplo da UNESCO, de tentar neutralizar e esvaziar a resistência de sujeitos subalternizados do

³⁰ “This is in large part due to the notion of *conscientização* that he disseminated throughout the academic field of education studies to draw attention to the political responsibility of education and educators and the perception of education as cultural politics. This concept represents more than critical awareness. It includes the purpose of informed and committed agency towards social justice [...]” (GUILHERME, 2012, p. 362)

³¹ A esse respeito afirma Lins (2011, p. 2): “Paulo Freire (1974), em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos [...] Tratar-se-ia de uma atitude autoritária e opressiva sobre alunos que se encontrariam passivos e apenas receptivos dos conteúdos e informações que o professor neles depositaria.”

Sul global. Ironicamente, populações muitas vezes originárias que são tratadas com exotismo e racializadas a partir de uma matriz colonial europeia. Em sua proposta de interculturalidade crítica, à qual busca lidar diretamente e frontalmente contra o “*problema del poder [y] su patrón de racialización*” (WALSH, 2012, p. 12) defenderá: “*No partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, un reconocimiento de que la diferencia se constituye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado*” (WALSH, 2012, p. 4).

Walsh inicia seu texto buscando diferenciar formas correntes de interculturalidade, e advoga por um modelo combativo e assertivo, posicionando-se contra políticas de subjugação das diferenças dentro das macroestruturas globais de produção de desigualdades e subalternização, portanto negando essas estruturas. Com isso, propõe uma interculturalidade “*desde la gente*”, ou seja, que não busque promover interconexões benevolentes entre grupos considerados distintos, estranhos entre si, mas que favoreça brechas ou provoque rachaduras na hegemonia epistemológica e de poder herdadas da colonialidade:

“Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respecto, sino que también - y a la vez - alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.” (WALSH, 2012, p. 15)

Expandindo essa compreensão para o terreno do ensino de línguas, Rodrigues e Silvestre (2021) também reforçam a importância de uma educação que privilegie a transitoriedade, em oposição a percepção de que sistemas linguísticos possam representar suficientemente a totalidade do mundo, fechados em compreensões unitárias e refratárias às infinitas possibilidades que outras formas de comunicar a existência possam oferecer - tanto como complemento, como oposição. Também Suransky e Alma (2017), embora tratando de um modelo agonístico de comunicação intercultural, interpretam a concepção de criticidade como possibilidade positiva de conflitos. Obviamente, não a uma guerra deflagrada, mas abertura à escuta como modo de compreender as próprias limitações interpretativas (mais as nossas próprias que as dos outros), evitando generalizar

para o humano, novamente enquanto totalidade, visões e modos de lidar com a realidade que são em geral localizados e situados espaço-temporalmente - retornando a Santos (2009), portanto: incompletas.³² A respeito disso, Snir (2017, p. 354, tradução nossa) dá uma contribuição bastante interessante ao afirmar que “O espaço social é composto por uma pluralidade de discursos, cada um dos quais permite uma estabilização parcial dos significados [...]. Portanto, os significados e identidades não existem objetivamente, em um campo estável de diferenças: eles são constituídos discursivamente em e por meio de suas articulações [...]”³³, o que nos leva, finalmente, a Ferri (2018) e seus três modelos de interculturalidade crítica que veremos a seguir: (1) perspectivismo; (2) construtivismo social, e (3) crítica emancipatória.

A ideia de perspectivismo recupera Monceri (2003) e a noção de “vontade de poder” de Nietzsche ao afirmar que os sujeitos procuram estabilizar identidades de modo a dar sentido ao mundo. Entretanto, cabe destacar que em sua vocação de insubordinação, o mundo continua persistentemente em fluxo contínuo, produzindo realidades que seguem aquém das significações que lhes são impostas. E é a partir desses conflitos interpretativos sobre a realidade que os seres humanos darão vida às tensões e disputas para a “cristalização” de algo que não se explica senão pela impermanência. A ideia de crítica aqui se aplica à percepção da fugacidade, da porosidade das nossas certezas em direção a uma atitude cognoscente mais aberta, mais flexível às múltiplas leituras dos dados da vida, o que é um primeiro passo importante para a noção de construtivismo, ou mais propriamente, de construtivismo social.

³² As autoras relatam o caso de uma oficina em diálogo intercultural agonístico realizado na África do Sul, em que um grupo de participantes europeus e africanos decide fazer um passeio de um dia até o país vizinho, Lesoto. As alunas são do Quênia, e necessitam de visto para entrar no país (aparentemente os países não mantinham boas relações diplomáticas). Impossibilitadas de continuar, dado que o visto delas tinha vencido, seus colegas europeus perguntam se havia problema continuarem sem elas, ao que respondem que sim, poderiam continuar. Porém, no fundo ficam chocadas com a insensibilidade dos colegas europeus, primeiro por deixá-las voltar sozinhas, mulheres, de carona, até a África do Sul (mesmo que auxiliadas por um guarda da fronteira), e segundo por negligenciarem o privilégio branco europeu de possuírem um passaporte que lhes possibilite transitar com maior liberdade no continente que elas têm, como alguma regularidade, livre trânsito negado.

³³ “(...) social space is composed of a plurality of discourses each of which allows but partial stabilization of meanings around a temporary ‘nodal point’ (HSS, 113). Hence, meanings and identities do not exist objectively, in a stable field of differences: they are constituted discursively in and through their articulations. “

Como vimos afirmando, aprender junto não supõe desaprender daquilo que se sabe, ou deixar de lado suas certezas em direção a uma pacificação estéril, consentida em prol de uma ideia vaga de bem comum, mas perceber-se dono de uma pequena, porém significativa, parcela de vivências, essenciais à montagem desse quebra-cabeças coletivo que é o entendimento do mundo. A ideia, portanto, seria conciliar o apreço às próprias experiências com uma abertura ao inesperado, deixando-se tocar, porém sem desaparecer, diante dos múltiplos encontros que vivenciamos no dia a dia. O construtivismo social, do ponto de vista da interculturalidade crítica, sugere que os indivíduos ajam menos como entidades culturais (compreendendo a cultura como um termo potencialmente sólido, duro, relacionado à imutabilidade e à rigidez), e mais como entidades focadas “na processualidade dos encontros” (FERRI, 2018, p. 27), afrouxando pertencimentos identitários em direção a vivências dialógicas de questionamentos de saberes coletivizáveis.

Por fim, a respeito da pedagogia crítica de caráter emancipatório, Ferri (2018) e Giroux (1986) afirmam que tem suas bases na Escola de Frankfurt do início do século XX. Mencionam dois de seus maiores expoentes, Horkheimer e Adorno, que criticavam o uso instrumental da racionalidade positiva advinda do iluminismo europeu, que passou a separar radicalmente o sujeito dos objetos de investigação científica, causando com isso uma cisão ética, dificultando a percepção da “interação entre poder, conhecimento e valores” (GIROUX, 1986, p. 32). Subsidiados por uma visão marxista de análise social, entendiam que os indivíduos se encontravam alienados, incapazes de perceber as dinâmicas de produção das desigualdades às quais estavam inseridos, tornando urgente, com isso, a reabilitação da racionalidade como razão crítica, e não como a razão instrumental do positivismo, então incorporada às engrenagens da tecnocracia e da burocracia do capitalismo. A pedagogia crítica, portanto, teria como missão despertar os estudantes para a realidade das estruturas de produção das desigualdades e injustiças sociais, libertando-os da alienação sistêmica que os conduziria a ciclos ininterruptos de reprodução das mazelas sociais das quais são vítimas.

Entretanto, esbarramos em alguns paradoxos nas práticas críticas emancipatórias da interculturalidade, principalmente vinculadas à posição dos professores e dos conceitos de igualdade, conscientização e democracia empregados por essa vertente. Apesar de advogar pela horizontalidade na sala de aula, com uma inclinação progressiva até a maximização de uma suposta equivalência entre estudantes e facilitadores (professores que buscam abandonar uma

posição de detentores e transmissores do conhecimento em direção a de interlocutores), ainda assim a posição institucionalizada que detém, permitindo-lhes que guiem as discussões, tragam materiais e adotem determinadas metodologias de análise sociopolítica, fazem prevalecer visões normativas sobre o bem e o bem-comum em detrimento de outras que também disputam a hegemonia³⁴ na sociedade. A esse respeito, Freedman (2017, p. 445, tradução nossa) nos traz um exemplo que ajuda a ilustrar bem essas limitações:

Alternativamente, se o professor abdica de seu poder de controlar a direção da discussão em sala de aula - para se tornar, como Freire coloca, um mero "facilitador" (Freire & Macedo, 1995), cujo papel é simplesmente encorajar todos os estudantes a participar - então não temos mais motivo para assumir que os estudantes aprenderão um método de análise que interroga sistemas de opressão a partir de uma perspectiva marxista ou feminista. Dependendo de quem está matriculado no curso, as conversas dos alunos podem resultar em uma interpretação decididamente racista ou classista dos eventos [...]. Quanto mais o ensino em sala de aula se aproxima de um processo puramente democrático, mais difícil se torna para o professor treinar os alunos em um método de análise que ele acredita que ajudará a nivelar as desigualdades e democratizar o mundo fora da sala de aula.³⁵

Ellsworth (1989) conduz sua argumentação em uma linha similar, ao propor que é de fundamental importância não somente reconhecer o desequilíbrio de forças na sala de aula, ao defender que é preciso acolher a pluralidade de metas a serem alcançadas quando nos referimos a justiça social, empoderamento e conscientização, por exemplo, como instigar os alunos a defini-los em suas práticas. Advoga também por uma postura mais incisiva e direta a respeito dos objetivos políticos a serem alcançados por determinadas práticas educativas, em particular a sua, quando opta em mudar o nome de sua disciplina de "*Media, Racism, and Critical Pedagogy*" para

³⁴ Neste trabalho compreendemos hegemonia como a luta entre grupos políticos em busca da geração de “[...] um novo senso comum, através do qual as visões e valores do grupo que reivindica liderança se ajustam aos das outras grupos para que não pareçam como interesses particulares, mas sim como expressões do bem comum, da vontade popular coletiva.” (SNIR, 2017, p. 4)

³⁵ “Alternatively, if the teacher abdicates her power to control the direction of classroom discussion — to become, as Freire puts it, a mere “facilitator” (Freire & Macedo, 1995), whose role is simply to encourage all students to participate — then we no longer have any reason to assume that students will learn a method of analysis that interrogates systems of oppression from a Marxist or feminist standpoint. Depending on who is enrolled in the course, the students’ conversations might yield a decidedly racist or classist interpretation of events — as Shor feared the discussion on cursing was headed before he intervened. The more closely classroom instruction approaches a purely democratic process, the more difficult it becomes for the teacher to train students in a method of analysis that she believes will help level inequalities and democratize the world outside the classroom.” (FREEDMAN, 2017, p. 445)

"Media and Anti-Racist Pedagogies", de modo a deixar claro que “queria ser responsável por nomear a agenda política por trás da pedagogia crítica deste curso em particular” (ELLSWORTH, 1989, p. 301, tradução nossa).

Não percebemos como um problema a politização do ensino, dado que não há neutralidade possível, nem por parte dos docentes nem dos discentes e de suas famílias. Como várias vezes reafirmamos aqui, não há escolhas que sejam feitas sem a produção imediata de sua contrapartida, a exclusão. Ademais, pressupomos a validade do fato de vivermos numa democracia constitucional de sistema pluripartidário, que entende a participação político-partidária e a divergência de interesses como centrais à vida em sociedade. Isso é um dado da realidade. Omitir os conflitos opera em discordância com a nossa Constituição, que pretende organizá-los por meio de instituições de controle das divergências, a exemplo do Congresso Nacional. Como afirmação política, este curso opta por uma orientação que se distancia de utopias, pois entende que a discordância não só é importante para a vitalidade das democracias, como para o avanço das ideias. Também compatua com a ideia de Ruitenberg (2008, p. 277, tradução nossa),³⁶ que afirma: “O conceito de poder e o papel do poder na constituição da ordem social devem ser abordados explicitamente no currículo”, com isso, indo em direção à educação de adversários políticos (e não inimigos morais) e à literacia democrática:

Educar adversários políticos requer que a suposta neutralidade do terreno em que diferentes grupos lutam por sua visão de uma sociedade justa seja contestada e que o paradigma econômico que permeia tanto a política quanto a educação seja tornada explícita como paradigma (RUITENBERG, 2008, p. 278, tradução nossa)³⁷.

Miriam Shoshana Sobre (2017, p. 42, tradução nossa), ao refletir sobre sua prática pedagógica ancorada na interculturalidade crítica, afirma que “tradicionalmente, os estudiosos da comunicação intercultural tendiam a ensinar a como superar diferenças, efetivamente tornando a noção de diferença problemática”³⁸ propondo em vez disso uma prática que ajude os estudantes a

³⁶ “This, in turn, requires that the concept of power, and the role of power in constituting any social order, must be explicitly addressed in the curriculum.” (RUITENBERG, 2008, p. 277)

³⁷ “Educating political adversaries requires that the supposed neutrality of the terrain in which different groups fight for their view of a just society is contested, and that the economic paradigm that pervades both politics and education is made explicit as paradigm” (RUITENBERG, 2008, p. 278)

³⁸ “Traditionally, intercultural communication scholars tended to teach the process of overcoming differences, effectively rendering the notion of difference as problematic.” (SOBRE, 2017, p. 42)

“[...] reconhecer que a presença do nosso passado, como o recordamos e como nos é ensinado em nossas famílias e em salas de aula, é registrada com algumas agendas em mente.” (2017, p. 52, tradução nossa).³⁹

2.2.3 A transculturalidade em foco: a não fixidez do conhecimento na teoria e na interculturalidade queer e o conceito de hermenêutica diatópica

Ao refletirmos sobre os limites do conhecimento, poderemos entender mais adequadamente as teses de Flavia Monceri (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2009). Também discutiremos, nesta etapa, algumas confluências que ambas as perspectivas compartilham com a teoria e a interculturalidade *queer*, que, na acepção de Deborah Britzman (2013), deveria representar “[...] um projeto ético que comece a envolver a diferença como base para a politização, [...] colocando a produção da normalização como um problema da cultura e do pensamento” (BRITZMAN, 2013, p. 213-214, tradução nossa). Nos três casos, os autores defenderão a ideia de que a abertura ao inesperado, ao imprevisível e à incerteza são fatores-chave para a interconexão entre as culturas e os seus representantes como entidades incompletas, provisórias, e localizadas no tempo-espaço, delimitadas, portanto, por estruturas específicas de (inter)compreensão. Sobretudo, afirma Britzman (2013, p. 216, tradução nossa) que a teoria queer é a estudo dos limites, que pode ser resumido como “um problema [de] onde o pensamento para, um problema de pensabilidade. Ele começa com a pergunta "O que torna algo pensável?", ao invés de explicar como alguém pensa.”

A ideia de um sujeito transcultural passa igualmente pela admissão que, para compreendermos o mundo, precisamos interromper o fluxo de acontecimentos, que em essência e materialidade, são ininterruptos. Criamos conceitos mais ou menos estáticos de modo a viabilizar uma existência menos angustiante e mais previsível. Porém, ao configurarmos o mundo de acordo com nossos próprios modelos mentais, potencialmente refletidos na cultura da qual fazemos parte, solidificamos artificialmente o nosso mundo e o de todos ao nosso redor. Admitir que estamos em constante processo de devir, ou vir-a-ser, constantemente em mutação e que nossa percepção de

³⁹ “The students were asked to tap into Hansen’s (2010) notion of the cosmopolitan art of memory, in order to acknowledge that the presence of our pasts, as we recall them and as they are taught to us in our families or classrooms, are recorded with certain agendas in mind.” (SOBRE, 2017, p. 52)

continuidade é sobretudo uma impressão, é fundamental para uma existência transcultural. Segundo Monceri (2003, p. 111, tradução nossa)⁴⁰,

Ser confrontado com uma diferença radical implica um problema de identidade para o Eu, porque neste caso, ele não pode depender de estruturas inconscientemente elaboradas dentro das quais as fluídas experiências cotidianas são "adequadamente" colocadas [...] Consequentemente, o Eu deve ser concebido como algo que muda, que vem-a-ser devido a essa interação com o ambiente e com os outros Eus.

Gelberton Rodrigues (PSICANÁLISE, 2020), pesquisador, em uma *live* em que apresentava seu livro recém-publicado: “Psicanálise e Educação Sexual – Deborah Britzman e a paixão pela ignorância”, faz um acréscimo à interpretação de Britzman sobre o conceito de normalização que nos ajuda a compreender o que Monceri define como solidificação ou coagulação da realidade: ao classificarmos o que é normal ou aceitável, a exemplo da heteronormatividade no campo da sexualidade, automaticamente solidificamos também suas categorias de exclusão, de anormalidade, também em posições fixas, às quais seremos inevitavelmente submetidos. Não se trata, entretanto, de negar a existência ou a permanência do desejo no tempo, mas resistir a tentativas de fixidez por meio de identidades paritárias, que possibilitem a permanência da heteronormatividade como categoria estável no tempo, produtora dessas diferenças.

A existência transcultural, portanto, depende de uma leitura menos rígida de mundo, e por rigidez não nos referimos unicamente à ideia de ortodoxia ou de um conservadorismo radical. Trata-se da percepção de que vivemos sob fronteiras mentais relativamente delimitadas pelas nossas filiações identitárias e culturais; pelas nossas vivências e vinculações sociais. Ao nos conscientizarmos dessas limitações, os encontros interculturais nos ajudariam a ir além delas, talvez não para superá-las em absoluto, mas para alargá-las (idealmente ao infinito), ou até mesmo absorvê-las em nossos esquemas gerais de compreensão, os enriquecendo. À essa geografia mental, que nos guia em nossa percepção e leitura de mundos exteriores e interiores, Santos (2009, p. 15) chama de *topoi*, que define como os “lugares comuns retóricos mais abrangentes de uma

⁴⁰ “Being confronted with a radical difference implies an identity problem for the Self because in this case, he cannot rely upon unconsciously elaborated frameworks within which the flowing everyday life experiences are "properly" collocated [...] Consequently, the Self must be conceived as something that changes, that becomes owing to this interaction with the given environment and with the other Selves" (MONCERI, 2003, p. 111)

determinada cultura, que funcionam como premissas de argumentação que, por sua evidência, não se discutem e tornam possíveis a produção e a troca de argumentos”. Nessa perspectiva, “Compreender determinada cultura a partir dos *topoi* de outra cultura é tarefa muito difícil, para a qual proponho uma *hermenêutica diatópica*.” (grifo do autor).

Por hermenêutica diatópica, Santos (2009) compreende a centralidade de algumas ideias para determinadas culturas, por exemplo: os Direitos Humanos na cultura ocidental, o *dharma* na cultura hindu e a *umma* da cultura islâmica. Em si mesmas oferecem enormes contribuições à humanidade e à organização das sociedades, mas não são capazes de responder eficazmente a problemas que são inerentes às suas próprias constituições internas, a exemplo dos Direitos Humanos que “não estabelecem a ligação entre a parte (o indivíduo) e o todo (o cosmos)” ou o *dharma*, que pode ser visto como fortemente enviesado em direção em “favor da harmonia, ocultando, assim, injustiças e negligenciando totalmente o valor do conflito como o caminho para uma harmonia mais rica” (SANTOS, 2009, p. 15).

De um modo geral e como temos visto até agora, é a liberdade de navegar as incertezas do mundo e deixar a si mesmo reagir mais livremente aos encontros e às suas consequências, que indicaria a possibilidade de experimentos interculturais mais frutíferos, não necessariamente em direção a pacificações internas ou coletivas, mas a transformações (ou quem sabe até mesmo permanências) não antevistas, produtos do acaso. Outra frase que chama a atenção na *live* de Gelberton Rodrigues (PSICANÁLISE, 2020) que nos remete a essa conclusão é quando defende, para além de uma ética meramente identitária, articulada sobretudo politicamente na busca por direitos, para uma ética do “Cuida-te a ti mesmo, [em vez de] conhece-te a ti mesmo”, o que justifica pelo reconhecimento ao direito de viver as nuances dos nossos desejos, pois “o que nos aliena são nossas paixões identitárias.”

2.3 CURRÍCULO

2.3.1 Avaliando o que e de que modo ensinar

Como mencionado na introdução, por se tratar de um curso que pretende ser realizado em parceria com o English to Trans-form e a Casa 1, projetos ligados ao acolhimento de pessoas LGBTI+ em situação de vulnerabilidade social, mas também abertos a pessoas heterossexuais da

comunidade que queiram participar, espera-se que tenhamos uma diversidade substancial de pensamentos e crenças a respeito de valores-chave como igualdade de gêneros e valorização de expressões da sexualidade não heteronormativas. O desafio a que nos propomos é que, por meio do contato e dos possíveis confrontos que possam emergir, valores democráticos essenciais como respeito às diferenças, abertura às realidades vivenciais divergentes e à prática saudável do dissenso, antitética à inviabilização do diálogo, possamos seguir em direção a uma prática educativa que privilegie a criticidade na interculturalidade, sem com isso adotar pressupostos categóricos *a priori*, a não ser daqueles próprios que impeçam a confluência e a vitalidade dos diálogos. A esse respeito, proporemos atividades ao longo do curso que instiguem os estudantes a refletirem sobre suas próprias concepções de pertencimento cultural, identidade e criticidade e às de seus colegas, de modo a pôr em prática o conceito de ideologia mencionado por Andrew Vincent como:

[...] "morfologia conceitual". Isso é baseado semanticamente, focando na pergunta: "quais são as implicações e insights de um conjunto particular de pontos de vista políticos, em termos das conexões conceituais que ele forma?" Para Freedden, o significado é sempre dependente de estruturas de interpretação. Uma ideologia é "pensamento-comportamento", incorporada na linguagem falada e escrita comum (VINCENT, 2010, p. 14, tradução nossa)⁴¹

2.3.2 Uma abordagem pós-moderna de currículo

Ideologia é um conceito-chave neste trabalho. Não como algo nocivo, que precise ser ultrapassado, mas como inevitabilidade. Não podemos escapar de nossas preferências ético-normativas de como o mundo deva ser estruturado. A questão que nos colocamos aqui é: como articular múltiplas cosmovisões, por vezes intrinsecamente conflitivas e impermeáveis em sala de aula, fazendo-as interagir para mútua compreensão, sem estendermos nossas pretensões para além dos limites dos debates francos, abertos e respeitosos, mesmo que tensos (talvez, por vezes, bastante tensos)? Há pressupostos mínimos de ação que precisam ser reiteradamente defendidos, já os mencionamos: respeito às regras democráticas, aos indivíduos envolvidos e ao direito à fala,

⁴¹ "Freedden calls his approach to ideology "conceptual morphology". This is semantically based, focusing on the question, "what are the implications and insights of a particular set of political views, in terms of the conceptual connections it forms?" For Freedden, meaning is always dependent on frameworks of interpretation. An ideology is "thought-behavior", embodied in ordinary spoken and written language" (VINCENT, 2010, p. 14)

à visibilidade e existência no espaço público. E, para atingir nosso objetivo e colocar em prática esta pesquisa, precisamos pensar, logicamente, nos conteúdos, nas provocações, nas atividades, nas avaliações, tal qual pregam os manuais de elaboração de cursos de idiomas (e demais cursos) como vemos habitualmente.

Não questionamos a necessidade de termos um planejamento, porém afirmamos que não seguiremos estritamente as amarras de um conjunto fixo de elementos (gramaticais, lexicais, comunicativos) a serem trabalhados em um período “x” de tempo. Afinal, lembramos que esse curso não tem a finalidade de formar pessoas para um conjunto imediato de ações, se não de auxiliá-las em seus projetos de vida, como indivíduos em trânsitos subjetivos e objetivos, com a necessidade de aprender um novo idioma para vocalizar seus sentimentos, suas expressões e suas necessidades epistêmico-afetivas sobre o estar e o habitar no mundo. Portanto, também como já informamos em outras partes desta dissertação, os materiais serão desenvolvidos com base nas entrevistas de caráter fenomenológico, autorizadas pelos entrevistados para leitura e escuta.

Minha abordagem celebra o humano em seu elemento mais primordial: não podemos existir sem significar. Diferentemente dos outros animais que não necessitam entender o que é uma árvore, por exemplo, para relacionar-se com ela, nós precisamos codificar o mundo para vivê-lo. Aqui, não nos basta ensinar a língua como instrumento, como máquina, como ferramenta, ou qualquer outro artifício que tenha como corolário o efficientismo, a utilidade: queremos que os estudantes vivenciem a língua como tempero, como ingrediente, como som, como cor. Portanto, quando comparamos as estruturas curriculares amparadas em ideais modernos, em que os estudantes são convidados a conhecer o que já foi descoberto, a observar o que já foi descrito, a reproduzir o que já está dado, queremos, ao contrário, que experimentem a linguagem, aqui materializada em português, para a (re)criação de novas modalidades de habitarem a si mesmos, e, por consequência, o mundo. Sobre essa comparação, entre currículos modernos e pós-modernos, Doll Júnior explica (1997) que:

(...) ao defender definições claras, Descartes estava fornecendo fundamentos estruturais para a metodologia curricular que as escolas utilizam atualmente - indo do bem-formulado ao empiricamente válido. Nesta metodologia, os fins são externos ao processo; não existe uma dinâmica entre a teoria e o fato, a imaginação e a praticidade; tudo o que é verdadeiro, fatural ou real é descoberto, não criado. A esterilidade desta metodologia é contrária ao que está se desenvolvendo atualmente na Ciência pós-moderna. Aqui, o conceito de auto-organização, como na teoria do Big Bang sobre a origem do universo, nos encoraja a conceber uma metodologia baseada na criatividade, e não na descoberta (Davies, 1984, 1988) (DOLL JUNIOR, 1997, p. 46-47).

Também não pretendemos avaliar os estudantes em termos do que serão capazes de produzir, porque não queremos que “produzam” nada. Novamente, distanciamos-nos de uma lógica eficientista, economicista da educação, em que estudantes são vistos como agentes econômicos do saber: capazes de fazer um uso racional do tempo e dos recursos didáticos na consecução de objetivos pré-planejados, externos, desenhados anteriormente para reprodução cada vez mais precisa e rápida, otimizada, padronizada, do que já se sabe de antemão. A esse respeito, detalham Macedo e Lopes (2011, p. 22): “Ainda que o eficientismo seja um movimento curricular com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.” Queremos, sim, que os estudantes possam experimentar com a linguagem e produzir conhecimentos que lhes façam sentido, de preferência sentidos que não tenham sido previstos, e que possam comunicar seus encontros com a experiência de significar e compreender de modo criativo, novo, compartilhando suas ideias em meio a uma comunidade de pessoas dispostas a querer desvelar os outros e, de igual modo, se fazer entender.

Desse modo, reiteramos que o curso não tem fim, conclusão, somente finalidade: manter os estudantes engajados nos debates. E porque teriam interesse de saber o que está sendo dito agora, amanhã, ou depois, e por quais pessoas, as atividades não se esgotariam como meros exercícios procedimentais, focalizados em “um determinado conjunto de formas da língua, ou uma situação comunicativa, na superfície do aqui/agora, como seria típico, respectivamente, de uma abordagem gramatical e comunicativa” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 180), mas como forma “ainda, [de] valorizar as vozes dos alunos como possíveis disparadores para atividades e para a (re)construção de conhecimentos” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 181). A opção em usar as próprias vozes dos estudantes como insumo para o aprendizado, em vez de utilizar textos já prontos e que circulem na sociedade, tem duas funções: a de dar sensação de protagonismo aos estudantes, e possibilitar o contato com diferentes expressões de ?

Optamos, neste trabalho, por escutar estudantes. Queremos ouvi-los, e queremos que se ouçam. Mais comumente, cursos de idiomas fazem uso de textos que já circulam na sociedade, em

seus muitos formatos, para apresentação de um novo idioma: para aprendizagem do léxico, da gramática, dos aspectos fonéticos e fonológicos, de recursos para interação em situações comunicativas. Mas tomamos um caminho mais radical quando pensamos em variedades do português e ensino intercultural crítico: transformaremos em material de ensino a própria fala daqueles que estão em diferentes estágios de contato com a língua portuguesa. Mais do que o tema da migração em si, queremos que os estudantes possam perceber que, no nosso contexto proposto, mais importante que a regularidade, a certeza e a linearidade (enquanto progressão), importa a comunicação de significados, de resolução de dúvidas e mal-entendidos, e a proposição de ideias. Nesse sentido, pretendemos quebrar a “quarta parede” que separa aprendizes do aprendizado, do que deve ser aprendido, mostrando que, em qualquer etapa ou momento de ensino, todos somos de algum modo (inclusive os famigerados nativos), aprendentes. O que importa, no nosso curso em particular, é o que os indivíduos possam ensinar e aprender em conjunto, em processo, em suas singularidades intra e intercomunicativas.

Maher (2007) nos fala da importância de superarmos o multiculturalismo liberal, aquele das apresentações de totalidades, de protótipos culturais que nos informam ao mundo como peças museológicas, elementos catalogados de um gabinete de curiosidades. Embora haja um impulso muito grande de identificar pessoas conforme etiquetas de exposição – nome, procedência, data de produção –, isso não basta para informar quem somos. Precisamos de mais espaço para nos falar e nos entender, principalmente, sem teimar em satisfazer fantasias projetivas sobre quem somos e o que queremos. Não se trata aqui de negar a cultura como elemento constitutivo e sua influência sobre quem viemos a ser – afinal, só podemos ser porque aprendemos a significar a partir de determinados contextos específicos de vida –, mas de extrapolarmos os determinismos para o campo das meras influências. Heidegger, a esse respeito, já dizia que “No pensamento, a fala nunca é primeiro. O pensamento nunca fala de modo próprio: sempre responde por já ter escutado” (HEIDEGGER, 2005, p. 15). Também diz, em complemento, que “o homem é o ser que fala mesmo quando não fala e cala” (HEIDEGGER, 2005, p. 17), portanto conjugando o fato de que necessitamos aprender a ser, ao mesmo tempo que jamais perdemos a capacidade de podermos (re)significar o vivido.

Talvez precisássemos mudar o nome de nossa proposta de “curso” para “vivências” de ensino, porque não temos caminhos desenhados de onde pretendemos chegar. A língua não tem destino, nem fim. Não chega a um lugar finalístico, onde se possa dizer: pronto, agora podemos

descansar. Há sim a angústia de se fazer entender em meio a um lugar cultural que faz uso de determinados códigos para comunicar. Para tal, estaremos sempre prontos a auxiliar os estudantes a avançar em seus potenciais de intercompreensão, demonstrando que toda e qualquer língua é tão-somente catalisadora de intra e interrelações simbólicas. Porém, um próximo passo importante que pretendemos estabelecer, e que, acreditamos, enriquecerá nossa proposta, conforme descrito nas Propostas Curriculares para Ensino de Português em Países de Língua Oficial Espanhola é a inclusão de outros gêneros orais, textuais e multimodais, de modo a se aproximar do proposto:

Outra consequência é o fato de que, na perspectiva orientadora deste documento, o trabalho pedagógico com recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos é fundamental para a produção e compreensão de gêneros com distintos propósitos, assim como para o fomento à reflexão crítica e à interculturalidade. Com o emprego da denominação “recursos linguísticos”, objetiva-se reforçar o fato de que o trabalho pedagógico deve mobilizar não as formas em si mesmas, mas recursos para agir no mundo (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, p. 36)

Sem abrir mão da centralidade das falas dos estudantes como principal suporte do ensino, concordamos que um fator preponderante para o estímulo à criticidade, é o contato com a multiplicidade de usos da língua em sua “materialidade linguística, que leve os estudantes a reconhecerem o funcionamento sempre ideológico da(s) língua(s) aprendida(s)”, (BIZON; DINIZ, 2019, p. 181) levando-os “a se atentarem para aspectos específicos dessa materialidade, descrevendo-os, interpretando-os e posicionando-se diante dos efeitos de sentido observados.” (BIZON; DINIZ, 2019, p. 181)

2.3.3 A perspectiva fenomenológica do currículo

A fenomenologia parte do princípio de que toda realidade se faz presente a partir dos sujeitos que a significam. Não há mundo cognoscível sem sujeitos cognoscentes, geralmente imersos em sistemas culturais que, em muitos casos, determinam leituras específicas sobre a realidade. De igual modo, a fenomenologia informa que devemos estar cientes dessas mesmas estruturas que condicionam e informam nossas interpretações, tentando colocá-las entre parênteses quando em contato direto com o mundo. Portanto, quando pensamos na construção de currículos, há dois enfoques principais aos quais precisamos nos ater: (1) que, segundo a fenomenologia, o conhecimento não existe independentemente dos sujeitos, ou seja, que o ato de conhecer só é

possível a partir de processos conscientes que se interpõem entre nós e o mundo, seja por meio de categorias pré-definidas culturalmente (que devemos tentar suspender provisoriamente), seja pelo estímulo à “experiência[s] reflexiva[s], no sentido de que o sujeito possa pela reflexão chegar ao autoconhecimento” (MARTINS, 1992, p. 86), substituindo então “verdade[s] paradigmática[s] pela consciência de uma realidade imediata (MARTINS, 1992, p. 82); (2) seria de fundamental importância evitar ensinar *o mundo* (grifo nosso), ou seja, transmiti-lo como objetos concretos com existência independente e definitiva, sem qualquer responsabilidade ou agenciamento humano em suas concepções, pois, concordamos: “Tudo que sei do mundo, mesmo através da ciência, eu o sei a partir de uma visão que é minha e de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não querem dizer coisa alguma” (MARTINS, 1992, p. 53)

Mais do que o problema de ensinar língua como um conjunto de regras, é ensinar conceitos como estáticos: a um significante sempre corresponderia um mesmo significado. A Fenomenologia nos auxilia a inverter o sentido próprio do ensino e do ensinar tal como estamos habituados. Estimula o olhar para o mundo, e um olhar mais atento ao próprio olhar: como miramos, como nos observamos e aos mundos ao nosso redor. Em se tratando do ensino de línguas, se afasta de um ensino de regras definitivas para uma perspectiva criativa, experimental dos idiomas em interação. Estimula a reflexão sobre o ato de aprender, e se preocupa mais em estimular contatos entre humanos em suas complexidades vivas do que entre sistemas fechados, gramáticas e culturas, que poderíamos nos apoderar e dominar. Pensamos em termos de liberdade, de fugacidades. A respeito de uma pedagogia crítica, que leve em consideração o mundo vivido dos estudantes, de modo a incluí-los integralmente nos processos de ensino como agentes reflexivos, produtores de conhecimento, Giroux e Simon (2013, p. 121) afirmam que os “(...) professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante” Desse modo, apresentamos a língua portuguesa como um novo cenário de oportunidades para a expressão e descoberta de novas cosmologias humanas, intra e intersubjetivas. Não uma língua que seja usada como instrumento, com uso delimitado, que se esgote na execução, na consecução de objetivos práticos e utilitários, mas como um veículo para possibilidades de ser e estar até então não experimentadas. De igual modo, solicitar acréscimos ao português como um idioma que não se limite aos iniciados, ditos nativos, mas que permita a todos se engajar em construções até então inesperadas de sentido. Em resumo, Macedo e Casimiro (2011, p. 34) nos informam:

Teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto às experiências dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Propõem que a ideia de um documento preestabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida. Em certa medida, essas preocupações também se fazem presentes no pensamento crítico, no qual, no entanto, a ênfase no social despreza o individual”

3 METODOLOGIA

Neste capítulo exploraremos a fenomenologia como instrumento para obter informações mais aprofundadas, mais reflexivas dos participantes dos podcasts. Em vez de buscarmos entender o porquê de terem feito certas escolhas ou seguido determinados caminhos, nos interessa as descrições desses momentos de decisão, seus antecedentes, e suas consequências vivenciais. Como experimentam o(s) trânsito(s) e o(s) estranhamento(s) em seus corpos; de igual modo, como experimentam a sensação de acolhimento e de pertencimento, como materializam essas sensações na fala. Compreendemos que há uma universalidade que nos une, e que se expressa pelos sentimentos e a capacidade de simbolização ou verbalização. O que nos separa, nossos percursos e nossas histórias, nossas justificativas, nossas culturas que seja, nesse primeiro momento de conversa, serão postas em suspenso para uma leitura mais detalhada sobre nós mesmos, que pode favorecer espelhamentos ou refrações de sentido. Nosso objetivo é riscar um primeiro fósforo no escuro de nossas certezas.

3.1 Do potencial da fenomenologia para o ensino de línguas e interculturalidade

Ninguém existe sozinho no mundo, nem o mundo adquire sentido independentemente do sentido que lhe atribuímos. Somente compreendemos o mundo a partir da linguagem, a partir do espectro de significações que ela faz possível. A fenomenologia como metodologia busca promover o reencontro dos indivíduos com experiências ou fenômenos de interesse, tenham sido encontros com seres animados (seres vivos) ou inanimados⁴². A fenomenologia está interessada na descrição não teórica, não generalizável (do ponto de vista científico), porém descritiva da experiência em seu caráter mais íntimo e subjetivo. Como se dá o encontro entre o humano e o objeto? Como o objeto é vivenciado pelo ser humano em sua consciência?⁴³ A exemplo do que se

⁴² “Por su parte, los métodos reflexivos aspiran a analizar y determinar fenomenológicamente las estructuras esenciales de la experiencia vivida recopilada. Entre ellos figuran los análisis temáticos, la reflexión lingüística (estudio de la etimología y las expresiones lingüísticas cotidianas), la entrevista conversacional, etc.” (AYALA-CARABAJO, 2017, p. 61)

⁴³ a. “A Fenomenologia tem como tarefa analisar as vivências intencionais da consciência para aí perceber o sentido dos fenômenos. Portanto, na atitude fenomenológica o objeto é constituído na consciência.” (MOREIRA, D., 2002, p. 85) b. “[...]Intencionalidade é a característica da consciência de ser consciente de algo, ou seja, de ser dirigida a um objeto. A ideia de intencionalidade é uma forma de lidar com o problema imanente-transcendente. O imanente é o que é dado adequadamente (por exemplo, nós vemos a parte frontal de uma árvore) e o transcendente é o que objetivamos ou pretendemos (por exemplo, a árvore)” (MOREIRA, 2002, p. 85)

pretende no âmbito desta pesquisa, por exemplo, buscaram-se obter relatos ou descrições sobre a experiência do “ser migrante”, do “sentir-se deslocado”, “sentir-se pertencente”, da sensação de “estranhamento”, e das vivências de “familiaridade”, de “acolhimento” e “rejeição”.

Há duas premissas fenomenológicas que nos interessam nesta pesquisa (MOREIRA, 2002). A primeira: somos, *a priori*, seres radicalmente indeterminados e que tudo que chegamos a ser ao longo da vida, é resultado do contato com sistemas simbólicos que nos informam e servem de intermediários entre os objetos do mundo e nossas consciências. A segunda: é praticamente impossível ter um contato definitivo com esses objetos, visto que são sempre mediados por corporeidades delimitadas e sistemas simbólicos de significações (inclusive, por exemplo, científicos), e, portanto, sempre parciais e localizados espaço-temporalmente. Isso implicaria, por exemplo, que não haveria nenhum significado final e independente para os objetos, sempre dependentes das relações que são estabelecidas por meio de corpos, culturas e histórias sociais e individuais específicas. Santos (2015, p. 204, p. 205-206) afirma que:

Com efeito, como se constatou até aqui, a percepção, diferente das versões clássicas, é responsável por nos ligar ao mundo, o que é ontologicamente inesgotável (grifo nosso) e, por isso, somente é possível ter uma parcialidade do objeto, e nunca sua totalidade. (...) Ou seja, o sujeito enquanto corporeidade encontra-se situado em um mundo que ele não constituiu, que está aí antes de qualquer reflexão, e somente torna possível a percepção desse mundo através desse corpo primordial, dotado de uma capacidade expressiva.

Desse modo, cremos que há uma necessidade básica de entender os indivíduos em suas complexas redes vivenciais de significados instituídos, aqueles que lhes permitem significar as suas próprias experiências e as dos outros indivíduos-mundos ao redor. Temos, com isso, uma preocupação de entender os migrantes de outros países ou de diferentes regiões dentro de um mesmo país, como seres complexos, únicos, dotados, evidentemente, de aparatos significantes pré-reflexivos (culturais) compartilhados originalmente, mas também capazes de atualizar suas visões de mundo por meio de experiências que tenham sido exclusivas de seus trânsitos interculturais. Em outras palavras, preocupamo-nos em entender nossos estudantes não somente como indivíduos que carregam uma ou várias culturas como instrumentos de decodificação e leitura de realidades, mas que, individualmente, dados seus percursos particulares, lhes tenham permitido escapar de rótulos totalizantes como pessoas exclusivamente oriundas de um determinado lugar, ou provenientes de determinadas circunstâncias específicas. A despeito de concordarmos que não há experiência vivencial que não seja precedida de um aparato simbólico de leitura de mundos,

operacionalidade de um projeto intercultural crítico, que, mais que conhecer outras culturas e aprender a se relacionar com elas, é de fundamental importância conhecer nossos próprios pressupostos culturais: as lentes pelas quais observamos o mundo.

Essa pesquisa tem duas entradas que se operacionalizam na consecução objetiva do curso: uma primeira etapa de entrevistas em formato de podcast com emigrados brasileiros no exterior ou migrantes internacionais no Brasil, e a transformação dessas entrevistas de caráter fenomenológico em atividades autoinstrucionais de PLA em abordagem intercultural agonístico-crítica. Este, o nome provisório dado à modalidade que aplicaremos em caráter experimental. Importante também delimitar que pesquisas de caráter fenomenológico têm como objeto de estudo *“la esencia de los fenómenos y/o experiencias vividas, esto es, pregunta pela naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que “es”, y sin lo cual no podría “ser” aquello/ lo que “es”*” (Ayala-Carabajo, 2017, p. 39), e, portanto, *“no pretende ser generalizable, ni probar hipótesis, ni elaborar leyes, ni establecer relaciones entre variables, etc.”* (Ayala-Carabajo, 2017, p. 44). Ao que nos toca, como já mencionado, queremos entender o que nossos entrevistados podem nos contar sobre como vivenciam, como experimentam os conceitos de “pertencimento”, “não pertencimento”, “acolhimento”, “rejeição”, “familiaridade”, “estranhamento”. Com isso, buscamos averiguar em profundidade como as pessoas entrevistadas expressam suas percepções sobre esses momentos. Como os experimentaram. Como as sentiram no corpo e como as articulam na fala. Buscamos nessas entrevistas, portanto, como descreve Gomes (1997, p. 315):

Uma boa maneira de entender e de realizar esta tarefa é imaginar que se está des-crevendo um quadro para um amigo distante, através de uma carta. O narrador terá o cuidado de não deixar o seu senso estético interferir na descrição do quadro. Não cabe a ele concentrar-se no que gostou e abandonar o que não gostou. Sua descrição deve ser fidedigna o suficiente para que o leitor sintá-se em condições de fazer o seu próprio julgamento.

3.3 A epoché ou a tentativa de recriar um primeiro encontro primordial com os objetos

culturas como pertenencias identitárias omnicomprensivas con pretensiones de universalidad, y en un segundo paso deliberamos y resolvemos discursivamente, políticamente, aquellos mínimos necesarios compatibles con el pluralismo razonable [...]” (HOYOS, 2012, p. 559)

A fenomenologia nasceu pelas mãos do filósofo tcheco Edmund Husserl (1859-1938), que tinha a pretensão de desenvolver um método de chegar às coisas mesmas, às suas essências. Entendia, por exemplo, que o método científico de corte cartesiano criava uma certa ilusão de realidade, pois separava o objeto dos sujeitos do conhecimento. Segundo suas teses, o mundo só se dá a conhecer a partir de estruturas prévias de significação que determinam o que pode ou não ser visto e/ou compreendido pelos sujeitos, inescapavelmente. Via portanto o Ocidente em uma crise epistemológica que consistia “*precisamente en haber confundido la pregunta por la verdad a partir de las diversas imágenes del mundo, por la pregunta por una verdad relativa y parcial, la de las ciencias objetivas*” (HOYOS, 2012, p. 556). Desenvolveu então o método fenomenológico que parte da ideia de *epoché*, ou da tentativa de suspensão da atitude natural, de cotidianidade e normalidade, tal como comentado anteriormente. Sabendo que “a percepção é simultaneamente o objeto da consciência e a consciência deste objeto” (Gomes, 1997, p. 319), pois a consciência só se dá a perceber a partir da interação com os objetos no mundo, precisaríamos retornar a uma posição de certo espanto ou curiosidade de por que determinadas ideias e sensações encontram, em nós, morada e expressão. Por exemplo, como homem gay cisgênero, minha percepção sobre minha sexualidade só se dá como estranhamento, quando entendo que é um estranhamento produzido alhures, ao que incorporo como categoria problematizada dentro de um complexo ideológico-cultural que trata a homossexualidade (terminologicamente), primeiro: como categoria possível; segundo: como desvio.

Uma fenomenologia de orientação semiótica, tal como defendida por Martinez (2006) voltada à comunicação intercultural, leva em consideração que precisamos inicialmente nos deslocar como seres epistêmicos com preferências político-ideológicas oriundas dos campos de significação em que estamos inseridos, ao que cita seu próprio exemplo: uma mulher branca, estadunidense, liberal e progressista, de classe média que vive, de igual modo, num estado progressista daquele país, a Califórnia. Primeiramente, como pesquisadores, tendemos a compreender a interculturalidade como um exercício em prol da equidade de perspectivas, validando propostas e leituras que estejam de acordo com os limites éticos próprios dos locais de onde partimos. Não há nada de mal nisso, inclusive é o que se espera. Porém devemos estar atentos em tentar “reduzir drasticamente o domínio de nossas próprias preferências culturais, muitas vezes inconscientes, bem como as propensões a uma compreensão unitária ou singular das coisas”

(Martinez, 2006, p. 294, tradução nossa)⁴⁶. E o que vale para os pesquisadores, também vale para todas as pessoas que pretendem se engajar num exercício intercultural sério, que depende mais do que somente de empatia benevolente, mas capacidade de mover-se para além das amarras dos nossos próprios campos de compreensão.

3.4 A entrevista fenomenológica

Em muitos sentidos, nossas identidades são relacionais. Existimos em um campo de produção de significados, em que certas categorias só podem ser estabelecidas em relação à configuração de padrões comportamentais normativos. Por exemplo, a homossexualidade só pode existir como um reverso da heterossexualidade. Porém, defendemos, a homossexualidade é uma prática a princípio destituída de sentido. É um ato. Em si, não quer dizer absolutamente nada, que é posteriormente categorizada como pecado, como desvio, como doença, como motivo de orgulho, por meio de produção de discursos médicos, psiquiátricos, religiosos, políticos, etc., como já nos alertava Foucault (referência). Portanto, estendendo essa leitura à categoria de sujeitos em situação de migração, tratá-los como migrantes de antemão os reduziria de igual modo àqueles que não nos são iguais, portanto obrigatoriamente portadores de diferenças a serem desvendadas. Mistérios. Pode ser que afinal sintam-se mesmo diferentes, mas talvez parcialmente, ou momentaneamente, mas não permanentemente nem absolutamente. Ser proveniente de uma certa nacionalidade, região, ou lugar, possuir um corpo cis, não-binário ou trans, professar esta ou aquela fé, ter certa idade, a nosso ver, geram expectativas de sentido, mas não as asseguram. Porque quando nominamos os sujeitos conforme nossas próprias categorias explicativas, criamos à revelia os objetos que queremos compreender, reduzindo-os àquilo que, sem querer, já definimos antes mesmo de conhecer.

A entrevista fenomenológica nos permite conhecer os sujeitos e ajudar que se descubram igualmente no processo: o que havia mencionado como o susto, ou a surpresa diante da cotidianidade e da normalidade, da atitude natural. Não interessa à pesquisa fenomenológica a explicação nem a interpretação, porque são movimentos que partem de categorias explicativas a

⁴⁶ “[...] may drastically reduce the domination of our own often unconscious cultural preferences as well as proclivities toward a unitary or singular understanding of anything” (MARTINEZ, 2006, p. 294)

posteriori, que encobrem o sentido genuinamente pessoal e pré-reflexivo do sujeito com a eventualidade das experiências. Afirma Ranieri (2010, p. 2):

Numa explicação sumária, no tocante aos seus objetos e objetivos, o trilhar metodológico da fenomenologia predispõe o pesquisador a entrar em contato com o conteúdo da vivência pré-reflexiva, deixando de lado paulatinamente tanto o posicionamento prévio de uma ciência e suas teses, como aquilo que define e valora o objeto de estudo, como pré-conceitos e pré-juízos.

Sendo assim, interessa-nos a universalidade das diferenças diante de potenciais sensações que todos nós humanos, supostamente, podemos sentir. Trata-se, desse modo, de interrogar os sujeitos a respeito de algo que nos é comum, porém codificado e experimentado de modo exclusivo e individual. A respeito disso, Stelter (2000, p. 69, tradução nossa)⁴⁷ afirma que os “[...] sistemas de significado sempre têm um conteúdo pessoal, pois evoluem a partir da história e da experiência dos sujeitos e, como tal, são influenciados pelas bases sociais, culturais e econômicas da sociedade”, mas não determinantes. Diante disso, propõe a pergunta-desafio de nos interrogarmos: “Como obtemos acesso ao conhecimento baseado na experiência e na pré-reflexão dos sujeitos, um tipo de conhecimento que nos faça entender o significado individual das atividades?” (STELTER, 2000, p. 68, tradução nossa)⁴⁸

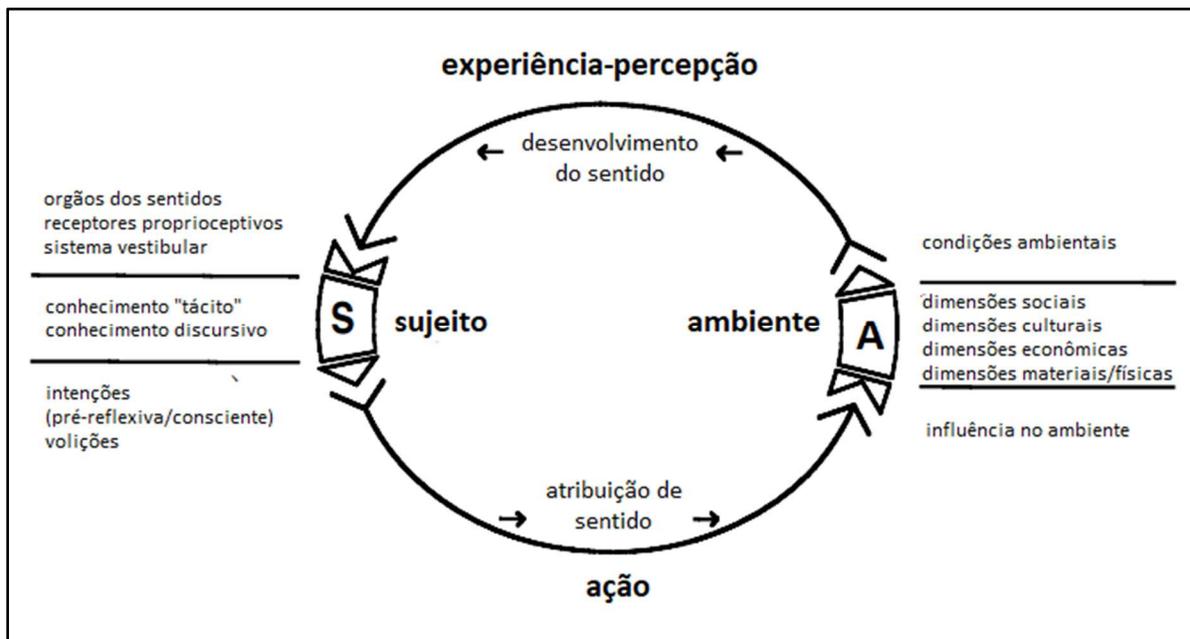
O gráfico abaixo, uma adaptação do mesmo gráfico delineado em seu artigo “*The Transformation of Body Experience into Language*” (STELTER, 2000), nos mostra uma circularidade entre o que conhecemos (que nos permite experimentar determinadas sensações) e a atualização dessas mesmas impressões em nossos corpos, ganhando camadas que nos particularizam enquanto indivíduos. Isso quer dizer que, para um mesmo conceito, há interpretações que são compartilhadas sócio-culturalmente e outras que nos são próprias e exclusivas, oriundas de vivências que complexificamos enquanto fontes produtoras de sentidos. Esse dado é muito importante, porque nos lança em parte ao desconhecido, porque devolve aos

⁴⁷ “We have to accept the uniqueness of the meaning system of every person communicating, which is the person’s felt meaning of the situation. The meaning system always has a personal content, because it evolves from the subject’s history and experience, and as such, is influenced by the social, cultural and economic basis of society” (STELTER, 2000, p. 69)

⁴⁸ “How do we gain access to the experientially and pre-reflectively based knowledge of the subject, a kind of knowledge that makes us understand the individual meaningfulness of the activity?” (STELTER, 2000, p. 68)

indivíduos a palavra sobre como vivenciam a si mesmos diante de categorias que lhes são externas, portanto evitando reificações e generalizações.

Figura 1 - A co-dependência entre os sujeitos e o meio-ambiente



Fonte: Adaptado de (STELTER, 2000, p. 65)

3.5 Cenário de pesquisa

A presente proposta nasceu como parte do English to Transform, projeto de ensino de inglês básico para pessoas trans na Grande São Paulo. Inicialmente, de 2015 a 2017, o projeto aconteceu na Casa da Cidadania de Osasco. Em seguida, no ano de 2017, com a abertura da Casa 1⁴⁹, república de acolhimento de pessoas LGBTQIAPN+⁵⁰ em situação de vulnerabilidade social, firmou-se uma parceria para a realização dos cursos nas dependências da Casa. Esta parceria atendeu a uma das necessidades da organização, que foi aberta no bairro da Bela Vista, região central de São Paulo, com recursos de financiamento coletivo online. A extensão do curso para o atendimento a pessoas cis do entorno da Casa e arredores teve como função firmar a posição da

⁴⁹ Para mais informações, acessar: <https://www.casaum.org/>

⁵⁰ LGBTQIAPN+ conforme uso pelos proponentes do projeto no website da instituição.

entidade como um lugar de promoção cultural e socialização, tal como afirma Cetrone (2018, p. 8) a respeito do Galpão onde acontecem as atividades culturais e de ensino: “Tornou-se, ao mesmo tempo, um complemento para a socialização e para trazer oportunidades para os moradores da Casa, pois essas atividades ajudam a reforçar os laços com a vizinhança. Quem vive no entorno é o maior público frequentador da Casa no cotidiano”.

A trajetória do English to Trans-form começou com a oferta de cursos de inglês de níveis básico e pré-intermediário para pessoas trans, pensando na inserção ou reinserção dessas pessoas no mercado de trabalho formal. Segundo Paolo Capistrano, sua preocupação era tentar ajudar a reverter a proporção de 90% aproximadamente dessa população dedicada quase que exclusivamente à prostituição⁵¹. A criação de novas oportunidades passa também pela conclusão dos estudos de níveis básico e médio e o aprendizado de outros idiomas, como o inglês. A intenção era prioritariamente, portanto, a criação de oportunidades mais amplas de trabalho e reaproximação dos estudantes com ambientes de ensino formais.

Em 2018 com o sucesso da empreitada, foi aberto também o curso de espanhol do English to Trans-form além da oferta de níveis mais avançados de inglês: pré-intermediário 2 e intermediário. Paralelamente a isso, também eram ofertados cursos de inglês de nível básico para crianças e pré-adolescentes na biblioteca da Casa, situada na Rua Condessa de São Joaquim, 277. As aulas para adultos eram realizadas no Galpão, na R. Adoniran Barbosa, 151. Fui professor dos cursos para adultos, em 2017, e, em seguida, em 2018, somente para os pré-adolescentes. No primeiro semestre de 2019 sugeri a criação do curso de português como língua adicional. Fiz pessoalmente a sugestão em meio à efervescência e notoriedade do English to Trans-form na cidade, que supus, podia atrair ainda mais diversidade para Casa, o que de fato ocorreu.

O curso acontecia aos sábados no Galpão e foi inteiramente desenhado por mim. Somente a partir do segundo semestre de realização que tive a ajuda de A. S., russa, professora de russo e português, que nos procurou como voluntária. Junto com ela, trouxe também parte de seus alunos que aprendiam português em iniciativas gratuitas na Vila Ema e Vila Zelina, que concentram grande quantidade de migrantes históricos e recentes do Leste Europeu em São Paulo. As turmas eram sempre bastante heterogêneas, mesmo antes da chegada dos alunos da A., com pessoas

⁵¹ Afirmações que podem ser atestadas em entrevista do idealizador do English to Trans-form, Paolo Capistrano, no podcast disponível no seguinte endereço: <https://brazilian.report/podcast/2018/07/04/podcast-lgbtq-inclusion-brazil/>. Acesso em: 23/08/2023.

oriundas de vários países da América Latina e Caribe (Haiti), e também de países do Oriente Médio e África do Norte e Ocidental. Havia pessoas de todas classes sociais e situações migratórias. Os estudantes russos em sua maioria eram de classe média e migravam ao Brasil por razões econômicas, sociais (casamento com brasileiros ou brasileiras), ligações familiares ou de amizade com outros migrantes russos e do Leste Europeu, ou até mesmo razões políticas. Os demais estudantes também compartilhavam essa heterogeneidade e não eram em sua maioria refugiados, mas migrantes declaradamente econômicos, que buscavam no Brasil novas oportunidades. Nesse bojo, a diversidade cultural se fez bastante presente, o que era um dado bastante positivo para as atividades do projeto.

Poucos estudantes eram assíduos, havia muitas faltas que não eram justificadas nem foram investigadas. Não era fácil desenvolver uma relação de mais proximidade com os estudantes, muito em razão dessas ausências frequentes. Entretanto, pude estreitar laços com alguns deles que em sua maioria eram cisgênero e heterossexuais. Estavam lá porque o curso era gratuito e perto de onde estavam morando, além de não ter período definido de inscrições. A região Central de São Paulo tradicionalmente abriga muito dos migrantes recentes na cidade em razão das hospedarias da Missão Paz: Casa do Migrante⁵² no Glicério, próximo à Sé, e as Casas de Passagem do governo do Estado⁵³. Não manifestavam um interesse específico em questões de gênero e sexualidade como era notório nos cursos de inglês e espanhol, composto principalmente de brasileiros, mas vinham com necessidades específicas, como lidar com os pormenores burocráticos para permanência no país, e trabalho e afazeres cotidianos, como ir ao mercado, ao banco, e realização de transações mais prosaicas. Fazíamos esse levantamento quando os estudantes chegavam até nós, embora não tenhamos mantido registro dessas respostas. Precisávamos então ter mais flexibilidade e abrangência em relação ao conteúdo, diferentemente do que ocorria nos cursos de inglês e espanhol, em que questões de gênero e sexualidade eram mais recorrentemente tratadas. Entretanto, tivemos que conciliar essas questões, que justificavam nossa aderência ao English to Trans-form e à Casa 1, com o interesse pouco evidente dos estudantes em discutir habitualmente esses tópicos

Esta pesquisa e a conseqüente reformulação do curso, portanto, nasceram da necessidade objetiva de criar um curso que conjugasse os interesses do English to Trans-form e da Casa 1, com

⁵²

⁵³ Para mais informações, acessar: [Casa de Passagem - Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo](#)

os múltiplos interesses dos estudantes que nos procuravam. Mesmo que transitoriamente, em razão das faltas frequentes e das necessidades imediatas de comunicação, entendia-se (eu particularmente, mas também os organizadores dos demais cursos do English to Trans-form), que não se podia abdicar de tratar de questões de gênero e sexualidade como integrantes de discussões sobre direitos humanos, porém sem a imposição de perspectivas unilaterais. A perspectivas unilaterais refiro-me àquelas de uma tradição política mais notoriamente liberal e ocidental sobre liberdades individuais e sexuais, não compartilhadas em sua integridade e/ou extensão por muitos países e parcelas de seus habitantes. A esse desafio, nos entregamos nesta iniciativa.

3.6 Participantes do podcast

Os primeiros entrevistados do podcast são dois homens cisgêneros, brancos, homossexuais: um venezuelano, e o outro brasileiro morando no Canadá. O primeiro mudou-se para o Brasil há 7 (sete) anos em busca de uma vida melhor, mais tranquila; o segundo também. O suficiente para refletir que a busca por condições mais dignas de existência, ou ainda, a continuidade da possibilidade de existência, sejam condições suficientes para que pessoas deixem familiares e amigos para trás, para um passado que se inicia assim que se decide partir sem retorno próximo. Minha opção por esses entrevistados se deu proximidade. Ambos foram meus alunos: o venezuelano de português na primeira versão do curso na Casa 1, e o segundo de inglês quando já estava no Canadá. A necessidade de aprender a língua do lugar onde se está faz-se presente para a adaptação ao novo solo, à possibilidade de obtenção de empregos e de um novo capítulo na vida que se descortina.

Já conhecia-os relativamente bem antes de entrevistá-los, mas ainda assim fiz questão de que contassem publicamente o que já tinham me revelado em privado, nas aulas. Após a gravação, os áudios foram enviados para de gravação, encaminhados para os entrevistados para avaliação - se havia trechos que gostaria que fossem retirados -, para então mandá-los para a edição. Ao meu ver, ambas as entrevistas caminharam naturalmente para a questão da sexualidade, não porque o tópico tivesse sido roteirizado, mas suponho porque faz parte de nossas vidas afetivas, a minha inclusive. São os dois casados. O entrevistado venezuelano, não oficialmente, mas morando juntos há mais de quinze anos; o brasileiro, também não casado no papel, e morando junto com o namorado há alguns anos.

Um breve introdução de quem são para que possam compreendê-los em sua magnitude. A vida os transportou para lugares distintos. Há em ambas as entrevistas a percepção de uma insatisfação latente com o país onde viviam, um problema generalizado que se estende - se estendia à época da migração - para além de algo pontual. Um problema que não se resolveria simplesmente, nem a curto prazo. Desejavam pôr-se à prova, ir em busca de um entorno mais aberto aos seus anseios econômicos, afetivos e profissionais. Ao longo da entrevista percebe-se com bastante nitidez que não há arrependimentos nem desejo de retorno. O país, região ou lugar que deixaram para trás, carregam com eles na lembrança, mas sem saudosismo: uma presença que se entende suficiente. As perguntas feitas aos entrevistados buscam levar à autoavaliação: o que há de transitório e permanente em como entendem que são?

4. MIGRAPORTUCAST: apresentação e discussão

4.1 Primeira proposta de curso: antecedentes

A primeira reedição do curso foi inicialmente planejada para acontecer em abril de 2022, mas, a pedido de um de nossos parceiros, o Museu da Imigração do Estado de São Paulo, foi transferida para 21 de maio daquele ano:

Figura 2 - Flyer de divulgação



Fonte: elaboração própria

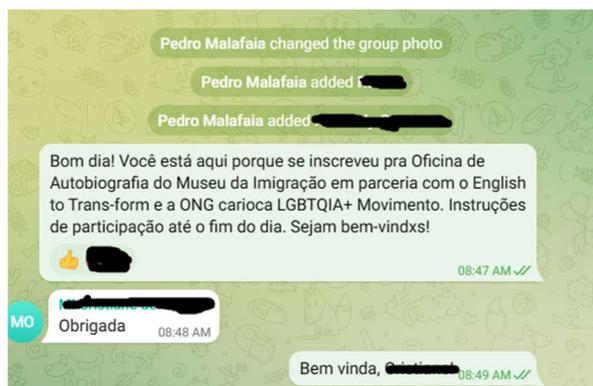
Para aquela ocasião, foi desenhada uma Oficina de Autobiografias para migrantes inspirado na série de ações do *Council of Europe* intitulada: *Autobiografía de Encuentros Interculturales*⁵⁴. O curso ia acontecer simultaneamente em duas frentes: online no aplicativo de mensagens Telegram e presencialmente, nas dependências do Museu, aos sábados de 21 de maio até 20 de agosto. Essa opção (entre online ou presencial) era feita livremente pelo estudante no momento da inscrição. O roteiro de atividades era o mesmo para os dois formatos, porém com as devidas adaptações às versões presencial e a distância assíncrono. Tivemos quatro (4) inscrições para o curso presencial e vinte e duas (22) para o curso online, o que nos surpreendeu, dado que atividades presenciais já voltavam a acontecer com alguma normalidade no município de São Paulo.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Para essa ação, contamos com o apoio de divulgação das ONGs LGBTI+ Movimento, Casa 1/ English to Trans-form e do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, que nos cedeu as dependências para realização das atividades. Porém, precisamos destacar, que devido à baixa procura pelo curso presencial, o Museu pediu que todas as atividades se realizassem de modo online já que poderia haver dias que ninguém estaria presente, e o Museu deixaria de ter uma sala disponível para suas atividades educativas regulares, ao que acatamos.

As atividades de apresentação começaram no dia 23 de maio (Figura 2), segunda-feira, mas até o dia 16 de junho, somente sete (7) pessoas tinham se apresentado no aplicativo.

Figura 3 - Mensagens de boas-vindas no Telegram



Fonte: elaboração própria

Todos que se inscreveram o fizeram por meio de um formulário que segue abaixo no Apêndice 2, que exigia respostas bastante completas e detalhadas, o que nos fez supor que quem o preenchesse estaria engajado em participar, fato que não se concretizou na maioria dos casos. Enviamos um e-mail de boas-vindas com instruções de como participar do chat e das atividades, adicionamos manualmente ao grupo todos os estudantes, e voltamos a convocá-los por mensagem no Telegram no dia 9 de junho, na maioria dos casos sem respostas. Optamos então por encontros síncronos quinzenais, depois semanais, com redução progressiva do número de presentes. Tentamos seguir com as atividades até o dia 2 de julho, quando optamos em reformular o curso para que essa pesquisa fosse viabilizada. Percebi que os estudantes mais ativos não teriam problema em compartilhar suas histórias, que talvez o problema fosse a regularidade com que teriam que participar na plataforma, o que constava como elemento fundamental parte do planejamento inicial. Por se tratar de uma oficina de autobiografia, o curso não teria como

continuar se não houvesse a participação ativa, escrita ou falada, dos estudantes. Foram gravados vídeos instrucionais de como realizar as atividades, também com baixas visualizações (Figura 3).

Figura 4 - Vídeo de instruções para realização das atividades



Fonte: elaboração própria

Em outubro de 2022, demos início à segunda proposta de reelaboração do curso, a qual é objeto desta pesquisa. Trata-se de um website www.migraportucast.com (Figura 4), que conta com entrevistas de caráter fenomenológico, em que se busca compreender a relação dos entrevistados com temas recorrentes ao campo da migração e da interculturalidade, como sentimentos de permanência e impermanência, estranhamento e identificação, acolhimento e deslocamento. São podcasts de mais ou menos quarenta (40) minutos cada, que após degravados⁵⁵, enviados para análise dos entrevistados para aprovação (caso queiram retirar algumas partes das quais se arrependem), e edição, são transformados em materiais autoinstrucionais gratuitos de ensino de PLA. O site já foi elaborado e se encontra no ar, e continuará sendo alimentado após a conclusão desta pesquisa.

Figura 5 - Homepage Migraportucast

⁵⁵ O que é degravação? Segundo o site da empresa Audiotext: “A degravação é a passagem do conteúdo falado, contido em áudios e vídeos, para texto. Diferentemente da transcrição acadêmica, as falas são passadas na íntegra, sem alteração em como e o que foi dito.”: Em: <https://www.audiotext.com.br/degravacao>. Acesso em: 23/08/2023



Fonte: elaboração própria

Veremos neste capítulo, sobre a produção do site, por que algumas de suas configurações foram desenhadas de um modo e não de outro. Por exemplo, optamos em deixar um campo aberto de buscas por temas-chave, por exemplo, religião, sexualidade, gênero, migração, etc., que são temas que supomos emergentes das falas dos entrevistados. Não pretendemos direcionar as conversas para esses focos, mas deixaremos que surjam - se surgirem - espontaneamente em suas falas. Realizadas as entrevistas, feitas as gravações e aprovados os conteúdos por parte dos entrevistados, identificamos os focos temáticos em suas falas/ episódios que darão origem a *tags*⁵⁶ ou palavras-chave à que estarão, então, associadas no site. Em algumas conversas, mais de um foco temático poderá surgir, dando origem a um conjunto de tags de modo a entrecruzar os resultados de busca. Nossa proposta é que, ao se buscar por um tema específico - por exemplo, religião -, falas com outros temas poderão também ser sugeridos aos usuários e estudantes, estimulando a escuta de vozes que de início poderiam ser desconsideradas caso classificadas sob um enfoque temático apenas.

Por se tratar de um site sem financiamento externo, a intenção é que possa ser gerado um novo conteúdo/ entrevista a cada quinze dias (posteriormente ao lançamento do site) e as gravações igualmente disponibilizadas para leitura no site. Busca-se com isso também disponibilizar aos estudantes a oportunidade de ter contato com variedades do português falado no Brasil e no exterior em sua complexidade de significados e misturas interculturais. Todas as entrevistas estarão dedicadas em um endereço exclusivo com espaço mediado por mim para comentários (idealmente parte das atividades de interação que estarão disponíveis nos materiais autoinstrucionais, em amostra neste capítulo).

⁵⁶ “Tag” em inglês quer dizer etiqueta. As tags na internet são palavras que servem justamente como uma etiqueta e ajudam na hora de organizar informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação, facilitando encontrar outras relacionadas.” Em: <https://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-htm>. Acesso em: 23/08/2023

4.1.1 Migraportucast: a ideia

O site www.migraportucast.com pretende ser um repositório de entrevistas de caráter fenomenológico, interessado na vivência dos entrevistados a respeito de temas em geral associados à migração, como as experiências de acolhimento, estranhamento, diferença, familiaridade, pertencimento, e exclusão. É um site que conversa sobretudo com pessoas em suas ricas pluralidades culturais sobre temas que nos são comuns, enquanto humanidade. Portanto, não espera relatos sobre migração enquanto processos demográficos, mas sobre migração como estar em trânsito subjetivo permanente. Aproveita-se do fato da linguagem, do fato imediato de estarem aprendendo a comunicar-se em um novo idioma *stricto sensu*, para investigar como aprendem a se comunicar com outros idiomas *lato sensu*, como com novas visões de mundo. Estamos preocupados, portanto, em comunicar ao maior público ouvinte e interessado possível, que enquanto seres migrantes, não interessa de onde viemos nem para onde vamos, se onde nos encontramos internamente permanece inextricavelmente estático. Propõe então movimentos internos para o conhecer-se e o conhecer aos outros.

Enquanto proposta de ensino democrático, retiramo-nos como propositores *ex-machina* de ideais de justiça e equidade, para coletar e pôr em confronto diferentes ideais de justiça e equidade que possam existir. De igual modo, não se trata da defesa de um relativismo em que tudo é válido, mas de estimular a crítica fundamentada e respeitosa de por que algo seria válido, e outra coisa, não. Não temos a expectativa de criar mundos convergentes, mas talvez de fazer convergir para um mesmo espaço pessoas que, de outro modo, evitariam entrar em contato. Neste curso, o português é usado como instrumento de mediação para a exploração de mundos. Observar o contato dos indivíduos não somente com a língua como sistema frio de regras gramaticais, mas de compósitos vivos que usam desse aparato para se expressar, assim como a conceitos e aos ordenamentos éticos, políticos e culturais aos quais se filiam.

Como estrutura, o site é composto de uma barra de buscas que permite aos estudantes e interessados procurar por núcleos temáticos como: refúgio, gênero, orientação sexual, envelhecimento, alimentação, etc. de modo a trazer como resultado todos os relatos que tenham tratado desses tópicos, direta ou indiretamente. Desse modo, esperamos que as pessoas possam vir a conhecer, por meio da escuta e eventuais leituras das gravações, realidades diferentes daquelas a que estão mais habituadas. Por exemplo, ao procurar por “envelhecimento”, seria possível entrar

em contato com pessoas de dezenas de nacionalidades ou percursos distintos, não somente com aqueles perfis com os quais estaríamos mais familiarizados. É uma expectativa. Importante informar que as *tags* que dão origem a esse sistema não estão disponíveis para os usuários, de modo a evitar comportamentos refratários e excludentes de determinados termos de busca (por exemplo ao notar a *tag* LGBTI+ junto a outras de interesse). Para fins de atração, de igual modo, em vez de uma biografia dos entrevistados em termos tradicionais (para introduzi-los), usamos perguntas que motivem as pessoas a ouvir os relatos para conhecê-los a fundo.

Um aspecto fundamental da consecução desse trabalho, que acredito já tenha esclarecido até este ponto, é que não há, de nossa parte, a expectativa de que os alunos se compreendam com a finalidade de conciliar visões de mundo, que muitas vezes, em essência e posicionalidade, seriam inconciliáveis. O que buscamos é a prática da participação democrática enquanto um valor em si mesmo, talvez o único valor que precisemos defender abertamente como mote pedagógico em nossa proposta pública de ação: na nossa missão. Há, nesse sentido, dois trabalhos que nos norteiam nessa prática, que entendemos relevantes para uma melhor compreensão do ordenamento e formato dos exercícios que serão apresentados a seguir. O primeiro deles de Jane C. Lo (2017), em que defende:

Em vez de fazer com que os estudantes pratiquem a tolerância política, que temporariamente deixa de lado as diferenças para considerar logicamente os direitos disponíveis a todos, o agonismo pede aos estudantes que transformem suas ideias sobre o mundo. Em vez de suspender suas diferenças em prol dos direitos humanos, o processo agonístico incentiva os estudantes a desafiar suas próprias personalidades (bem como as posições uns dos outros) no conflito. Em outras palavras, a deliberação pública não concilia diferenças [...]; ao invés disso, é uma arena através da qual os conflitos em curso são continuamente renegociados à medida que as pessoas passam a compreender as existências umas das outras de maneiras mais profundas (LO, 2017, p. 6, tradução nossa)⁵⁷.

⁵⁷ “Instead of having students engage in political tolerance, which sets aside differences temporarily to logically consider the rights available to everyone, agonism asks students to transform their ideas about the world. Instead of putting their difference on hold for the sake of human rights, the agonistic process encourages students to challenge their own personalities (as well as one another’s positions) in the conflict. In other words, public deliberation doesn’t reconcile differences [...]; instead, it is an arena through which ongoing conflicts are continuously renegotiated as people come to understand one another’s existences in deeper ways” (LO, 2017, p. 6)

Não se trata de um pressuposto de ação: que haja de fato uma transformação profunda a nível individual, mas uma tentativa e um chamado para a abertura à escuta, nem que seja para uma discordância em níveis factuais do discurso, do que foi dito, portanto não a partir de pressupostos sem base concreta ou lastros na realidade. O que temos visto muito recorrentemente, a exemplos folclóricos de notícias falsas que povoam o ambiente sociopolítico⁵⁸ e cultural brasileiro, como o *kit gay*, notoriamente uma mentira destinada a interditar o domínio da defesa da diversidade e a luta por direitos. Uma tática antidemocrática por excelência, porque mina a confiança que temos uns nos outros, apesar das discordâncias, e explodem as pontes que nos permitiriam dialogar como cidadãos detentores de direitos iguais de existência. Com isso, afirmamos que não há democracia possível sem confiança, porque o estar no mundo depende de consensos mínimos sobre a qualidade dessa mesma realidade compartilhada por todos. Diante da percepção quase intuitiva da impossibilidade de definir absolutamente a realidade, que somos dependentes uns dos outros para o estabelecimento retroativo e colateral desses limites, talvez mais importante que o estabelecimento do que é certo ou errado em termos morais, é voltarmos a crer que há boa fé em defender posições das quais podemos fortemente discordar.

Em uma resposta ao artigo de Lo (2017), Thomas-Reid (2018) acrescenta, em forma de um adendo crítico, que precisamos estar atentos para que esse tipo de deliberação agonística (que não se confunde com a deliberação de caráter racionalista liberal tradicional, pondo em suspenso as emoções em prol de uma discursividade fria, atemporal e pretensamente ahistórica) não se reduza também a um vale tudo moral "validando as perspectivas dos estudantes, não importa quão bizarras sejam, [...] similar ao pensamento de que "todos são [sempre] vencedores"" (THOMAS-REID, 2018, p.4, tradução nossa)⁵⁹. Desse modo, é preciso que estejam sempre "aliadas a discussões explícitas sobre poder, privilégio, opressão e desigualdade" (*ibidem*, p. 4, tradução nossa) que constituem dados objetivos da realidade.

É interessante também notar a leitura que Lo (2017) faz do trabalho de Hannah Arendt, em que a filósofa alemã (1906-1975) defende que o espaço da política, o espaço público, logo o espaço da democracia seja essencialmente pluralista, porque sua contrapartida, o campo do privado e do doméstico é o campo do igual, da mesmidade. É preciso estimular que as pessoas convivam no

⁵⁸ Sobre o Kit Gay: ['Kit gay': material que levou a fake news surgiu em 2010 - 05/09/2022 - Poder - Folha \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/folha/poder/2022/05/09/0001917347-kit-gay-material-que-levou-a-fake-news-surgiu-em-2010-05-09-2022-poder-folha/). Acesso em 28/06/2023.

⁵⁹ "validating students' perspectives, now matter how bizarre, [...] similar to the "everybody is a winner" way of thinking" (THOMAS-REID, 2018, p.4)

espaço público (presencial ou virtual) para além do limite do que lhes é doméstico, domesticado e conhecido. Porém, finalmente, é preciso também que não deixemos de observar os indivíduos como seres potencialmente singulares, e não somente como meros representantes *verbatim* de uma determinada cultura⁶⁰. É preciso buscar/instigar o agenciamento, a apropriação consciente sobre quem se é, que é sempre atualizado quando decidimos agir como agimos, no agora. Porque ao final e ao cabo, retornamos sempre à indeterminação original humana, permanentemente presente, proposta pela fenomenologia.

É um espaço que está necessariamente repleto de momentos de agonismo, pois cada um de nós é revelado e se revela de forma diferente. O fato de dependermos dos outros para ouvir e responder às nossas palavras e ações, às nossas histórias, significa que quando nos dirigimos aos outros, arriscamo-nos também a ouvir a história que os outros criaram sobre nós, quem somos." (TODD, 2010, p. 12, tradução nossa)⁶¹

4.1.2 Migraportucast: a arquitetura

As atividades foram pensadas de modo a estimular debates sobre temas diversos, não somente aqueles mais diretamente associados à comunidade LGBTI+ e seus problemas mais prementes. Até o momento, para o lançamento do website, foram realizadas três entrevistas, duas delas com migrantes gays, cis, brancos e uma migrante cis, branca, heterossexual. Claro que reconhecemos, desde já, a ausência de pessoas pretas, indígenas, trans e tantas outras de grupos não brancos ou cis, com que já estamos em contato para as próximas entrevistas. Durante a realização desta pesquisa, estreitamos laços com a ONG carioca LGBTI+ Movimento, ajudando-os inclusive com a oferta de oficinas de português e inglês em projeto financiado por aquela

⁶⁰ A esse respeito Todd (2010, p. 103) critica com bastante veemência a noção de interculturalidade propagada pelos documentos do Council of Europe: "what we have here is a view of intercultural education that promotes democracy through a dialogue that seeks to avert conflict. [...] This connection raises two issues: First, that democracy is tied to a conception of diversity that not only needs to be "handled" but that it does so in a way that turns a person into an aggregate of her cultural attributes: she bears these attributes like a mantle into encounters with others as though they stand for who she is. There is thus a certain ontology that is operating here which serves to pin the subject down to general categories of culture. [...] Thus, the individual becomes a generalized figure read through her attributes. Secondly, dialogue is thereby concerned with the ways these generalized individuals can communicate across their cultural differences"

⁶¹ "It is a space that is necessarily fraught with moments of agonism, since each of us is revealed and discloses herself differently. That we depend on others to hear and respond back to our words and deeds, our stories, means that when we speak to others we risk also having to hear the story others have created about us, who we are" (TODD, 2010, p. 12)

entidade. Tratava-se do projeto “*All Out*”, que oferecia bolsa de R\$600, por seis meses, para que migrantes pudessem desenvolver um “plano (...) para entender seus sonhos, desejos e possibilidades para a vida no Brasil, [além de realizar] formações em cidadania, direitos, gênero, sexualidade e diversidade, [e] plano individual com foco em educação e empregabilidade para construção de autonomia.”⁶² Porém, para realização das entrevistas, ainda estamos em contato e agendamento com os participantes.

Desse modo, tratamos de temas considerados polêmicos, como previsto nos objetivos, como aqueles que potencialmente gerem discordância ou respostas emocionais mais intensas, tentando com isso provocar reações de cunho intrassubjetivo, inicialmente, e intersubjetivo, subsequentemente aos comentários iniciais. Para deixar claro, o primeiro contato com as perguntas-provocações se dará por meio dos exercícios autoinstrucionais, portanto de caráter reflexivo e respondidas em formulário Google Forms para correção. Outra opção em estudo é a criação de um WhatsApp Business com respostas *bots* iniciais para que os estudantes possam, com praticidade, digitar ou gravar suas respostas para correção. Para o passo a passo da experiência no WhatsApp, planejamos uma mensagem de boas-vindas, seguida de lista de opções, sendo uma delas responder questões discursivas dos exercícios autoinstrucionais. Esta opção, e não a criação de grupos, porque até o momento estou só como planejador, executor e coordenador/tutor do curso. Posteriormente, com a inclusão de voluntários, poderemos criar grupos moderados no WhatsApp para interação permanente entre os estudantes. De todo modo, de imediato, temos a intenção de oferecer a possibilidade de encontros quinzenais em plataforma de videoconferência a ser escolhida para discussão de temas pré-acordados via enquetes no site, garantindo participação prévia.

Esta breve introdução para explicar por que: (1) optamos por perguntas de caráter fenomenológico-existenciais nas entrevistas, em vez de perguntas que desde já ensejassem o confronto, e (2) como seria possível estimular o confronto por meio de exercícios de caráter autoinstrucionais. Para o primeiro caso, espera-se que os entrevistados falem livremente sobre questões que considerem relevantes, deixando-as fluir para “*las historias [que] nos brindan la oportunidad de ampliar los horizontes de nuestro paisaje existencial normal creando ‘mundos*

⁶² Informação que consta nas comunicações por e-mail com a ONG durante o planejamento das oficinas. O site encontra-se em reformulação. Para mais informações, : [LGBT+Movimento](#) | [ONG](#)   
(@lgbtmaismovimento)

posibles’” (VAN MANEN, 2003, p. 88). Por meio do contato com esses depoimentos, esperamos que os estudantes possam reagir a esses relatos com impressões favoráveis ou desfavoráveis, livremente, sem que haja expectativa subliminar de um determinado tipo de resposta. Também, em uma analogia ao ato de sementeira, minha intenção é fazer com que os entrevistados se mostrem de maneira mais aberta possível, para que, assim, os estudantes possam reagir à paisagem discursiva oferecida. Em uma primeira etapa, os estudantes respondem os exercícios-provoações, que não se pretendem ácidos, corrosivos, mas reflexivos, de modo a evitar manifestações de ódio semelhantes àquelas vivenciadas com alguma regularidade nas redes sociais, que permitem, sim, a expressão de emoções político-partidárias (RUITENBERG, 2018), porém extrapolam os limites agonísticos adversariais da democracia, porque, em muitos casos, desrespeitam e pretendem silenciar e apagar divergências, muitas vezes com uso sistemático de mentiras. Queremos a continuidade e a articulação de ideias em um ambiente de dissensos, mas balizados pelo respeito integral à existência do(s) outros em comunhão às regras e limites próprios à democracia, a saber: fidelidade à crença da importância das próprias divergências para o avanço das ideias, e o respeito às múltiplas manifestações da existência como horizonte ético-político.

Abaixo, algumas imagens que dão uma dimensão da arquitetura do website. Na parte de cima, os links para “*home*”, a primeira página, “quem somos”, onde deve constar uma breve bio minha e das instituições parceiras, e “podcast” com a lista completa dos podcasts organizadas por episódio. O contato que será disponibilizado será o mesmo do domínio, portanto contato@migraportucast.com. Abaixo uma lista provisória dos tópicos de interesse que podem emergir das conversas conforme forem sendo coletadas, caso a caso. Não há entrecruzamento, por exemplo formato de buscas “xxx” + “yyy” exatamente para instigar as pessoas a ter acesso a pessoas diversas daquelas que estão acostumadas a se comunicar. Porém, não impede que encontrem perfis mais ou menos desejados indo diretamente na seção correspondente, lendo os resumos disponíveis.

Figura 6 - Homepage do Migraportucast (2)



Fonte: www.migraportucast.com. Acessado em: 09 jun. 2023

Inicialmente, a ideia era manter esses chamados abaixo, que não são nada além de um espelho de algumas categorias que constam na lista de procura. Talvez as de maior ou menor interesse, dependendo de quais estratégias estivesse adotando para estimular a navegação no site. Mas, ao longo desta pesquisa, me dei conta que talvez esses espaços possam ser usados como chamados a responder perguntas globais de cunho intercultural agonístico-crítico, ou até mesmo nuvens de palavras associadas a determinados temas, produzidas com as respostas dadas pelos alunos aos exercícios autoinstrucionais (que serão também apresentados mais adiante neste capítulo). Uma forma de engajar e gerar curiosidade, por exemplo: ao clicar em uma das palavras nas nuvens de palavras, linkar para outros episódios que também as contivessem. Logo, a ideia de gerar uma dinamicidade de navegação interna, que não se encerre na escuta isolada de um ou outro episódio. Minha intenção daqui em diante também é inscrever o website em editais de fomento de cultura, a fim de ter uma equipe pequena, mas dedicada à divulgação dos episódios e da criação de um banco de dados interno mais ou menos consolidado que também possa servir de registros de fala de alunos de PLA de diversos níveis e origens. Uma forma de atrair também visitantes-colegas pesquisadores interessados em registros de fala e corpus de aprendizes. Mas isso num segundo ou terceiro momento. Imediatamente, utilizaremos o Google Forms para a realização dos exercícios e a possibilidade concomitante de download dos PDFs de exercícios com e sem gabarito: para que possam ser usados por estudantes, individualmente, ou por professores que queiram usar e adaptar o material para uso em sala de aula. Os PDFs já diagramados seguem no apêndice deste trabalho.

Figura 7 - Homepage do Migraportucast (3)

Busque aqui pelos temas de interesse:

Todos



Religiao

Melhores podcasts de *Religião* e *Espiritualidade* do Brasil. Uma lista com podcasts imperdíveis que você precisa ouvir e que pode descarregar grátis.



Refugiados

Em razão dos constantes deslocamentos, da barreira do idioma e mesmo da desconfiança.



LGBTQIA

O Movimento LGBTQIA+ busca garantir os direitos e combater a discriminação dessa população. Faça parte do movimento e apoie as causas e lutas da comunidade LGBT.



Genero

Podcasts comandados por vozes femininas que abordam questões de gênero, desigualdade e protagonismo feminino.

Fonte: www.migraportucast.com. Acessado em 09/06/2023

Por fim, apresentamos a seguir o que o visitante enxerga ao clicar em uma das tags ou categorias sugeridas: uma lista horizontal com os podcasts, seguido de descrição do entrevistado (que, como disse, seria inicialmente uma biografia, mas acredito que um texto composto de perguntas ou provocações seja mais interessante pra estimular o interesse), e um título (em negrito abaixo da imagem), que desejo que seja criado pelos próprios entrevistados, a fim de evitar interferências interpretativas que extrapolem o sentido do conteúdo. Os outros logotipos acima, provisórios, penso em retirá-los para evitar dispersão.

4.2 Sequência de Atividades

4.2.1 Sequência de atividades baseada na entrevista com homem cis, gay, brasileiro: apresentação

Este entrevistado é brasileiro e mora no Canadá há três anos. Aparentemente, saiu do país por diversas razões, sendo uma delas a falta de sensação de segurança por ser homossexual. Durante a conversa, ao admitir sua condição de vida mais favorável em relação a de pessoas negras e pardas e/ou não cis de sua cidade natal, Salvador, na Bahia, ainda assim se posiciona como parte de uma minoria sem a devida proteção do Estado. Inclusive, aponta, no caso da eleição do ex-presidente de extrema direita, Jair Bolsonaro, que as ações antitéticas do governo em relação aos direitos de minorias (e grupos minorizados, como mulheres e pessoas não-brancas: indígenas, pardos e negros) não só teriam potencializado sua sensação de insegurança, como teriam adicionado uma camada a mais de temor: a postura frontalmente contrária ao amplo acesso a direitos de cidadania por pessoas da comunidade LGBTI+, alardeada desde sempre em tom de ameaça pelo ex-mandatário.

Além disso, em alguns trechos, traz para discussão sua visão de um Brasil marcado por uma falta latente de solidariedade entre as pessoas que, extremamente individualistas, estariam propensas, por isso mesmo, a atos de desrespeito e falta de consideração ao próximo, e a condutas antiéticas na condução de negócios públicos e privados. Não que seja uma exclusividade brasileira, mas sabemos que a corrupção e o dito “jeitinho”, modos de negociação parte a parte que tendem a burlar normas e obrigações legais, são de fato problemas correntes e históricos difíceis de resolver. Faz então uma comparação com o Canadá, que a despeito de ser um país de forte tradição econômica liberal, ainda assim costuma privilegiar o bem-estar das pessoas em oposição aos ganhos isolados de indivíduos e grupos econômicos. Menciona o exemplo de ter retornado ao Brasil por conta da pandemia, quando teve dificuldade de se manter financeiramente no Canadá, e a falta de cuidado das companhias aéreas brasileiras com as pessoas, seus dramas, e seus pertences: “e até a minha mala de mão, que eu nunca vi ser pesada na vida, em outras circunstância, eles pesaram a mala de mão porque eles estavam taxando tudo e todo mundo que desse pra taxar, porque... era o momento deles ganharem dinheiro”; em contraposição, fala do caso das companhias aéreas canadenses que se mostravam solícitas e cuidadosas, demonstrando compaixão pelos migrantes que precisavam retornar aos seus países devido à crise global instalada pela pandemia:

“eu realmente vi assim, meu Deus é no meio de uma desgraça, uma companhia aérea no Canadá tá tentando ajudar as pessoas e a outra tá cobran[do], tá pesando até a mala de mão porque se tiver um quilo a mais ela vai cobrar o excedente.”

A despeito dos múltiplos fatores que o fizeram optar pela migração, decidimos focar na sua vivência como homem gay no Brasil, e sua vida supostamente facilitada no Canadá. Há muito exemplos interessantes a serem explorados, como veremos a seguir, como a naturalidade com que homens héteros considerados mais rudes como “peões de obra” teriam reagido ao fato dele ser homossexual: “não houve um estranhamento com a informação, coisas que... eu já vi acontecer muito no Brasil, ou quando... fala assim abertamente que... eu era gay, que eu tinha namorado.” Gostaria aqui de abrir um parêntese pessoal, pois o meu sogro, homem semianalfabeto do interior do Piauí, um dos estados mais pobres do Brasil, “peão de obra” aposentado, sempre me tratou com muito respeito e simpatia e jamais evidenciou qualquer preconceito ao fato de ser namorado e, em seguida, noivo e esposo do seu único filho homem. Contrariamente ao que poderíamos esperar, mais uma vez quando olhamos os dados demográficos de apoio ao ex-presidente Jair Bolsonaro, sua parcela mais consistente de apoiadores reside justamente nas classes médias e classes médias altas de pessoas autodeclaradas brancas com ensino superior completo. Portanto, anos de educação formal e renda não estariam diretamente relacionados à positividade do tratamento dispensado às pessoas em suas diferenças, pelo menos não no caso brasileiro.

As questões então produzidas giram em torno da aceitação ou não da homossexualidade e comportamentos sexuais não monogâmicos heteronormativos e a percepção sobre fluidez de gêneros e vivências trans. Inicialmente, sugerimos um exercício de contato com palavras e expressões mais comumente associadas à comunidade LGBTI+ no Brasil. Um de nossos pressupostos de organização do curso é justamente atrair a participação de pessoas não familiarizadas com certos modos de ser e experimentar a realidade, incluindo as suas palavras de acesso e explicação dessas mesmas realidades.

4.2.1.1 Sequência de atividades baseada na entrevista com homem cis, gay, brasileiro: atividades

Temos a intenção de padronizar o formato e a dinâmica dos exercícios de modo a facilitar o uso por parte dos estudantes, já que não estaremos imediatamente disponíveis para auxílio na

compreensão dos enunciados. Nesta fase piloto, os exercícios estão sendo desenvolvidos para o nível mínimo A2+ (pré intermediário), ou idealmente B1⁶³ em diante segundo o Quadro Comum Europeu de Referência.

1. O exercício 1 abaixo tem como função gerar curiosidade sobre o trecho destacado do podcast, selecionado para exercício de compreensão oral. Também servirá de exercício de compreensão global do texto. Foi mantida estrutura da comunicação oral com suas pausas e hesitações, diferentemente dos áudios utilizados tradicionalmente em livros didáticos com falas editadas e sem interrupções de qualquer natureza. Supomos gerar mais sensação de fidedignidade, mesmo que possa parecer, inicialmente, de mais difícil compreensão de leitura.

⁶³ Segundo o site do British Council, um estudante de nível B1: “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.” Disponível em: [Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas \(CEFR\) | British Council](#). Acesso em: 09/06/2023

Figura 8 - Material de estudo: exercício de introdução ao tema do podcast e de compreensão global do áudio

Lista de exercícios



PODCAST

1. Leia o texto abaixo:

“e eu... eu achei que realmente a... eu acho... eu tenho certeza que aqui eu tô muito mais seguro e... e... não vou sofrer preconceito, pelo menos não na intensidade ou com frequência, na mesma frequência que eu sofria aí no Brasil, que era uma violência assim... gratuitas e muitas vezes como forma de piada ainda.”

Você irá ouvir o primeiro episódio do podcast. Sobre o que acha que se trata?

a. Sobre alguém que deixou o Brasil pra se sentir mais seguro.

b. Sobre alguém que veio para o Brasil para se sentir mais seguro.

Fonte: Elaboração própria

2. Em sua maioria, as palavras selecionadas são comuns a um contexto sociocultural LGBTI+, que eventualmente fugiriam à compreensão dos estudantes que farão o exercício. Trata-se de uma atividade de aproximação ao léxico. Escolhemos também as palavras “obra” e “peão de obra”, que são de fundamental importância para a compreensão do trecho destacado, em que o entrevistado compara as reações de homens heterossexuais brasileiros e canadenses ao fato de ser gay.⁶⁴

⁶⁴ As definições foram retiradas do dicionário online www.dicio.com.br, único que continha todas as entradas para as palavras acima, após procurarmos no Michaelis e no Priberam.

Figura 9 - Material de estudo (2): exercício de antecipação de vocabulário pré-escuta

2. Leia as frases, e com ajuda do contexto, identifique seus significados:

“as famílias, tanto de meu pai como de minha mãe são mais **conservadores** (1), mais conservadoras, mas dentro de casa a gente sempre... foi um pouco mais **aberto** (2) pras coisas”

“então... é... há sempre um medo de andar na rua, de dar a mão pra um namorado, de... é... vamos dizer assim dar... **lacrar** (3) em público né, de ter **trejeito** (4), de... falar **fino** (5)”

“naquele contexto dentro de um escritório de contabilidade, do que eu... vi aqui em **obra** (6)... trabalhando em obra, lidando com **peão de obra** (7)... né, é... muito engraçado quando eu... eu cheguei... eu comecei numa... numa empresa de... de obra... de obra aqui, de construção”



<input type="checkbox"/>	Delicado	<input type="checkbox"/>	Aquele que se opõe às mudanças, não aceitando inovações morais, sociais, políticas, religiosas, comportamentais
<input type="checkbox"/>	Receptivo, disposto a entender, a compreender	<input type="checkbox"/>	Fechar uma discussão, deixar alguém sem argumentos ou possibilidade de respostas
<input type="checkbox"/>	Gesto cômico, afetado e exagerado	<input type="checkbox"/>	Aquele que trabalha usando a força, geralmente em trabalhos não especializados
<input type="checkbox"/>	Edifício em construção		

Fonte: Elaboração própria

3. Exercício de compreensão de informações específicas com vocabulário antecipado no exercício dois. As respostas aqui foram escolhidas para se conectarem com a atividade de reação crítica mais à frente, de números 5 e 8.

Figura 10 - Material de estudo (3): exercício de compreensão oral de informações específicas

3. Ouça o podcast do minuto 44'20" até o final, e responda se as opções abaixo são verdadeiras ou falsas:

a. O entrevistado se sentia livre para expressar sua sexualidade no Brasil.

b. O entrevistado acha que os homens heterossexuais canadenses são mais conservadores que os brasileiros.

c. O entrevistado sente orgulho de ser brasileiro por ser baiano, nordestino, e da cidade de Salvador.

d. O entrevistado acha que somente alguns brasileiros, e não todos, são fantásticos.

Fonte: Elaboração própria

4. Embora seja dada a opção de que as reações críticas aos textos sejam feitas por gravação de voz via Google Forms, ainda assim supomos que para muitos alunos a escrita seja de fundamental importância, principalmente para aqueles que não têm tanta familiaridade com o alfabeto romano. As letras das palavras são dadas embaralhadas para que possam ter alguma indicação de como escrevê-las. Foi uma decisão difícil, porque consideramos que poderia também ser elemento de confusão, mas optamos por ordenações que mantivessem alguma proximidade com as palavras originais.

Figura 11 - Material de estudo (4): exercício de compreensão de informações específicas 2ª parte + escrita/ vocabulário

4. Ouça novamente o áudio e preencha as lacunas com as palavras que estão embaralhadas em negrito (por exemplo, casa/ aacs):

- a. "meu irmão primeiro se _____ gay, eu também tenho um irmão que é gay" (**amssiuu**)
- b. "há sempre um _____ de andar na rua (**emdo**), de _____ a mão pra um namorado" (**adr**)
- c. "não era fora do _____ (**amárrio**) pros meus colegas, mas eu via muito mais comentários _____ naquele contexto" (**ohboófimcos**)
- d. "não vou _____ (**seorfr**) preconceito, pelo menos não na intensidade ou com frequência, na mesma frequência que eu sofria aí"

Fonte: Elaboração própria

5. Exercício de reação ao conteúdo global do texto. A partir daqui, espera-se que os estudantes possam falar mais abertamente de suas visões sobre o que foi apresentado. As respostas digitadas/ faladas no Google Forms ou no WhatsApp não serão identificadas, e transferidas para o site com a devida autorização. A partir daí espera-se iniciar a etapa mais propriamente agonística do curso.

Figura 12 - Material de estudo (5): exercício de reação crítica ao áudio

5. Acesse o link: <https://forms.gle/9ppnXoRAiJ2nxLZZ7> para responder as perguntas:

- a. Você conhece alguém que já se assumiu LGBTQIA+? Se sim, quem? Como foi para você?
- b. Você acha que no seu país de origem pessoas LGBTQIA+ têm medo de andar de mãos dadas com seus/suas namorados/as, maridos/esposas, etc. na rua? Por que?
- c. Se você fosse LGBTQIA+, você teria medo de sair do armário? Se você é LGBTQIA+, você teve medo de sair do armário? Por que?
- d. Você já sofreu ou conhece alguém que já sofreu com comentários homofóbicos ou transfóbicos? Se sim, quem? Qual sua reação? Se não, qual seria sua reação?

Fonte: Elaboração própria

6. Toda a atividade deve convergir para esse ponto. Gostaria de ter feito também a pergunta se em algum momento já teriam discriminado outras pessoas, mas entendemos que há limites de filtro afetivo a serem respeitados, de modo que não afetem diretamente a auto percepção e autoestima dos estudantes.

Figura 13 - Material de estudo (6): exercício de reação crítica ao texto

8. Responda as perguntas abaixo com o vocabulário e o aspecto gramatical aprendido nesta lição.
- a. Como é a situação de pessoas LGBTQIA+ no seu país? Há discriminação? De que tipo?
 - b. Você também pensaria em sair do seu país se sofresse discriminação por ser LGBTQIA+?
 - c. Você já sofreu algum tipo de discriminação? Se sim, qual? Como se sentiu?
 - d. Que conselho daria para o entrevistado se fosse amigo/a dele? E para familiares dele?

Fonte: Elaboração própria

Figura 14 - Material de estudo (7): gabarito

<p>Gabarito:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A2. 5, 4, 1, 7, 2, 6, 33. F, F, V, V4. a. assumiu / b. medo - dar / c. armário - homofóbicos / d. Sofrer5. resposta livre6. a. adjetivos / b. substantivos / c. não / d. sim / e. Sim7. a. Eu nunca pensei muito sobre isso. / b. Eu tenho pouca experiência com esse assunto / c. É bastante difícil pra mim falar a respeito. / d. Ela saiu poucas vezes com outras meninas. / e. Ele sabe muito sobre esse universo.8. Respostas livres
--

Fonte: Elaboração própria

4.2.2 Sequência de atividades baseada na entrevista com homem cis, gay, venezuelano

A conversa com o entrevistado venezuelano foi marcada por relatos de sensação de pertencimento e contiguidade não incomuns de quem vem de países da América Hispânica para o Brasil. Em muitos casos, as comidas e os comportamentos das pessoas apresentam bastante similaridade, facilitando a adaptação. O que não implicará, contudo, que todas as pessoas que venham de países da América do Sul, da América Central e Caribe evidentemente se sentirão em casa no Brasil. Há muitas variáveis em jogo, por exemplo, o pertencimento a uma comunidade global de pessoas LGBTI+ que se identificam por meio dessa sigla e seus símbolos mais imediatos, como a bandeira do arco-íris e produções midiáticas internacionais, ou festividades mais liberais como as paradas do orgulho e o carnaval brasileiro. Importante nomear essas relações de pertencimento que atravessam fronteiras, porque talvez se sobreponham e ajudem a criar laços de solidariedade mais intensos que aqueles baseados unicamente em nacionalidades de um mesmo grupamento geopolítico (sul-americanos, por exemplo). Embora nosso entrevistado tenha dado sinais de que a liberação sexual na Venezuela, à época em que se encontrava lá, se dava de maneira mais discreta e menos politizada, ao afirmar: “Acho que (...) no que diz respeito a discussão pública do tema LGBTI+, é muito mais, Brasil tem muito mais disso do que a Venezuela. A Venezuela não, na Venezuela não se discute muito. Você não vai encontrar, sei lá, políticos falando disso”, foi no carnaval e ao ser “muito abraçado, muito beijado”, que se sentiu parte integrante do nosso território: “abandonar a venezuelanidade para ser brasileiro, então aí pra mim é um pouco difícil,

mas eu acho que carnaval é uma das datas para se sentir muito brasileiro, muito abraçado, muito beijado...”

Diante desse cenário, foram feitas perguntas que colocam em discussão a associação do Brasil e dos brasileiros com a sexualidade e o hedonismo. Como mencionamos no início deste capítulo, é notório que há uma disputa em curso do que significa ser brasileiro, e a relação entre nacionalidade e sentimento religioso, principalmente por aqueles que são contrários a uma expressão mais aberta, livre, e não-heteronormativa da sexualidade, dissociada de pretensões à sacralização de relações afetivas. Ser conservador também é ser brasileiro, portanto compreende-se que migrantes que sejam também conservadores, possam se identificar somente com essa parcela específica, uma expressão - dentre várias - de nosso *pot-pourri* identitário nacional. O mesmo se aplica aos defensores do amor livre.

Para esse recomeço, necessito entender melhor qual o perfil das pessoas que terão interesse na proposta. Temo que perguntas mais diretas possam afastar estudantes mais sensíveis ao tema, por isso o tom relativamente comedido das perguntas. Dividi o ato sexual em suas partes constitutivas, por exemplo, ao perguntar sobre beijos, abraços e toques. Suponho que pessoas mais abertas a discutir o tema, poderão falar sem rodeios de sexo na resposta, enquanto pessoas que tenham uma sensibilidade mais restritiva, possam se comunicar por meio de palavras tangenciais, como fiz acima. Isso mantém nosso objetivo inicial de não interditar o debate, porque evitamos ferir protocolos do que poderia ser inadequado do ponto de vista moral-religioso. Respostas mais interessantes, provocativas, que suscitem a continuidade do debate, serão postadas de forma anônima no site e os estudantes convidados a se engajar na defesa de seus pontos de vista. As dinâmicas estarão abertas para todos os visitantes, sejam estudantes ou não, de modo a dar visibilidade à multiplicidade de posicionamentos diante de questões de interesse social, coletivo.

4.2.2.1 Sequência de atividades baseada na entrevista com homem cis, gay, brasileiro: atividades

1. A primeira atividade da folha de exercícios foca em uma das impressões que marcou bastante o entrevistado: a questão da temperatura, que se expressa também indiretamente quando foca no calor dos beijos e abraços durante o carnaval. Um primeiro exercício de

sensibilização, para já dar aos estudantes a liberdade de se expressar sobre como entendem o hedonismo tipicamente associado aos brasileiros.

Figura 15 - exercício de sensibilização/ introdução ao tema do podcast

Lista de exercícios



1. Você irá ouvir parte de uma conversa com o M., venezuelano que mora no Brasil há cinco anos. Porém, antes de ouvir os trechos, responda as perguntas abaixo.

M. diz:

“Chegar no Brasil eu acho que foi bem, bem engraçado. A primeira surpresa foi o clima. Eu cheguei em São Paulo e fazia frio danado*, muito frio mesmo, coisa que você não tem, de fora, você não tem a percepção de que o Brasil seja um país frio, só aquele país tropical, né.”

danado*: de teor desproporcional, extraordinário

a. Qual foi a sua primeira impressão quando chegou ao Brasil? Achou os brasileiros acolhedores (calorosos) ou distantes (frios)? Como compara as pessoas do seu país e os brasileiros?

b. Como sentiu o clima do Brasil quando chegou? Um clima mais agitado, mais excitante, ou mais calmo e lento? Explique.

Fonte: Elaboração própria

2. O segundo exercício, embora não diretamente associado à questão da sexualidade, traz a competição por ser o melhor em tudo. Implicitamente, acaba remetendo também à questão dos corpos, da beleza, da inteligência, das habilidades pessoais em diversos âmbitos que podem ser eventualmente trazidas pelos estudantes em suas respostas.

Figura 16 - exercício de sensibilização/ introdução ao tema do podcast (2)



Fonte: Cerveja Brahma (Ronaldo) - 1998 - Propagandas Históricas | Propagandas Antigas (propagandashistoricas.com.br)

2. M. acha que os brasileiros têm obsessão em serem o número 1 em muitas coisas. Você concorda com ele? Numa escala de 0 a 10, quanto concorda com a opinião dele? Justifique sua escolha.

Fonte: Elaboração própria

3. Após ouvirem o áudio para a primeira compreensão global, os estudantes são convidados a ouvi-lo novamente, desta vez para informações específicas. Assim como na primeira folha de exercícios, as palavras selecionadas têm como função familiarizar os estudantes com contextos-chave do texto oral, de modo que possam reagir ao seu conteúdo usando, se assim quiserem, os termos destacados.

Figura 17 - exercício de compreensão de informações específicas/ vocabulário

4. Ouça novamente e complete as frases com as palavras que ouvir:



a. "(...) a gente fez a f _____ juntos e ela é brasileira, ela nasceu no Brasil"

b. "(...) eu acho que migrante de uma f _____ muito rude, pode ser, eu não senti"

c. "(...) então, quando isso aí, a pessoa pergunta, típica pergunta, "ah e esse s _____ de onde é?", eu já falo, a minha resposta construída "eu sou de Pato Branco"

d. "(...) ah, no princípio quando a gente chegou, é aquela coisa da d _____, de fazer tudo isso"

e. "Muito m _____ não. Mas tem, tem. Quando eu quero comer alguma coisa venezuelana, por exemplo, aí eu sinto: não sou daqui"

f. "(...) então aí pra mim é um pouco difícil, mas eu acho que carnaval é uma das datas para se sentir muito brasileiro, muito a _____, muito b _____."

Fonte: Elaboração própria

4. As perguntas de reação ao texto oral contemplam ambas partes que tratam de adaptação e aclimatação ao Brasil em suas muitas temperaturas, e como se sentem imersos numa atmosfera que podem compreender como convidativa e agradável, ou hostil e de muita proximidade.

Figura 18 - exercício de reação ao tema do podcast

5. Responda as perguntas sobre o áudio abaixo:

- a. Você já conhecia alguém no Brasil quando decidiu vir? Por que escolheu o Brasil? Quais outros países você tinha em mente?
- b. Tem alguma pergunta que os brasileiros fazem que te irrita? Te deixa zangado/a?

Você gosta do carnaval? Acha que de um modo um geral os brasileiros beijam demais, se abraçam demais? Se tocam demais? Por que?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos esta pesquisa fazendo um breve levantamento dos modelos de educação democrática. Vimos com algum detalhamento, que para cada enfoque democrático, haveria modelos de educação correspondente: liberal, participativo, deliberativo, multicultural, cosmopolita, crítico, e agonístico. Iniciamos fazendo um contraponto à noção de que democracia implicaria necessariamente em consensos, em ideais racionalmente estruturados de bem comum, o que não se demonstra com frequência na realidade. Temos observado que grupamentos políticos com visões de mundo divergentes têm disputado fortemente o poder na esfera pública, muitas vezes com pouca ou nenhuma urbanidade. Porém, importante sempre apontar que vivemos sob um regime democrático pluripartidário no Brasil, em que diferenças e disputas por recursos, poder e hegemonia estarão sempre em questão. E isso, por princípio, não é um problema.

Projetos políticos como o bolsonarismo e o Escola sem Partido⁶⁵ são exemplos extremos da manipulação de consensos com a finalidade de calar as diferenças, de inviabilizá-las. Sob o pretexto de uma suposta união – “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”⁶⁶ – ou de uma neutralidade inócua, impede-se que as diferenças convivam com alguma civilidade, respeitando-se em seus mais diferentes graus de impermeabilidade. Uso este termo por inferir que talvez haja diferenças que jamais serão transpostas, e comportamentos que jamais serão aceitos por este ou aquele grupo étnico ou cultural, e isso não deve ser razão para *apartheids*, guetizações, ou criação de inimigos a serem eliminados. Dada essa premissa, reafirmamos nossa vinculação à ideia de que é preciso criar mecanismos de aperfeiçoamento do que já é previsto constitucionalmente: igualdade perante a lei e direito inalienável à diferença.

Em seguida a essa reflexão, partimos para propostas de ensino e comunicação intercultural em suas muitas vertentes. Vimos que é possível estabelecer contato com as diferenças de modos muito distintos: (1 - funcionalista) superficialmente, sem que sejam questionadas as estruturas de produção socioeconômicas de racialização e subalternização, em especial no Sul global (WALSH, 2010); (2 - emancipatório crítico) a fim de desvelar esses mesmos mecanismos para a compreensão e desmonte das estruturas coloniais de produção das diferenças (GUILHERME, 2012); (3 - perspectivista/ transcultural) de modo a perceber as diferenças culturais como formas transitórias

⁶⁵ Para conhecer: [Nada mais ideológico do que uma escola sem partido \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br). Acesso em 28/06/2023

⁶⁶ Slogan da campanha presidencial de Jair Bolsonaro em 2018 e 2022.

de cristalização do real, possibilitando existências mais estáveis e permanentes no tempo-mundo (MONCERI, 2013). Sendo esta proposta de cunho crítico, estendemos nossa compreensão para além das estruturas macroeconômicas do capitalismo transnacional produtoras de diferenças, para a observância da díade: igual-diferente como estruturante das relações humanas em geral, e o conflito como inerente e inescapável à vida em sociedade, em especial em sociedades complexas.

Por fim, verificamos que a realização de um curso de pla no formato proposto não pode ser inteiramente definido *a priori*: nem em termos do que será discutido, nem como. Cremos que as atividades devam priorizar a liberdade de reação dos estudantes, portanto em um primeiro momento agindo autonomamente, respondendo às atividades autoinstrucionais oferecidas, em seguida retornando ao website para continuar com as discussões, fruto do conjunto de respostas dadas às perguntas-provocações e ao próprio encadeamento dos debates. As respostas aos exercícios autoinstrucionais serão deslocadas do Google Forms ou WhatsApp para o website e então organizadas para que sejam discutidas em um fórum específico, a ser desenvolvido. O website não foi construído como uma plataforma de ensino como o Moodle, por exemplo, ou Google Classroom que permita a criação de fóruns. Há espaços para comentários que precisarão ser adaptados, em uma segunda etapa de modo a viabilizar as discussões.

Currículos de caráter pós-moderno são anti-eficientistas: não entendem que os estudantes devam ser orientados a executar tarefas de algum tipo no mundo real, nem que o mundo real seja univocamente o mesmo para todos. Não que não exista realidade, nem que ela não possa ser jamais acessada, mas se compreende que todo conhecimento é uma construção coletivamente acordada, inclusive sobre seus métodos de aferição. Desse modo, um currículo pós-moderno incentiva que os estudantes reflitam sobre o modo como entram em contato com as coisas do mundo, como as conhecem, e como as coisas se dão a conhecer. Não se deve aceitar a realidade como algo a ser descoberta, e que, uma vez descoberta, apenas comunicada e memorizada para conhecimento pessoal e/ou geral. O conhecimento sob uma perspectiva pós-moderna está sempre sendo, sempre em um momento pontual, nodal, “fotográfico” da realidade, que ao focar em um determinado ponto, é condicionado pela estrutura mesma de captação.

Ademais, aproxima-se de uma vertente fenomenológica de entendimento da realidade. Como uma metodologia de pesquisa, de conhecimento de um mundo que se dá a conhecer, a fenomenologia está interessada em como os sujeitos relacionam-se com suas próprias estruturas que lhes permitem conectar com o que há. Como dito anteriormente, um animal não precisa

entender o que seja uma árvore para relacionar-se com ela. Porém, nós, seres humanos, somos condicionados pelo nosso entendimento prévio sobre o mundo para que possamos agir nele: agir no mundo, ser no mundo. Em relação à nossa proposta de educação intercultural e transculturalidade, concordamos com a premissa de que as pessoas se relacionam sobretudo com projeções, com ideias sobre o que sejam as coisas (com “coisidades”), portanto a importância dessas coisas falarem por si mesmas. Supomos que quanto mais encerradas estiverem as pessoas em seus próprios grupos, imersas em estufas de sentido, submersas em sensações de autossuficiência de significados, menos estarão aptas a perceberem-se como agentes criadoras de realidade(s). E esse momento se dá sobretudo por meio do desconforto de perceberem-se diante de pessoas que significam e vivenciam o mundo de formas diferentes, portanto por meio do temor de jamais poderem ancorar suas certezas.

Esta proposta está centrada em uma ideia de conflito, que a despeito de ser estruturante, não se requer absoluta. Como isso pretendemos dizer que não provocaremos o conflito a qualquer custo, mas também não o negaremos quando surgir nem necessariamente tentaremos superá-lo. Quem deve decidir sobre isso são os próprios estudantes, portadores que são de suas próprias convicções. Lançaremos algumas faíscas, mas não temos no horizonte algo ou alguém que queiramos incendiar de antemão, senão que nos agrada o calor dos debates. Um exemplo que podemos lançar mão se dá no artigo de Eguchi e Asante (2015), em que um dos autores, um professor japonês vivendo nos Estados Unidos, parte do princípio de que os asiáticos são vistos pelos estadunidenses como frágeis: mais magros e tímidos, portanto quase sempre tornados passivos em relações sexuais e amorosas entre homens gays. A partir dessa constatação, decide confrontar seus pretendentes, como conta na seguinte história:

Jantando, ele me perguntou com que tipos de homens eu havia estado. Então, mencionei a ele que tive relacionamentos de longo prazo com três homens não brancos. Ele disse: "Estou te perguntando sobre tipos de homens. A raça não tem nada a ver com isso. Por que a raça importa?" Então, expliquei minha perspectiva sobre como a raça importa na comunidade gay dominante (...). David respondeu meio ranzinza: "não acho que as pessoas se importem tanto com raça como antes. Não seja tão negativo." Seu comentário foi um lembrete de como fui repetidamente rotulado como "agressivo", "malcriado" e "problemático" quando

denunciei raça e racismo na América gay branca. Uma vez que abro minha boca, fica claro que não sou mais uma minoria modelo (queer). Porque não sou calmo, submisso e passivo, falho em desempenhar a versão completa da masculinidade asiática-feminina para o olhar homonormativo ocidental/americano (EGUCHI; ASANTE, 2015, p. 178, tradução nossa).⁶⁷

O que problematizamos aqui é a possibilidade de partirmos de um determinado modelo teórico que nos permitiria fazer inferências sobre como todas as pessoas de um determinado grupo pensa ou se comporta. Há uma via de mão dupla perigosa, porque, da mesma maneira que o autor se incomoda com uma suposta generalização a respeito de como os homens gays asiáticos são tratados nos EUA, acaba também, em contrapartida, fazendo generalizações que podem não se aplicar a casos específicos. Pode ser que o homem gay branco na história tenha agido de forma preconceituosa? Sim. Pode ser que o homem na história não tenha agido de forma preconceituosa? Também sim. Pode ser que o pesquisador tenha extrapolado sua hipótese sobre o comportamento de homens gays brancos americanos? Sim. Pode ser que o pesquisador não tenha extrapolado sua hipótese sobre o comportamento de homens gays brancos americanos? Também sim, e não cabe ao professor, em uma situação semelhante, pressupor uma resposta definitiva, mas permitir que as pessoas investiguem seus pressupostos de maneira aberta e honesta. Inclusive, não vemos problema algum em nos posicionarmos em sala de aula, mas então não como pretensos mediadores isentos, mas como indivíduos que partem e pretendem chegar a determinados lugares de justiça e equidade.

A perspectiva fenomenológica de pesquisa permite que as pessoas se enxerguem mais detalhadamente, em mais matizes e menos categoricamente em determinadas situações. Por exemplo, caso pudesse conversar com o pesquisador mencionado acima, teria perguntado o que sentiu quando foi indagado se raça era um dado relevante em seus relacionamentos. Como costuma se sentir diante de homens brancos gays estadunidenses? Se poderia descrever a imagem que tem dos homens brancos gays estadunidenses em geral, se é uma imagem mais positiva ou negativa?

⁶⁷ “Eating dinner, he asked me what kinds of men I have been with. So, I mentioned to him that I have had long-term relationships with three non-White men. He said, “I am asking you about types of men. Race does not have to do with it. Why does race matter?” So, I explained my perspective on how race matters in the dominant gay community and potentially cultivates shared experiences among non-White queers. David unhappily responded to me that “I do not think that people really care about race as much as before. Don’t be so negative.” His comment was a reminder how I have been repeatedly marked as “aggressive,” “bitchy,” and “troubling” when I called out race and racism in White gay America. Once when I open my mouth, I am clearly no longer a (queer) model minority. Because I am not quiet, submissive, and passive, I fail to perform the complete version of Asian male-femininity for the Western/U.S. American homonormative gaze” (EGUCHI; ASANTE, 2015, p. 178)

Quais situações negativas viveu pessoalmente, e quais positivas com esses homens? Se já teve vontade de ser ativo com algum homem estadunidense, e como foi a experiência? Se foi prazerosa ou desprazerosa e o quão significativa teria sido aquela relação. Como se sente sendo japonês? Como é ser japonês no Japão e nos Estados Unidos?

Desse modo, podemos concluir que esta pesquisa tem o interesse de criar canais para expressão de discordâncias, mas que estas discordâncias estejam amparadas por discussões francas e abertas também sobre nossos próprios pontos de partida. A língua portuguesa e todas outras línguas que se fizerem necessárias no percorrer dessas atividades, têm como finalidade a transmissão de ideias, de mundos, que se encontrarão em um ambiente aberto ao conhecimento do(s) outro(s), principalmente como trampolim para o conhecimento de si. Ao pular pra fora, almejamos na verdade que percebam-se pulando pra dentro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 13-28
- ANTHONY, EDWARD M. Approach, Method, and Technique. **ELT Journal**, v. XVII, n. 2, p. 63–67, 1963.
- AYALA-CARABAJA, Raquel. **Retorno a lo esencial**: fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max van Manen. España: Caligrama, 2017.
- BECK, Ulrich. Multiculturalism or Cosmopolitanism: how can we describe and understand the diversity of the world? **Social Sciences In China**, v. 32, n. 4, p. 52-58, nov. 2011.
- BENHABIB, Seyla. Introduction: the democratic moment and the problem of difference. In: BENHABIB, Seyla (ed.). **Democracy and Difference**: contesting the boundaries of the political. Princeton: Princeton University Press, 1996. p. 3-18.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 155-191, 2019.
- BRITZMAN, Deborah P. Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. In: PINAR, William F. (ed.). **Curriculum**: toward new identities. New York: Routledge, 2013. Cap. 10. p. 211-232.
- BYRAM, Michael. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: JACKSON, Jane (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2012. p. 85-97.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, n. 2011, p. 1-28
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 19-54.
- CHÁVEZ, Karma R. Pushing Boundaries: queer intercultural communication. **Journal Of International And Intercultural Communication**, v. 6, n. 2, p. 83-95, maio 2013.

COSER, Ivo. Dois Conceitos de Liberdade: 60 anos após a sua publicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 34, n. 100, 2019.

DE LA FUENTE, Oscar Pérez. Deliberative Democracy vs. Politics of Identity. **The Age of Human Rights Journal**, n. 1, p. 35–48, 2013.

DOLL JUNIOR, William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EGUCHI, Shinsuke; ASANTE, Godfried. Disidentifications Revisited: queer(y)ing intercultural communication theory. **Communication Theory**, v. 26, n. 2, p. 171-189, 20 nov. 2015.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why Doesn't This Feel Empowering?: working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-324, ago. 1989.

FERRI, Giuliana. **Intercultural Communication**: critical approaches and future challenges. London: Palgrave Macmillan, 2018.

FREEDMAN, Eric. Is Teaching for Social Justice Undemocratic? **Harvard Educational Review**, v. 77, n. 4, p. 442-473, dez. 2007.

GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 107-140.

GOMES, William B. A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. **Psicologia USP**, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GUILHERME, Manuela. Critical language and intercultural communication pedagogy. In: JACKSON, Jane (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2012. p. 357-371.

HANSEN, David T. Cosmopolitanism and Education: a view from the ground. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 112, n. 1, p. 1-30, jan. 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**: Parte I. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOYOS, Guillermo. Fenomenología del multiculturalismo y pluralismo intercultural. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública**, v. 29, n. 4, p. 555–560, 2012.

JAMES, Michael Rabinder. Critical Intercultural Dialogue. **Polity**, v. XXXI, n. 4, p. 587-607, jul. 1999.

KEARNEY, Richard; SEMONOVITCH, Kascha. At the threshold: foreigners, strangers, others. In: KEARNEY, Richard; SEMONOVITCH, Kascha (ed.). **Phenomenologies of the Stranger: between hostility and hospitality**. New York: Fordham University Press, 2011. p. 3-29.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 1-12, 2011.

LO, Jane C. Empowering Young People through Conflict and Conciliation: attending to the political and agonism in democratic education. **Democracy And Education**, v. 25, n. 1, p. 1-9, 2017.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAHER, Terezinha M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MARSCIANI, Francesco. Subjetividade e intersubjetividade entre semiótica e fenomenologia. **Galáxia (São Paulo)**, v. 14, n. 28, p. 10-19, dez. 2014.

MARTINEZ, Jacqueline M. Semiotic Phenomenology and Intercultural Communication Scholarship: Meeting the Challenge of Racial, Ethnic, and Cultural Difference. **Western Journal of Communication**, v. 70, n. 4, p. 292–310, 2006

MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: educação como poiesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MIGNOLO, Walter D. The Many Faces of the Cosmo-polis: border thinking and cosmopolitanism. In: BRECKENRIDGE, Carol A.; POLLOCK, Sheldon; BHABHA, Homi K.; CHAKRABARTY, Dipesh (ed.). **Cosmopolitanism**. Durham & London: Duke University Press, 2002. p. 157-187.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola**. Brasília: FUNAG, 2020. 60 p. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1124/21/proposta_curricular_para_ensino_de_portugues_nas_unidades_da_rede_de_ensino_do_itamaraty_em_paises_de_lingua_oficial_espanhola. Acesso em: 04 jul. 2023.

MONCERI, Flavia. The Transculturating Self: a philosophical approach. **Language And Intercultural Communication**, v. 3, n. 2, p. 108-114, out. 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOUFFE, Chantal. Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? **Social Research**, v. 3, n. 66, p. 745-758, 1999.

NAREY, Daniel C. Democratic Visions/Pluralist Critiques: one essential conversation for 21st-century philosophy of education. **Philosophical Studies In Education**, v. 46, p. 152-161, 2012.

PEARL, Art; KNIGHT, Tony. Rejoinder to D. Brent Edwards Jr. and His Interpretation of Our Position on Democratic Education and Social Justice. **The Urban Review**, v. 42, n. 3, p. 243-248, 24 abr. 2010

PSICANÁLISE e Educação Sexual: Deborah Britzman e a paixão pela ignorância com Gelberton Rodrigues. Calligraphie Editora, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/IDtwQaaI5kQ>. Acesso em: 14 mar. 2023.

RANNIERY, Thiago. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 52-67, 24 nov. 2017.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A Entrevista Fenomenológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2010, Rio Claro. **Anais [...]**. UNESP Rio Claro, 2010. p. 1-8.

RISAGER, Karen; TRANEKJÆR, Louise. Intercultural dialogue in a critical and multilingual perspective. In: LUNDGREN, Ulla; CASTRO, Paloma; WOODIN, Jane (ed.). **Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue**: reflections on theory and practice. New York: Routledge, 2020. p. 139-149.

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 407, 26 jan. 2021.

ROMERO, Carlos Giménez. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: propuesta de clarificación y apuntes educativos. **Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas**, v. 8, p. 9-26, 2003.

RUITENBERG, Claudia W. Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education. **Studies In Philosophy And Education**, v. 28, n. 3, p. 269-281, 20 nov. 2008.

SANT, Edda. Democratic Education: a theoretical review (2006 - 2017). **Review Of Educational Research**, v. 89, n. 5, p. 655-696, 11 jul. 2019.

SANT, Edda; MCDONNELL, Jane; PASHBY, Karen; ALVAREZ-HEVIA, David Menendez. Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. **Education, Citizenship And Social Justice**, v. 16, n. 3, p. 227-244, 28 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, Lisboa, n. 02, p. 10-18, jun. 2009.

SANTOS, Renato dos. A resignificação da percepção e a intersubjetividade em Merleau-Ponty. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 12, n. 2, p. 196-2012, 18 dez. 2015.

SNIR, Itay. Education and Articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. **Ethics And Education**, v. 12, n. 3, p. 351-363, 31 jul. 2017.

SOBRE, Miriam Shoshana. Developing the critical intercultural class-space: theoretical implications and pragmatic applications of critical intercultural communication pedagogy. **Intercultural Education**, v. 28, n. 1, p. 39-59, 2 jan. 2017.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Building Intercultural Citizenship through Education: a human rights approach. **European Journal Of Education**, v. 43, n. 2, p. 161-179, jun. 2008.

STELTER, Reinhard. The Transformation of Body Experience into Language. **Journal Of Phenomenological Psychology**, v. 31, n. 1, p. 63-77, 2000.

SURANSKY, Carolina; ALMA, Hans. An Agonistic Model of Dialogue. **Journal Of Constructivist Psychology**, v. 31, n. 1, p. 22-38, 31 mar. 2017.

THOMAS-REID, Matthew. Open, Risky, and Antioppressive: hope for an agonistic deliberative model. **Democracy And Education**, v. 26, n. 1, p. 1-5, 2018.

TODD, Sharon. Educating Beyond Cultural Diversity: redrawing the boundaries of a democratic plurality. **Studies In Philosophy And Education**, v. 30, n. 2, p. 101-111, 9 dez. 2010.

TODD, Sharon. Living in a Dissonant World: toward an agonistic cosmopolitics for education. **Studies In Philosophy And Education**, v. 29, p. 213-228, 2010.

VAN MANEN, Max. **Investigación Educativa y Experiencia Viva**: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

VINCENT, Andrew. **Modern Political Ideologies**. 3. ed. Sussex: Willey-Blackwell, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo Interculturalidad Crítica**, v. 96, n. 75, p. 167-181, jan. 2010.

WARREN, John T. Performing Difference: repetition in context. **Journal Of International And Intercultural Communication**, v. 1, n. 4, p. 290-308, nov. 2008.

YONAHA, Tábata Quintana. **Cultura e Interculturalidade em Movimento no Ensino de Português Língua Estrangeira**: um estudo bibliográfico-documental. 2021. 207 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

APÊNDICE 1

Folhas de atividades

Atividade 2 Migraportucast

Lista de exercícios



1. Você irá ouvir parte de uma conversa com o M., venezuelano que mora no Brasil há cinco anos. Porém, antes de ouvir os trechos, responda as perguntas abaixo.

M. diz:

“Chegar no Brasil eu acho que foi bem, bem engraçado. A primeira surpresa foi o clima. Eu cheguei em São Paulo e fazia frio danado*, muito frio mesmo, coisa que você não tem, de fora, você não tem a percepção de que o Brasil seja um país frio, só aquele país tropical, né.”

danado*: de teor desproporcional, extraordinário

a. Qual foi a sua primeira impressão quando chegou ao Brasil? Achou os brasileiros acolhedores (calorosos) ou distantes (frios)? Como compara as pessoas do seu país e os brasileiros?

b. Como sentiu o clima do Brasil quando chegou? Um clima mais agitado, mais excitante, ou mais calmo e lento? Explique.

Atividade 2 Migraportucast



Fonte: Cerveja Brahma (Ronaldo) - 1998 - Propagandas Históricas | Propagandas Antigas (propagandashistoricas.com.br)

2. M. acha que os brasileiros têm obsessão em serem o número 1 em muitas coisas. Você concorda com ele? Numa escala de 0 a 10, quanto concorda com a opinião dele? Justifique sua escolha.

3. Ouça os trechos dos minutos: de 4'15" até 11'40" e responda:

a. O M. já conhecia alguém no Brasil antes de vir?

 Sim Não

b. O M. já se sentiu discriminado no Brasil?

 Sim Não

c. O M. já se sente brasileiro? Explique sua resposta.

 Sim Não Em parte
