"Nunca tinha pensado antes sobre estas questões": Construindo saberes na aula de português língua estrangeira a partir do vídeo *Mansplaining*

"I had never thought about these issues before": knowledge construction in the Portuguese as a Foreign Language classroom using the video *Mansplaining*

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a8

Marina Ayumi Izaki Gómez
marinaizaki@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7762-2500

Recebido: 14/01/2026
Aceite: 23/04/2026

RESUMO: Levando em consideração que o uso de materiais autênticos no ensino de línguas é fundamental para a construção de saberes, selecionamos para esta discussão o vídeo intitulado *Mansplaining*, no qual uma mulher experiencia situações machistas no trabalho. Esse objeto de aprendizagem compôs a pré-atividade de uma proposta didática elaborada para as aulas de Português Língua Estrangeira, ministradas em uma universidade polonesa. Neste artigo, propomos apresentar as percepções de alunos poloneses sobre o referido vídeo e analisar os desdobramentos dessa pré-atividade sob perspectiva comunicativa intercultural. Os dados analisados neste estudo fizeram parte de investigação de natureza qualitativa e interpretativista desenvolvida pela professora-pesquisadora entre os anos 2021 e 2024. Para este artigo, selecionamos algumas questões respondidas pelos participantes, mestrandos em estudos portugueses, no *Google Forms*, principal instrumento de coleta de dados. Dentre os resultados alcançados, destacamos a relevância atribuída pelos participantes ao tema selecionado e a necessidade de mais discussão para ampliar a conscientização sobre esse desafio social.

PALAVRAS-CHAVE: materiais autênticos; situações machistas; Português Língua Estrangeira.

ABSTRACT: Considering the importance of authentic materials in language teaching for knowledge construction, this study examines the use of the video *Mansplaining*, which depicts sexist situations experienced by a woman in the

workplace. The video was employed as a pre-task activity within a pedagogical proposal developed for Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes at a Polish university. The article aims to present Polish students' perceptions of the video and to analyze the outcomes of this pre-task from an intercultural communicative perspective. The data derive from a qualitative, interpretive study conducted by the teacher-researcher between 2021 and 2024. For the purposes of this article, responses to selected questions from a Google Forms questionnaire completed by master's students in Portuguese Studies were analyzed. The findings highlight participants' recognition of the relevance of the topic addressed and their expressed need for further discussion in the classroom to promote awareness of this social issue.

KEY-WORDS: authentic materials; sexist situations; Portuguese as a Foreign Language.

Introdução

Entre as inúmeras tarefas que o professor de línguas tem de realizar para desenvolver o seu ofício, destacamos a seleção de temas e a elaboração de atividades. Essas duas ações demandam do professor conhecimento acerca do aluno para que os seus interesses e as suas metas sejam alcançados na aprendizagem da língua-alvo. Conciliar tais fatores com a elaboração de conteúdos pedagógicos relevantes capazes de fomentar interação de qualidade na sala de aula é desafiador para os professores em geral, podendo ser potencializado no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), uma vez que os contextos social, histórico, cultural, político, religioso, entre outros, do público-alvo são multifacetados. Nesse espaço intercultural, é crucial "fazer da sala de aula de LE/L2 um ambiente no qual, professores e alunos possam ensinar e aprender a partir das suas experiências na/com a língua-cultura-alvo, lugar no qual eles possam ser eles mesmos, com suas diferentes culturas e identidades" (Santos, 2004, p. 13).

Para construir tal ambiente é necessário, além de outros aspectos, que o aprendiz de PLE tenha contato amplo com amostras reais do uso da língua em suas diversas manifestações sejam escritas, orais e/ou imagéticas. Dentre essas possibilidades, para este artigo, selecionamos o vídeo intitulado *Mansplaining*[16]

[16] Para assistir ao vídeo acesse https://www.youtube.com/watch?v=PkpKn-Navsc. Acesso em 08/05/2026.

do Porta dos Fundos (produtora brasileira independente de conteúdo de humor), no qual uma mulher experiencia situações machistas em uma reunião de trabalho. O referido vídeo compôs a pré-atividade de uma proposta didática que visava a discussão sobre a violência contra mulher nos contextos brasileiro e polonês. Essa proposta fez parte de pesquisa qualitativa e interpretativista, realizada pela professora-pesquisadora entre os anos de 2021 e 2024, cujos dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado elaborado no *Google Forms*.

Levando em consideração a relevância desse tema, propomos apresentar as opiniões de alunos de mestrado em estudos portugueses, de uma universidade pública polonesa, sobre o referido vídeo e analisar os desdobramentos dessa pré-atividade sob perspectiva comunicativa intercultural, considerando o aluno como sujeito ativo na construção do saber.

Para atender a esses propósitos, este trabalho está dividido em quatro partes: discussão sobre a importância de materiais autênticos na produção de conhecimento, descrição do contexto de coleta de dados, análise dos registros e considerações finais.

Material autêntico na sala de aula de línguas

Leffa (2003) define a produção de materiais para o ensino como "uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem" (p. 15). Para o referido autor, esse processo abarca, no mínimo, quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. De forma resumida, a primeira envolve "um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender" (Leffa, 2003, p. 16). Os objetivos serão delineados na fase de desenvolvimento e os conteúdos selecionados sob orientação da abordagem de ensino do professor (Leffa, 2003). A implementação do material ocorrerá em aula e a sua dinâmica dependerá da presença ou não de quem o preparou, com maior/menor instrução ou orientação de como usar o material (Leffa, 2003). A última etapa corresponde à avaliação que poderá ser informal, com atividade aplicada e avaliada pelo professor responsável por sua produção, ou formal, com material produzido por professores e avaliado por outras pessoas, incluindo os próprios alunos (Leffa, 2003). Compreendemos a abordagem de ensino como uma filosofia de trabalho, a grande orientadora das ações do professor no planejamento de curso, na seleção/elaboração de materiais, no método e na avaliação, segundo Almeida Filho (2005).

Para os interesses deste artigo, resgatamos a segunda etapa proposta por Leffa (2003) no tocante ao conteúdo. Para esse autor, "muitos alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola"

(Leffa, 2003, p. 27) e, nesse caso, "o uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem" (p. 27). Nesse sentido, conteúdos autênticos são fundamentais na aprendizagem de língua estrangeira por possibilitar que a construção do saber esteja conectada com a realidade fora da sala de aula. Nessa perspectiva, o termo autêntico adquire outros significados.

Entre as definições encontradas no dicionário eletrônico Houais[17] para "autêntico" destacamos: *cuja origem é comprovada; reconhecimento como legítimo, fidedigno; cujo detalhamento reflete a realidade; não imitativo, verdadeiro; em que não há falsidade*. Embora o uso do termo se concentre popularmente na oposição entre verdadeiro e falso ou verdadeiro e cópia/imitação, seu entendimento no ensino e aprendizagem de línguas é diversificado. As divergências conceituais sobre o que é autêntico ou não podem ser percebidas entre autores de língua alemã e de língua inglesa, como apontou Andrade e Silva (2017). A discussão entorno do termo autenticidade se intensificou a partir da abordagem comunicativa, "como crítica à artificialidade dos textos, diálogos e interações presentes nos métodos anteriores […]" (Andrade e Silva, 2017, p. 2). Para essa autora, enquanto algumas referências do contexto alemão, como Neuner, Kruger e Grewer (1981), defendiam a adaptação de textos para fins didáticos, sem, contudo, alterar os elementos do gênero textual ao qual pertencem, outras do âmbito inglês, como Widdowson (1978), concebiam o termo autenticidade a partir da relação estabelecida entre o leitor e o texto (Andrade e Silva, 2017).

Brown e Menasche (1993 citado por Nunan 2005, p. 51) sugerem um *continuum* para compreender a autenticidade do material, tendo como ponto de partida o *genuinamente autêntico*, seguido de *alterado*, *adaptado*, *simulado* e *mínimo*. O primeiro refere-se ao material criado para a vida real, cujo propósito não é a sala de aula; quando ocorrem alterações no material sem a perda do significado original do conteúdo classifica-se como *alterado*; o *adaptado* aproveita um material criado para a vida real simplificando o seu conteúdo; o *simulado* é elaborado para fins pedagógicos mantendo características de um texto genuíno; o *mínimo* é criado para ser usado em sala de aula e não se preocupa com o aspecto genuíno do material[18] (Nunan, 2005, p. 52).

[17] Instituto Antônio Houaiss, https://houaiss.online/houaisson/apps/www2/v91/html/index.php. Acesso em 08/05/2026.

[18] Tradução livre de: "Genuine: created only for the realm of real life, not for the classroom, but used in the classroom for language teaching. Altered: While there is no meaning change, the original has been altered in other ways (for example, the insertion of glosses, visual resetting, the addition of visuals). Adapted: Although created for real life, vocabulary and grammatical structures are changed to simplify the text. Simulated: Although specially written by the author for purposes of language teaching, the author tries to make it look authentic by using characteristics of genuine texts. Minimal / incidental: Created for the classroom with no attempt to make the material appear genuine" (Nunan, 2005, p. 52).

Nunan (2005) ao discorrer sobre o *input* ("dados orais, escritos e visuais com os quais os alunos trabalham durante a realização de uma tarefa"[19]) define autenticidade como "uso de material oral e escrito produzido para fins de comunicação, e não para o ensino de idiomas[20]" (p. 47). De modo semelhante, Carvalho (1993) descreve o material autêntico como sendo:

> todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Berwald, 1986). Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos (Kienbaum et al., 1986) e reflecte um contexto situacional e cultural próprio (Rogers e Medley, 1988). (p. 118).

Concordamos com Carvalho (1993) que a "utilização de materiais autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico" (p. 119). Um ensino sob perspectiva comunicativa intercultural também prioriza "materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes e organizados a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes" (Santos, 2004, p. 165).

Entre os potenciais materiais autênticos disponíveis para o professor, selecionamos o objeto de aprendizagem "vídeo". De acordo com Leffa (2006), não há um consenso entre os teóricos sobre a definição de objeto de aprendizagem (OA). Enquanto alguns concebem um OA como "qualquer coisa com fins educacionais, outros compreendem-no como qualquer coisa digital" (Leffa, 2006, p. 19-20). Esse autor destaca que a definição predominante de OA é "qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem" (Leffa, 2006, p. 20).

O vídeo selecionado como OA compôs a pré-atividade de uma proposta didática, funcionando como *gatilho*. Uma das premissas de um ensino comunicativo intercultural é "propor as atividades e tarefas como pontos de partida, pontapé inicial, gatilho para que se construam novas experiências de uso da língua-cultura em sala de aula […]" (Santos, 2004, p. 191). Além disso, o ensino intercultural proporciona "a professores e alunos o ambiente necessário para que

[19] Tradução livre de: 'Input' refers to the spoken, written and visual data that learners work with in the course of completing a task (Nunan, 2005, p. 47).
[20] Tradução livre de: "'Authenticity' in this context refers to the use of spoken and written material that has been produced for purposes of communication not for purposes of language teaching" (Nunan, 2005, p. 49).

as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações" (Santos, 2004, p. 157). É crucial, a nosso ver, apresentar amostras reais de uso da língua por meio de temas relevantes e de impacto social no ensino de línguas. Nesse sentido, abordar situações machistas no trabalho pode ajudar na ampliação de reflexão e de conscientização sobre esse desafio social que persiste ao longo do tempo. Tais situações vivenciadas por uma mulher no vídeo é fruto de uma sociedade patriarcal que, de acordo com Saffioti (2015), ainda segue presente na atualidade.

O patriarcalismo "configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; […] representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia[21] quanto na violência" (Saffioti, 2015, p. 60). Para Drumont (1980), o machismo é "um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado" (p. 82). Nesse contexto, é o homem quem exerce o domínio.

Promover discussões sobre temas como esse na aula de PLE é conceber língua como produto social, um "signo ideológico" que "reflete e refrata a realidade" (Bakhtin, 2006, p. 29). É comum, no entanto, como bem pontuou Agar (2002), as pessoas pensarem a linguagem como algo restrito, fechado em um círculo preenchido pela gramática. Segundo Agar (2002), esse "círculo que as pessoas — e alguns linguistas — desenham em torno da linguagem precisa ser apagado. A cultura é a borracha"[22] (p. 20).

Para Agar (2002, p. 20), a cultura "é uma consciência, uma percepção, que revela o eu oculto e abre caminhos para outras formas de ser"[23]. Para DaMatta (1986, p. 15), "a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas". Santos (2004, p. 12) defende que a língua além de ser um "reflexo da cultura" (p. 12) é "também instrumento de construção e afirmação da cultura, marcando e sendo marcada por ela" (p. 12). Concordamos com Santos (2004) de que língua é uma "entidade viva, que se renova a cada momento, que se multiplica e auto-organiza através do seu uso pelos falantes e pelo contato com outras línguas [...]" (p. 12), sendo, portanto, inconcebível fechá-la em um círculo.

[21] Para Eagleton (1997, p. 194): "o conceito de ideologia tem como objetivo revelar algo da relação entre uma enunciação e suas condições materiais de possibilidade, quando essas condições de possibilidade são vistas à luz de certas lutas de poder centrais para a reprodução (ou, para algumas teorias, a contestação) de toda uma forma da vida social.".

[22] Tradução livre de: "The circle that people-and some linguists-draw around language has to be erased. Culture is the eraser" (Agar, 2002, p. 20).

[23] Tradução livre de: "[…] Culture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being" (Agar, 2002, p. 20).

Com base no exposto, busca-se no ensino e aprendizagem de PLE sob perspectiva intercultural "um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, as diferenças, a diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem" (Mendes, 2012, p. 360).

O contexto de ensino no qual essa "ação integradora" foi desenvolvida será descrito na seção a seguir.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo são um recorte de pesquisa qualitativa e interpretativista realizada entre 2021 e 2024, em uma universidade pública da Polônia. Participaram do estudo a professora-pesquisadora e 16 mestrandos em estudos portugueses, todos de origem polonesa. No total, foram 14 mulheres e 2 homens, com idade entre 22 e 30 anos. Para preservar a identidade, os alunos foram nomeados de A1 a A16.

Como informado anteriormente, o vídeo de humor fez parte da pré-atividade de uma proposta didática sobre violência contra mulher, no qual uma especialista aborda questões sobre o machismo a convite do, aparentemente, chefe da empresa/seção. Enquanto a especialista tenta tratar dos temas *mansplaining*, *manterrupting* e *gaslighting* durante a sua apresentação, ela vai vivenciando cada uma dessas situações naquele contexto profissional. A título de esclarecimento, *mansplaining* ocorre quando um homem toma a palavra para explicar algo para uma mulher, julgando que ela não seria capaz de compreendê-lo; *manterrupting* se refere à ação de um homem interromper a fala de uma mulher repetidas vezes; no processo *gaslighting* há manipulação psicológica sobre a vítima (frequentemente mulher) fazendo com que ela questione a sua inteligência. Essas definições foram baseadas no texto intitulado "Vocabulário feminista: conheça dez termos importantes para o movimento"[24], do jornal eletrônico O Estado de São Paulo/Estadão, material também usado na referida proposta didática.

A pré-atividade consistiu em: (1) ler as perguntas orientadoras para discussão; (2) assistir ao vídeo; (3) expressar opiniões com base nas perguntas orientadoras e nas contribuições dos colegas (interação mediada pelo professor).

Para este artigo, selecionamos quatro perguntas do questionário semiestruturado preenchido pelos participantes via *Google Forms,* aplicado no final da proposta didática, a saber: (1) Você já conhecia os termos *mansplaining*,

[24] Texto disponível em: https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,vocabulario-feminista-conheca-dez-termos-importantes-para-o-movimento,70002805322. Acesso em 08/05/2026.

manterrupting e *gaslighting*? (questão fechada); (2) Você já passou pela situação apresentada no vídeo ou já viu algo parecido acontecer com alguém? Comente; (3) Assistir ao vídeo foi: muito relevante, pouco relevante, nada relevante (questão fechada); (4) De acordo com a resposta anterior, justifique por que o vídeo foi "nada relevante", "pouco relevante" ou "muito relevante". Os registros foram mantidos conforme o original, sem correção linguística.

Além da interação professor-aluno e aluno-aluno promovida em sala de aula, os mestrandos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões no referido questionário, de modo voluntário, o que permitiu o registro dos desdobramentos da ação realizada em sala de aula, foco da parte de análise deste artigo.

Análise de dados

Com relação à questão fechada (1) "Você já conhecia os termos *mansplaining*, *manterrupting* e *gaslighting*", obtivemos o gráfico a seguir:

Figura 1
Conhecimento dos termos



Fonte: elaboração própria.

Com base na figura 1, os participantes que indicaram desconhecer os termos correspondem a 43,8%, o mesmo índice para aqueles que registraram conhecer um ou dois conceitos. Apenas 12,5% informaram saber os significados. Esses dados podem reforçar a importância de ampliar a discussão sobre essas situações machistas apresentadas no vídeo de modo a "suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro" (Mendes, 2012, p. 360), via ensino de PLE.

Na pergunta aberta (2) "Você já passou pela situação apresentada no vídeo ou já viu algo parecido acontecer com alguém? Comente", cinco alunos

informaram que não vivenciaram tais situações e onze participantes relataram as suas experiências, constantes na tabela a seguir:

Tabela 1
Relato de experiência

Aluno	Você já passou pela situação apresentada no vídeo ou já viu algo parecido acontecer com alguém? Comente
A1	Já passou pelo mansplaining e manterrupting, ambos aconteceram várias vezes e já tentei lhes explicar que não se deveria atuar assim
A2	Sim, várias vezes, especialmente da parte de homens mais velhos que eu e sendo a única mulher em algum grupo.
A5	sim, passei por uma situação parecida.
A7	Eu pessoalmente nunca testemunhei, mas já ouvi falar de muitas situações que testemunharam as minhas amigas. Uma das minhas amigas foi vítima de um destes comportamentos apresentados no vídeo. Fala-se também muito sobre as situações semelhantes contra as mulheres que ocorrem no local de trabalho para assim inferiorizar a posição delas.
A8	Sim, aconteceu só agluns vezes e foi no grupo dos homens mais velhos do que eu.
A10	Sim, o manterrupting é muito comum. Já o testemunhei várias vezes, mesmo por parte de homens educados (por exemplo, na universidade)
A11	Sim, muitas vezes nas conversas com os homens aconteceram por parte deles, as tentativas de mansplaining, gaslighting etc. Prefiro não dizer detalhes.
A13	As vezes, quando começam a explicar algo para mim, mesmo que óbvio, assumindo que eu não entendo sobre o assunto.
A14	Sim, foi testamunho de várias situações deste tipo. Eram frequentemente situações no trabalho (o diretor interrompendo a colega) ou na sala de aula (o colega interrompendo outras colegas ou até a professora).
A15	Já aconteceu, uma vez eu tive problema com apartamento e o anfitrião me deixou falar só por um segunda mas ele respondia como falasse com o meu namorada que não viva naquele apartamento e ele dirigia as palavras a ele.
A16	sim, muitas vezes quando um homem só falava com outro homem, ignorando as mulheres presentes

Fonte: elaboração própria.

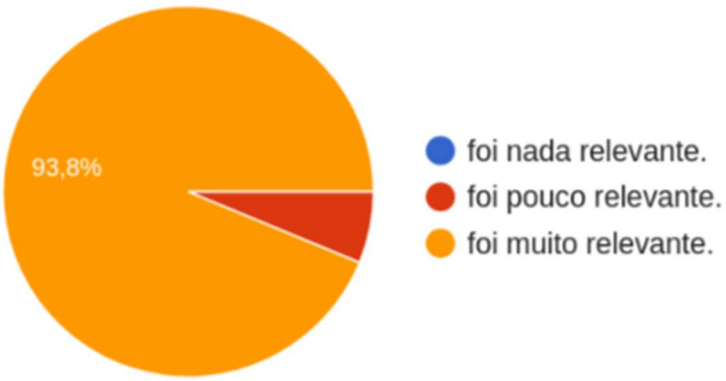
Os dados da tabela 1 evidenciam que a maioria vivenciou, presenciou ou foi informada por alguém que experienciou pelo menos uma das situações descritas. Conforme os relatos, esses eventos machistas envolveram homens mais velhos (A2, A8), ocorreram no ambiente de trabalho (A7, A14), incluindo o contexto educacional (A10, A14), sucederam durante uma prestação de serviço (A15) ou uma conversa (A16). No transcurso desses acontecimentos, as mulheres tiveram as falas interrompidas e/ou ignoradas, foram manipuladas psicologicamente e/ou tratadas como incapazes de alcançar compreensão sobre algo. Somente A1 tentou intervir nas situações identificadas como *mansplaining* e

manterrupting: "ambos aconteceram várias vezes e já tentei lhes explicar que não se deveria atuar assim" (A1).

Esses dados corroboram o que Saffioti (2015) discorre sobre a relação hierárquica existente entre homens e mulheres, na qual o homem detém o poder "que invade todos os espaços da sociedade" (p. 60). Lugares como o próprio contexto educacional, na aula, com "o colega interrompendo outras colegas ou até a professora" (A14), em conversas do dia a dia, no trabalho, entre outros. Segundo o registro, eventos machistas ocorrendo "mesmo por parte de homens educados" (A10). O machismo, conforme esclarecido por Drumont (1980, p. 82), é um sistema estruturado que opera por meio da relação entre um polo dominante e o polo dominado, baseando-se no sexo, hierarquizando-os. Embora esses dados sejam uma pequena amostra, podem elucidar que o patriarcalismo ainda segue presente na contemporaneidade, como defende Saffioti (2015).

Na questão fechada (3) "Assistir ao vídeo foi: muito relevante, pouco relevante, nada relevante", apenas um participante (A6) assinalou ter sido "pouco relevante", conforme a figura 2:

Figura 2
Relevância do vídeo



Fonte: elaboração própria.

Para 15 participantes, assistir ao vídeo foi muito relevante, indicando que a utilização de vídeo como objeto de aprendizagem pôde "facilitar e promover a aprendizagem" (Leffa, 2006, p. 20). Por meio de conteúdo autêntico, os alunos tiveram a oportunidade de refletir e discutir em sala de aula questões urgentes e desafiadoras na sociedade, transferindo, desse modo, o saber construído para o seu entorno. O vídeo pode ser caracterizado como sendo "genuinamente autêntico", segundo classificação proposta por Brown e Menasche (1993 citado por Nunan 2005, p. 51), já que foi elaborado para a vida real sem fins direcionados para a sala de aula.

Os dados da figura 2 estão conectados com a última pergunta: (4) “De acordo com a resposta anterior, justifique por que o vídeo foi “nada relevante”, “pouco relevante” ou “muito relevante””. Por meio dessa questão aberta, os alunos puderam acrescentar suas percepções individualmente, registrando suas reflexões acerca dessas situações machistas. Embora o participante A6 tenha sublinhado a pouca relevância do vídeo, na questão 4, indicou ter sido, no mínimo, interessante: “Com certeza é importante para quem o experimentou, para mim é mais “interessante” que importante”.

Os registros dos participantes que avaliaram a pré-atividade como “muito relevante” foram reunidos no tabela 2. Esclarecemos que a resposta de A7 será analisada separadamente dada a sua extensão.

Tabela 2

Perspectivas dos participantes sobre situações machistas

Alunos	De acordo com a resposta anterior, justifique por que o vídeo foi "nada relevante", "pouco relevante" ou "muito relevante".
A1	Há que falar e discutir sobre esses temas para introduzir as mudanças socias, educar que este comportamento é mau e ensinar mais sobre a situação das mulheres em cada contexto possível, pois este assunto não é discutido tanto na minha opinião
A2	o vídeo apresenta a realidade de mulheres no mundo de hoje, é necessário sublinhar a escala desse problema e desta maneira prevenir tais situações e consciencializar a sociedade.
A3	Foi muito relevante porque conheci novos termos. Vi também que há situações onde as mulheres, fazendo as mesmas tarefas que os homens, tem menos direitos/privilégios
A4	Aprendi uma coisa nova sobre o Brasil e a cultura de lá, isto é sempre valioso para mim.
A5	Foi muito relevante porque acho que mostra de maneira agradável o problema que é muito importante.
A8	Para mim foi muito relevante porque eu conheci estas definições, agora sei chamar aquelas situações na vida.
A9	Foi importante porque o facto de uma situação destas não me ter acontecido antes não significa que não me possa acontecer um dia e então eu saberei como reagir. Também é importante estar atento a estas situações que afectam as mulheres.
A10	Porque o tema da discriminação contra as mulheres (mas também da violência psicológica e doméstica) continua a ser um tema pouco falado, apesar de ser um problema omnipresente.
A11	Porque todos podiamos ver como estes comportamentos são utilizados na pratica.
A12	Acho que é muito relevante porque é um tópico atual, principalmente nos meios académicos
A13	Gostei muito o video, nunca tinha pensado antes sobre estas questœes
A14	Aprendi o termo "mainterrupting" que nunca ouvi antes.
A15	Acho que foi exagerado de maneira para que todos conseguissem entender, e também apresentar a ironia destes tipos de situação.
A16	o vídeo explica os fenómenos abordados através de exemplos muito bons

Fonte: elaboração própria.

Com base nesses registros, o vídeo proposto na pré-atividade possibilitou que os alunos conhecessem novos termos (A3, A8, A14, A13), tendo A13 relatado que nunca tinha pensado sobre essas situações; reconhecessem a relevância do problema apresentado no objeto de aprendizagem (A5, A12); transferissem o conteúdo discutido em sala para a realidade fora dela (A8, A9); percebessem a pouca discussão existente sobre o assunto (A1, A10); refletissem sobre a necessidade de fortalecer as práticas educativas para aumentar a conscientização da sociedade no enfrentamento desse desafio mundial (A1, A2).

A contribuição de A7 também vai ao encontro da reflexão de seus colegas:

> Na minha opinião, assistir ao vídeo na aula foi muito relevante porque isso simplesmente aumenta a consciência de outras pessoas, mostra os problemas sociais atuais enraizados na nossa sociedade e demonstra os comportamentos prejudiciais contra as mulheres. Esses temas devem ser abordados durante as aulas não só na universidade, mas em cada instituição, inclusive no local de trabalho e nas empresas. A consciecialização da nossa sociedade desempenha aqui o papel fundamental. As pessoas têm de estar conscientes de tais atitudes e comportamentos, porque a consciência ajuda a combater estes tipos de comportamentos perigosos e injustos no futuro. Sabendo deles e sobre os seus termos específicos e científicos, as pessoas podem transmitir as informações adquiridas, reflexões e ideias sobre estes assuntos, prestando cada vez mais atenção ao problema apresentado no vídeo. Em geral, eu acho que as aulas na universidade deveriam conter este tipo de conteúdo, dando ênfase aos problemas e comportamentos relacionados com o machismo, racismo, xenofobia, homofobia, violência doméstica, feminicídio, etc. Além disso, as universidades devem organizar vários eventos associados a esta temática, assim vão tomar conta da saúde mental e da segurança dos estudantes, professores, trabalhadores e das suas famílias (A7).

Considerando a língua como entidade viva que se renova por meio de seus falantes e pelo contato com outros idiomas (Santos, 2004, p. 12), a discussão promovida na aula de PLE com base em termos da língua inglesa ampliou o conhecimento de novos conceitos que retratam situações vividas por mulheres no mundo, como bem relataram alguns alunos (A3, A8, A14, A13). O conteúdo selecionado para compor a pré-atividade possibilitou a criação de um espaço para que "as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações" (Santos, 2004, p. 157). Durante a referida aula, os alunos puderam expressar o seu ponto de vista, ouvir as opiniões de seus colegas, refletir sobre o problema,

interagir com os colegas e com a professora-pesquisadora e propor encaminhamentos, como apresentados por alguns deles (A1, A2 e A7).

Para 93,8% dos participantes, o conteúdo autêntico abordado no vídeo foi muito relevante por tratar de questões atuais (conforme apontado por A2, A12) mesmo com exagero e ironia (como informado por A15), característicos de vídeos de humor. Para A7, "as aulas na universidade deveriam conter este tipo de conteúdo, dando ênfase aos problemas e comportamentos relacionados com o machismo, racismo, xenofobia, homofobia, violência doméstica, feminicídio, etc". A nosso ver, a aula de PLE deve ser também um espaço para ampliar a discussão e a conscientização dessas questões sociais.

Considerações finais

Com base nos registros constantes neste artigo, o conteúdo selecionado pela professora-pesquisadora possibilitou a ampliação do conhecimento acerca das situações machistas apresentadas no objeto de aprendizagem. Por meio da pré-atividade, os alunos participaram ativamente na sala de aula refletindo sobre os termos *mansplaining, manterrupting e gaslighting*, expressando as suas opiniões, interagindo com os colegas e (re)construindo os saberes por meio da língua-alvo, como registrado por A13 cuja resposta originou o título deste artigo: "Gostei muito o video, nunca tinha pensado antes sobre estas questões".

As reflexões tecidas pelos participantes corroboram a importância de o professor de línguas selecionar temas de impacto social por meio de materiais autênticos. Abordar questões como aquelas apresentadas no vídeo é tentar ir além do "círculo" apontado por Agar (2002), não concebendo a aprendizagem de uma língua como sinônimo de estudo de sua gramática. Ao criarmos espaço na sala de aula de PLE para discussão de situações machistas tão comumente vivenciadas pelas mulheres, podemos ampliar a conscientização dessa relação hierarquizada entre homens e mulheres socialmente praticada na contemporaneidade.

Compreendendo os desafios de cada contexto de ensino de PLE, temos expectativa de que os desdobramentos dessa pré-atividade possam potencializar reflexão e ação de professores acerca da seleção de temas relevantes e da elaboração de atividades voltadas para construção de significados no ensino e aprendizagem de línguas.

Referências

Agar, M. (2002). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Perennial.

Almeida Filho, J.C.P. (2005). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Pontes Editores.

Andrade e Silva, M. K (2017). Authenticity of materials and foreign language teaching. *Pandaemonium Germanicum*, *20* (31), 1-29. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317553793_Authenticity_of_materials_and_foreign_language_teaching. Acesso em 25/11/2025.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (12.ª edição). Hucitec.

Carvalho, A. A. A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação* (pp. 117-124), Universidade do Minho.

DaMatta, R. (1986). *O que faz o brasil, Brasil?* Rocco.

Drumont, M. P (1980). Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas 3*, 81-85, Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Eagleton, T. (1997). *Ideologia: Uma introdução* (Silvana Vieira & Luís Carlos Borges, Trads.). Editora da Universidade Estadual Paulista, Editora Boitempo.

Leffa, V. J (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. V. J. Leffa (Org.). *Produção de materiais de ensino*: *Prática e Teoria* (2.ª edição). Educat.

Leffa, V. J. (2006). Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia 12* (2), 15-45, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, EdUFMT.

Mendes, E. (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: Materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. D. Scheyerl e S. Siqueira. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*: *contestações e proposições, 1.*ª edição, (pp. 355-378.). EDUFBA.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado, violência* (2.ª edição) Expressão Popular e Fundação Perseu Abramo.

Santos, E. M. O. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*: Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas / Edleise Mendes Oliveira Santos [Tese de doutorado], Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/302710. Acesso em 02/12/2025.