

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO CRÍTICO COM ALUNAS/OS INICIANTES DE
INGLÊS: FOCO EM GÊNERO E SEXUALIDADE**

Luciana Rezende Fernandes

Goiânia
2012

LUCIANA REZENDE FERNANDES

**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO CRÍTICO COM ALUNAS/OS INICIANTES DE
INGLÊS: FOCO EM GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Goiânia
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

F363e Fernandes, Luciana Rezende.
Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês [manuscrito] : foco em gênero e sexualidade / Luciana Rezende Fernandes. - 2012.
128 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Rocha Pessoa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Língua inglesa – Gênero e sexualidade. I. Título.

CDU: 811.111:37.015

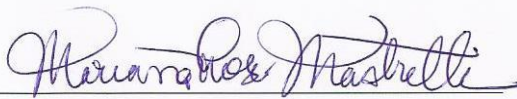
**UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO CRÍTICO COM ALUNAS/OS INICIANTES DE
INGLÊS: FOCO EM GÊNERO E SEXUALIDADE**

LUCIANA REZENDE FERNANDES

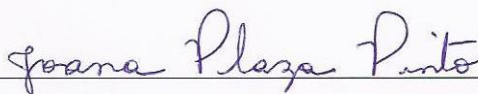
Dissertação defendida em 17 de agosto de 2012 e aprovada
pela banca examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG
(Orientadora)



Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade – UnB
(Membro)



Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – UFG
(Membro)

À minha avó Dolzir, mulher forte, amorosa e determinada, um exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Rosane, por ser uma verdadeira orientadora... por exigir quando necessário, mas também apoiar e compreender quando mais precisei; pela sinceridade que encorajava, já que sempre soube apontar o que havia de positivo, além dos pontos negativos. Assim, me proporcionava segurança e estimulava minha autoconfiança. Sempre me ofereceu apoio para melhorar o que não estava bom, sempre me guiou e me proporcionou fortalecimento. Você merece todo meu respeito, admiração e gratidão.

Ao meu supercompanheiro Márcio pela paciência, compreensão e apoio, sempre pronto e disposto a me acalmar, especialmente nos momentos mais críticos de stress; por sua energia extremamente positiva em todos os momentos, me proporcionando e possibilitando um equilíbrio emocional, um trajeto saudável por esse período da minha vida; por estimular e admirar meu crescimento sempre, nunca me podendo ou ressentindo minha enorme dedicação ao mestrado durante esses dois anos. Amo você e sou muito grata por tudo que tem feito por mim, meu anjo.

A meus pais, Sônia e Eraldo, pelo apoio incondicional e constante, em todos os sentidos possíveis. Sempre estavam atentos ao que eu mais podia precisar, antecipando minhas dificuldades e necessidades. Mãe e pai, o carinho, amor, suporte de vocês desde a minha infância foram essenciais para que eu alcançasse esse meu sonho. Mamãe, professora de português exemplar, muito obrigada por, mesmo não concordando com muitas de minhas ideias, participar da correção ortográfica deste trabalho, ajudando-me a adaptá-lo à “norma culta literária padrão”, que tanto me desespera e oprime; sua ajuda nesse ponto foi muito útil e preciosa.

Aos meus irmãos, Eraldo Luís e Lúciu, por terem sido os grandes amigos (da vida inteira) e conselheiros. Vocês não têm ideia do quanto valorizo as opiniões e conselhos de vocês, maninhos. Meus irmãos mais novos e, ao mesmo tempo, exemplos de vida. Admiro muito vocês!

A todas/os da família que me apoiaram através do carinho, abraço, sorriso, gargalhadas, festas e churrascos. Em especial à minha madrinha Pite por me ajudar com os detalhes e melindres das normas da ABNT nos meus artigos das disciplinas do mestrado, e pelas conversas amigas e desabafos.

A todas/os minhas/meus amigas/os, especialmente às/aos vizinhas/os de kit Bruno, Acácio, Ludmila, Leila e Pollyane, pelos momentos de descontração e papos sérios, essenciais para que eu mantivesse meu equilíbrio mental e emocional.

Às minhas amigas para toda a vida: Raquel, Samanta, Lidiane e Taísa. Amigas que, não importa quanto tempo estejamos separadas, quando nos encontramos o afeto está intacto; amigas que se orgulham e ficam felizes com as conquistas e alegrias das outras. Amigas que demonstraram seu afeto através da compreensão do meu desaparecimento durante esses anos, por entenderem que não sou muito de telefonar, mas mesmo assim continuaram me ligando e ligando para mim: telefonemas carinhosos, divertidos, estressados, histéricos, engraçadíssimos, que fizeram meus dias mais alegres e leves.

Aos colegas da graduação e do centro de línguas, especialmente Renata, Fábio, Luís Frederico, Victor, Pedro, Paulo, Maísa, Carol, Alice, Thuanne, Vívian, Renatinha, Mariana, Isaque e Érica pelo suporte emocional e intelectual através das farras, conversas descontraídas no corredor da faculdade, e compartilhamento de experiências, conhecimentos e saberes.

À coordenadora do centro de línguas na época da minha pesquisa, Valdirene, e aos funcionários, principalmente Fernando, Érica, Cíntia, Kátia, Mirela, Suelaine, Adriano e Renatinha, que foram muito prestativos e compreensivos, me dando apoio sempre que precisei.

Às/Aos colegas da pós-graduação e do grupo de estudos, em especial ao Marco Túlio, Leanna, Regiane, Joana, Natércia, Salete, Mário, Carlianne, Karla, James, Charlene, Jaqueline e Paula, pelas leituras, discussões, conversas e reflexões que me proporcionaram muito enriquecimento e fortalecimento teórico e pessoal; pelo compartilhamento de experiências, desafios, derrotas e conquistas; pelo estímulo e apoio.

A todas/os que fizeram essa dissertação possível, através de pequenas e/ou enormes contribuições.

RESUMO

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso crítico de natureza qualitativa. Consiste no desenvolvimento de algumas atividades críticas, focando os temas *gênero e sexualidade*, em duas turmas de inglês para iniciantes do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás no ano de 2010. As atividades realizadas abordaram situações vivenciadas por mulheres e pelas próprias alunas, ao discutir a jornada dupla de trabalho das mulheres; diferentes formas de vivenciar gênero, ao tratar da rotina de sábado de dois travestis; e arranjos familiares alternativos, diferentes dos reforçados e impostos pelo padrão hegemônico, ao apresentar famílias de casais homossexuais. A intenção era observar as reações de alunas/os aos temas críticos, as possibilidades e os desafios da realização de ensino crítico em níveis iniciantes e minha atitude como professora pesquisadora ao abordar esses temas críticos em sala. O embasamento teórico centrou-se nos seguintes tópicos e autoras/es: Linguística Aplicada Crítica (COX; ASSIS-PETERSON, 1999; FERREIRA, 2006; MOITA LOPES, 1999, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006); gênero e sexualidade (LOURO, 2007, 2010; MOITA LOPES, 2002); professoras/es críticas/os (GIROUX, 1997; SCHÖN, 1983, 2000; SMYTH, 1991; VAN MANEN, 1995, 2007, 2008). As reações de alunas/os em relação aos temas críticos foram variadas, dentre as quais se destacam comentários, chacotas, gestos, constrangimento, distanciamento do tema, silêncio, recusa em fazer a atividade, omissão do tema, negação e participação ativa na realização da atividade oral ou escrita. A viabilidade e a relevância da realização de ensino crítico em turmas iniciantes foram demonstradas pelas reflexões realizadas pelas/os alunas/os nas atividades orais e escritas, apontando para o desenvolvimento de uma visão mais pluralista sobre gênero, além do desenvolvimento linguístico. Quanto à minha atitude ao abordar temas críticos, realizei *reflexão sobre a ação* (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008) ao assumir uma atitude política na escolha dos temas e planejamento das atividades críticas a serem realizadas em sala. No entanto, tive dificuldade em realizar *reflexão na ação* (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008), já que apresentava uma tendência a não reagir diante de eventos críticos ocorridos em sala de aula. Assim, posso dizer que alcancei o quarto momento da reflexão crítica de Smyth (1991) ao reconstruir minha prática, ou seja, ao mudar o enfoque de minhas aulas para atividades e temas críticos, mas não fui capaz de reconstruir minha ação com relação à atitude de não reação diante de eventos críticos.

ABSTRACT

This study is characterized as a critical case study of qualitative nature. It consists in the development of several critical activities, focusing on gender and sexuality issues, in two groups of English for beginners at the *Centro de Línguas of Universidade Federal de Goiás* in 2010. The activities dealt with situations experienced by women and by the female students themselves, when discussing women's double shift; different forms of experiencing gender, when dealing with the Saturday routine of two transvestites; and alternative family arrangements, other than those enforced by the hegemonic standard, when presenting families of homosexual couples. The intention was to observe the reactions of the students to the critical issues, the possibilities and challenges of carrying out critical teaching for beginners, and my attitude as a teacher researcher when addressing these critical issues in the classroom. The theoretical background is centered in the following topics and authors: Critical Applied Linguistics (COX; ASSIS-PETERSON, 1999; FERREIRA, 2006; MOITA LOPES, 1999, 2006; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006); gender and sexuality (LOURO, 2007, 2010; MOITA LOPES, 2002); critical teachers (GIROUX, 1997; SCHÖN, 1983, 2000; SMYTH, 1991; VAN MANEN, 1995, 2007, 2008). The students' reactions to the critical issues were varied, among which we can point out comments, jokes, gestures and expressions of embarrassment, detachment from the subject, silence, refusal in doing the activity, omission of the issue, denial, and active participation in carrying out the oral or written activity. The feasibility and the relevance of carrying out critical teaching for beginners were demonstrated by the reflections performed by the students in written and oral activities, indicating the development of a more pluralistic approach to gender and of their linguistic competence. As for my attitude when addressing critical issues, I believe I have achieved *reflection on action* (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008) by assuming a political attitude in the choice of the issues and in the planning of the critical activities to be carried out in the classroom. However, I had difficulty in performing *reflection in action* (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008) since I had a tendency not to react to critical events that occurred in the classroom. Thereby, I think I have reached the fourth moment of Smyth's critical reflection (1991) since I reconstructed my practice, that is, when shifting the focus of my lessons towards critical activities and issues, but I was not able to reconstruct my action with regard to the attitude of not reacting to critical events.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 Ensino crítico de inglês e reflexão crítica docente	15
1.1 Ensino de línguas	15
1.1.1 Abordagem Comunicativa	15
1.1.2 Crítica à Abordagem Comunicativa	19
1.1.3 Linguística aplicada crítica	21
1.2 Gênero e sexualidade	25
1.2.1 Reforço, reprodução e construção de diferenças nas escolas e salas de aula	26
1.2.2 A importância de tratar de tópicos como gênero e sexualidade em sala de aula	31
1.3 A relevância da reflexão crítica para professoras/es	33
1.3.1 Reflexão técnica e crítica	34
1.3.2 “Reflexão sobre a prática” e “reflexão na prática”	39
1.3.3 Os quatro momentos da reflexão crítica de Smyth (1991)	41
1.3.4 Elaboração de materiais adequados ao contexto	42
CAPÍTULO 2 Metodologia	48
2.1 Tipo de pesquisa	48
2.2 Contexto da pesquisa	50
2.3 Participantes	52
2.3.1 Alunas e alunos	52
2.3.2 Professora pesquisadora	54
2.4 Instrumentos de pesquisa	55
2.4.1 Vídeos das atividades críticas	56
2.4.2 Questionários	59
2.4.2.1 Questionário inicial	59
2.4.2.2 Questionários das atividades	59
2.4.3 Tarefas de casa	60
2.4.4 Questão da avaliação	61
2.4.5 Diário da professora pesquisadora	62

2.4.6	Textos do mestrado.....	63
2.4.7	Gravação em áudio de aula de disciplina do mestrado	63
2.5	Procedimentos para a análise dos dados.....	64
CAPÍTULO 3	A experiência de sala de aula: possibilidades e desafios	66
3.1	Reações de alunas e alunos às atividades críticas	66
3.1.1	Reações às atividades sobre a rotina de sábado de dois travestis e sobre famílias de casais homossexuais	67
3.1.1.1	Reações de negação.....	67
3.1.1.2	Reações de cooperação	73
3.1.2	Reações à atividade sobre a dupla jornada de trabalho da mulher	76
3.1.2.1	Reações de cooperação	76
3.1.2.2	Reações de chacota ou de omissão de opinião.....	78
3.2	Ensino crítico e atividades críticas orais e escritas.....	81
3.2.1	Opiniões e reflexões das/os alunas/os em atividades orais e escritas	81
3.2.2	Possibilidades e desafios do ensino crítico para iniciantes.....	93
3.3	A atitude e reflexão da professora pesquisadora	95
3.3.1	Engajamento político e questionamento de categorias naturalizadas	95
3.3.2	Reflexão sobre a minha própria prática	100
CAPÍTULO 4	Considerações finais	110
REFERÊNCIAS	.....	114
ANEXOS	.....	118
ANEXO A	.....	119
ANEXO B	.....	124
ANEXO C	.....	125
ANEXO D	.....	126
ANEXO E	.....	127

INTRODUÇÃO

Como professora, sempre estive muito preocupada com meu aperfeiçoamento profissional. Essa foi a principal razão para que eu começasse o curso de graduação em Letras na Universidade Federal de Goiás (UFG). No início da minha carreira, anos antes de começar o curso de Letras, trabalhei em cursos livres de inglês – primeiramente em minha cidade natal, Mineiros, e depois em Goiânia. A grande maioria das escolas nas quais trabalhei adotava a Abordagem Comunicativa no ensino de inglês como língua estrangeira. O Centro de Línguas da Faculdade de Letras da UFG, no qual trabalhei desde o segundo semestre do meu curso de graduação em Letras, também. Assim, fui preparada para adotar esse tipo de abordagem em sala de aula em cursos rápidos de capacitação de professoras/es. Dessa forma, minha visão de linguagem e ensino de línguas estava muito marcada por pressupostos dessa abordagem. Por isso, trato dos principais traços e particularidades da Abordagem Comunicativa logo no início do meu trabalho.

A Abordagem Comunicativa está baseada em uma visão funcional de língua (RICHARDS; RODGERS, 2001). Segundo Littlewood (1981), nessa abordagem o principal objetivo do ensino de língua é que alunas/os adquiram “competência linguística” (HYMES, 1972). Para isso, podem ser desenvolvidos vários tipos de atividades de comunicação funcional e interação social (LITTLEWOOD, 1981), durante as quais a/o docente exerce o papel de facilitador/a do processo de comunicação das/os alunas/os entre si e destas/es com os recursos utilizados em sala, buscando suprir as necessidades de cada um/a delas/es. A sala de aula, por sua vez, é vista como um ambiente de interação linguística e cooperação (RICHARDS; RODGERS, 2001). Aulas no formato PPP (*presentation, practice, production* – apresentação, prática, produção) são muito utilizadas nessa abordagem (RICHARDS, 2006), sendo adotadas pela maioria das escolas nas quais trabalhei. Segundo Holliday (1994, p. 169), grande parte dos traços aqui definidos caracterizariam “a versão fraca” da Abordagem Comunicativa, que se contrasta com a “versão forte”. Nesta, as/os aprendizes têm acesso a insumos linguísticos em forma de textos, não de modelos linguísticos; o foco é na aprendizagem da língua como opera no discurso; e as aulas apresentam menor dependência no formato PPP.

No meu segundo ano de graduação, comecei a ter contato com uma perspectiva diferente na Linguística Aplicada. Como aluna da graduação, tive meu primeiro contato com

o ensino crítico em minhas aulas de Inglês V¹ o que me despertou para buscar novas alternativas no ensino de inglês como língua estrangeira. Então comecei a questionar e refletir sobre as visões de linguagem e ensino de língua, tão entranhadas na minha prática profissional (advindas da Abordagem Comunicativa), e a buscar mudança pessoal e profissional.

Pennycook (1998, 2001) foi um das/os autoras/es a fazer uma crítica à Abordagem Comunicativa, denunciando sua visão apolítica e a-histórica de linguagem, o que leva a uma banalização do conteúdo e da/o aluna/o, além de sua visão da sala de aula como um espaço neutro. Já Moita Lopes (1999) contesta seu foco exclusivo na estrutura cognitiva das/os alunas/os. Cox e Assis-Peterson (2001) criticam a relevância no ensino da habilidade oral e na competência comunicativa presente nessa abordagem.

Tais autoras/es defendem a ideia de uma Linguística Aplicada Crítica, que é política, problematizadora e transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2006), com características e interesses bem distintos da Linguística Aplicada Tradicional (PENNYCOOK, 2006). Ela tem uma visão política de linguagem marcada por relações de poder, produtora e reprodutora de relações sociais (muitas vezes desiguais). Conseqüentemente, a sala de aula é vista como um ambiente de conflito político, e não neutro, onde estão presentes as mesmas relações sociais e iniquidades da sociedade mais ampla, sendo influenciada por ela e influenciando-a (PENNYCOOK, 2001). Moita Lopes (2002) e Pennycook (2001) destacam que a Linguística Aplicada Crítica considera a/o aluna/o um indivíduo complexo que possui identidades múltiplas e contraditórias em constante negociação. Cox e Assis-Peterson (1999), por sua vez, atentam-se para a importância de desenvolver uma competência política, além da comunicativa, tanto nas/os alunas/os quanto nas/os futuras/os professoras/es (durante sua formação universitária).

Para Moita Lopes (2006) e Pennycook (2001, 2006), a Linguística Aplicada deve ter uma atitude ética, questionando categorias essencializadas da sociedade, comprometendo-se com tópicos como *identidade, raça, classe, gênero, sexualidade, desigualdade* etc. e buscando transformação social. Por isso, destaca-se a importância de se tratar em sala de aula desses tópicos, como forma de disponibilizar às/aos alunas/os acesso a representações de identidades historicamente marginalizadas e silenciadas na sociedade hegemônica (MOITA LOPES, 2002).

¹ Quando ingressei no curso de graduação de Letras, já era fluente na língua inglesa. Então fiz um teste de nível e fui dispensada das disciplinas de Inglês I ao IV, começando a frequentar as aulas de Inglês V no segundo ano do curso de Letras.

Neste estudo, focalizo gênero e sexualidade, com a intenção de confrontar algumas das noções hegemônicas e essencializadas sobre feminino e masculino e sobre família nuclear heterossexual. Concordo com Louro (2004, p. 80) quando ela contesta a premissa de que “determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele”. Essa premissa supõe que sexo seja natural, dado, anterior à cultura; e que determina o gênero e a sexualidade. Em contraposição, a autora destaca sexo, gênero e sexualidade como construtos sociais e culturais, relativos a cada sociedade, em determinado momento histórico. Segundo Louro (2007, 2010a) e Moita Lopes (2002), cada sociedade constrói suas próprias identidades de gênero e sexuais, que estão em constante construção e transformação, já que não são fixas e estáveis. Além disso, essas identidades são construídas de forma relacional e são interdependentes.

A escola geralmente reforça e reproduz os padrões de gênero e sexualidade hegemônicos, sendo assim um espaço de opressão e desigualdade. No entanto, como defende Louro (2007), ela pode ser também um espaço de resistência através de práticas escolares cotidianas, tendo em vista a problematização do que é naturalizado e a desestabilização das divisões que causam desigualdades. Como a escola exerce um papel determinante na construção das identidades das/os alunas/os (LOURO, 2007; MOITA LOPES, 2002), é de grande importância trabalhar com representações de identidades alternativas² e plurais e desenvolver práticas pedagógicas que permitam um engajamento sério a favor da inclusão das diferenças dentro do ambiente escolar (PENNYCOOK, 2001). Dessa forma, cria-se a possibilidade de produção de contradiscursos nesse ambiente, como uma forma de resistência, conforme afirmam Louro (2007) e Moita Lopes (2002).

Como relatei, depois de ter contato com o ensino crítico no ensino de língua inglesa como aluna, comecei a me interessar mais e mais por essa abordagem e busquei mais conhecimento sobre a Linguística Aplicada Crítica. Ensino crítico pode ser definido como um tipo de ensino focado

nas relações entre aprendizagem de língua e mudança social. Nessa perspectiva, linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; em vez disso, é uma prática que constrói, e é construída, pelas formas que as/os aprendizes

² Neste trabalho, ao falar de *identidades alternativas*, *alternativas de arranjo familiar*, *formas alternativas de viver* etc., utilizo *alternativas* no sentido de *diferentes do/s modelo/s ditado/s pelo padrão hegemônico* ou *possibilidades de escolha entre opções*.

de língua compreendem a si mesmas/os, seus contextos sociais, suas histórias, e suas possibilidades para o futuro. (NORTON; TOOHEY, 2004, p. 1).^{3,4}

Entretanto, sempre que via minhas/meus colegas do Centro de Línguas discutindo, notava que elas/es adotavam temas críticos apenas em turmas de inglês avançado. Passei a me perguntar: é possível desenvolver ensino crítico em turmas iniciais de inglês? Acreditando nessa viabilidade, decidi desenvolver minha pesquisa de mestrado abordando temas críticos em minhas próprias turmas de níveis iniciantes. Temas críticos são vistos aqui como temas contextualizados, significativos e relevantes para as/os alunas/os, que as/os levem a questionar e problematizar o que é tido como naturalizado em suas vidas, encorajando-as/os a pensar possibilidades alternativas (OKAZAKI, 2005).

Durante a pesquisa, assumi o papel de professora e pesquisadora ao mesmo tempo, pois outro ponto a ser destacado no paradigma crítico de ciência é o papel das/os pesquisadoras/es e o questionamento da existência de neutralidade na pesquisa. Abandona-se a crença na objetividade e neutralidade científicas em favor de uma maior aproximação crítica das/os pesquisadoras/es de seu objeto. As/Os pesquisadoras/es não são mais os “outros”, mas pelo contrário, pesquisam seu/s próprio/s grupo/s. No meu caso, pesquisei minha própria sala de aula, minha própria ação e postura como professora ao abordar temas críticos relacionados a gênero. Busquei, assim, uma maior reflexão sobre minha prática visando alcançar uma posição/postura mais política, autônoma, reflexiva e crítica. Essa reflexão se deu de forma mais efetiva e profunda durante meu primeiro semestre do mestrado, quando cursei a disciplina “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira”. No decorrer dessa disciplina, tive mais contato com conhecimento teórico a respeito da reflexão crítica e da Linguística Aplicada Crítica. Ao mesmo tempo, o contato com as/os colegas da disciplina me possibilitou a realização de uma reflexão mais colaborativa, que foi essencial no meu fortalecimento e empoderamento – tanto no âmbito pessoal como no profissional.

A presente pesquisa consiste no desenvolvimento de algumas atividades críticas (inseridas por mim dentro do programa regular do curso de Inglês I) em duas turmas de Inglês I do Centro de Línguas da UFG, com a intenção de analisar: as reações de alunas/os a esses

³ Optei por traduzir os excertos em língua estrangeira no interior do texto e fornecer, em nota de rodapé, o texto original para facilitar a conferência.

⁴ Texto original: “in relationships between language learning and social change. From this perspective, language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future” (NORTON; TOOHEY, 2004, p. 1).

temas, a atitude e reflexão da professora pesquisadora ao abordá-los e as possibilidades e os desafios do trabalho com temas críticos em turmas iniciantes em que se prioriza o uso da língua-alvo. Com base nesses objetivos, as perguntas de pesquisa foram:

- Quais as reações de alunas e alunos aos temas críticos?
- É possível realizar ensino crítico em níveis iniciantes? Quais as possibilidades e os desafios da realização desse tipo de ensino em turmas de inglês para iniciantes? Esse tipo de ensino possibilita a aprendizagem de inglês?
- Qual é a minha atitude ao abordar temas críticos em sala de aula de inglês para iniciantes? Ocorreram mudanças na minha prática pedagógica? Se sim, quais?

Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso crítico no campo da Linguística Aplicada Crítica, focando os temas *gênero* e *sexualidade*. Foi realizada em duas turmas de Inglês I no Centro de Línguas, um projeto de extensão da UFG, em 2010. As/Os participantes foram: dezoito alunas e cinco alunos da primeira turma de Inglês I (primeiro semestre de 2010); quatorze alunos e quatro alunas da segunda turma (segundo semestre de 2010) e eu (professora pesquisadora). Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: vídeos de três atividades críticas realizadas em sala; um questionário inicial sobre o perfil das/os participantes e três questionários respondidos após as atividades críticas; duas tarefas de casa relacionadas com os temas das atividades; uma questão da última avaliação escrita; meu diário de professora pesquisadora; textos escritos por mim em uma disciplina do curso de mestrado; uma gravação em áudio da última aula da disciplina de mestrado.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, “Ensino crítico de inglês e reflexão crítica docente”, realizo a fundamentação teórica, discutindo sobre ensino de línguas, gênero e sexualidade e reflexão crítica da/o docente. No segundo capítulo, descrevo a metodologia utilizada na pesquisa, seu contexto, seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para a análise dos dados. No terceiro capítulo apresento a análise dos dados com a intenção de responder às perguntas de pesquisa: primeiramente apresento as reações de alunas/os às atividades críticas; depois discuto as atividades críticas orais e escritas e suas possibilidades e seus desafios, bem como a relevância da realização de ensino crítico para níveis iniciantes; e finalmente trato da atitude e reflexão da professora ao abordar temas críticos em sala de aula. No quarto capítulo, apresento minhas considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa, apresentando reflexões sobre o estudo e sugestões que possam ser úteis para futuras pesquisas nessa área, destacando sua relevância para a Linguística Aplicada Crítica.

CAPÍTULO 1

Ensino crítico de inglês e reflexão crítica docente

1.1 Ensino de línguas

Divido esta seção em três partes. Na primeira, trato da Abordagem Comunicativa – abordagem na qual se centrou o meu curso de capacitação para ministrar aulas no Centro de Línguas da UFG – e recentes críticas em relação a essa abordagem. Em seguida, forneço definições e discuto características da Linguística Aplicada Crítica, apresentadas por várias/os autoras/es. Por último, focalizo a importância de professoras/es críticas/os e do que definiria estas/es profissionais.

1.1.1 Abordagem Comunicativa

Nesta seção, discuto brevemente a Abordagem Comunicativa, destacando suas principais características. Ao final, apresento críticas tecidas por linguistas aplicadas/os a essa abordagem que esteve tão em voga nas últimas décadas.

Abordagem Comunicativa é um termo que abrange uma gama de métodos de ensino que compartilham certos princípios (ADAMSON, 2004). Como descrito por Richards (2006, p. 2),

o ensino comunicativo de línguas pode ser entendido como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de língua, como as/os alunas/os aprendem uma língua, os tipos de atividades em sala de aula que mais facilitam a aprendizagem e os papéis de professoras/es e aprendizes em sala de aula.⁵

Essa abordagem é marcada por uma visão funcional de língua, segundo a qual a língua é vista como um veículo para a expressão de significado funcional (RICHARDS; RODGERS, 2001), como um meio de comunicação, e não apenas como um conjunto de palavras ou estruturas (UR, s.d.). O principal objetivo é conseguir que a/o aluna/o adquira “competência comunicativa” (HYMES, 1972) na língua-alvo, a qual engloba as competências linguística, discursiva, pragmática, sociolinguística e sociocultural (LITTLEWOOD, 2004).

⁵ Texto original: “CLT (Communicative Language Teaching) can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (RICHARDS, 2006, p. 2).

Richards e Rodgers (2001) descrevem a Abordagem Comunicativa com base no enfoque utilizado no ensino, nas condições necessárias para o aprendizado, no estilo de atividades realizadas durante as aulas, no papel que desempenham discentes e docentes. Segundo esses autores, o ensino de língua estrangeira nessa abordagem, baseada na visão funcional de linguagem, foca no ensino de: funções comunicativas (como pedidos, recusas, ofertas, reclamações) e noções (como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência) da língua-alvo, em vez de focalizar no ensino de estruturas, sons ou palavras (como nos Métodos Direto e Audiolingual, por exemplo).

Outra particularidade, de acordo com esses autores, é a preocupação com as condições necessárias para promover o aprendizado de uma segunda língua, as quais seriam: realização de atividades que envolvam comunicação real (princípio da comunicação); realização de atividades que utilizam a língua para realizar tarefas significativas (princípio da tarefa); utilização de linguagem que faça sentido para a/o aluna/o, pois estimularia o processo de aprendizagem (princípio do significado). Essas condições necessárias para o aprendizado levaram à criação de inúmeras e ilimitadas possibilidades de atividades, geralmente envolvendo troca de informações, negociação de significados e interação. Littlewood (1981) inclusive divide as atividades realizadas na Abordagem Comunicativa em dois tipos: atividades de comunicação funcional e atividades de interação social:

Atividades de comunicação funcional incluem tarefas como: as/os aprendizes comparando conjuntos de figuras e percebendo semelhanças e diferenças; decidindo sobre uma provável sequência de eventos em um grupo de figuras; descobrindo características que faltam em um mapa ou figura; duas/dois aprendizes separadas/os por um biombo se comunicando e dando instruções de como desenhar uma figura ou forma, ou como completar um mapa; seguindo direções; e resolvendo problemas a partir de pistas comuns. Atividades de interação social incluem sessões de conversa e discussão, diálogos e *role plays*, simulações, esquetes de sátiras, improvisações e debates. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 166).⁶

O objetivo dessas atividades deveria ser atingir comunicação autêntica e dotada de sentido, com foco na fluência. O importante é que a/o aprendiz produza linguagem compreensível, de maneira efetiva e apropriada – não necessariamente correta

⁶ Texto Original: “Functional communication activities include such tasks as learners comparing sets of pictures and noting similarities and differences; working out a likely sequence of events in a set of pictures; discovering missing features in a map or picture; one learner communicating behind a screen to another learner and giving instructions on how to draw a picture or shape, or how to complete a map; following directions; and solving problems from shared clues. Social interaction activities include conversation and discussion sessions, dialogues and role plays, simulations, skits, improvisations, and debates” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 166).

gramaticalmente, como é o foco em métodos como o Audiolingual e o Direto, marcados por uma visão estruturalista de linguagem.

As duas últimas características que apresento aqui, de acordo com Richards e Rodgers (2001), dizem respeito aos papéis desempenhados por discentes e docentes na sala de aula. Alunas/os são vistas/os como gerenciadoras/es do próprio processo de aprendizagem e da interação entre as/os colegas. Assim, espera-se delas/es uma postura cooperativa que favoreça o sucesso comunicativo do grupo como um todo, já que tanto o fracasso como o sucesso comunicativos são vistos como responsabilidade conjunta, resultante da atuação de todo o grupo, e não individuais. Desse modo, as/os aprendizes aprenderiam de maneira interdependente, contribuindo com suas/seus colegas e recebendo contribuições por parte delas/es.

Já as/os professoras/es são vistas/os, primeiramente, como facilitadoras/es do processo de comunicação e interação entre as/os alunas/os, e entre elas/es e as atividades e textos ou recursos; uma posição fortalecida pela ideia de ensino centrado na/o aluna/o. Um segundo papel das/os professoras/es seria como participantes autônomas/os em relação à turma. Outro papel seria o de aprendizes e pesquisadoras/es em relação à natureza da aprendizagem e capacidades organizacionais. As/Os professoras/es devem estar atentas/os às necessidades linguísticas individuais de cada aprendiz e são encorajadas/os a responder a essas necessidades (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Nessa abordagem do ensino de línguas, a sala de aula é vista como um local onde ocorre interação entre docentes e discentes, e entre discentes. A sala de aula é um local de cooperação e consenso, onde ocorrem interações linguísticas. Como afirmam Richards e Rodgers (2001), é responsabilidade da/o docente organizar a sala de aula como um ambiente de comunicação e atividades comunicativas.

Como afirmado anteriormente, a Abordagem Comunicativa não é um método em si, mas um amplo conjunto de métodos e técnicas de ensino baseados em princípios comuns. Dentre os métodos e técnicas utilizados nessa abordagem, destaca-se a aula no formato PPP (*presentation, practice, production* – apresentação, prática, produção). A aula organizada segundo a sequência PPP tem sido amplamente adotada na Abordagem Comunicativa. Segundo Richards (2006), esse formato de aula foi criado originalmente no Método de “Ensino Situacional” (*Situational Language Teaching*) e é utilizado até hoje com algumas modificações. O autor cita um exemplo de como ele tem sido utilizado atualmente:

Muitas aulas baseadas em conversação ou gramática em materiais contemporâneos, por exemplo, começam com uma fase introdutória na qual novos pontos gramaticais são apresentados e ilustrados de alguma maneira e onde o foco é na compreensão e reconhecimento. Exemplos do novo ponto gramatical são dados em diferentes contextos. Segue-se uma segunda fase onde as/os estudantes praticam o novo ponto em um contexto controlado usando conteúdo normalmente fornecido pela/o docente. A terceira fase é um período de prática não controlada durante o qual as/os estudantes usam o ponto gramatical em um contexto livre no qual a comunicação real ou simulada é o foco. (RICHARDS, 2006, p. 8).⁷

Holliday (1994, p. 169) distingue entre a “versão fraca e forte” (*weak and strong version*) da Abordagem Comunicativa. Na sua perspectiva, a versão que apresentei anteriormente, baseada na estrutura tradicional de apresentação, prática e produção (herdada da antiga Abordagem Estrutural), com foco na prática do uso da língua através da apresentação de modelos linguísticos geralmente na forma de estruturas, consistiria na versão fraca da Abordagem Comunicativa. Segundo o autor, essa abordagem estaria muito ligada também a uma ênfase excessiva na oralidade (envolvendo menos prática de leitura, escrita e compreensão oral); exigência de uma turma e sala de aula ideais, isto é, com um número reduzido de alunas/os e condições de infraestrutura, acústica e materiais adequados; e por uma dependência na ideia de ensino centrado na/o aluna/o.

Por outro lado, de acordo com o autor, a versão forte foca no aprendizado de como a língua opera no discurso. Essa versão é menos dependente da estrutura de apresentação, prática e produção, e assim as formas possíveis de uma aula são mais variadas. O insumo oferecido pela/o docente é um dado linguístico na forma de texto – o qual pode ser escrito ou oral, por exemplo – e não um modelo linguístico. O objetivo é que as/os aprendizes desvendem como o texto foi construído e como ele opera, levando à elaboração de hipóteses e resolução de problemas linguísticos, e, principalmente, à produção de um novo texto baseado no primeiro oferecido como insumo. Segundo essa versão, o mais importante é como as/os aprendizes se comunicam com o texto, não necessariamente o quanto elas/es se comunicam com a/o docente e as/os colegas.

Agora apresento outras considerações e algumas críticas feitas à Abordagem

⁷ Texto original: “Many speaking or grammar-based lessons in contemporary materials for example, begin with an introductory phase in which new teaching points are presented and illustrated in some way and where the focus is on comprehension and recognition. Examples of the new teaching point are given in different contexts. This is often followed by a second phase where the students practice using the new teaching point in a controlled context using content often provided by the teacher. The third phase is a free practice period during which students try out the teaching point in a free context and in which real or simulated communication is the focus” (RICHARDS, 2006, p. 8).

Comunicativa, especialmente com respeito a sua versão fraca.

1.1.2 Crítica à Abordagem Comunicativa

Atualmente, várias/os linguistas aplicadas/os fazem críticas à Abordagem Comunicativa, dentre as/os quais Cox e Assis-Peterson (1999), Moita Lopes (1999) e Pennycook (1998, 2001). Pennycook (1998) critica o ensino comunicativo de línguas devido à sua visão apolítica e a-histórica de linguagem, considerando apenas seus aspectos funcionais e comunicativos. Segundo o autor, esse tipo de ensino leva a uma “trivialização do conteúdo (e da/o aluna/o) e uma ênfase excessiva na competência comunicativa” (PENNYCOOK, 1998, p. 29), advertindo que

se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder. (PENNYCOOK, 1998, p. 31).

Assim, Pennycook (1998) defende que a linguagem seja considerada como marcada por relações de poder; e produtora, além de reprodutora, de relações sociais e iniquidades. Segundo ele, esse papel da linguagem deveria ser desvendado, discutido e problematizado na escola e em sala de aula – aspecto que não é sequer considerado na Abordagem Comunicativa, com sua visão exclusivamente funcional de linguagem.

A autora hooks⁸ (1994) chama a atenção para o fato de que a língua padrão é um meio de dominação e colonização, já que ela é a língua das/os opressoras/es. Segundo ela, as/os opressoras/es a usam como uma “arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar” (p.168)⁹. Por outro lado, é possível que as/os oprimidas/os a transformem em um espaço de resistência – no caso específico de seu estudo, hooks (1994) destaca como os negros africanos escravizados reinventaram a língua da/o opressor/a (o inglês padrão), alterando-a e transformando-a em uma fala diferente, criando assim uma contralíngua. Assim, acredito na importância de que essa língua padrão (materna e/ou estrangeira/segunda língua) seja problematizada em sala de aula, em uma tentativa de que nossas/os alunas/os sejam capazes

⁸ A autora utiliza o seu nome com letra minúscula por desejar que seu trabalho não seja reduzido a seu nome e nem seja lido em função dele.

⁹ Texto original: “weapon that can shame, humiliate, colonize” (HOOKS, 1994, p. 168).

de, se não transformar, produzir contradiscursos nessa língua como uma forma de questionar valores, visões de mundo, princípios hegemônicos presentes nela. Desse modo, a língua da/o opressor/a pode ser apropriada pela/o oprimida/o e utilizada como meio de resistência.

À lista de competências que necessitam ser desenvolvidas e trabalhadas por futuras/os professoras/es durante o curso universitário, Cox e Assis-Peterson (1999) acrescentam a ideia de competência política, além da comunicativa e da técnica. Segundo as autoras, deve-se questionar a supremacia das últimas em relação à primeira. Na Abordagem Comunicativa, observa-se a relevância do desenvolvimento das competências comunicativas e técnicas pelas/os professoras/es, sem que se leve em conta qualquer competência política, já que o ensino de línguas é visto como um processo neutro, realizado em um espaço (sala de aula) também neutro e desconectado do mundo lá fora, considerando-se apenas o aspecto cognitivo das/os aprendizes.

Pennycook (2001) reconhece as contribuições da abordagem tradicional de aquisição de segunda língua, tais como a compreensão de como itens gramaticais são adquiridos ou a influência da primeira língua na segunda, dentre outras; entretanto, chama a atenção para o fato de que essa abordagem praticamente não leva em consideração as/os aprendizes como pessoas, os contextos de aprendizagem, ou as políticas de aprendizagem de línguas. Moita Lopes (1999), por sua vez, chama a atenção para o fato de que em certas abordagens de ensino de línguas, como a comunicativa, por exemplo, só se focaliza na estrutura cognitiva da/o aluna/o, deixando de lado sua sócio-história. Segundo o autor, é necessário que se reconheça “que o aprendiz/participante do discurso tem corpo (classe social, gênero, sexualidade, raça etc.) e não somente estrutura cognitiva” (MOITA LOPES, 1999, p. 434).

Pennycook (2001) critica o fato de o ensino ser visto de maneira descontextualizada, a sala de aula como um espaço neutro, não se reconhecendo que relações de poder estão aí presentes e como elas são influenciadas e influenciam o mundo fora da sala de aula, ou seja, a sociedade mais ampla. Essa visão de Pennycook contrasta com a visão da sala de aula como meramente um espaço de trocas linguísticas e de interação comunicativa entre as/os alunas/os, presente na Abordagem Comunicativa.

Considero importante que a Linguística Aplicada possa desenvolver novas áreas que superem a ideia de neutralidade do ensino de línguas e da sala de aula, focalize em um ensino mais contextualizado, forme professoras/es mais reflexivas/os, críticas/os e políticas/os, considere a/o aprendiz em sua totalidade, dotada/o de uma sócio-história e de um

corpo, além de sua estrutura cognitiva. A seguir apresento essa possibilidade conforme defendido pela Linguística Aplicada Crítica.

1.1.3 Linguística aplicada crítica

Nesta seção, apresento algumas definições de autoras/es da área sobre a Linguística Aplicada Crítica, suas características fundamentais e mais importantes; e suas principais distinções em relação à chamada “Linguística Aplicada Tradicional” (PENNYCOOK, 2006, p. 68) ou “Linguística Aplicada Normal” (DAVIES, 1999 apud MOITA LOPES, 2006, p. 87).

Pennycook (2006, p. 67) entende a Linguística Aplicada Crítica como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo”, “um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. Além disso, segundo o autor, a Linguística Aplicada Crítica deve sempre buscar “novas formas de politização” e um maior compromisso com tópicos como “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade” (PENNYCOOK, 2006, p. 68). O mesmo autor (2001) discute vários interesses e características da Linguística Aplicada Crítica: sua posição antidisciplinar e semiautônoma em relação à Linguística Aplicada Tradicional; a existência de uma reciprocidade e entrelaçamento entre teoria e prática; o foco nas relações sociais, culturais e políticas entre o microcontexto da sala de aula e o macrocontexto da sociedade mais ampla, levando à construção de um conhecimento mais contextualizado; a consideração de que a linguagem perpetua relações sociais desiguais; a importância de criticar a desigualdade, visando à transformação social; a problematização e questionamento de categorias essencializadas na própria Linguística Aplicada e na sociedade; a autorreflexão sobre suas próprias categorias, trabalhos e teorias; a busca por uma postura/atitude ética, visando possibilitar novas alternativas.

Pennycook (2001), na obra em que traça um esboço da Linguística Aplicada Crítica, intitulada *Introdução à Linguística Aplicada Crítica: uma introdução crítica*, defende a ideia de que as noções que apresenta sobre Linguística Aplicada Crítica não devem ser reduzidas a um conjunto de técnicas ou receitas, modelos ou metodologias, mas sim como

“ideias organizadoras para uma práxis crítica” (PENNYCOOK, 2001, p. 171)¹⁰. O autor tampouco pretende definir a Linguística Aplicada como uma disciplina, domínio ou campo, considerando-a como “uma forma de pensar e ser” (p. 163)¹¹. No início da obra, ele já deixa isso claro: “meu objetivo neste livro é esboçar uma forma de pensar, uma maneira diferente de ver e trabalhar, mais do que um modelo, um cânone do pensamento, ou um conjunto de técnicas” (p. 134)¹². Ao concluí-la, complementa:

Nós podemos começar a pensar a linguística aplicada menos em termos de modelos ou metodologias e mais em termos de uma atitude ética, epistemológica e política em relação a todas as questões em educação linguística, letramento, tradução e uso de linguagem no local de trabalho. (PENNYCOOK, 2001, p. 176).¹³

Moita Lopes (2006), ao falar da Linguística Aplicada Crítica, ou *Indisciplinar*, como a denomina, compartilha de muitas das características citadas por Pennycook (2001), tais como sua natureza política, problematizadora e transgressiva. Além disso, destaca quatro pontos essenciais em uma Linguística Aplicada contemporânea: a necessidade de uma Linguística Aplicada interdisciplinar, híbrida e mestiça, que dialogue com diversas áreas do conhecimento; a importância de um “posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática” (MOITA LOPES, 2006, p. 100); a definição de um novo sujeito para a Linguística Aplicada: as vozes do sul, as/os marginalizadas/os, sendo os indivíduos vistos como dotados de identidades múltiplas, contraditórias, fragmentadas e fluidas; a visão da ética e do poder como novos pilares.

Já Cox e Assis-Peterson (1999), ao discutirem a necessidade da presença de ensino crítico nos currículos de Letras das universidades brasileiras, na preparação das/os futuras/os professoras/es de inglês no Brasil, definem a pedagogia crítica como uma prática que leva à transformação da visão que docentes têm do mundo, da sociedade e da sua própria profissão; prática esta marcadamente política, visando à emancipação das/os excluídas/os da sociedade.

A partir de agora abordarei de maneira mais aprofundada algumas das características e interesses da Linguística Aplicada Crítica já citadas que considero mais

¹⁰ Texto original: “framing ideas for critical praxis” (PENNYCOOK, 2001, p. 171).

¹¹ Texto original: “a way of thinking and being” (PENNYCOOK, 2001, p. 163).

¹² Texto original: “my goal in this book is to outline a way of thinking, a different way of seeing and working, rather than a model, a canon of thought, or a set of techniques” (PENNYCOOK, 2001, p. 134).

¹³ Texto original: “We can start to envision critical applied linguistics less in terms of models or methodologies and more in terms of an ethical, epistemological, and political attitude toward all questions in language education, literacy, translation, or language use in the workplace” (PENNYCOOK, 2001, p. 176).

relevantes para este estudo.

Pennycook (2001) defende uma visão política de linguagem como produtiva, não apenas reflexiva, das relações sociais. Tal visão considera as inter-relações entre linguagem e poder e a compreensão de como ela reflete e reproduz as desigualdades e de como através dela se podem produzir contradiscursos como forma de resistência ao discurso hegemônico. Como o próprio autor afirma,

é importante ter uma visão de linguagem que não apenas reflete, mas também produz e, assim sendo, pode alterar relações sociais, [...] nós precisamos de uma posição na linguística aplicada crítica que sugira uma complexa interação entre linguagem e relações sociais, que sugira que o trabalho que fazemos pode trazer possibilidade de mudança. (p. 73).¹⁴

Esta visão de linguagem está de acordo com “a visão de sala de aula como um microcosmo do mundo social e cultural mais amplo, refletindo, reproduzindo e mudando esse mundo” (PENNYCOOK, 2001, p. 138)¹⁵. Desse modo, reconhece-se que as relações de poder e desigualdades da sociedade mais ampla também se encontram presentes no ambiente da escola e da sala de aula, e que elas são ambientes políticos e não neutros. É necessário assim que se compreendam essas relações no contexto local da sala de aula relacionando-as com a sociedade abrangente; reconhecendo-se que a sala de aula é influenciada pelo mundo lá fora, mas também influencia esse mundo. De acordo com o autor, o ensino é político e as decisões pedagógicas devem ser contextualizadas, centrando-se no micro, no local, na sala de aula, na realidade vivenciada pelas/os alunas/os, ao mesmo tempo em que questiona e problematiza o macro:

Essa visão de que as paredes da sala de aula são permeáveis significa que o que nós fazemos em nossas salas de aula está relacionado com a mudança dos mundos em que vivemos. Assim, nós também precisamos de modos de pensar sobre as relações entre estrutura e agência e para além dessas relações, ou seja, precisamos pensar como as microações em um nível podem ser parte das forças macro em outro, e como, mesmo inseridos nas forças macro da sociedade, nós ainda somos capazes de mudar, resistir, atuar com algum nível de autonomia. (PENNYCOOK, 2001, p. 139).¹⁶

¹⁴ Texto original: “it is important to have a vision of language that not only reflects but also produces and therefore can alter social relations [...] we need a position in critical applied linguistics that suggests a complex interplay between language and social relations, that suggests that the work we do may have potential for change” (PENNYCOOK, 2001, p. 73).

¹⁵ Texto original: “a view of the classroom as a microcosm of the larger social and cultural world, reflecting, reproducing, and changing that world” (PENNYCOOK, 2001, p. 138).

¹⁶ Texto original: “this view that our classroom walls are permeable means that what we do in our classrooms is about changing the worlds we live in. Thus, we also need to have ways of thinking about and beyond the relations between structure and agency, how micro actions on one level may be part of macro forces on another,

Para o autor, trata-se de uma relativa autonomia da sala de aula. Baseado em Canagajarah (1993), ele explica essa relativa autonomia, ao considerar a escola e o mundo lá fora como domínios próprios, mas, ao mesmo tempo, interligados. Assim sendo, mesmo que a sala de aula seja um ambiente reprodutor das relações sociais vigentes na sociedade hegemônica, ela também pode apresentar possibilidades de mudança social.

Além disso, a sala de aula é vista como um “local complexo de interação social” (PENNYCOOK, 1998, p. 33) e não apenas um local de meras trocas linguísticas, como apontado anteriormente na visão da Abordagem Comunicativa de ensino de língua estrangeira, que via a sala de aula como um ambiente neutro e de consenso (PENNYCOOK, 2001). Para a Linguística Aplicada Crítica, a sala de aula é potencialmente um local de conflito, no qual pode-se discutir e confrontar diferentes pontos de vista e visões de mundo.

A Linguística Aplicada Crítica compreende os indivíduos e, conseqüentemente, as/os aprendizes, como atrizes/atores sociais complexas/os dotadas/os de identidades múltiplas e contraditórias, que são construídas através do discurso e se encontram em constante negociação (MOITA LOPES, 2002; PENNYCOOK, 2001). Desse modo, “identidades ou subjetividades são constantemente produzidas nas posições que as pessoas assumem no discurso” (PENNYCOOK, 2001, p. 150)¹⁷. O autor também reconhece o papel que as salas de aula de inglês podem exercer na formação e transformação de identidades (PENNYCOOK, 2001):

Identidades socioculturais e ideologias não são construtos determinísticos e estáticos que professoras/es e alunas/os de língua estrangeira trazem para a sala de aula e então levam embora inalterados ao final da aula ou curso. [...] Em vez disso, na prática educativa, assim como em outros aspectos da vida social, identidades e crenças são coconstruídas, negociadas e transformadas constantemente por meio da linguagem. (DUFF; UCHIDA, 1997 apud PENNYCOOK, 2001, p. 147).¹⁸

Pennycook (2001) questiona sobre quais representações de identidades ou subjetividades disponibilizamos em nossas salas de aula. Por isso o autor destaca a

and how within the macro forces of society we are still able to change, resist, act with some degree of autonomy” (PENNYCOOK, 2001, p. 139).

¹⁷ Texto original: “identities or subjectivities are constantly being produced in the positions people take up in discourse” (PENNYCOOK, 2001, p. 150).

¹⁸ Texto original: “Sociocultural identities and ideologies are not static, deterministic constructs that EFL teachers and students bring to the classroom and then take away unchanged at the end of the lesson or course. [...] Rather, in educational practice as in other facets of social life, identities and beliefs are co-constructed, negotiated, and transformed on an ongoing basis by means of language” (DUFF; UCHIDA, 1997 apud PENNYCOOK, 2001, p. 147).

importância de uma Linguística Aplicada Crítica que aborde: questões relacionadas à raça, etnia, classe etc.; relações de poder existentes nesses temas, marcados por desigualdade e iniquidade; quaisquer categorias essencializadas e dicotomias simplistas existentes. Tudo isso no sentido de buscar uma ação política e engajada por parte da/o profissional da área, que possibilite uma forma de resistência e mudança dessa realidade social, partindo da sala de aula para a sociedade mais ampla, do micro para o macro. Inclusive, ao citar quatro critérios básicos para a realização de uma pesquisa crítica em Linguística Aplicada, o autor cita, dentre eles, a importância de um trabalho que se oponha a categorias essencializadas numa tentativa de engajamento sério com a diferença. Os outros três critérios seriam: incluir os interesses, os desejos e as vidas das/os participantes; focar no funcionamento do poder; e orientar-se em direção a objetivos transformadores.

Ao falar da inclusão das diferenças, Pennycook (2001) reafirma a relevância de realizar pesquisa crítica e desenvolver possibilidades pedagógicas que considerem as diferenças, como, por exemplo, a inclusão de pessoas de diferentes *backgrounds* em nossos textos, nas atividades realizadas em sala de aula e na própria pesquisa, destacando questões relacionadas a gênero, sexualidade, etnia, classe etc.

Moita Lopes (2002) também destaca a relevância de tratar essas questões em sala, como uma forma de expor as/os alunas/os a representações de grupos sociais que geralmente não têm visibilidade na sociedade hegemônica, além de possibilitar às/aos alunas/os de grupos marginalizados se reconhecer e construir sua identidade a partir dessas diversas identidades presentes e representadas na escola.

1.2 Gênero e sexualidade

Como apontado na seção anterior, é importante e urgente que tratemos de questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça, classe etc., de forma transdisciplinar, transgressiva, problematizadora e política. É necessário que essas questões sejam incluídas nos currículos escolares e que sejam tratadas efetiva e criticamente dentro da sala de aula.

Nesta seção, definirei primeiramente os conceitos de *gênero* e *sexualidade* nos quais baseio este trabalho, apresentando, ao mesmo tempo, as distinções entre os dois conceitos. Então, trato de como as diferenças sexuais e de gênero são reforçadas, produzidas e reproduzidas na escola e na sala de aula. Além disso, destaco como se dá o ocultamento e silenciamento dos grupos marginalizados que não se adaptam aos padrões hegemônicos de

feminilidade, masculinidade e heterossexualidade. Finalmente, discuto a relevância de abordar tais questões em sala de aula de língua inglesa.

O construto “gênero” é visto por Louro (2007, p. 22) como “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Os indivíduos são vistos aqui como femininos ou masculinos, ou vivendo diferentes formas de feminilidades e masculinidades. Já a sexualidade estaria relacionada às práticas sexuais de cada indivíduo; ou seja, indivíduos podem se envolver em práticas homossexuais e/ou heterossexuais, podendo se sentir atraídos por indivíduos do mesmo sexo e/ou do sexo oposto. Baseando-se em um conceito de identidades múltiplas, plurais, complexas, fluidas e contraditórias, Louro (2007, p. 26, grifo no original) distingue identidades sexuais das de gênero da seguinte forma:

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas. [...] No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.

Assim sendo, gênero e sexualidade são construídos relacionalmente (LOURO, 2007; MOITA LOPES, 2002) e são interdependentes, ou seja, afetam-se mutuamente. Ao mesmo tempo são afetados por outros marcadores sociais, como raça, etnia, classe etc.

Tanto o gênero quanto a sexualidade são construídos socialmente e são contingentes, ou seja, são construções de uma sociedade e cultura específica em determinado momento histórico. Além disso, não são fixos e estáveis, mas estão em constante construção e transformação; e a sexualidade encontra-se até mesmo em multiplicação, pois, como afirma Louro (2010a, p. 32), “multiplicam-se categorias sexuais, borram-se fronteiras e, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, essa pluralização e essa ambiguidade abrem um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais”.

1.2.1 Reforço, reprodução e construção de diferenças nas escolas e salas de aula

Como discutido na seção anterior, o gênero e a sexualidade são constantemente construídos, reforçados e reproduzidos por determinada sociedade e cultura e em determinado

momento histórico. Entretanto, esses conceitos também são resistidos e subvertidos dentro dessa mesma sociedade através de complexas lutas permeadas por diversas e complexas relações de poder (as quais não se dão em apenas uma direção). Segundo Louro (2010b), é necessário que se procure entender como as diferenças e desigualdades são produzidas. De acordo com a autora (2007, 2010b) e Moita Lopes (2002), as diferenças também são próprias de uma cultura e historicamente contingentes. Além disso, as diferenças são construídas a partir de um ponto de referência, constituído pelo centro hegemônico; as margens são definidas em relação ao centro, dotado de um caráter de universalidade, estabilidade e verdade – o que lhe confere um aspecto de natural. Dessa maneira, a heterossexualidade e a feminilidade e masculinidade hegemônicas são tidas como o centro, a partir do qual se subordinam a homossexualidade, a bissexualidade e as diferentes feminilidades e masculinidades que se diferenciam desse padrão hegemônico, consideradas por sua vez como excêntricas, ou seja, fora do centro (LOURO, 2010b).

Os travestis são um exemplo dessas identidades excêntricas ou marginalizadas. Ao fabricarem seus corpos, acentuando e exagerando os traços estabelecidos como femininos na sociedade, explicitam a não naturalidade do gênero e da sexualidade. Esses sujeitos realizam uma espécie de paródia de gênero, pois limitam e exageram, aproximam-se, legitimam e, ao mesmo tempo, subvertem os sujeitos que copiam (LOURO, 2004). Eles não querem se passar por mulheres, mas sim “jogar e brincar com esses códigos” (LOURO, 2004, p. 86), a fim de criticá-los, desconstruí-los e subvertê-los. Ao explicitar esses traços convencionalmente femininos, os travestis os tornam mais evidentes e mostram como esses códigos e marcas de gênero e sexualidade são inventados, construídos, estabelecidos arbitrariamente por uma sociedade em determinado momento histórico. Do mesmo modo, esses sujeitos excêntricos não desejam ser integrados ao centro. Pelo contrário, “recusam a fixidez e a definição das fronteiras, e assumem a inconstância, a transição e a posição ‘entre’ identidades como intensificadoras do desejo” (LOURO, 2004, p. 21, 22). Ao transgredir as fronteiras de gênero e de sexualidade, no entanto, eles são considerados desviantes, transgressores e infratores. Por isso são punidos através de desprezo, subordinação, isolamento, desvalorização, descrédito e tornam-se alvos de pedagogias corretivas – que visam recuperá-los, salvá-los, curá-los (LOURO, 2004).

Tanto Louro (2007) quanto Moita Lopes (2002) reconhecem o papel da escola no reforço e reprodução das visões e concepções hegemônicas e na produção de diferenças e desigualdades. Ambos destacam o papel da instituição escolar na construção das identidades

das/os alunas/os.

Louro (2007) chama a atenção para a importância de questionar o que é tomado como naturalizado na escola. Para ela, a escola atual tem como proposta a constituição de sujeitos femininos e masculinos heterossexuais, ou seja, o reforço dos padrões hegemônicos e a garantia da manutenção das diferenças e desigualdades – sejam elas de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe etc. Segundo a autora,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. [...] É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (p. 64).

De acordo com Louro (2007, p. 84, 85), todos os instrumentos pedagógicos citados são “campos de um exercício (desigual) de poder”, e a definição de um currículo, a escolha de certos materiais didáticos etc. são formas de legitimar certos grupos sociais e ocultar ou negar outros, como ocorre com os homossexuais, por exemplo. Como afirma a autora, “ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as” (p. 67, 68). Isso faz com que as/os alunas/os homossexuais se vejam como “desviantes, indesejados ou ridículos” (p. 68), tornando-se muito difícil para elas/es se reconhecerem como homossexuais, já que teriam que superar e desvincular-se de todas essas representações negativas que lhes foram apresentadas – na escola e fora dela. Aprendem, dessa forma, a se silenciar e a se esconder dentro e fora da escola.

Moita Lopes (2002), ao defender a importância da escola na construção das identidades das/os alunas/os, afirma que estas/es constroem suas identidades a partir das alternativas possíveis presentes e representadas na escola e no seu cotidiano. O autor destaca que, ao não falar da pluralidade e multiplicidade de manifestações da sexualidade existentes na sociedade, a escola coaduna com uma invisibilização das/os homossexuais. Como o próprio autor afirma,

é interessante que, ao não considerar as diferentes possibilidades de sexualidade, a escola escamoteia um traço importante da pessoa. Um aluno que possa ser homoerótico se vê excluído do mundo da escola, já que esse tipo de sexualidade não é, em geral, entendido como possível [...]. Em particular, se o homoerotismo é omitido do currículo, é como se uma pessoa homoerótica olhasse em um espelho e não se visse. (MOITA LOPES, 2002, p. 203, 127).

Consequentemente, como destacado por Louro (2007, 2010b) e Moita Lopes (2002), a família retratada nos livros didáticos e demais materiais didáticos é a família nuclear heterossexual, que constitui o modelo de família reforçado pela ordem hegemônica. Como afirma Louro (2007, p. 134),

processa-se uma naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse *padrão* está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas).

Assim, outros arranjos familiares, presentes na realidade vivida pelas/os alunas/os, não são sequer abordados nas salas de aula; são, pelo contrário, ocultados e negados.

As mulheres, por sua vez, também são silenciadas, ocultadas e invisibilizadas de outras formas. Segundo a autora, a linguagem é uma dessas formas, ao estabelecer como padrão o ocultamento do feminino na própria língua portuguesa, por exemplo. Para ela,

é impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? (LOURO, 2007, p. 65, 66).

O silenciamento e a opressão da mulher na nossa sociedade têm uma origem histórica. No decorrer da história da sociedade ocidental, fomos relegadas a uma situação de subordinação e a um confinamento e limitação ao espaço doméstico. Hoje em dia, mesmo com a entrada das mulheres na esfera pública, ainda não partilhamos dos mesmos direitos e domínio que os homens exercem sobre esta esfera. Uma das formas pela qual a opressão opera é a rejeição da mulher à esfera doméstica, o que leva a uma naturalização dos afazeres domésticos como responsabilidade (exclusiva) da mulher. Segundo Hartmann (1987, p. 114),

tanto em casa quanto no mercado de trabalho, a divisão de trabalho por gênero tende a beneficiar os homens [...] a divisão sexual do trabalho por gênero torna os homens primariamente responsáveis pelo trabalho remunerado e as mulheres primariamente responsáveis pela produção doméstica.¹⁹

E ainda: “a divisão sexual do trabalho, tão antiga que sua injustiça é frequentemente aceita

¹⁹ Texto original: “both in the household and in the labor market, the division of labor by gender tends to benefit men [...] the sexual division of labor by gender makes men primarily responsible for wage labor and women primarily responsible for household production” (HARTMANN, 1987, p. 114).

como normal, é um exemplo dessa opressão (das mulheres)” (HARTMANN, 1987, p. 124)²⁰.

A autora também afirma, baseada em estudos sobre a quantidade de tempo que esposas e esposos se dedicam à realização de afazeres domésticos na família, que o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho por si só não trouxe um maior compartilhamento de afazeres domésticos por parte dos homens.

No entanto, Hartmann (1987) acredita que essa situação pode mudar, seja através das lutas das mulheres como agentes históricos independentes ou através de uma luta conjunta da família em busca de alcançar reivindicações junto ao estado ou ao capital. Assim, ao mesmo tempo em que as mulheres e os homens agem de maneira individual, lutando por seus interesses e necessidades dentro da família – já que a autora considera a família como “um local de *luta* [...] onde pessoas com diferentes atividades e interesses nesses processos (de produção e reprodução) frequentemente entram em conflito entre si” (p. 111, grifo no original)²¹ –, elas e eles também podem agir como membros da família, atuando de maneira interdependente em busca de uma reivindicação comum. Isso porque, segundo a autora, “o primeiro passo na luta é a conscientização, e o segundo é o reconhecimento de que a situação pode mudar” (p. 124)²².

Como demonstrado por Martins (2010):

Segundo os Indicadores Sociais de 2009 do IBGE, quase 90% das mulheres que trabalham fora declararam que cuidam também dos afazeres domésticos, contra 46,1% dos homens na mesma situação. A diferença continua no tempo que os entrevistados disseram dedicar a essas tarefas: enquanto eles gastam em média 9,2 horas por semana, elas comprometem 20,9 horas semanais. A carga horária feminina de afazeres domésticos equivale a ter um segundo emprego de meio período. Sem receber nada.

Melo, Considera e Di Sabatto (2007), ao fazerem um estudo sobre o valor que os afazeres domésticos teriam no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, caso fossem contabilizados²³, destacam a sua invisibilidade, os quais não são valorados nem valorizados

²⁰ Texto original: “The sexual division of labor, so ancient that its unfairness is often accepted as normal, is an example of such oppression (of women)” (HARTMANN, 1987, p. 124).

²¹ Texto original: “a locus of *struggle*. [...] where people with different activities and interests in this (production and reproduction) process come into conflict with one another” (HARTMANN, 1987, p. 111).

²² Texto original: “The first step in the struggle is awareness, and the second is recognition that the situation can change” (HARTMANN, 1987, p. 124).

²³ O que não é o caso, pois os afazeres domésticos não são contabilizados no PIB dos países. Segundo o estudo realizado por Melo, Considera e Di Sabatto (2010, p. 451), “utilizando-se dos procedimentos usuais de estimativas de bens ou serviços não mensurados por estatísticas econômicas, estatísticas demográficas e sociais originárias da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os procedimentos técnicos similares aos usados para a contabilização do Produto Interno

na nossa sociedade. Concluem que, “provavelmente, isso se origina na histórica discriminação da mulher nas sociedades, a quem foram os afazeres domésticos delegados. Ignorá-los, por sua vez, reforça o conceito da invisibilidade do trabalho feminino” (MELO; CONSIDERA; DI SABATTO, 2007, p. 451).

1.2.2 A importância de tratar de tópicos como gênero e sexualidade em sala de aula

Como discutido na subseção anterior, a escola tem sido um espaço de produção e manutenção de diferenças, de reprodução dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade, através do favorecimento de certas masculinidades e feminilidades e da heterossexualidade, ao mesmo tempo em que marginaliza e invisibiliza certos grupos sociais, como os homossexuais e as mulheres. Esse papel da escola precisa ser questionado, problematizado e des(cons)truído. Como afirmado por Louro (2007) e Moita Lopes (2002), a escola não é apenas um espaço de produção e reprodução da ordem hegemônica, mas também de resistência em relação a ela, de criação de contradiscursos. E, devido à centralidade e importância da escola na construção das identidades das/os alunas/os, é de extrema importância que uma pluralidade de representações de identidades seja visibilizada, discutida, tratada, abordada nesse espaço, para que os diferentes grupos sociais possam se reconhecer e serem reconhecidos ali.

Como defendido por Moita Lopes (2002, p. 80, 81), é importante

expor os alunos, na escola, a narrativas de grupos sociais outros que aqueles normalmente visíveis nas sociedades em que vivemos, tais como negros, indígenas, praticantes de cultos religiosos de origem africana, gays, lésbicas, idosos, mulheres, profissionais invisíveis como enfermeiras, empregadas domésticas etc. Ao mesmo tempo em que essa estratégia dá conta, no discurso escolar, do mundo plural em que vivemos, colaborando na percepção por parte dos alunos da heterogeneidade de que somos feitos, cria espaços nesse contexto para que essas identidades sociais se tornem visíveis através das histórias que se contam, contribuindo para que pessoas outras que aquelas em posição de domínio na sociedade tenham a possibilidade de adquirir um sentido de si-mesmas na escola. As narrativas nas escolas brasileiras não têm tradicionalmente incluído a voz dos negros, por exemplo; ao contrário [...] a tradição tem sido a de apagar as identidades sociais não-hegemônicas ou de torná-las invisíveis.

O autor defende também que questões relacionadas às identidades sociais devem

Bruto (PIB), conclui-se que essas atividades valem cerca de 11,2% do PIB brasileiro e que corresponderam no ano de 2006 a R\$ 260,2 bilhões. Ou seja, o PIB nacional aumentaria nesse valor caso a sociedade contabilizasse essas tarefas ligadas à reprodução da vida. Além do mais, 82% desse trabalho ou, pelo ângulo monetário, daquele valor, cerca de R\$ 213 bilhões foram gerados pelas mulheres”.

ser trabalhadas em cursos de formação de professoras/es, juntamente com o desenvolvimento de currículos emancipatórios, pois, segundo ele, as escolas devem preparar as/os alunas/os para conviver com as diferenças e buscar transformar as práticas sociais de exclusão.

Louro (2010b) afirma que é preciso ir além do reconhecimento e aceitação das diferenças. Para isso, é necessário um questionamento e problematização que levem a um entendimento de como essas diferenças são produzidas. Segundo a autora,

para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2010b, p. 47).

Segundo Louro (2007), o poder se exerce em várias direções e não apenas de forma dicotômica entre a/o dominante e a/o dominada/o. Por isso é possível que as/os dominadas/os façam “dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 2007, p. 33). Assim, “os saberes que a escola pretende ocultar podem (e são) contestados, desafiados, confirmados e subvertidos” (p. 137). Ainda, segundo ela, docentes têm um papel político na busca de desestabilizar os atuais arranjos sociais, pois a resistência pode se dar a partir do próprio espaço, também produtor dessas desigualdades, o espaço escolar.

Para a autora, é importante adotar uma postura atenta em relação às práticas escolares cotidianas no sentido de desestabilizar as divisões causadoras de desigualdades e problematizar o que é dado como natural, buscando “interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 2007, p. 86). De acordo com a autora, essas ações tomadas na própria sala de aula por parte das/os professoras/es são mais localizadas, cotidianas e imediatas e, aparentemente, banais. No entanto, são ações políticas:

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando novas formas de dividir os grupos para jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias. (LOURO, 2007, p. 124, grifos no original).

Ao falar sobre a formação de professoras/es, Ferreira (2006) atenta para a urgência de discutir nos cursos de formação problemas relacionados a “*racismo, sexualidade, integração de alunos com necessidades especiais, assuntos de gênero, classe e idade*” (p. 24, grifo no original). Ao falar mais especificamente sobre o racismo, a autora argumenta que

há uma necessidade urgente de discutir, nos cursos de formação de professores, questões que preparem os professores para lidar com situações de racismo (homofobia, sexismo etc.) que ocorrem dentro do ambiente escolar. Os professores também precisam saber como ajudar os alunos a desconstruírem o racismo (a homofobia, o sexismo) existente dentro e fora do espaço escolar. (p. 24).

Para que isso seja possível, é necessário que se formem, nos cursos de formação das universidades, docentes mais críticas/os e reflexivas/os, que sejam capazes de pensar e agir no mundo de forma cada vez mais ativa, política e ética. Na próxima seção, tratarei das principais características, atitudes e posicionamentos esperados dessa/e nova/o profissional.

1.3 A relevância da reflexão crítica para professoras/es

Nesta seção, tratarei das principais definições e características apresentadas por algumas/ns autoras/es (COX; ASSIS-PETERSON, 1999; FREIRE, 2011; GIROUX, 1997; SMYTH, 1991) sobre o conceito de “reflexão crítica”, os diversos momentos que a reflexão crítica envolve (SMYTH, 1991) e as distintas formas em que ela pode se realizar – na e sobre a prática (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008). Primeiramente destacarei a distinção entre a “reflexão técnica” e a “reflexão crítica”, indicando como há atualmente uma tendência (por parte de instituições oficiais da educação, por exemplo) em estimular e valorizar que as/os professoras/es se limitem a desenvolver apenas a reflexão técnica em detrimento da crítica. Também discuto como essa tendência se configura como uma ameaça à emancipação e autonomia das/os professoras/es – em relação à participação delas/es na elaboração de políticas educacionais, currículos e materiais de ensino.

Em segundo lugar, distinguirei entre os conceitos de “reflexão na prática” e “reflexão sobre a prática” (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008). Posteriormente, abordarei as possibilidades e os entraves na aplicabilidade de ambos os tipos de reflexão à prática profissional docente. Em terceiro lugar, explicitarei os quatro momentos descritos por Smyth (1991) na realização de uma reflexão crítica por parte das/os professoras/es a respeito de sua própria prática, além de crenças, suposições e valores que a permeiam.

Por último, discutirei: a importância de que professoras/es sejam formadas/os e preparadas/os para elaborar seu próprio material de ensino e de implicações envolvidas nesse processo de elaboração, tais como escolha do material; a relevância de utilizar ou criar material contextualizado e adequado à realidade da/o aluna/o dentro e fora da sala de aula; a necessidade de que a/o docente esteja preparada/o para lidar e aplicar o material elaborado.

1.3.1 Reflexão técnica e crítica

Algumas críticas, questionamentos e preocupações têm sido levantados pelas/os próprias/os linguistas que trabalham no campo da Linguística Aplicada Crítica. Tanto Cox e Assis-Peterson (1999) quanto Pennycook (2001) apresentam uma preocupação com relação ao rumo que a pedagogia crítica tem tomado até o momento acerca de uma tendência de produção teórica sobre o ensino crítico na academia, embora pouco se fale sobre o trabalho crítico realizado em contextos de sala de aula. Essa tendência acaba se refletindo na Linguística Aplicada Crítica, sendo bastante semelhante à preponderante na Linguística Aplicada Tradicional – na qual as/os linguistas aplicadas/os e pesquisadoras/es produziam métodos, técnicas e materiais para serem usados pelas/os professoras/es em sala de aula, além de decidir sobre as políticas de ensino de línguas, currículo etc. Pennycook (2001) destaca que a pedagogia crítica tem se limitado a grandes teorizações em detrimento da prática pedagógica crítica de ensino. Cox e Assis-Peterson (1999, p. 448) reconhecem que, no Brasil,

as/os professoras/es que se interessam por pedagogia crítica são geralmente ex-professoras/es de inglês que abandonaram o ensino de inglês para falar sobre o ensino de inglês. Repetindo o mesmo erro, recaindo na prática ocidental dominante, elas/es se posicionam como o centro da pedagogia crítica para esclarecer aquelas/es que ainda se mantêm fielmente sob a proteção do ensino comunicativo de línguas e que se encontram na periferia do debate sobre pedagogia crítica.²⁴

Como destacado, essa situação presente também na Linguística Aplicada Crítica traz à tona uma tendência já existente na área da Linguística Aplicada e da educação em geral. Tendência esta que considerava professoras/es como meras/os consumidoras/es de teorias e métodos de ensino, já que as/os especialistas elaboravam os métodos e técnicas de ensino

²⁴ Texto original: “The professors concerned with critical pedagogy are generally ex-teachers of English who have abandoned teaching English in order to talk about the teaching of English. Repeating the same mistake, falling back into the mainstream Western practice, they have set themselves up as the center of critical pedagogy to enlighten those who still faithfully bear the shield of communicative language teaching and are at the periphery of the debate over critical pedagogy” (COX; ASSIS-PETERSON, 1999, p. 448).

sem, na maioria das vezes, ter tido experiência de sala de aula, ou seja, sem levar em consideração o contexto para o qual estavam elaborando essas teorias e métodos (DAMIANOVIC, 2005). Assim, nas últimas décadas, os métodos têm vindo prontos, geralmente elaborados na universidade, para serem aplicados em sala de aula pelas/os professoras/es das escolas públicas ou de cursos livres de idiomas.

Giroux (1997) reforça essa preocupação ao chamar a atenção para o rumo que as reformas educacionais para as escolas públicas têm tomado: reformas elaboradas por especialistas da área, distantes da realidade da sala de aula, enquanto as/os professoras/es são relegadas/os ao “status de técnicos de alto nível” (GIROUX, 1997, p. 157). Para ele, essas abordagens tecnocráticas, de caráter instrumentalista, seja nos cursos de formação de professoras/es, seja na metodologia adotada em sala de aula, são uma ameaça para as/os professoras/es, já que levam a um enfraquecimento destas/es como voz coletiva. Isso porque se pautam em suposições pedagógicas como: “o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas” (GIROUX, 1997, p. 159).

Smyth (1991) também trata de algumas dessas questões, ao destacar o caráter imediatista da sala de aula, na qual problemas práticos devem ser resolvidos, levando a uma visão de nós mesmos, professoras/es, como pragmatistas “preocupados apenas com questões de prática instrumental” (SMYTH, 1991, p. 136)²⁵. O autor ressalta que esse foco cotidiano e urgente no ato técnico de ensinar e nos problemas enfrentados diariamente pode evitar um questionamento da origem e das consequências das práticas cotidianas de professoras/es e alunas/os, das instituições educativas e da escolarização. Smyth (1991) também denuncia a postura de autoridades centrais da educação na tentativa de diminuir a autonomia docente, numa tendência oficial a enfatizar o trabalho técnico ao invés do intelectual.

No entanto, como Pennycook (2004, p. 333) afirma, aprender a ensinar é mais do que aprender um conjunto de técnicas e conhecimentos. É também

aprender a trabalhar em um espaço sociopolítico, político-cultural complexo (veja Liston & Zeichner, 1991; Pennycook, 2000) e negociar como fazê-lo perpassando nossas histórias passadas, medos e desejos; nossos próprios conhecimentos e culturas; os desejos e preferências das/os nossas/os alunas/os; e as restrições e colaborações institucionais.²⁶

²⁵ Texto original: “concerned only with issues of instrumental practicality” (SMYTH, 1991, p. 136).

²⁶ Texto original: “learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space (see Liston &

Assim, Pennycook (2004) defende a formação de professoras/es voltada para o desenvolvimento de profissionais preparadas/os para lidar com a realidade da sala de aula e das instituições educacionais em geral, reconhecendo a complexidade que permeia a prática docente.

Em contraposição à forte e tradicional tendência na educação, discutida anteriormente (de relegar as/os professoras/es à posição de meras/os técnicas/os de alto nível, implementadoras/es de currículos e consumidoras/es de teorias e métodos de ensino), Giroux (1997) defende a politização da noção de escolarização e o fortalecimento das/os professoras/es como intelectuais transformadoras/es críticas/os e reflexivas/os, participando coletivamente na produção de currículos, ou, pelo menos, na apropriação de forma crítica dos currículos que lhes são impostos. Como agentes reflexivas/os e críticas/os, as/os professoras/es devem problematizar “os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas” (GIROUX, 1997, p. 136). Além disso, devem aliar reflexão e ação, pensamento e prática, promovendo uma pedagogia emancipadora, que vise educar as/os estudantes (também vistas/os como intelectuais transformadoras/es) “para serem cidadãos ativos e críticos” (p.163).

Ao problematizar o contexto escolar e as práticas inscritas nele, Giroux (1997) aponta para o caráter ideológico da escola e do próprio conhecimento transmitido por ela, destacando o poder e controle que ela exerce na legitimação de certas “formas particulares de vida social” (p.162), especialmente da sociedade dominante. Por outro lado, ao discutir o trabalho de Paulo Freire, aponta para a possibilidade de transformação dessas formas de opressão – por meio do estabelecimento de práticas contra-hegemônicas, que se tornam possíveis a partir da autoemancipação das/os próprias/os oprimidas/os. O próprio autor defende a importância do papel das/os professoras/es críticas/os na criação de possibilidades para o surgimento de uma sociedade mais democrática:

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 162).

Zeichner, 1991; Pennycook, 2000) and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students' wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations” (PENNYCOOK, 2004, p. 333).

Smyth (1991) também considera que professoras/es reflexivas/os e críticas/os devam problematizar eventos, práticas e estruturas do ensino, o qual tem que ser considerado em seu contexto histórico, social e cultural. Acredita também que a reflexão e a consciência crítica levem à ação, mas uma ação mais voltada para uma mudança na prática das/os próprias/os professoras/es. Esse autor destaca principalmente a reflexão crítica das/os professoras/es com relação: à sua própria situação profissional e às suas limitações e possibilidades alternativas de ensino; à prática em sala de aula; à transformação dessa prática a partir do desvelamento de atitudes, princípios e crenças que subjazem a elas. Além disso, vê a reflexão crítica como uma forma de possibilitar aos “professores se verem como potenciais agentes ativos que têm uma participação na alteração das circunstâncias nas quais eles são técnicos implementando currículo, pedagogia e avaliação alheios” (SMYTH, 1991, p. 94)²⁷.

Segundo o autor, as/os professoras/es devem levar em consideração os seguintes questionamentos sobre a natureza do ensino e aprendizagem:

- O que significa ser professor/a?
- Qual é a natureza do conhecimento sobre ensino, quem o cria, quem o mantém, e a que interesses serve?
- De que maneiras a autoavaliação na forma de supervisão clínica²⁸ desvende mitos sobre ensino e contradições entre intenção e ação?
- Como o ensino pode mudar as vidas das crianças (estudantes)? (SMYTH, 1991, p. 95).²⁹

Por isso mesmo defende que as/os professoras/es, em esforço conjunto, “recuperem a sala de aula” (GROSWAMI; STILLMAN, 1987 apud SMYTH, 1991, p. 117)³⁰,

²⁷ Texto original: “see themselves as potentially active agents who have a stake in altering the oppressive circumstances in which they are technicians implementing somebody else’s curriculum, pedagogy and evaluation” (SMYTH, 1991, p. 94).

²⁸ Supervisão clínica é “um método (colaborativo) pelo qual professoras/es discutem, problematizam, agem, coletam dados e refletem sobre ações antes de reformular planos. Ao usar supervisão clínica dessa forma, professoras/es não apenas mudam as tecnicidades de seu ensino, mas também começam a transformar as condições, as estruturas e as práticas de seu ensino”. Texto original: (Clinical supervision is) “a method by which teachers confer, problematize, act, collect data and reflect on actions prior to reformulating plans. Using clinical supervision in this way, teachers not only change the technicalities of their teaching, but begin to transform the conditions, the structures and the practices of their teaching” (SMYTH, 1991, p. 101, 102).

²⁹ Texto original:

- “What does it mean to be a teacher?
- What is the nature of knowledge about teaching; who creates it, who holds it; and whose interests does it serve?
- In what ways can self-evaluation of the clinical supervision kind uncover myths about teaching and contradictions between intent and action?
- How can teaching result in changing the life chances of children?” (SMYTH, 1991, p. 95).

³⁰ Texto original: “reclaim the classroom” (GROSWAMI; STILLMAN, 1987 apud SMYTH, 1991, p. 117).

que rejeitem a “visão de que pessoas que estão fora da sala sabem o que é melhor para o ensino”, pois, “as pessoas que trabalham no ensino devem ser as mesmas que refletem sobre ele” (SMYTH, 1991, p. 117)³¹. Assim, propõe que as/os professoras/es sejam investigadoras/es em suas salas de aula, que questionem suas próprias práticas e aspectos naturalizados do ensino, ou seja, reflitam criticamente sobre suas práticas e as premissas que estão imbuídas nelas, sendo responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional.

Como afirmado por Paulo Freire (2011), é essencial que o professor crítico, consciente de seu inacabamento, busque a mudança, o aperfeiçoamento e a superação a partir de uma atitude responsável e ética. Segundo o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40).

Moita Lopes (1996) está de acordo com essa opinião ao destacar a tendência do movimento das/os professoras/es pesquisadoras/es nas pesquisas realizadas na Linguística Aplicada. Nesse caso, a/o docente pesquisa sua sala de aula e suas práticas, em busca de soluções para os problemas enfrentados em seu próprio contexto, a partir de uma reflexão crítica. Essas pesquisas, e as/os pesquisadoras/es, partem da prática para a teoria – e não em direção contrária, como ocorria tradicionalmente na Linguística Aplicada. Segundo o autor, nesse movimento,

o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática [...] contribuindo inclusive para gerar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. (MOITA LOPES, 1996, p. 89).

Desse modo, reafirma-se a importância das/os professoras/es como pesquisadoras/es, investigando sua própria sala de aula, ao mesmo tempo em que refletem sobre sua prática e as condições inerentes a ela – suas próprias crenças e princípios, e o papel exercido pelas instituições oficiais na limitação ou favorecimento de seu trabalho, por exemplo. Daí a necessidade constante de que essas/es profissionais reflitam na e sobre sua própria prática.

³¹ Texto original: “view that people outside of classrooms know what is ‘best’ about teaching [...] the people who do the work of teaching, should be the same people who reflect upon it” (SMYTH, 1991, p. 117).

1.3.2 “Reflexão sobre a prática” e “reflexão na prática”

Schön (1983, 2000) discute três conceitos importantes para a formação docente: o “conhecer na ação” (*knowing-in-action*), o “refletir na ação” (*reflection-in-action*) e o “refletir sobre a ação” (*reflection-on-action*)³². Conhecer na ação, para o autor, é um tipo de conhecimento ou processo tácito que ocorre de maneira espontânea nas nossas ações inteligentes; é o que aprendemos a fazer e realizamos de forma automática, sem precisar que pensemos mais em como fazê-lo.

O autor sugere que o conhecer na ação é o que geralmente guia a realização de nossas tarefas rotineiras. No entanto, quando ocorre uma surpresa, situação inesperada ou problemática, necessitamos reagir a ela – ignorando-a ou refletindo. Essa reflexão pode se dar de duas maneiras: a reflexão sobre a ação ou a reflexão na ação. A reflexão sobre a ação se dá de forma retrospectiva, ou seja, refletimos sobre o que fizemos anteriormente.

Já a reflexão na ação ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da própria ação, ou seja, durante a ação, quando ainda a estamos executando. Segundo o autor, essa forma de reflexão ocorre “no meio da ação”, num “período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento” e “serve para dar nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32). A reflexão na ação, segundo o autor, tem um caráter crítico, já que leva ao questionamento dos pressupostos do nosso conhecer na ação e pode levar a uma reestruturação da nossa ação. Em outras palavras, agimos conforme nosso conhecer na ação, mas, diferentemente do habitual, o resultado de nossa ação é inesperado. Com isso, questionamos o processo que utilizamos até então para realizar essa ação – e que já realizávamos de maneira espontânea e automática a partir do nosso conhecer na ação –, podendo modificar esse processo em busca de melhoria.

Esses três conceitos apresentados por Schön (1983, 2000) se referem a ações no geral, como tarefas rotineiras, por exemplo. Em sua obra *Conhecimento profissional e reflexão na ação*³³, o autor relaciona esses conceitos à prática profissional, que, segundo ele, se aproxima de outros tipos de ação em que adquirimos um conhecer na ação devido a seu caráter repetitivo. Desse modo, o conhecer na ação geralmente apresenta uma tendência a se

³² No texto em inglês Schön (1983) utiliza os termos *knowing-in-action*, *reflection-in-action* e *reflection-on-action* para se referir a esses três conceitos. Já Van Manen (1995, 2008) utiliza os mesmos termos sem fazer uso do hífen. No presente trabalho utilizo a tradução dos termos “conhecer na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação” sem hífen.

³³ Título original: *Professional knowledge and reflection-in-action*.

tornar cada vez mais espontâneo, tácito e automático, levando a/o profissional a pensar menos em sua prática, ou seja, no que faz. Assim sendo, é importante que a/o profissional também realize reflexão na e sobre a prática, especialmente ao enfrentar situações surpreendentes ou problemáticas, que divergem de sua prática profissional rotineira.

Van Manen (1995, 2008) também distingue entre reflexão sobre a ação e reflexão na ação, relacionadas especificamente à prática da/o docente e suas experiências de ensino. Para este autor, a reflexão sobre a ação, ou sobre as experiências passadas, ocorre de maneira retrospectiva *a posteriori*. Já a reflexão na ação ocorre durante a aula, no momento em que se está atuando, como uma espécie de “reflexão antecipatória sobre (futuras) experiências” (VAN MANEN, 2008, p. 7)³⁴, já que se deve levar em consideração as consequências das decisões e atitudes tomadas no presente, na prática de sala de aula. De acordo com o autor, estes dois tipos de reflexão possuem uma natureza diferenciada, são estruturadas de maneira diferente.

Além disso, o mesmo autor atenta para o fato de que, especialmente devido à contextualidade imediata do ensino, a “reflexão na ação se limita a uma ponderação (inter)ativa” (2008, p. 1)³⁵, pois ele não concorda com a ideia de reflexão na ação como uma reflexão deliberada. Destaca que a experiência em sala de aula é contingente, dinâmica e em constante mudança, ou seja, a/o docente não pode parar e refletir sobre o que fazer em determinada situação no momento em que está atuando na prática, já que as situações vividas em sala geralmente exigem uma atuação imediata. Por isso, ao se perguntar sobre quando reflexivo pode ser o momento de atuação da/o docente, o autor chama a atenção para o fato de que no impulso do momento

somente limitada reflexão deliberada parece possível. [...] Alguém poderia dizer, um tanto ironicamente, que em uma situação ativa ou interativa a/o docente não consegue ser reflexiva/o, pois curiosamente em sala a/o docente *deve* constantemente atuar de imediato e não pode voltar atrás e prorrogar sua ação para primeiro refletir sobre as várias alternativas desta ação e as consequências das várias alternativas. (VAN MANEN, 2008, p. 8, grifo no original).³⁶

Van Manen (1995, 2008) defende a ideia de que essa reflexão que ocorre na

³⁴ Texto original: “anticipatory reflection on (future) experiences” (VAN MANEN, 2008, p. 7).

³⁵ Texto original: “Reflection in action is limited to an (inter)active thoughtfulness” (VAN MANEN, 2008, p. 1).

³⁶ Texto original: “only limited deliberative reflection seems possible. [...] One could even say, somewhat ironically, that in the active or interactive situation the teacher cannot help but be “unreflective” in the curious sense that the classroom teacher *must* constantly act on the spot and cannot step back and postpone acting in order to first reflect on the various alternatives to this action and consequences of the various alternatives” (VAN MANEN, 2008, p. 8, grifos no original).

prática pode ser, no máximo, uma consideração em relação à interação em sala de aula e a suas/seus alunas/os, de modo que a/o docente diria e faria o que é apropriado de maneira ponderada.

O autor afirma também que “nossas ações estão sedimentadas em hábitos, rotinas e memórias sinestésicas” ao mesmo tempo em que “são sensíveis às contingências, novidades e expectativas do nosso mundo” (VAN MANEN, 2007, p. 22)³⁷.

Smyth (1991), por sua vez, defende a ideia de que desvelemos o que subjaz às nossas ações e práticas para que sejamos capazes de modificá-las quando necessário. Para isso, ele sugere que sigamos quatro momentos, realizando uma reflexão crítica.

1.3.3 Os quatro momentos da reflexão crítica de Smyth (1991)

Smyth (1991) trata da importância da/o docente reflexiva/o-crítica/o na sua prática profissional, aliando ação e reflexão, colaboração e problematização. Também defende o uso da “supervisão clínica colaborativa” como um caminho para que a/o docente, de maneira coletiva e através de ajuda mútua (de colegas ou amigas/os críticas/os), seja capaz de refletir criticamente sobre seu contexto e sobre sua situação de trabalho. Uma reflexão baseada na problematização e questionamento de práticas e estruturas organizacionais impostas no seu âmbito de trabalho, analisando a influência histórica e cultural nessas práticas e estruturas às quais está exposta/o em seu dia a dia, visando encontrar formas alternativas de ação.

Para alcançar essa reflexão crítica, o autor sugere que a/o docente analise sua prática a partir de quatro momentos: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Cada um desses momentos está relacionado a uma pergunta. O primeiro momento consistiria em descrever o evento crítico concreto vivenciado em sua prática de ensino. A pergunta relacionada ao momento de descrever é: “Quais são minhas práticas?” (SMYTH, 1991, p. 122)³⁸.

No segundo momento, informar: a/o docente procura desvendar quais foram os princípios, conscientes ou não, que guiaram sua ação naquele determinado evento analisado. Isso se dá através de uma teorização de sua prática, criando o que o autor chama de “teorias locais” – com intenção de explicar e compreender as situações específicas e únicas que

³⁷ Texto original: “our actions are sedimented into habituations, routines, kinesthetic memories [...] are sensitive to the contingencies, novelties, and expectancies of our world” (VAN MANEN, 2007, p. 22).

³⁸ Texto original: “What are my practices?” (SMYTH, 1991, p. 122).

vivência em sua prática, sem generalizar. Esse momento é guiado pela seguinte pergunta: “Quais teorias estão presentes nas minhas práticas?” (SMYTH, 1991, p. 122)³⁹.

No terceiro momento, confrontar: a/o docente questiona essas práticas no sentido de definir a origem dos princípios que guiam suas práticas, em um contexto social, político e social mais amplo – ou seja, quais suposições, valores e crenças estão por trás das suas práticas ; a quais interesses elas servem?; o que faz com que ela/e mantenha suas teorias? Assim, a/o docente problematiza não apenas sua prática, mas também as instituições que estão por trás da visão de educação que traz consigo, desmistificando visões e práticas naturalizadas sobre educação ao tentar apontar e entender as causas sociais, políticas e culturais destas e as forças institucionais que as mantêm e reforçam. A pergunta chave nesse momento é: “Quais são as causas?” (SMYTH, 1991, p. 122)⁴⁰.

Finalmente, ao reconstruir, a/o docente passa a trabalhar para mudar sua prática no sentido de superar os limites impostos e eventos críticos ocorridos em sala. Ela/e busca atuar no contexto de ensino na intenção de transformá-lo – ao eliminar essas visões e práticas naturalizadas que traz consigo e, posteriormente, sua própria prática. Nesse momento a/o docente se pergunta: “Como eu poderia mudar?” (SMYTH, 1991, p. 122)⁴¹.

Assim, é importante que a/o docente desenvolva uma reflexão crítica em relação à sua própria prática – que envolva tanto uma reflexão sobre a ação como uma reflexão na ação. Ao pesquisar suas próprias práticas e participar ativamente na elaboração de currículos, a/o docente crítica/o-reflexiva/o contribui para seu maior fortalecimento e emancipação pessoal e profissional. Não sendo possível participar ativamente no desenvolvimento do/s currículo/s da escola, é importante que a/o docente seja capaz de problematizar e adequar esses currículos e de desenvolver seus próprios materiais de ensino contextualizados – ou seja, adequados ao seu contexto de ensino específico. Por isso, discuto a questão da elaboração de materiais didáticos na próxima subseção.

1.3.4 Elaboração de materiais adequados ao contexto

Adamson (2004), dentre várias/os outras/os estudiosas/os, atenta para o fato de

³⁹ Texto original: “What theories are expressed in my practices?” (SMYTH, 1991, p. 122).

⁴⁰ Texto original: “What are the causes?” (SMYTH, 1991, p. 122).

⁴¹ Texto original: “How might I change?” (SMYTH, 1991, p. 122).

que nos encontramos em um momento do “pós-método” na Linguística Aplicada, no qual não há a predominância de um método específico tido como o mais apropriado para todo e qualquer contexto. Neste momento, pelo contrário, é o contexto que dita quais os métodos, as técnicas ou os materiais mais apropriados para o ensino. Como afirma o autor, a Linguística Aplicada concentra-se em preparar a/o docente e equipá-la/o com um repertório de métodos e habilidades para que ela/e mesma/o possa selecionar os mais adequados em cada contexto.

Cox e Assis-Peterson (1999) creem que se devam questionar os princípios, os métodos e os currículos dos cursos de graduação voltados para a formação de professoras/es de inglês. Além disso, acreditam que as/os professoras/es devem ser empoderadas/os para serem capazes de desconstruir métodos, técnicas e materiais de ensino de inglês, em vez de aceitar os materiais que já vêm prontos e acabados do centro para a periferia, carregando consigo a visão de linguagem como competência linguística e comunicativa, sem considerar sua dimensão política e ideológica. Em seu trabalho *O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira*, as autoras também valorizam e legitimam o papel da/do docente como agente ativa/o na produção de conhecimento, currículos, projetos educacionais, pois, “invertendo a ordem de prioridades que vimos perpetuada ao longo desse meio século de história, pensamos que qualquer projeto deve começar no chão da sala de aula e não no céu das idéias da academia” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 46).

Como “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica” (PENNYCOOK, 1994 apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 20), torna-se mais importante ainda que as/os professoras/es de línguas sejam capazes de identificar e questionar as bases ideológicas que estão por trás dos conhecimentos, línguas, métodos e materiais pedagógicos que utilizam em sala de aula. Pennycook (2001) destaca o caráter ideológico, cultural e político dos currículos e materiais de ensino oferecidos e/ou impostos às/aos professoras/es. Assim sendo, nós professoras/es temos que estar sempre atentas/os e preparadas/os para problematizar esses materiais, tendo uma postura crítica e cética em relação a tudo que envolve o ensino da língua inglesa.

Além disso, o mesmo autor aponta para a necessidade de que os materiais sejam elaborados de maneira a serem contextualizados, a levarem em consideração a realidade vivida pelas/os alunas/os – já que a sala de aula é parte da sociedade mais ampla, influenciando e sendo influenciada por ela. O próprio autor adverte que “todos os materiais de ensino carregam mensagens culturais e ideológicas. As figuras, os estilos de vida, as histórias, os diálogos estão cheios de conteúdo cultural e podem estar em desacordo com os mundos

culturais das/os alunas/os” (PENNYCOOK, 2001, p. 129)⁴².

Defende, inclusive, que as/os próprias/os alunas/os sejam incluídas/os nas escolhas pedagógicas realizadas na sala de aula. Essa contextualização do material pode ser vista como uma forma de resistência, pois, como afirma Lather (1995 apud PENNYCOOK, 2001, p. 135)⁴³, “aqueles de nós que fazemos nosso trabalho em nome da emancipação construímos o material no conflito presente nas coisas de nossas vidas diárias às quais temos acesso”.

Tanto Ferreira (2006) quanto Louro (2007), Moita Lopes (2002) e Pennycook (2001) defendem a criação de currículos, propostas pedagógicas e material didático que favoreça a inclusão das diferenças, das/os oprimidas/os e marginalizadas/os na sociedade. Louro (2007, p. 125) chama a atenção para a ação política cotidiana que está por trás dessa intenção de “implementação dessas disposições transgressivas” – a qual pode parecer banal e menos ambiciosa, mas na verdade é significativa se se considera uma nova perspectiva política com lutas mais imediatas, cotidianas e localizadas (justo por serem contextualizadas).

Moita Lopes (2002), por sua vez, aborda algumas possibilidades do uso de textos – sejam eles orais, escritos ou visuais – em sala de aula. O autor destaca que se devem analisar os textos como práticas discursivas localizadas histórica, espacial e culturalmente. Analisá-los buscando possibilitar que as/os alunas/os desenvolvam uma consciência crítica no sentido de “desvelar práticas de exclusão das pessoas em um mundo que é plural, e, portanto, práticas de incluir modos diferentes de viver a experiência humana como igualmente válidos como os nossos” (p. 217). Possibilita-se assim uma (re)construção das identidades sociais das/os alunas/os em sala.

Browett (2002) aponta para a importância do uso de textos visuais ao desenvolver um “letramento crítico”. O autor considera como fontes de textos visuais: filmes, anúncios publicitários, livros ilustrados, obras de arte, televisão, páginas da internet, dentre outras. Assim, segundo ele, materiais diversos podem ser utilizados em sala de aula. O autor defende a ideia de que textos visuais sejam vistos como “transmissores de valores e ideologias: como locais de cultura”, os quais são “elaborados intencionalmente” (ANSTEY; BULL, 2000 apud

⁴² Texto original: “All teaching materials carry cultural and ideological messages. The pictures, the lifestyles, the stories, the dialogues are full of cultural content, and all may potentially be in disaccord with the cultural worlds of the students” (PENNYCOOK, 2001, p. 129).

⁴³ Texto original: “those of us who do our work in the name of emancipation to construct the material for struggle present in the stuff of our daily lives to which we all have access” (LATHER, 1995 apud PENNYCOOK, 2001, p. 135).

BROWETT, 2002, p. 25)⁴⁴. De acordo com o autor, textos visuais podem refletir interesses, valores, visões de mundo e ideologias de grupos dominantes de uma determinada cultura. Por isso, cita cinco considerações relevantes ao selecionar um texto visual para ser utilizado em sala de aula:

- São representados grupos minoritários, ou somente o grupo cultural dominante?
- As/Os personagens são representadas/os como indivíduos, com características físicas/vestimentas/profissões diversificadas?
- Quais experiências, histórias e tradições são incluídas ou omitidas e a quem elas pertencem?
- Os cenários são variados? Ex.: arquitetura; fauna e flora; rural/urbano.
- O propósito do criador do texto é meramente propaganda explícita ou a representação estereotipada de um grupo minoritário? (ANSTEY; BULL, 2000 apud BROWETT, 2002, p. 26).⁴⁵

Já outros textos podem oferecer às/aos alunas/os acesso a outras culturas, experiências, valores, visões de mundo e ideologias – diferentes das vivenciadas por elas/es mesmas/os. Como o próprio autor afirma: “A relação essencial entre comunicação e cultura na vida cotidiana, como codificada em textos visuais autênticos, pode ser examinada para revelar a diversidade de experiência cultural – as múltiplas formas de estar no mundo” (BROWETT, 2002, p. 28)⁴⁶.

Concordo com o autor a respeito da importância do uso do texto visual em sala, especialmente, na minha experiência específica, em sala de aula de língua inglesa para níveis iniciantes – já que, devido à baixa competência linguística das/os alunas/os iniciantes, não encontramos tantas possibilidades de recursos escritos ou orais autênticos para trabalhar com elas/es quanto encontramos para alunas/os em níveis mais avançados. E mais, defendo o uso de textos visuais (cenas de filmes, gráficos, figuras etc.) que possibilitem às/aos alunas/os acesso a formas diversas de vivenciar sexo e gênero, por exemplo, formas distintas das representadas na ideologia hegemônica. Assim, oferece-se a possibilidade de que alunas/os

⁴⁴ Texto original: “transmitters of values and ideologies: as sites of culture [...] intentionally crafted” (ANSTEY; BULL, 2000 apud BROWETT, 2002, p. 25).

⁴⁵ Texto original:

- Are minority groups represented, or just the dominant cultural group?
- Are the characters shown to be individuals, with diverse physical characteristics/ clothing/ occupations?
- What/ whose experiences, histories and heritages are included or omitted?
- Are settings diverse? eg architecture; fauna and flora; rural/ urban.
- Is the creator’s purpose overt propaganda, or the stereotypical representation of a minority group? (ANSTEY; BULL, 2000 apud BROWETT, 2002, p. 26)

⁴⁶ Texto original: “The essential relationship between communication and culture in everyday life, as encoded in authentic visual texts, can be examined to reveal the diversity of cultural experience – the multiple ways of being in the world” (BROWETT, 2002, p. 28).

enxerguem, considerem e pensem na realidade vivida por grupos minorizados e/ou oprimidos, questionando os valores, as visões de mundo e as ideologias dominantes na sociedade em que vivem. Conseqüentemente, a partir de um texto visual, possibilita-se apresentar e construir discursos contra-hegemônicos – ao mostrar, por exemplo, arranjos familiares e indivíduos que vivenciam orientações sexuais diferentes das geralmente visibilizadas e abordadas em livros didáticos, mídias e outros espaços da sociedade dominante.

Ferreira (2006), por sua vez, aborda uma questão bastante relevante em seu trabalho *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*: a importância de que professoras/es estejam preparadas/os para trabalhar com o material elaborado. Não é suficiente que se tenha um material contextualizado e politicamente relevante, é necessário que a/o docente esteja preparada/o teoricamente também para lidar com as reações das/os alunas/os ao material, questões, implicações e possíveis eventos críticos⁴⁷ que surjam em decorrência do uso desse material específico. Como ela mesma adverte:

Entretanto, é de grande importância que os professores observem a forma como ensinam os alunos, pois não é somente pelo fato de terem um material de ensino que considere questões raciais e étnicas que estarão preparados para ensinar sobre a questão. O importante é observar o que ocorre nas interações aluno-aluno e professor-aluno em sala de aula, pois é nesse momento que muitas situações indesejadas podem ocorrer (como, por exemplo, estereótipos, piadinhas) por parte dos alunos, e em tantas outras que podem mostrar atitudes de racismo. Por causa dessas situações, é importante que o professor esteja preparado teoricamente para trabalhar com a temática. (FERREIRA, 2006, p. 57).

Como destacado por Ferreira (2006), as piadinhas são um tipo de reação bastante comum a temas críticos. O humor, através de piadas e riso, tem um caráter individual e social, ou seja, é a expressão individual do que é socialmente construído (DAHIA, 2008; HUGHES, 2003). Segundo Dahia (2008) e Hughes (2003), essas manifestações de humor são uma forma de garantir a manutenção das hierarquias e das desigualdades sociais ao definir quais grupos são aceitos e valorizados e quais são excluídos e inferiorizados. Assim, a piada “tem a função, no delírio coletivo, de expurgar a anormalidade e o desvio social” (DAHIA, 2008, p. 712) e funciona como uma forma de reforçar estereótipos e preconceitos com relação a grupos

⁴⁷ Evento crítico, segundo Pennycook (2004), é um momento significativo em que algo muda, um momento que apresenta possibilidade de eventual transformação, “quando nós aproveitamos a chance de fazer algo diferente, quando percebemos que um novo entendimento está ocorrendo” (PENNYCOOK, 2004, p. 330). Texto original: “when we seize the chance to do something different, when we realize that some new understanding is coming about” (PENNYCOOK, 2004, p. 330).

marginalizados. Como afirma Dahia (2008, p. 705), “tornar alguém ou algo risível é destituí-lo de poder, é enfraquecê-lo, é infantilizá-lo”. Quando uma pessoa conta uma piada está, de certa forma, reafirmando a sua própria superioridade em relação ao grupo ridicularizado, justamente por se diferenciar e se distanciar desse grupo (DAHIA, 2008; HUGHES, 2003). Já as/os ouvintes, ao rirem de uma piada, demonstram compartilhar e aprovar os valores e as concepções presentes nela (DAHIA, 2008).

Considero a escolha, elaboração e aplicação do material didático essencial na prática de docentes reflexivas/os-críticas/os. Esse material vai informar seu posicionamento político, engajado e sensível às injustiças e iniquidades sociais, já que nenhum material é neutro. Através da escolha do material, que pode refletir a ideologia hegemônica causadora de opressão (podendo ser questionado e problematizado em sala) ou representar formas e opções não hegemônicas de vida, a/o docente pode trabalhar visando a uma desconstrução de categorias essencializadas e construção de contradiscursos.

A seguir, trato da metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Metodologia

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso crítico de natureza etnográfica. A seguir, defino cada uma das características da pesquisa que desenvolvi, do âmbito mais amplo ao mais específico. Primeiramente, caracterizo a pesquisa qualitativa; depois esclareço o que vem a ser uma pesquisa de natureza etnográfica; então defino o que é um estudo de caso; e finalmente destaco seu caráter crítico.

Pesquisas qualitativas são pesquisas de caráter naturalista e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Por naturalista quero dizer pesquisas que são realizadas em seu ambiente natural. No caso específico da educação, trata-se de pesquisas desenvolvidas nas escolas ou dentro da sala de aula, ou seja, o fenômeno é observado e os dados coletados em seu contexto real – bastante diferente das pesquisas positivistas experimentais, em que turmas eram criadas especificamente com o objetivo de testar hipóteses referentes à aprendizagem. Já a natureza interpretativista da pesquisa qualitativa se caracteriza pelo foco dado aos significados que as/os próprias/os participantes conferem ao fenômeno estudado na pesquisa, ou seja, as interpretações das/dos pesquisadoras/es são feitas a partir do significado que as pessoas da comunidade estudada constroem sobre suas próprias ações sociais.

Dentro do paradigma qualitativo, destaca-se a pesquisa etnográfica. Inicialmente surgida na área da antropologia, ela vem sendo cada vez mais utilizada na área da educação (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo Moita Lopes (1996, p. 88),

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Esta pesquisa se baseou na observação de como duas turmas de alunas/os de inglês para iniciantes reagia às atividades nas quais eram abordados temas críticos. Também foi observada a atitude da professora pesquisadora e observadora participante ao desenvolver

essas atividades críticas. A observação participante é definida

como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto sendo observado no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito ou pouco tempo na situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integrante da estrutura social ou ser simplesmente periférica com relação a ela. (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1955 apud HAGUETTE, 2001, p. 66, 67).

Além da observação das atividades de temas críticos, vários outros instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, visando a uma compreensão mais ampla dessa realidade e do processo de ensino-aprendizagem ao abordar temas críticos. Por essas características, a presente pesquisa se caracteriza como sendo de natureza etnográfica, constituindo-se mais especificamente em um estudo de caso.

O estudo de caso, de acordo com Serrano (1998), consiste em uma investigação aprofundada e detalhada de um fenômeno específico visando obter a máxima compreensão possível desse fenômeno – o qual deve caracterizar-se por ser uma situação real e autêntica. No caso da pesquisa realizada aqui, foquei meu estudo na reação de alunas/os de duas turmas de Inglês I em relação aos temas críticos abordados em sala e na minha atitude como professora ao abordá-los. Minha intenção era obter uma compreensão mais detalhada de um caso específico, ou seja, como se dá a aplicação de ensino crítico em turmas iniciantes, a partir da observação e investigação de minhas próprias turmas.

O estudo de caso realizado se caracteriza como crítico, já que se baseia em uma perspectiva crítica, segundo a qual “a realidade social é historicamente constituída além de ser produzida e reproduzida pelas pessoas” (MYERS, 1997, p. 5)⁴⁸. Thomas (1993), ao definir a “etnografia crítica”, apresenta várias de suas características: ser política; ter compromisso ético; questionar pressupostos do senso comum; buscar conscientização e empoderamento por parte das/os participantes da pesquisa; visar a uma mudança social. Segundo o mesmo autor, as/os etnógrafas/os críticas/os

descrevem, analisam e examinam detalhadamente objetivos ocultos, centros de poder e suposições que limitam, reprimem e constroem. Os estudos críticos exigem que

⁴⁸ Texto original: “social reality is historically constituted and that it is produced and reproduced by people” (MYERS, 1997, p. 5).

pressupostos do senso comum sejam questionados. (THOMAS, 1993, p. 2, 3).⁴⁹

Como o estudo de caso realizado por mim se pautou por essas mesmas preocupações, interesses e objetivos, caracterizo-o como crítico.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo de caso crítico, já que investiga um fenômeno específico de maneira detalhada e aprofundada. Ao mesmo tempo em que apresenta uma preocupação política e ética, está voltada para o questionamento de categorias naturalizadas relacionadas a gênero e sexualidade, e visa uma maior conscientização e empoderamento das/os participantes. Possui natureza etnográfica, pois foi realizada por meio de observação participante da realidade da sala de aula, utilizando-se de vários instrumentos característicos da pesquisa etnográfica, como gravação de aulas, aplicação de questionários e diário. É uma pesquisa qualitativa por seu caráter naturalista e interpretativista, tendo sido realizada em um contexto real considerando-se os significados que as/os próprias/os participantes têm do fenômeno focalizado no estudo.

2.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Línguas (CL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) no segundo semestre de 2010. O Centro de Línguas é um projeto de extensão da Faculdade de Letras e foi criado em 1995. Seu objetivo principal é oferecer cursos de línguas para alunas/os, professoras/es e funcionárias/os da UFG e para a comunidade em geral, mas também visa oferecer oportunidade tanto de estágio para alunas/os do curso de Letras quanto de pesquisas por parte de estudantes e professoras/es da Faculdade de Letras. Graças a essa oportunidade disponibilizada pelo CL, de realização de pesquisas, foi possível desenvolver a presente pesquisa de mestrado.

O CL oferece cursos regulares de inglês, espanhol, francês, italiano, libras, que se fundamentam na Abordagem Comunicativa de ensino de línguas estrangeiras e visam ao desenvolvimento das quatro habilidades: fala, leitura, compreensão oral e escrita. O curso de inglês tem duração de oito semestres, os de espanhol e francês, de seis semestres, e os de italiano e libras, de quatro semestres. O CL também oferece cursos de inglês, espanhol e

⁴⁹ Texto original: “describe, analyze, and open to scrutiny otherwise hidden agendas, power centers, and assumptions that inhibit, repress, and constrain. Critical scholarship requires that commonsense assumptions be questioned” (THOMAS, 1993, p. 2, 3).

francês instrumentais – foco na leitura – com duração de um semestre. Além disso, oferece o curso de gramática da língua portuguesa por um semestre. No segundo semestre de 2010, período em que se deu a coleta de dados para essa pesquisa, as aulas do CL eram ministradas na Faculdade de Letras da UFG de segunda a quinta-feira nos períodos vespertino e noturno, e no sábado nos períodos matutino e vespertino.

O curso regular de inglês tem duração de oito semestres, organizados em oito níveis – do Inglês I ao Inglês VIII. Em cada nível as/os estudantes têm quatro horas-aula semanais, totalizando 60 horas-aula no semestre. Há um livro didático adotado, mas seu uso não é obrigatório, desde que o conteúdo gramatical de cada nível seja abordado no decorrer do semestre. No caso específico das turmas de inglês I, com as quais trabalhei nesta pesquisa, utilizei o livro didático em vários momentos. Em outros momentos, incluí atividades críticas (tanto as que são analisadas nesta pesquisa como outras) no programa regular do curso. Assim, mesmo focalizando os tópicos gramaticais requeridos pelo programa regular, eu incluí temas e/ou figuras que possibilitassem a realização de atividades críticas em várias aulas durante o semestre.

As/Os professoras/es são, em sua maioria, estagiárias/os, ou seja, graduandas/os de Letras da UFG. Podem ser também contratadas/os, caso haja uma grande demanda e o número de estagiárias/os não possa supri-la. Em último caso, professoras/es da Faculdade de Letras podem assumir turmas do CL. No caso das/os estagiárias/os, para se tornarem professoras/es do CL, as/os alunas/os da graduação têm que passar por uma primeira seleção, composta de uma avaliação teórica e outra didática. Em seguida, as/os aprovadas/os nessa primeira seleção fazem um curso de preparação oferecido pela coordenação do CL. Por último, passam por uma segunda seleção que se dá através de uma prova didática. As/Os alunas/os graduandas/os aprovadas/os nessa segunda seleção se tornam estagiárias/os bolsistas e podem assumir de uma a quatro turmas por semestre. Todas/os as/os professoras/es do CL, sejam estagiárias/os ou contratadas/os, são supervisionadas/os por professora ou professor da Faculdade de Letras. O trabalho de supervisão envolve orientar a elaboração dos planos de aula e materiais didáticos em geral; assistir às aulas ministradas e dar um *feedback* dessas aulas; acompanhar e revisar a elaboração de provas.

As/Os alunas/os do CL são geralmente jovens e adultas/os, já que têm que estar cursando pelo menos o primeiro ano do ensino médio para matricular-se em quaisquer dos cursos. Vinte por cento das vagas do CL são destinadas a professoras/es e funcionárias/os da UFG, trinta por cento a alunas/os da UFG e cinquenta por cento à comunidade em geral.

2.3 Participantes

A presente pesquisa contou com a participação de dezoito alunas e cinco alunos da primeira turma de Inglês I (primeiro semestre de 2010); quatorze alunos e quatro alunas da segunda turma (segundo semestre de 2010), e de mim mesma como professora pesquisadora.

2.3.1 Alunas e alunos

As turmas contavam com alunas/os, professoras/es e funcionárias/os da UFG e pessoas da comunidade em geral com faixa etária variando entre 15 e 42 anos de idade. A maioria das/os alunas/os das turmas era natural do estado de Goiás, grande parte inclusive nascida em Goiânia, mas havia alunas/os provenientes de outras partes do Brasil. A primeira turma tinha aulas às segundas e quartas-feiras, das 19h10 às 20h50. A segunda turma tinha aulas aos sábados no turno vespertino, perfazendo duas aulas de uma hora e quarenta minutos de duração no mesmo dia, com apenas 20 minutos de intervalo entre a primeira e a segunda aula. Todas/os foram muito cooperativas/os como alunas/os e em relação às atividades que esta pesquisa requeria: não se opuseram à filmagem de várias aulas no decorrer do semestre, geralmente fizeram as tarefas de casa pedidas, responderam aos questionários com prontidão e, em sua maioria, tiveram uma postura participativa durante as aulas.

No quadro a seguir apresento dados mais detalhados das/os alunas/os participantes dessa pesquisa:

QUADRO 2.3.1.1: Perfil das/os participantes da primeira turma⁵⁰

Nome fictício	S	Id	EC	Grau de escolaridade/ Curso/ Instituição	Nat
Airton	M	16	S	Ensino Médio incompleto	GO/C
Ana Mary	F	15	S	Ensino Médio incompleto/ Colégio Militar	GO/C
Bruna	F	19	S	Superior incompleto/ Ecologia e Análise Ambiental/UFG	GO/I

⁵⁰ Aqui apresento as siglas que utilizei nas tabelas de “perfil das/os participantes” da primeira e segunda turmas e algumas explicações adicionais. Utilizei as seguintes siglas com os correspondentes significados no quadro: **S** – sexo; **Id** – idade; **EC** – estado civil; **Nat** – naturalidade. Na primeira coluna está o nome fictício escolhido pela/o participante. Na segunda coluna, sexo, utilizo **M** para masculino e **F** para feminino. Na terceira coluna consta a idade das/os participantes. Na quarta coluna, estado civil, os significados das siglas são: **S** – solteira/o; **C** – casada/o; **D** – divorciada/o. Na quinta coluna, informo o grau de escolaridade da/o participante e, no caso de estar estudando na época da pesquisa, o curso que está estudando e a instituição. Na sexta coluna, naturalidade, informo o estado de origem, segundo os padrões oficiais, e utilizo as siglas **C** para capital e **I** para interior do estado. Algumas informações das/os alunas/os da primeira turma não puderam ser obtidas, já que o questionário não foi aplicado em sala de aula para essa turma, mas enviado por e-mail posteriormente. Algumas/ns das/os alunas/os não o preencheram via e-mail e não consegui contatá-los por telefone, por isso observa-se a ausência de algumas informações na tabela de “perfil das/os participantes da primeira turma”.

Carla	F	28	C	Superior completo/ Mestrado em estudos literários/ UFG	SP/I
Cecília	F	26	S	Superior incompleto/ Medicina Veterinária/ UFG	GO/C
Clara	F	32	-	-	-
Estela	F	19	S	Superior incompleto/ Enfermagem/ UNIP	GO/I
Éster	F	24	-	-	-
Gabriel Dantas	M	19	-	-	-
Ilidia	F	24	S	Superior completo/ Especialização em proteção de plantas/ UFV	GO/I
Inês	F	21	S	Superior incompleto/ Fisioterapia/ PUC-GO	GO/I
Isabel	F	23	-	-	-
Jean	M	18	S	Superior incompleto/ Ciências da Computação/ UFG	GO/C
Joana	F	19	-	-	-
Lana	F	24	S	Superior incompleto/ Engenharia de Alimentos/ UFG	GO/I
Laura	F	19	S	Superior incompleto/ Agronomia/ UFG	GO/I
Lídia	F	38	C	Superior completo – pós-graduada	GO/I
Mariá	F	28	S	Superior completo	GO/C
Marília	F	17	-	-	-
Marta	F	20	S	Superior incompleto/ Agronomia/ UFG	GO/C
Mateus	M	21	S	Superior incompleto/ Agronomia/ UFG	GO/C
Nany	F	19	S	Superior incompleto/ Administração de empresas/ Unicamp	GO/I
Thiago	M	16	-	-	-

QUADRO 2.3.1.2: Perfil das/os participantes da segunda turma

Nome fictício	S	Id	EC	Grau de escolaridade/ Curso/ Instituição	Nat
2pac	M	19	S	Superior incompleto/ Educação Física/ Faculdade União de Goyazes	GO/C
Alex	M	39	C	Superior completo/ Mestrado em Ciências da Computação/ UFG	CE/I
Bob	M	28	S	Superior incompleto/ Tecnologia em Construção de Edifícios/ IFG	RS/I
Calypso	M	16	S	Primeiro grau incompleto/ Assistente administrativo/ SENAC	GO/C
Doug	M	20	S	Superior incompleto/ Direito/ PUC-GO	GO/C
Emilly	F	18	S	Superior incompleto/ Fotografia e Imagem/ Faculdade Cambury	GO/C
Éster 2	F	42	S	Terceiro grau completo	PA/I
George Lucas	M	22	S	Superior incompleto/ Química/ UniAnhanguera	PA/C
Java	M	22	S	Superior incompleto/ Ciência da Computação/ PUC-GO	GO/C
Jorge	M	21	S	Superior incompleto/ Direito/ PUC-GO	GO/C
July	F	39	D	Terceiro grau completo	TO/I
Land	M	18	S	Superior incompleto/ Ciências da Computação/ PUC-GO	GO/I
Line	F	15	S	Ensino Médio incompleto	GO/C
Logan	M	41	S	Superior completo	CE/I
Lynk	M	21	S	Superior incompleto	PA/I
Pará	M	26	C	Superior incompleto/ Artes Visuais/ Design Gráfico/ UFG	PA/I
Tekken	M	19	S	Superior incompleto/ Química/ UFG	GO/C
Tom	M	21	S	Superior incompleto/ Ciências da Computação/ PUC-GO	GO/I

2.3.2 Professora pesquisadora

No momento da pesquisa, eu era professora do Centro de Línguas e de outro centro de idiomas privado na cidade de Goiânia, graduanda em licenciatura em Letras-Inglês da UFG e mestranda do programa de Letras e Linguística da UFG. Tinha 32 anos e era solteira. Sou natural de Mineiros-GO.

Quando iniciei meu curso de graduação em Letras na UFG, já ministrava aulas de inglês em cursos livres. Em 2008, ano do meu ingresso no curso, eu havia trabalhado como professora de inglês por dois anos na minha cidade natal e por dois anos em Goiânia. Decidi assumir minha profissão e buscar aperfeiçoamento, por isso optei por fazer o curso de Letras, já com a intenção de fazer o mestrado antes mesmo de finalizar a graduação, pois havia feito o bacharelado em Antropologia e licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília.

Quando comecei o curso de Letras na UFG, eu já falava inglês fluentemente – graças a sete anos de escola pública, um semestre de curso livre e, principalmente, um ano de intercâmbio no Canadá e dois anos morando nos Estados Unidos. Assim, pude fazer o curso de preparação para professora do CL (após passar pela primeira seleção, claro) já no meu primeiro semestre, ou seja, no primeiro semestre de 2008. Ao final do curso fui selecionada para atuar como estagiária bolsista no CL. Trabalhei no CL como estagiária nos três semestres seguintes. No entanto, quando entrei no mestrado, no primeiro semestre de 2010, tive que trancar meu curso de graduação e não pude continuar como estagiária, já que não estava cursando a graduação em Letras. Fui contratada no semestre seguinte como prestadora de serviços e continuei atuando como professora de inglês no CL por mais dois semestres, não mais como estagiária e sim como professora contratada. Assim sendo, no primeiro e no segundo semestre de 2010, em que a coleta de dados para a realização desta pesquisa de mestrado ocorreu, eu estava atuando como professora estagiária do CL no primeiro semestre e como contratada no segundo.

Nesta pesquisa exerci o papel de professora pesquisadora, portanto observadora participante, investigando minha própria prática de sala de aula, observando minhas/meus alunas/os e minha própria atitude em sala. Essa decisão de pesquisar minha própria sala de aula se origina de uma busca constante de aperfeiçoamento profissional e aquisição de novos conhecimentos – busca que tem me guiado desde a decisão de fazer graduação em Letras. Desejo me tornar uma professora melhor, mais preparada, reflexiva e crítica. Refletir,

questionar e problematizar minha própria prática parece-me essencial para alcançar esse aperfeiçoamento profissional e pessoal – já que minhas identidades são múltiplas e estão imbricadas, ou seja, meu desenvolvimento profissional influenciará o pessoal e vice-versa.

Tanto Bortoni-Ricardo (2008) quanto Moita Lopes (1996) destacam a importância da/o docente que pesquisa sua própria prática em sala de aula, buscando soluções para os problemas enfrentados em seu contexto profissional e um maior conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas que pode levar à produção de novas teorias na área de Linguística Aplicada. Como destacado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 32, 33; 46),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, [...] ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. [...] O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

Assim, o desejo de melhoria de minha prática profissional e de aquisição de mais conhecimento sobre minha profissão foram os principais incentivos para que eu desenvolvesse essa pesquisa em minha sala de aula, como professora pesquisadora.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Como apontado por Moita Lopes (1996, p. 185), há vários instrumentos, característicos originalmente da antropologia social, que podem ser utilizados em uma pesquisa etnográfica, como “notas de campo tomadas pelo próprio professor e por um outro professor-observador, diários escritos por alunos e professores, gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevistas com outros professores da turma e com os alunos da turma, documentos de atas de reuniões e de conselhos de classe etc.”. Os instrumentos utilizados na primeira turma foram: vídeos de três atividades críticas realizadas em sala; um questionário inicial sobre o perfil das/os participantes e um questionário respondido após a atividade crítica 2; uma tarefa de casa sobre a jornada dupla de trabalho das mulheres; uma questão da última avaliação escrita; meu diário de professora pesquisadora. Já na segunda turma foram utilizados: vídeos de três atividades críticas realizadas em sala; um questionário inicial sobre o perfil das/os participantes e três questionários respondidos após as atividades críticas; duas tarefas de casa relacionadas com os temas dessas atividades; uma questão da última avaliação; meu diário de

professora pesquisadora. Além desses instrumentos, utilizei textos escritos por mim em uma disciplina do curso de mestrado e uma gravação em áudio da última aula da disciplina de mestrado. A seguir descreverei mais detalhadamente cada um dos instrumentos citados.

2.4.1 Vídeos das atividades críticas

Três atividades críticas foram realizadas em sala de aula, gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas para a análise dos dados (ver exemplo da transcrição de um vídeo no Anexo A). Essas e outras atividades críticas foram incluídas no programa de curso normalmente seguido pelo CL em ambas as turmas. Como já mencionado, em vários momentos utilizei o livro didático adotado e realizei atividades que não tinham um caráter crítico. No entanto, como esta pesquisa tem foco nas atividades críticas relacionadas a gênero e sexualidade, descrevo aqui três das atividades críticas realizadas em sala.

Atividades críticas são vistas aqui como “atividades que favoreçam uma ação social que transforme a realidade que temos, através de uma reflexão crítica, para que todos possam sentir-se integrados na sociedade e haja uma promoção de igualdade racial e étnica (sexual e de gênero) e justiça social” (FERREIRA, 2006, p. 48).

Na primeira dessas atividades mostrei à turma uma foto com dois travestis e lhes perguntei o que elas/es imaginavam que os dois travestis faziam no sábado de manhã, à tarde e à noite. Pedi para que as/os alunas/os, em pares, listassem cerca de três atividades cotidianas. Então escrevi no quadro algumas das atividades cotidianas que elas/es listaram. A estrutura gramatical introduzida nessa primeira atividade em sala foi a forma afirmativa do presente simples. A seguir, apresento a foto utilizada:



A segunda atividade filmada teve como foco a dupla jornada de trabalho das mulheres. Comecei lançando a seguinte pergunta à turma: Who does housework in your house? (Quem faz as tarefas domésticas em sua casa?). Então, perguntei às/aos alunas/os quantas horas mulheres e homens (que trabalhavam fora) se dedicavam aos afazeres domésticos em suas casas e quantas horas essas mulheres e homens se dedicavam a esses afazeres; e pedi para que, em grupos, fizessem uma tabela com essas informações sobre suas famílias. Quando os grupos terminaram suas tabelas, fiz uma tabela final no quadro com a média do resultado apresentado pelas/os alunas/os. Depois apresentei as informações estatísticas obtidas pelo IBGE⁵¹ sobre a porcentagem de mulheres e homens que trabalham fora e também realizam tarefas domésticas em casa; e as horas semanais que essas mulheres e esses homens gastam em média na realização de tarefas domésticas. A tabela com as informações do IBGE está apresentada a seguir.

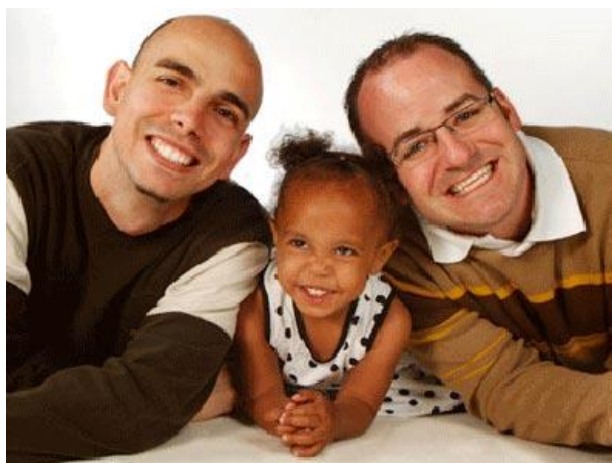
QUADRO 2.4.2: Realização de tarefas domésticas (adaptado de dados dos indicadores sociais do IBGE de 2009)⁵²

	Women	Men
Do the housework	Almost 90%	46,1%
Hs/week dedicated to the housework	20,9	9,2

A terceira atividade visava à revisão de perguntas no presente simples utilizando: o que, onde, quando, quem, como etc. Inicialmente, as/os alunas/os tinham que, em grupos de três, elaborar perguntas a respeito da família da foto, composta por um casal homossexual e sua filha. Essas perguntas foram escritas, pelos grupos, em folhas tamanho A4, depois posicionadas no chão no centro da sala e respondidas ao final da atividade com a participação de toda a sala – para cada pergunta, as/os próprias/os alunas/os em conjunto discutiam possíveis respostas. A seguir, pode-se ver a foto da família utilizada nessa terceira atividade em sala:

⁵¹ Fonte: <<http://delas.ig.com.br/comportamento/homens+ja+ajudam+mas+jornada+dupla+segue+feminina/n1237551960551.html>>.

⁵² Glossário: women (mulheres); men (homens); do the housework (realizam tarefas domésticas); hs/week dedicated to housework (horas/semana que são dedicadas às tarefas domésticas); almost (quase).



Em todas as fotos utilizadas nas atividades (tanto nas atividades críticas 1 e 3 realizadas em sala como na tarefa de casa 2, cf. 2.4.3) incluí pessoas negras. No entanto, não trabalhei a questão da raça em sala, porque não era o foco da minha pesquisa, embora reconheça que as identidades de raça e gênero estão interligadas e o trabalho pedagógico pode ser bastante enriquecido se essa discussão for promovida. Por outro lado, acredito que as fotos com pessoas de raças diferentes são por si só uma forma de questionar padrões hegemônicos em salas de aula de nível iniciante.

As gravações em vídeo das três atividades críticas foram transcritas a fim de serem analisadas. Os símbolos utilizados nas transcrições apresentadas neste trabalho, baseados em Marcuschi (2003) e modificados para os propósitos deste estudo, estão listados e explicados no quadro a seguir:

QUADRO 2.4.3: Símbolos utilizados nas transcrições dos vídeos

Símbolo	Significado
[	Sobreposição de vozes – indicando o momento da fala do segundo falante, ou seja, o que se sobrepôs.
-	Autointerrupção.
CAIXA ALTA	Aumento no tom de voz.
:	Alongamento da vogal. Quanto mais repetições do sinal, maior o alongamento.
...	Pausa.
(incompreensível)	Trechos inaudíveis.
()	Comentários ou inclusões da pesquisadora.
[...]	Transcrição parcial ou eliminação de parte da transcrição.

2.4.2 Questionários

Houve dois tipos de questionários utilizados nesta pesquisa: o questionário inicial, para traçar o perfil das/os participantes, e três questionários sobre as atividades.

2.4.2.1 Questionário inicial

O questionário inicial (Anexo B) foi aplicado buscando obter informações mais detalhadas sobre as/os participantes da pesquisa, como idade, naturalidade, estado civil, profissão, grau de escolaridade, curso que estavam fazendo no momento da pesquisa (além do curso de inglês no CL) e em que instituição, dentre outras. Parte das informações obtidas nesse questionário foram apresentadas em sessão anterior, na qual tratei mais especificamente das/os participantes da pesquisa. Na segunda turma, esse questionário foi aplicado em sala de aula. Como o questionário inicial só foi pensado e elaborado no segundo semestre de 2010, ele teve que ser respondido via *e-mail* ou telefone pelas/os alunas/os da primeira turma. Algumas/ns alunas/os não responderam ao questionário via *e-mail* e não consegui contatá-las/os por telefone, por isso não obtive tais informações de algumas/ns participantes da primeira turma.

2.4.2.2 Questionários das atividades

Na primeira turma, apliquei apenas um questionário ao final da aula em que foi realizada a atividade relacionada à jornada dupla de trabalho das mulheres. Esse questionário constava das seguintes perguntas:

- Que atividades homens e mulheres realizam na sua casa?
- O que você acha do fato de que geralmente mulheres desempenham certas atividades e homens, outras?

Na segunda turma, após cada uma das atividades descritas anteriormente, eu apliquei um questionário para as/os alunas/os. Todos os três questionários aplicados na segunda turma constavam das seguintes perguntas:

- O que você achou do tema da atividade?
- Como você se sentiu durante a atividade?

Elaborei questionários com perguntas mais abertas, pois visava obter respostas mais abrangentes e perspectivas diversas, variadas, múltiplas e únicas de cada um/a das/os alunas/os, pois, segundo Bell (2008), utilizam-se perguntas abertas quando se considera relevante que as/os informantes tenham a oportunidade de expressar suas opiniões a respeito do tema específico.

Quando necessário, os excertos em língua portuguesa apresentados neste trabalho – retirados dos questionários das atividades e do diário da professora pesquisadora ou dos textos do mestrado – foram corrigidos visando adaptá-los à “norma urbana culta real” (BAGNO, 2011, p. 21), sem que houvesse alteração em seu sentido original.

2.4.3 Tarefas de casa

As duas tarefas de casa tiveram um caráter crítico, no sentido de levar as/os alunas/os a refletir sobre diferentes alternativas de arranjo familiar e sobre sua própria realidade familiar.

Na primeira tarefa de casa, pedi para que as/os alunas/os descrevessem como era a condição de trabalho das mulheres de suas famílias (quantas horas trabalhavam fora de casa e em casa, seus salários etc.), se elas gostavam de suas responsabilidades e se elas/es (as/os alunas/os) concordavam com a distribuição das responsabilidades entre homens e mulheres em suas casas. Assim puderam refletir um pouco mais a respeito da dupla jornada de trabalho das mulheres e se isso ocorria em suas famílias. A seguir apresento a tarefa de casa 1:

Write a paragraph (at least 8 lines) about women's working conditions in your family (how many days/hours they work outside the house or do housework, their salaries, etc.).

- Do women like their responsibilities? Why?
- Do you agree with the distribution of men's and women's responsibilities in your family? Explain.

YOU CAN USE (Você pode usar):

I think; in my opinion; I agree; I don't agree; have (to), like, want (to).
Specific examples: your mother/father, your sister/brother.

Na segunda tarefa, pedi às/aos alunas/os que descrevessem a rotina de um casal de lésbicas. Essa tarefa visava apresentar uma forma alternativa de família, já que estávamos tratando desse tópico durante as aulas – família e membros da família – e fazer com que as/os

alunas/os pensassem e refletissem sobre como seria o cotidiano de um casal diferente do modelo hegemônico heterossexual.

Look at this photo of a lesbian couple. They are married and live together. Write a paragraph (10 lines) about their routine (activities they do together or not).



Example:

Jane and Janice have a quite busy life. They are married and they live in an apartment in Goiânia. Jane is a dentist and she works in the morning and afternoon. She loves her job. She has German classes every Tuesday and Thursday in the evening. At home, she (...). Janice (...). Jane and Janice love films and on Wednesday evening they usually go to the cinema (...).

Glossary:

Lesbian couple: casal de lésbicas
Routine: rotina
Together: juntas/os

Quite: bastante
Busy: movimentada, atarefada
Usually: normalmente, geralmente

2.4.4 Questão da avaliação

Uma questão da avaliação escrita que as/os alunas/os fizeram ao final do semestre foi também analisada. A questão tratava da realidade da mulher.

Nessa questão, pedia-se que as/os alunas/os dessem conselhos a uma mulher que estava estressada, pois trabalhava fora, estudava e tinha que fazer quase todas as tarefas domésticas em casa, já que o namorado com o qual morava só levava o lixo para fora e fazia café, ou seja, não fazia quase nenhuma tarefa doméstica. A questão da avaliação é apresentada a seguir:

Carolina writes this e-mail to a psychologist of a famous magazine – Ms. Gabriela Brandão Silva:

Dear Ms. Silva,

My name is Carolina Santos Oliveira. I'm 27 years old and I'm a teacher. I'm Brazilian and I live in a small apartment in Goiânia. I live with my boyfriend, Rodrigo, but we are not married. Rodrigo is a nurse and he works at Samaritano Hospital. I don't have children, and I don't want to be a mother because I intend to dedicate more to my career. I want to do a master's course and become a university teacher. At the moment, I'm a Spanish teacher and I work at a public school in the morning and afternoon – about 8 hours a day. When I get home I have to correct a lot of homework, prepare my lessons and make dinner. I have English classes on Tuesdays and Thursdays in the evening. On Saturdays, I have to clean the house and wash the clothes; in the evening, Rodrigo and I usually watch a movie or go to a party at a friend's house. Recently though, I just want to be at home and sleep! And Rodrigo complains that I don't have time for him. Of course I don't have time: I have to work, study and do all the housework! He only takes the garbage out and makes coffee, that's it! The rest of the housework I have to do. Then, on Sundays, we eat at a restaurant because I'm too exhausted to cook. I'm very stressed lately and I don't know what to do... please, help me!

Sincerely,
Carolina

Glossary:

Intend: pretender

Become: tornar-se

Recently, lately: ultimamente

Though: no entanto

Just, only: apenas, somente

Complain: queixar-se

All: todo

That's it!: E só!; Isso é tudo!

Then: então

Too: demais, demasiado

Imagine you are the psychologist. Answer Carolina's e-mail: (1.0)

Dear Carolina,

I think _____

Sincerely,
Ms. Silva

Os excertos das tarefas de casa e da questão da avaliação utilizados nesta dissertação não foram modificados, sendo apresentados na forma original como foram escritos pelas/os alunas/os, com as traduções em português em nota de rodapé.

2.4.5 Diário da professora pesquisadora

Reflexões sobre as três atividades gravadas (e descritas anteriormente, cf. 2.4.1) e outros eventos que ocorreram em sala foram documentados em meu diário (ver exemplo de

uma entrada do diário no Anexo C). O diário conta com sequências descritivas e interpretativas (BORTONI-RICARDO, 2008) sobre os eventos mais significativos ocorridos em sala e sobre minhas reflexões pessoais no decorrer do semestre, sobre como eu me sentia e vivenciava a realização do ensino crítico nas duas turmas e sobre as reações das/os alunas/os durante as atividades críticas. Eu escrevia o diário quando chegava em casa após as aulas. Foi bastante positivo para mim o fato de utilizar um diário reflexivo, já que foi também um instrumento que possibilitou um maior crescimento profissional, com o registro de dúvidas, questionamentos, alternativas etc.

2.4.6 Textos do mestrado

Escrevi esses textos para a disciplina do mestrado “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira” no primeiro semestre de 2010. Neste estudo foram utilizados oito textos críticos (ver exemplo de texto do mestrado no Anexo D) e o questionário final de avaliação da disciplina (Anexo E), pois são importantes registros da reflexão realizada por mim no primeiro semestre de mestrado e coleta de dados para a presente pesquisa.

Os textos críticos eram escritos após a leitura dos textos que seriam discutidos posteriormente em nossa aula semanal. Geralmente líamos dois textos a cada semana e escrevíamos o texto crítico relacionando-os à nossa experiência no ensino de língua estrangeira.

O questionário final de avaliação da disciplina (Anexo E), respondido por nós alunas/os na última semana do curso, proporcionou-me uma reflexão adicional sobre meu desenvolvimento e trajetória durante o curso.

2.4.7 Gravação em áudio de aula de disciplina do mestrado

Na última aula da disciplina do mestrado “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira”, realizamos uma sessão de avaliação e reflexão sobre o curso, onde compartilhamos com as/os colegas nossas percepções, reflexões, experiências e desenvolvimento com relação ao ensino crítico e à disciplina em si. Essa aula foi gravada em áudio e transcrita, sendo sua transcrição utilizada nesta pesquisa.

No quadro a seguir apresento os instrumentos de coletas de dados, suas

respectivas datas e por quem foram realizados.

QUADRO 2.4.1: Instrumentos de coletas de dados⁵³

Instrumentos	Data	Realização
Vídeo da atividade 1 (VA1)	10/05/2010	Professora pesquisadora
Vídeo da atividade 2 (VA2)	19/05/2010	Professora pesquisadora
Questionário 2.1 (Q2.1)	19/05/2010	Alunas e alunos
Tarefa de casa 1 (TC1)	07/06/2010 (entrega)	Alunas e alunos
Vídeo da atividade 3 (VA3)	21/06/2010	Professora pesquisadora
Questão da avaliação final (A)	23/06/2010	Alunas e alunos
Gravação – aula da disciplina do mestrado (AM)	26/06/2010	Professora pesquisadora
Textos do mestrado (TM)	Março a junho de 2010	Professora pesquisadora
Diário da professora pesquisadora (DP)	Fevereiro a junho de 2010	Professora pesquisadora
Questionário inicial – perfil das/os participantes	16/10/2010	Alunas e alunos
Vídeo da atividade 1 (VA1)	23/10/2010	Professora pesquisadora
Questionário 1 (Q1)	23/10/2010	Alunas e alunos
Vídeo da atividade 2 (VA2)	23/10/2010	Professora pesquisadora
Questionário 2.2 (Q2.2)	23/10/2010	Alunas e alunos
Tarefa de casa 1 (TC1)	06/11/2010 (entrega)	Alunas e alunos
Tarefa de casa 2 (TC2)	13/11/2010 (entrega)	Alunas e alunos
Vídeo da atividade 3 (VA3)	27/11/2010	Professora pesquisadora
Questionário 3 (Q3)	27/11/2010	Alunas e alunos
Questão da avaliação final (A)	04/12/2010	Alunas e alunos
Diário da professora pesquisadora (DP)	Agosto a dezembro de 2010	Professora pesquisadora

2.5 Procedimentos para a análise dos dados

O procedimento para a análise dos dados desta pesquisa se baseou no paradigma interpretativista, já que focalizou as interpretações e percepções que os próprios participantes da pesquisa conferiam aos fenômenos estudados, realizando-se através da técnica de triangulação dos dados obtidos a partir dos diversos instrumentos descritos anteriormente: vídeos das atividades, questionários, tarefas de casa, questão da avaliação escrita, meu diário

⁵³ Algumas atividades foram realizadas apenas pela segunda turma, pois só foram pensadas, planejadas e elaboradas por mim e pela minha orientadora após a experiência com a primeira turma. No entanto, decidimos incluir os dados das duas turmas, pois acreditamos que a riqueza de informações contidas nos vídeos das atividades, no questionário 2.1, na tarefa de casa 1, na questão da avaliação e, principalmente, no diário da professora pesquisadora da primeira turma, compensaria a ausência dos outros dados.

de professora pesquisadora, textos do mestrado e gravação de áudio de aula de disciplina do mestrado. Como destacado por Moita Lopes (1996, p.186), é importante a utilização de instrumentos variados na coleta de dados, pois

esses instrumentos oferecem, em última análise, várias versões sobre o que aconteceu em sala de aula ou sobre a questão que está sendo investigada, possibilitando a triangulação de perspectivas: do professor da turma, dos alunos, do professor-observador. Estas versões são interpretadas em seu conjunto de modo a gerar uma compreensão sobre a questão em foco, que possibilitará o início de uma teorização.

No caso desta pesquisa, fui a professora das turmas e a professora observadora ao mesmo tempo, ou seja, através da triangulação de dados pude obter uma melhor compreensão das minhas perspectivas e das perspectivas das/os minhas/meus alunas/os sobre os temas críticos apresentados em sala. Todos esses dados me permitiram uma melhor percepção e compreensão de como minhas/meus alunas/os reagem a esses temas, e como eu mesma lidava com o ensino crítico em duas turmas de inglês para iniciantes.

As categorias relacionadas à primeira pergunta de pesquisa, sobre as reações de alunas/os aos temas críticos, emergiram dos próprios dados, ou seja, foram definidas a partir da interpretação dos dados em si. Já as categorias a partir das quais foi respondida a segunda pergunta de pesquisa, sobre as possibilidades e os desafios de realização de ensino crítico em níveis iniciantes, advêm da teoria metodológica na área de ensino e aprendizagem de línguas, pois, geralmente, ao colocar em prática um método de ensino, nos questionamos sobre os desafios e as possibilidades desse método e a possibilidade de aquisição de competência linguística na língua-alvo. As categorias relativas à terceira pergunta são categorias que surgiram de discussões teóricas sobre reflexão da/o docente, realizadas por autores como Giroux (1997), Smyth (1991), Schön (1983, 2000) e Van Manen (1995, 2008).

CAPÍTULO 3

A experiência de sala de aula: possibilidades e desafios

Neste capítulo tenho como objetivo discutir as perguntas da pesquisa, guiada pelos dados obtidos durante a sua realização. Primeiro, analiso as reações de alunas/os em relação aos temas críticos abordados em sala de aula de língua inglesa para iniciantes. Em segundo lugar, discuto as possibilidades e os desafios na realização de ensino crítico em níveis iniciantes, assim como a viabilidade de realização de ensino crítico nesse contexto. Por último, destaco minha atitude, como professora pesquisadora, ao realizar as atividades críticas, além das crenças, princípios e suposições que subjazem à minha prática, minhas dificuldades e realizações na tentativa de realizar ensino crítico.

3.1 Reações de alunas e alunos às atividades críticas

Nesta seção, discuto os dados referentes à primeira pergunta da pesquisa: Quais as reações de alunas e alunos aos temas críticos? Para isso, analiso as diversas reações apresentadas pelas/os alunas/os em relação aos três temas críticos abordados nas duas turmas de Inglês I durante a pesquisa.

Para realizar essa análise, utilizo os vídeos de três atividades realizadas em sala de aula, os questionários aplicados após cada uma das atividades em sala, as tarefas de casa, uma questão da avaliação escrita e o diário da professora. A atividade 1 teve como tema a rotina de sábado de dois travestis e como dados: excertos da transcrição do vídeo da aula em que essa atividade ocorreu (VA1) e o questionário respondido pelas/os alunas/os após a atividade (Q1). A atividade 2, sobre a dupla jornada de trabalho da mulher, teve como dados: o vídeo da aula correspondente (VA2), os questionários (Q2.1 e Q2.2), a tarefa de casa 1 (TC1) e uma questão da avaliação escrita (A). Finalmente, a atividade 3, sobre a família de um casal homossexual e sua filha, apresenta como dados: o vídeo da aula (VA3), o questionário (Q3), a tarefa de casa 2 (TC2). Em alguns momentos dessa análise, utilizei excertos do meu diário como professora pesquisadora (DP) – quando foram necessários e auxiliaram numa melhor e mais detalhada compreensão do evento.

Esta seção está subdividida em duas subseções, cada uma correspondendo à análise das reações das/os alunas/os aos temas críticos abordados em sala. A primeira

subseção analisa as reações de alunas/os ao primeiro e terceiro tema: a rotina de sábado de dois travestis e famílias de casais homossexuais – devido à similaridade das reações apresentadas pelas/os alunas/os com relação aos dois temas. A segunda subseção trata das reações de alunas/os ao tema de dupla jornada de trabalho da mulher.

3.1.1 Reações às atividades sobre a rotina de sábado de dois travestis e sobre famílias de casais homossexuais

Com relação a esses temas críticos e às atividades realizadas sobre eles (atividades 1 e 3, cf. 2.4.1; e tarefa de casa 2, cf. 2.4.3) houve diversas reações, desde reações de negação até cooperação. Como reações de negação considero aquelas que demonstraram uma forma de não aceitação das identidades desses sujeitos marginalizados (travestis, lésbicas e gays) ou das maneiras como elas/es vivenciam gênero e/ou sexualidade; além da recusa em realizar a atividade (escrita ou oral) como requisitado, enquanto reações de cooperação incluem participação ativa das/os alunas/os durante as atividades críticas ou realização das tarefas de casa como pedido no enunciado. As reações das/os alunas/os são descritas a seguir.

3.1.1.1 Reações de negação

O silêncio foi uma reação apresentada pelas/os alunas/os com relação aos temas críticos abordados nas atividades 1 e 3 (cf. 2.4.1). Durante a atividade 1, pedi para que elas/es discutissem em pares por dois minutos e citassem atividades cotidianas que imaginavam que os travestis faziam no sábado – manhã, tarde e noite. Após olharem a foto, elas/es passaram vinte e dois segundos em silêncio, sem discutir entre si, como mostrado no vídeo 1⁵⁴:

[1] (Alunas/os olham a foto. Algumas/ns parecem surpresas/os, outras/os dão risinhos, outras/os olham sérias/os, mas não começam a discutir logo, ficam mexendo no caderno, nos materiais, olhando para baixo etc.)
(22 segundos de silêncio.)

Teacher: Come on! Think of ideas! ... What do they do on Saturday?

2pac, M, 19 (faz uma pergunta): (Incompreensível)

Teacher: At night, in the morning and afternoon. Saturday in general, ok? What do you imagine? Three activities. Imagine three activities they do on Saturday, ok? Two minutes.

(Alunas/os discutem em pares, mas em voz bem baixa.)

(VA1 – 23/10/2010)⁵⁵

⁵⁴ Os símbolos utilizados nas transcrições apresentadas neste trabalho estão descritos na metodologia (cf. 2.4.1).

⁵⁵ [1] (Alunas/os olham a foto. Algumas/ns parecem surpresas/os, outras/os dão risinhos, outras/os olham sérias/os, mas não começam a discutir logo, ficam mexendo no caderno, nos materiais, olhando para baixo etc.)

Também na atividade 3, notei uma demora por parte de algumas/ns alunas/os em começar a realizar a atividade pedida – fazer perguntas sobre a família da foto: um casal homossexual e sua filha:

[2] A reação da maioria da turma foi de seriedade quanto ao tema e a realização do que pedi nessa atividade, mas demoraram muito começar a realizar a atividade (elaborar as perguntas sobre a foto do casal homossexual e sua filhinha negra), mesmo tendo entendido o que era para ser feito. Tive que bater palmas e chamar a atenção delas/es para que começassem de uma vez! Será que essa é uma espécie de resistência quanto ao tema? (DP – 27/11/2010)

Ao mesmo tempo ocorreram reações como comentários, preconceituosos ou não; gestos; demonstrações de constrangimento; risos; chacotas:

[3] (Após discutirmos quais as prováveis profissões dos travestis da foto, mostro uma foto deles no seu local de trabalho: um salão de beleza.)
Teacher: Because, this is their job, ok? (Mostrando a foto para as/os alunas/os, caminhando no sentido anti-horário.)
Line, F, 15 (rindo sem graça e cobrindo o rosto com as mãos): Bem complicado.
Teacher (sorrindo): So, Bob was right!
(Quanto à profissão dos travestis. Bob, M, 28 sugeriu que eles eram cabeleireiros.)
Lynk, M, 21 (toca a borda da foto e diz): Nossa, professora, isso aí (incompreensível)
2pac, M, 19 ou Lynk, M, 21: George Lucas, seus amigos aí...
Calypso, M, 16: Nossa, (piorou)!!! (Entre surpreso e chocado, sorrindo constrangido.)
Teacher: So, what's their job? (VA1 – 23/10/2010)⁵⁶

[4] (Logan, M, 41 dá uma risada entre nervoso e debochado quando vê a foto e continua rindo. As/Os outras/os alunas/os riem também. Eu sorrio, aí viro para a sala

(22 segundos de silêncio.)

Professora: Vamos! Pensem em ideias! ... O que eles fazem no sábado?

2pac, M, 19 (faz uma pergunta): (Incompreensível)

Professora: À noite, de manhã e à tarde. O dia de sábado no geral, ok? O que você imaginam? Três atividades. Imaginem três atividades que eles fazem no sábado, ok? Dois minutos.

(Alunas/os discutem em pares, mas em voz bem baixa.)

(VA1 – 23/10/2010)

⁵⁶ [3] (Após discutirmos quais as prováveis profissões dos travestis da foto, mostro uma foto deles no seu local de trabalho: um salão de beleza.)

Professora: Porque essa é a profissão deles, ok? (Mostrando a foto para as/os alunas/os, caminhando no sentido anti-horário.)

Line, F, 15 (rindo sem graça e cobrindo o rosto com as mãos): Bem complicado.

Professora (sorrindo): Então, o Bob estava certo! (Quanto à profissão dos travestis. Bob, M, 18 sugeriu que eles eram cabeleireiros.)

Lynk, M, 21 (toca a borda da foto e diz): Nossa, professora, isso aí (incompreensível)

2pac, M, 19 ou Lynk, M, 21: George Lucas, seus amigos aí...

Calypso, M, 16: Nossa, (piorou)!!! (Entre surpreso e chocado, sorrindo constrangido.)

Professora: Então, qual é a profissão deles?

(VA1 – 23/10/2010)

e repito, apontando para a foto.)
 Teacher: Ok, so, questions about this family.
 Logan, M, 41 (fala para mim, rindo): This is a different family!
 Teacher: It's a different family! It's not very traditional.
 (VA3 – 27/11/2010)⁵⁷

Os excertos do diário da professora também testemunham a ocorrência de tais reações:

[5] A atitude preconceituosa do Jean, M, 18 (em relação à foto que apresentei dos travestis) falando para a Estela, F, 19 e o Airton, M, 16, que estavam a seu lado: “He is a bitch, he is a bitch” (“Ele é uma puta, ele é uma puta”). [...] (O Airton, M, 16 e o Jean, M, 18) ficaram muito sem graça quando a Estela, F, 19 respondeu à minha pergunta sobre os e-mails dos 2 travestis, ejeanzão@hotmail.com e eraairtão@hotmail.com, que os próprios tinham inventado (provavelmente “tirando sarro” um da cara do outro.)

Algumas/ns alunas/os riram com deboche quando passei mostrando a primeira foto. Ficaram “fazendo gracinha” e sugerindo que faziam programas na Anhanguera ou que dançavam por profissão. [...] A Bruna, F, 19 disse que o que ela conhece trabalha no correio e é muito discreto, mas que no dia da parada gay estava: “Meu Deus!” fazendo gestos exagerados efeminados. (DP – 10/05/2010)

[6] Algumas/ns outras/os alunas/os também demonstraram um pouco de surpresa ao olhar a foto, mas não fizeram nenhum comentário, ou exprimiram qualquer reação negativa. Talvez porque já estejam se acostumando com os temas críticos sendo tratados em sala – e já perceberam minha opinião quanto a isso (claro!). No entanto, na hora em que começaram a elaborar as perguntas (usando palavras WH-) em grupos de três, notei que o grupo do George Lucas, M, 22 dava alguns risinhos. [...] Quando chegou à pergunta: “Who is the father?” (“Quem é o pai?”) a maioria da sala riu abertamente ou deu risinho sem graça demonstrando um pouco de desconforto. Em alguns outros momentos, de respostas às perguntas, também deram sinais de desconforto ou de ansiedade quanto ao tema. (DP – 27/11/2010)

Louro (2010a, p. 29) afirma que a homofobia é “consentida e ensinada na escola” e que se expressa “pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”. As reações preconceituosas reveladas pelas/os alunas/os durante essas atividades sobre os travestis e a família de casal homossexual – risos, chacotas, gestos estereotipados – são geralmente aceitas e, muitas vezes, reforçadas e ensinadas no próprio ambiente escolar. São maneiras utilizadas para reforçar o desprezo por essas identidades “excêntricas”, que não se enquadram à “identidade central” e cuja “ambivalência nos desconforta e ameaça” (LOURO, 2010b, p. 49, 50). Assim, os risos, gestos e comentários constrangidos ocorridos durante a atividade em sala podem ser explicados por esse caráter de ambivalência que, como destacado pela autora,

⁵⁷ [4] (Logan, M, 41 dá uma risada entre nervoso e debochado quando vê a foto e continua rindo. As/Os outras/os alunas/os riem também. Eu sorrio, aí viro para a sala e repito, apontando para a foto.)

Professora: Ok, então, perguntas sobre essa família.

Logan, M, 41 (fala para mim, rindo): Essa é uma família diferente!

Professora: É uma família diferente! Não é muito tradicional.

(VA3 – 27/11/2010)

causa desconforto.

Além disso, ao fazerem piadinhas ou chacotas (como no excerto 3), as/os alunas/os demonstram uma forma de inferiorização e ridicularização dos homossexuais, ao mesmo tempo que uma reafirmação da superioridade de suas identidades heterossexuais, como discutido por Hughes (2003) e Dahia (2008). Algumas/ns das/os colegas, por sua vez, ao rirem da piadinha, demonstram uma concordância e aceitação desse preconceito, dos valores e concepções subentendidas nela (DAHIA, 2008). Como as mesmas autoras ressaltam, esse tipo de reação consiste em uma forma de reforçar a ordem heterossexual hegemônica através de uma ridicularização e enfraquecimento dos grupos que não se adequam a essa ordem.

Com relação aos questionários (cf. 2.4.2.2) aplicados às/aos alunas/os logo depois de a atividade crítica ter sido realizada na sala de aula, também se pode notar a ocorrência de reações variadas. Por exemplo, grande parte das/os alunas/os omitiram o tema ao responder ao questionário 1, ou seja, não falaram sobre o que acharam do tema da atividade (a rotina de sábado de dois travestis), mesmo a pergunta sendo direcionada ao tema. Essas/es alunas/os focaram suas respostas no tópico gramatical (presente simples) ou na metodologia de ensino:

[7] Achei bom, pois o *simple present* (presente simples) já está bem aprofundado por estarmos no nível 1. Isto é bom, pois acho que estou aprendendo melhor os verbos, como conjugar. Acho uma coisa mais avançada, aprender outros verbos diferenciados. Me senti melhor, senti que estava falando bem melhor, acho que as dificuldades que eu tinha algumas semanas atrás estão diminuindo. (Line, F, 15 – Q1)⁵⁸

[8] O modo de ensino é diferente do que estou acostumado na faculdade. É mais dinâmico e com isso há chances de eu me desenvolver mais. Acho meu desenvolvimento aceitável pela quantidade de aulas por semana (duas aulas no sábado), mas isso não quer dizer que a qualidade do ensino fica para trás. (2pac, M, 19 – Q1)

Outras/os alunas/os afirmaram que, como o primeiro tema não fazia parte do seu cotidiano ou estava distante de sua realidade, elas/es tinham tido dificuldade em pensar o que os travestis fariam no sábado:

[9] A ideia da atividade foi até legal, pois foi uma maneira diferente de começar a falar de *simple present*. [...] Na verdade eu encontrei dificuldade em falar do dia a dia dos travestis, pois eu não sei o que eles fazem, na verdade nunca tinha pensado nisso. (Tekken, M, 19 – Q1)

⁵⁸ Nos excertos das/os alunas/os participantes informo o nome fictício dela/e, seguido do sexo (F para feminino e M para masculino), da idade e da sigla (cf. quadro 2.4.1) correspondente ao instrumento de onde foi retirado o excerto.

[10] Achei (a atividade sobre a dupla jornada da mulher) melhor que a atividade 1 (sobre a rotina de sábado de dois travestis), pois nessa (a atividade sobre a dupla jornada da mulher), usamos fatos de nosso dia a dia no aprendizado de inglês. Me senti mais à vontade para falar, pois tratava de algo trivial em nosso dia a dia. (Tekken, M, 19 – Q2.2)

[11] Mais interessante do que o primeiro (sobre a rotina de sábado de dois travestis), pois podemos usá-lo no dia a dia. (Me senti) mais à vontade, quando estamos inseridos no contexto, o aprendizado é melhor, essa é a impressão. (July, F, 39 – Q2.2)

Como podemos notar pelos excertos, algumas/ns alunas/os consideram que travestis não fazem parte de seu contexto, de seu dia a dia, tendo assim uma reação de distanciamento em relação ao tema. No entanto, as/os alunas/os demonstram saber da existência de travestis em Goiânia, inclusive sabem onde se localiza o ponto de prostituição deles, ou seja, têm uma visão estereotipada de quem são, uma história única sobre eles:

[12] Algumas/ns alunas/os riram com deboche quando passei mostrando a primeira foto (dos dois travestis). Ficaram “fazendo gracinha” e sugerindo que faziam programas na Anhanguera ou que dançavam por profissão. A Bruna, F, 19 mesmo comentou: “Ah, não sei nenhum nome de rua perto do Dergo” (quando perguntei onde eles trabalhavam). Então, perguntei: “Por que perto do Dergo?” Elas/es falaram: “Ah, professora, porque lá é ponto, né?!” (DP – 10/05/2010)

No início da atividade 3, uma das alunas tenta “normalizar” a família da foto, sugerindo que os dois homens poderiam ser tios da criança, ou um poderia ser o pai e o outro o tio dela. Sua intenção é adequar a foto a uma situação mais familiar, mais “normal” de acordo com o padrão tradicional ditado pela sociedade hegemônica:

[13] Emilly, F, 18 (apontando para os dois homens na foto, fala para Logan, M, 41, um dos membros de seu grupo): (Incompreensível) and he is brother!
Teacher: NO, they are MARRIED. They are married (Logan, M, 41 dá uma risadinha e outras/os alunas/os riem também), they are NOT brothers.
(VA3 – 27/11/2010)⁵⁹

Na tarefa de casa 2 (cf. 2.4.3), sobre a rotina de um casal de lésbicas, houve negação da situação delas como um casal, mesmo essa informação estando bastante clara no enunciado da tarefa. Metade das/os alunas/os negou o relacionamento entre as duas ao

⁵⁹ [13] Emilly, F, 18 (apontando para os dois homens na foto, fala para Logan, M, 41, um dos membros de seu grupo): (Incompreensível) e ele é irmão!
Professora: NÃO, eles são CASADOS. Eles são casados (Logan, M, 41 dá uma risadinha e outras/os alunas/os riem também), eles NÃO são irmãos.
(VA3 – 27/11/2010)

apresentá-las na tarefa de casa como amigas, irmãs, colegas de apartamento e de trabalho; além disso, dois alunos se recusaram a fazer a tarefa de casa sobre a foto do casal de lésbicas: o Lynk, M, 21 fez sobre a rotina de seus pais e o Tom, M, 21, sobre a rotina de dois amigos. Cito abaixo excertos de algumas tarefas de casa⁶⁰ em que observei essa negação:

[14] They live in a house in the southern Spain. They are very happy where they live. Her names is Elizabeth and Jennifer. 9 [...] They work in a big shopping center as sellers. Jennifer has a boyfriend and Elizabeth is married. (Calypso, M, 16 – TC2)⁶¹

[15] Jane and Clara are two sister that live in SAO PAULO in a flat very tight. (Land, M, 18 – TC2)⁶²

[16] Maria and Jane are friends. They live together. Maria work, she's a secretary in Goiânia. Jane is operator of box. They live in apartment in setor Universitário. Maria work [...] They are big friend. (Line, F, 15 – TC2)⁶³

[17] Professora fiquei meio sem o que escrever sobre aquela foto, então resolvi colocar uma foto dos meus pais e falar do que eles fazem. Se não valer, dê um *feedback* e eu faço outra.
These are my parents. They do not have a life so hectic, because they work too. My dad works [...] (Lynk, M, 21 – TC2)⁶⁴

As reações quanto aos temas 1 e 2 descritas até o momento, como, por exemplo, comentários, gestos, risos, chacotas, silêncio, distanciamento, negação parecem indicar formas de não aceitação de grupos que vivenciam gênero (travestis) e/ou sexualidade (homossexuais, casal homossexual) de forma distinta da ditada pelo padrão hegemônico. Esse padrão hegemônico opera, segundo Louro (2007), dentro de uma concepção binária estrita e estreita: a oposição entre as formas de masculinidade e feminilidade hegemônicas. Seguir a lógica dessa concepção binária, “supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas” (LOURO, 2007, p. 34). Como visto, essa foi a reação apresentada por algumas/ns alunas/os: ignorar ou negar os travestis da foto usada na atividade. O padrão hegemônico também institui e reforça uma heterossexualidade

⁶⁰ Os excertos das tarefas de casa e da questão da avaliação serão apresentados como foram escritos pelas/os alunas/os originalmente, em língua inglesa e sem correções, com a tradução em nota de rodapé.

⁶¹ [14] Elas moram em uma casa no sudeste da Espanha. Elas são muito felizes onde moram. Os nomes delas são Elizabeth e Jennifer. [...] Elas trabalham em um grande *shopping center* como vendedoras. Jennifer tem um namorado e Elizabeth é casada. (Calypso, M, 16 – TC2)

⁶² [15] Jane e Clara são duas irmãs que vivem em São Paulo em um apartamento bem apertado. [...] (Land, M, 18 – TC2)

⁶³ [16] Maria e Jane são amigas. Elas moram juntas. Maria trabalha, ela é uma secretária em Goiânia. Jane é caixa. Elas moram em um apartamento no setor Universitário. Maria trabalha [...] elas são grandes amigas. (Line, F, 15 – TC2)

⁶⁴ [17] Estes são meus pais. Eles não vivem uma vida tão agitada, porque eles trabalham também. Meu pai trabalha [...] (Lynk, M, 21 – TC2)

compulsória, apresentando-a como a única forma aceita de vivenciar a sexualidade, e um modelo de família nuclear heterossexual.

3.1.1.2 Reações de cooperação

Algumas/ns alunas/os, por outro lado, tiveram reações de cooperação durante as atividades sobre o cotidiano de dois travestis e a família de casal homossexual e sua filha, ou seja, participaram ativamente na atividade e fizeram a tarefa de casa como pedido. Sua participação se deu após terem finalmente discutido em pares (depois do silêncio de 22 segundos e de eu ter chamado sua atenção para que começassem a atividade logo) e sugeriram várias atividades cotidianas que elas/es pensavam que os travestis faziam no sábado; também participaram com sugestões e suposições sobre a profissão deles; e sobre quantas horas trabalhavam diariamente (após já saberem que trabalhavam em um salão de beleza). Cito aqui um desses momentos de participação por parte das/os alunas/os, presente na transcrição do vídeo 1:

[18] Teacher: Now, what do you imagine their job is? What's their job?
 Bob, M, 28: Hairdressers?
 Teacher: Hairdressers?
 Emilly, F, 18: Actor.
 Teacher: Actors ... ahm... Another? Actors, hairdresses, yeah? Their job? Ok.
 2pac, M, 19: Sinor... Sinor?
 Teacher: [Ahm?
 2pac, M, 19: Sinor?
 Teacher: Singers?... Singers.
 2pac, M, 19: [Yeah.
 Teacher: Singers.
 Land, M, 18: One, one, one person... One person is singer.
 T: Ah, one person is a singer, not the other.
 (VA1 – 23/10/2010)⁶⁵

⁶⁵ [18] Professora: Agora, o que vocês imaginam que seja a profissão deles? Qual é a profissão deles?
 Bob, M, 28: Cabeleireiros?
 Professora: Cabeleireiros?
 Emilly, F, 18: Ator.
 Professora: Atores... ahm... outra? Atores, cabeleireiros, sim? A profissão deles? Ok.
 2pac, M, 19: Cantores (com pronúncia incorreta)... Cantores (repetindo a pronúncia incorreta)?
 Professora: [Ahm?
 2pac, M, 19: Cantores (continuou pronunciando incorretamente)?
 Professora: Cantores?... Cantores.
 2pac, M, 19: [Sim.
 Land, M, 18: Uma, uma pessoa, uma pessoa ... uma pessoa é cantora.
 Professora: Ah, uma pessoa é cantora, a outra não.
 (VA1 – 23/10/2010)

Quanto à atividade sobre a família do casal homossexual e sua filha, também houve reações de cooperação, visto que as/os alunas/os participaram ativamente respondendo às perguntas que elas/es próprias/os tinham elaborado em grupos de três. Essa reação pode ser notada no seguinte excerto do vídeo 3:

[19] Teacher: Who is the father?
 Logan, M, 41: Como é que chama “carequinha”?
 Teacher: The bald?
 Logan, M, 41: Bald (rindo em tom jocoso.)
 Teacher: Do you think the bald man... another option?
 Java, M, 22: Os dois.
 Teacher: Both?
 Java, M, 22: Adotada, ué.
 Teacher: A:::h, who is the father? Adopted? Ah, ok, they both are the fathers, right? Because, maybe she is adopted, maybe she is his or his biological daughter (apontando para cada um dos homens na foto). And, where does this family live? Where do they live? What do you imagine? Where do they live?
 Logan, M, 41: I think so in New York city
 Teacher: You think in NYC...
 Line, F, 15: They live in Goiânia.
 Teacher: Goiânia.
 Students (me corrigindo): London.
 Teacher (perguntando Line, F, 15): Goiânia or London?
 Land, M, 18: London.
 Line, F, 15: Goiânia.
 Teacher: You (apontando para Land, M, 18) London, ok. Goiânia too (olhando para outro grupo.)
 Male student: Alaska.
 Teacher: Alaska? That’s far, far away. And, ok, where are they from? Imagine they live in Alaska, they live in New York, but where are they from?
 Students: Canada.
 Teacher: Canada everybody? What’s their nationality? They are...
 Students: They are Canadian.
 Teacher: Canadian. Another possibility? Where are they from? A different possibility...
 Line, F, 15: The daughter is from South Africa.
 Teacher: South Africa, yeah?! She was adopted from South Africa? And? (Looking at Line, F, 15) Arabic (+) countries? Yes, we have Saudi Arabia. Another possibility of their origin?
 Female student: Bahia.
 (VA3 – 27/11/2010)⁶⁶

⁶⁶ [19] Professora: Quem é o pai?

Logan, M, 41: Como é que chama o carequinha?

Professora: O careca?

Logan, M, 41: Careca (rindo em tom jocoso.)

Professora: Você acha que é o homem careca... outra opção?

Java, M, 22: Os dois.

Professora: Ambos?

Java, M, 22: Adotada, ué.

Professora: A:::h, quem é o pai? Adotada? Ah, ok, eles são ambos pais, certo? Porque, talvez ela seja adotada, talvez seja a filha biológica dele ou dele (apontando para cada um dos homens na foto). E, onde a família mora? Onde eles moram? O que vocês imaginam? Onde eles moram?

Logan, M, 41: Eu acho que na cidade de Nova Iorque.

A cooperação ao realizar a tarefa de casa 2 sobre o casal de lésbicas deu-se por metade das/os alunas/os da segunda turma. Essas/es alunas/os fizeram a tarefa, como pedido, sobre a rotina de um casal de lésbicas. Emily e George Lucas, inclusive, apresentaram uma posição crítica e realista, ao falarem, respectivamente, sobre a não aceitação da relação entre as duas por seus pais e a discriminação enfrentada por elas na sociedade. Cito abaixo a tarefa da Emily:

[20] Ana and Carolina are a couple very happy. They live in Goiânia. They create a couple of Husky Siberian dogs. Ana is veterinary and help in the creation of the dogs. Born a farm. She's work every days in the week, 5h (five hours) a day. Carolina is a photographer, love song and art. She workers the night and weekend. Like old cars and has a Lada. Sunday the two head to the dance in a gay nightclub. They love to eat pizza and drink coca-cola. Ana is responsible to take the dogs for a walk and Carolina feeding dogs. Carolina loves photograph dogs. Their parents do not accept the marriage. They have many friends but Carolina like moments alone. Ana wants a baby but Carolina prefers dogs. (Emily, F, 18 – TC2)⁶⁷

Nota-se aqui a relevância de abordar outros modelos de família na escola, não apenas o modelo hegemônico de família nuclear heterossexual, como uma forma de visibilizar identidades sociais não hegemônicas geralmente marginalizadas (MOITA LOPES, 2002). Isso

Professora: Você acha que em Nova Iorque...

Line, F, 15: Eles moram em Goiânia.

Professora: Goiânia.

Alunas/os (me corrigindo): Londres.

Professora (perguntando Line, F, 15): Goiânia ou Londres?

Land, M, 18: Londres.

Line, F, 15: Goiânia.

Professora: Você (apontando para Land, M, 18) Londres, ok. Goiânia (apontando para outro grupo) também.

Aluno: Alaska.

Professora: Alaska? Isso é longe, bem longe. E de onde eles são? Imaginem que eles moram no Alaska, eles moram em Nova Iorque, mas de onde eles são?

Várias/os alunas/os: Canadá.

Professora: Canadá todo mundo? Qual é a nacionalidade deles? Eles são?...

Alunas/os: Eles são canadenses.

Professora: Canadenses. Outra possibilidade? De onde eles são? Uma possibilidade diferente...

Logan, M, 41: A filha é da África do Sul.

Professora: África do Sul, sim?! Ela foi adotada da África do Sul? E? (Olhando para a Line, F, 15) Árabe (+) países? Sim, nós temos Arábia Saudita. Outra possibilidade da origem deles?

Aluna: Bahia.

(VA3 – 27/11/2010)

⁶⁷ [20] Ana e Carolina são um casal muito feliz. Elas vivem em Goiânia. Elas criam um casal de husk siberianos. Ana é veterinária e ajuda a cuidar dos cachorros. Ela nasceu em uma fazenda. Ela trabalha todos os dias da semana, cinco horas por dia. Carolina é uma fotógrafa, ela adora música e arte. Ela trabalha à noite e nos fins de semana. Ela gosta de carros antigos e tem um Lada. Aos domingos as garotas saem para dançar em uma boate gay. Elas adoram comer pizza e beber coca-cola. Ana é responsável por levar os cachorros para passear e Carolina alimenta os cachorros. Carolina adora fotografar cachorros. Os pais delas não aceitam o casamento. Elas têm muitos amigos, mas Carolina gosta de ficar sozinha em alguns momentos. Ana quer um bebê, mas Carolina prefere cachorros. (Emily, F, 18 – TC2)

permite que as/os alunas/os pensem em diferentes arranjos familiares, diferentes formas de vivenciar a sexualidade, diferentes identidades sexuais. Como defendem Moita Lopes (2002) e Louro (2007), possibilita-se assim a criação de contradiscursos dentro da escola, como os textos criados por alunas/os que fizeram a tarefa de casa 2 sobre o casal de lésbicas.

Mesmo que tenha havido reações de cooperação em relação aos temas 1 e 3, grande parte das reações foi em forma de omissão, distanciamento, estranhamento, negação, silêncio, comentários preconceituosos, demonstrações de constrangimento, chacotas, gestos e risos. Isso reforça ainda mais a necessidade de nós professoras/es tratarmos de temas relacionados a gênero e sexualidade em sala de aula, a fim de que nossas/os alunas/os: tenham mais acesso a representações de identidades plurais e alternativas e não apenas às geralmente apresentadas e aceitas no currículo, nos materiais didáticos e no espaço escolar como um todo; estejam cada vez mais conscientes de formas distintas de vivenciar gênero e sexualidade, possibilitando um maior respeito e visibilidade de identidades geralmente silenciadas e negadas dentro das escolas e salas de aula; possam produzir contradiscursos como uma forma de resistência dentro desse espaço tradicionalmente opressor. Soma-se a isso o fato de que as/os alunas/os portadores dessas identidades marginalizadas possam ser e se sentir verdadeiramente incluídos no espaço escolar, que suas identidades sejam vistas como possíveis e legítimas.

3.1.2 Reações à atividade sobre a dupla jornada de trabalho da mulher

Com relação ao tema da dupla jornada de trabalho da mulher, as reações das/os alunas/os foram majoritariamente mais cooperativas, tanto nas atividades desenvolvidas em sala (cf. 2.4.1) como na tarefa de casa 1 (cf. 2.4.3). Essas reações são analisadas a seguir.

3.1.2.1 Reações de cooperação

Em sala, as/os alunas/os participaram ativamente das atividades relacionadas ao tema, respondendo às perguntas feitas durante a atividade e fazendo a tabela sobre a porcentagem de mulheres e homens de suas famílias que realizavam afazeres domésticos e quantas horas elas e eles se dedicavam semanalmente a esses afazeres. Também fizeram a tarefa de casa, respondendo às perguntas feitas e dando opinião sobre a distribuição de trabalho entre mulheres e homens – com apenas alguns casos de omissão ao ignorar essa

última pergunta da tarefa e não dar sua opinião em relação à distribuição de trabalho (o que será tratado detalhadamente mais adiante). A participação das/os alunas/os pode ser notada no excerto do vídeo 2, na resposta do aluno ao questionário 2.2 (cf. 2.4.2.2) e no comentário que faço em meu diário:

[21] Teacher: Ok, guys? Now, do you imagine the statistics about women who do housework and men who do housework (do IBGE no Brasil)? Do you imagine?
 Carla, F, 28: Ah, eh, nove-ninety percent the, the woman make the housework.
 Teacher: Aham. You think ninety percent, do you agree?
 Laura, F, 19: Seven-seventy, seventy.
 Teacher: Seventy percent?
 Estela, F, 19: Tá mudando, daqui uns dias nós estamos dos sessenta para oitenta...
 Teacher: Eighty percent? So, Gabriel Dantas thinks that eighty percent. And what about men who do the housework? What's the percentage?
 Laura, F, 19: Thirteen, thirteen, thirty.
 Teacher: Thirty percent? What about you, men who do the housework? Thirty percent? Do you agree?
 Joana, F, 19: No, in the house?
 Gabriel Dantas, M, 19: Seventy.
 Teacher: Seventy percent? Men, seventy percent? (Escreve o valor no quadro). Ok, because here ... there are... it's correct, the... Carla's percentage, ah, it's very correct... because almost 90% of women do housework. Do you understand "almost"? [...]
 (VA2 – 19/05/2010)⁶⁸

[22] Eu me senti mais à vontade, porque já tinha uma interação maior com esse segundo tema, em consequência do primeiro (em comparação com o primeiro – sobre a rotina de sábado de dois travestis). (Logan, M, 41 – Q2.2)

[23] A reação da maioria da turma foi de seriedade quanto ao tema e a realização do que pedi durante essa atividade. Notei uma grande diferença, especialmente com relação à atividade 1 (sobre a rotina de sábado de dois travestis) durante a qual algumas/ns alunas/os fizeram comentários e brincadeiras, em tom jocoso/de gozação, e deram risinhos ao ver a foto. (DP – 27/11/2010)

⁶⁸ [21] Professora: Ok, pessoal? Agora, vocês imaginam qual é a estatística sobre mulheres que fazem afazeres domésticos e homens que fazem afazeres domésticos (do IBGE, no Brasil)? Vocês imaginam?
 Carla, F, 28: Ah, eh, nove-noventa por cento das mulheres fazem afazeres domésticos.
 Professora: Aham. Vocês acham que noventa por cento, vocês concordam?
 Laura, F, 19: Sete, setenta, setenta.
 Professora: Setenta por cento?
 Estela, F, 19: Tá mudando, daqui uns dias nós estamos dos sessenta para oitenta...
 Professora: Oitenta por cento? Então, o Gabriel Dantas acha que é oitenta por cento. E quanto aos homens que fazem afazeres domésticos? Qual a porcentagem?
 Laura, F, 19: Treze, treze, trinta.
 Professora: Trinta por cento? E vocês, homens que fazem afazeres domésticos? Trinta por cento? Vocês concordam?
 Joana, F, 19: Não, em casa?
 Gabriel Dantas, M, 19: Setenta.
 Professora: Setenta por cento? Homens setenta por cento? (Escreve o valor no quadro). Ok, porque aqui... há... está correta, a porcentagem da Carla, ah, está bastante correta... porque quase 90% das mulheres fazem afazeres domésticos. Vocês entendem "quase"? [...]
 (VA2 – 19/05/2010)

Como destacado no excerto acima, a reação de cooperação através da participação ativa foi praticamente unânime durante a atividade. Reações preconceituosas de chacota foram praticamente inexistentes, ocorrendo apenas um evento, descrito na próxima subseção. Isso provavelmente se deve ao fato de hoje já ser comum a mulher ter um trabalho remunerado além de realizar o trabalho doméstico, não constituindo uma transgressão de uma norma, como no caso dos travestis e do casal homossexual.

3.1.2.2 Reações de chacota ou de omissão de opinião

Louro (2007) afirma que nos estudos sobre os livros didáticos e paradidáticos, observa-se o predomínio de uma concepção dicotomizada de dois mundos: o feminino, ligado à esfera doméstica, e o masculino, relacionado à esfera pública. O único evento no qual ocorreram reações de chacota teve relação com essa concepção dicotomizada. Esse evento pode ser mais bem descrito no seguinte excerto:

[24] Pará, M, 26: Iron, iron, iron the clothes, my wife iron the clothes.
 Teacher: Your wife irons the clothes? ... Wow, your wife works a lot!
 Pará, M, 26 (sorri constrangido): Ahã.
 Teacher: Your wife does the laundry, your wife irons the clothes...
 Pará, M, 26: I, I'm, I'm housework good too.
 Teacher: You too?
 Pará, M, 26: I'm cook.
 Teacher: Oh, that's good. Do you cook well?
 Pará, M, 26: Well, very well.
 Teacher e algumas/ns alunas/os: Hummm.
 Teacher: Ok, so, I think that Tekken, M, 19 has to play the guitar and Pará, M, 26 has to bring food for us (no último dia de aula, na festa de despedida da turma), right? What do you prefer cooking? Lasagna or cakes?
 Pará, M, 26: Ah... Eh... (As/Os alunas/os começam a rir e o Pará, M, 26 também)...
 Ferver água, sei ferver uma água (incompreensível).
 Teacher: Boil water. No, but do you prefer, for example...
 Pará, M, 26: Eh, the similar lasagna... The other...Lasagna... Or...
 Male student: Nissin miojo.
 Teacher: Strogonoff?
 Pará, M, 26: Strogonoff or... Ah, eh, eh (tendo) base de macarrão, eh?
 Teacher: Ah, pasta! Aha, you have spaghetti, macaroni, pasta is general.
 Pará, M, 26: [Ok [O:k [Pasta!
 (VA2 – 23/10/2010)⁶⁹

⁶⁹ [24] Pará, M, 26: Passar, passar, passar as roupas, minha esposa passa as roupas.
 Professora: Sua esposa passa as roupas? ... Uau, sua esposa trabalha muito!
 Pará, M, 26 (sorri constrangido): Ahã.
 Professora: Sua esposa lava as roupas, sua esposa passa as roupas...
 Pará, M, 26: Eu, eu sou, eu sou (faço) afazeres domésticos bem também.
 Professora: Você também?
 Pará, M, 26: Eu cozinho.

O riso das/os colegas quando ele disse que cozinhava na casa dele demonstra como essa divisão sexual do trabalho está muito presente na ideologia hegemônica e consiste em uma forma de preconceito delas/es com relação a essa posição ocupada por ele em sua casa. Afinal, segundo a concepção dicotomizada hegemônica, causadora de opressão e sofrimento, ele deveria atuar exclusivamente na esfera pública e não na doméstica. Além disso, o próprio Pará, em reação ao riso dos colegas, ficou constrangido e tentou mudar o tom da conversa e se adequar a esse padrão hegemônico, ao dizer que só sabia ferver água – como é esperado da parte dos homens, segundo esse padrão. Daí a relevância de tratar desse tipo de tema em sala de aula, pois, segundo Louro (2007), é importante que reconheçamos essas concepções que reproduzem e reforçam relações de poder hierarquizadas entre os gêneros, instituindo desigualdades e opressões, no sentido de intervir e subverter essa realidade.

Com relação à tarefa de casa 1 e à questão da avaliação (cf. 2.4.4), reações de omissão de opinião sobre a dupla jornada de trabalho da mulher foram observadas – em contraste às reações mais cooperativas descritas no início desta subseção. Houve omissão por parte de oito alunas/os ao não se posicionarem com relação à distribuição de trabalho entre mulheres e homens em suas famílias e/ou na sociedade em geral. Essas/es alunas/os não responderam à última pergunta da tarefa de casa, a qual pedia que dessem sua opinião a respeito dessa distribuição. A maioria dessas/es alunas/os simplesmente descreveu a distribuição de trabalho em suas casas, apresentando dados, mas não dando opinião a respeito, como pode ser visto na tarefa de casa a seguir:

[25] We are four in my family, my mother, my father, my sister e I. We all work outside the home. My mother and my father they are teacher. My sister works with

Professora: Ah, isso é bom. Você cozinha bem?

Pará, M, 26: Bem, muito bem.

Professora e algumas/ns alunas/os: Hummm.

Professora: Ok, então eu acho que o Tekken, M, 19 tem que tocar violão e o Pará, M, 26 tem que trazer comida para nós (no último dia de aula, na festa de despedida da turma), certo? O que você prefere cozinhar? Lasanha ou bolos?

Pará, M, 26: Ah ... Eh ... (As/Os alunas/os começam a rir e o Pará, M, 26 também)... Ferver água, sei ferver uma água (incompreensível).

Professora: Ferver água. Não, mas você prefere, por exemplo...

Pará, M, 26: Eh, parecido com lasanha ... O outro... Lasanha... Ou...

Aluno: Nissin miojo.

Professora: Estrogonofe?

Pará, M, 26: Estrogonofe ou ... Ah, eh, eh, (tendo) base de macarrão, eh?

Professora: Ah, massa! Ahã, você tem espaguete, macarrão, massa em geral.

Douglas: [Ok. [O::k. [Massa!

(VA2 – 23/10/2010)

photograph and I work with computers, I'm analyst of systems. My mother and my father usually works 12 hours a day in alternating periods. My sister work 8 hours a day and study 4 hours a day after work. I work 6 hours a day, I'm trainee and study 4 hours a day after work. We all earn more than a minimum salary. In night, my mother cooks the dinner. I seek my sister in her university and we go back for home. My father go back home together with my mother, they works together. (Java, M, 22 – TC1)⁷⁰

Na questão da avaliação, dez alunas/os ignoraram o problema enfrentado por Carolina – *stress* causado pelo enorme acúmulo de atividades: trabalho fora de casa, estudo e trabalho em casa. Doze alunas/os deram conselhos que não tratavam especificamente do problema⁷¹, como pode ser demonstrado nesse exemplo da questão da avaliação:

[26] Dear Carolina, I think you travel to Japan and become a very happy person. (Joana, F, 19 – A)⁷²

[27] In my opinion you should travel to Fortaleza, and relax, just you, go shopping, spend much, without mobile phone, without e-mail. Bye, bye, good trip. (Nany, F, 19 – A)⁷³

[28] The solution in a problem is travel with Rodrigo for the city Goiás-GO, monday to saturday. (Gabriel Dantas, M, 19 – A)⁷⁴

[29] I think you should rest, because excessive work is not good and you can stay nervous. Than you have to rest. (Lynk, M, 21 – A)⁷⁵

[30] You are very exhausted. To out is a good idea. You can invite your boyfriend to party, to drink a beer, to have a dinner outside. The important is to relax! (Logan, M 41 – A)⁷⁶

Nesses casos nota-se que as/os alunas/os optam por não levar em consideração ou

⁷⁰ [25] Nós somos quatro na minha família: minha mãe, meu pai, minha irmã e eu. Todos nós trabalhamos fora. Minha mãe e meu pai são professores. Minha irmã trabalha com fotografia e eu trabalho com computadores, eu sou analista de sistemas. Minha mãe e meu pai geralmente trabalham 12 horas por dia, em períodos alternados. Minha irmã trabalha 8 horas por dia e estuda 4 horas por dia depois do trabalho. Eu trabalho 6 horas por dia, sou estagiário e estudo 4 horas por dia depois do trabalho. Nós todos ganhamos mais do que um salário mínimo. À noite, minha mãe prepara o jantar. Eu pego minha irmã na universidade e nós voltamos para casa. Meu pai volta para casa com minha mãe porque eles trabalham juntos. (Java, M, 22 – TC1)

⁷¹ Acho importante reconhecer que possivelmente essas/es alunas/os não tenham aprofundado suas opiniões por se tratar de uma questão da avaliação – por não poderem pesquisar mais vocábulos ou por receio de cometerem mais erros se escrevessem mais.

⁷² [26] Cara Carolina, eu acho que você deve viajar para o Japão e se tornar uma pessoa muito feliz. (Joana, F, 19 – A)

⁷³ [27] Na minha opinião, você deveria viajar para Fortaleza e relaxar, só você, vá ao *shopping* e gaste bastante, sem telefone celular, sem *e-mail*. Tchau, boa viagem. (Nany, F, 19 – A)

⁷⁴ [28] A solução para o seu problema é viajar com o Rodrigo para Goiás-GO, de segunda a sábado. (Gabriel Dantas, M, 19 – A)

⁷⁵ [29] Eu acho que você deveria descansar, porque trabalho excessivo não é bom e você poder ficar nervosa. Então, você tem que descansar. (Lynk, M, 21 – A)

⁷⁶ [30] Você está muito exausta. Sair é uma boa ideia. Você pode convidar seu namorado para uma festa, beber uma cerveja, ir jantar fora. O importante é relaxar! (Logan, M, 41 – A)

não opinar sobre a divisão sexual do trabalho – a qual, segundo Hartmann (1987), é injusta e uma forma de opressão da mulher, mas considerada “normal”. Essas/es alunas/os simplesmente apresentam dados (no caso da tarefa de casa) sobre suas famílias que demonstram que essa divisão injusta continua sendo reproduzida e reforçada na sociedade atualmente, como pode ser exemplificado no excerto 29.

Por isso, creio ser necessária a discussão sobre a situação vivenciada por muitas mulheres na nossa sociedade, marcada por uma divisão sexual do trabalho injusta e opressora que as sobrecarrega – relegando-as exclusivamente à esfera doméstica ou responsabilizando-as por uma dupla jornada de trabalho. Justamente por estarem tão presentes na realidade das/os alunas/os, faz-se imprescindível que essas concepções naturalizadas de mulher, gênero feminino e trabalho feminino sejam discutidas e questionadas, numa tentativa de desconstruí-las e incentivar uma mudança, buscando uma vida melhor para nós mulheres.

3.2 Ensino crítico e atividades críticas orais e escritas: possibilidades e desafios

Nesta seção, busco responder à segunda pergunta de pesquisa: É possível realizar ensino crítico em níveis iniciantes? Quais as possibilidades e os desafios da realização desse tipo de ensino em turmas de inglês para iniciantes? Esse tipo de ensino possibilita a aprendizagem de inglês? Para isso, analiso as opiniões das/os alunas/os, ilustrando com reflexões realizadas por elas/es acerca das atividades críticas orais e escritas aplicadas no decorrer dos dois semestres de 2010 nas duas turmas que participaram da pesquisa. Aponto também as possibilidades e os desafios na realização dessas atividades e de um ensino crítico em grupos iniciantes. Ao mesmo tempo, analiso se essas atividades promoveram a aprendizagem de língua inglesa.

Utilizo como dados para essa análise: os vídeos das atividades críticas orais realizadas em sala de aula, ou seja, das atividades 1, 2 e 3; as atividades escritas realizadas pelas/os alunas/os: tarefas de casa e a questão da avaliação; os questionários respondidos pelas/os alunas/os após as atividades; o diário da professora pesquisadora.

3.2.1 Opiniões e reflexões das/os alunas/os em atividades orais e escritas

Nesta subseção, analiso as atividades orais e escritas realizadas pelas/os alunas/os de acordo com as opiniões que elas/es apresentam a respeito do tema e o tipo de reflexão

ocorrida, com objetivo de refletir posteriormente sobre a relevância dessas atividades no contexto de sala de aula de inglês para iniciantes. Pude observar três tipos de opinião: omissão de opinião, opiniões mais hegemônicas e opiniões mais contra-hegemônicas. Já a reflexão aconteceu em dois níveis: colaborativo e individual. Discutirei primeiramente as atividades orais e, em segundo lugar, as atividades escritas.

Como destacado na seção sobre a reação de alunas e alunos a temas críticos, nas atividades realizadas em sala sobre os temas críticos 1 e 3 (a rotina de sábado de dois travestis e a família do casal homossexual e sua filha), houve silêncio ou relutância em realizar a atividade pedida de início (como demonstrado nos excertos 1 e 2), o que considero uma tentativa de omissão de opinião sobre esses temas. No entanto, passada essa resistência inicial, no decorrer da atividade 1 houve cooperação da parte das/os alunas/os, que participaram ativamente ao responder às perguntas, dar sugestões, fazer adivinhações etc.:

[31] Land, M, 18: They, they are... Work in rede Globo? ... On Saturday.
 Teacher: On Saturday they work... In the morning, afternoon, or night?
 Land, M, 18: Night.
 Teacher: At night?
 Land, M, 18: Night.
 Teacher: They work at Globo channel at night. Another activity. Come on, other activities that you...
 2pac, M, 19: They are in night club.
 Teacher: They are in a night club in that moment? ... Aham. And on, a::h, night club, do you understand? Sedna... night club is (incompreensível) on Sedna? Where you go to dance... They are in a night club, I agree. Another sentence.
 Land, M, 18: They like... in a night club... smoke.
 (VA – 23/10/2010)⁷⁷

[32] Estela, F, 19: What's your (their) favorite food?
 Carla, F, 28: Ahn?
 Estela, F, 19: What's your (their) favorite food?
 Carla, F, 28: They like spaghetti.
 Teacher: Another question? No?
 Mariá, F, 28: How old is Mark?
 Carla, F, 28: How old is Mark? A::h, ah, Marcos is forty years old.
 Teacher: Forty.

⁷⁷ [31] Land, M, 18: Eles, eles estão... Trabalham na rede Globo? ... No sábado.
 Professora: No sábado, eles trabalham ... de manhã, de tarde ou à noite?
 Land, M, 18: Noite.
 Professora: À noite?
 Land, M, 18: Noite.
 Professora: Eles trabalham na rede Globo à noite. Outra atividade. Vamos, outras atividades que vocês...
 2pac, M, 19: Eles estão em uma boate.
 Professora: Eles estão em uma boate naquele momento? ... Aham. E na, a::h, boate, vocês entendem? Sedna... boate é (incompreensível) na Sedna? Onde você vai para dançar... Eles estão em uma boate, concordo. Outra sentença.
 Land, M, 18: Eles gostam... na boate... de fumar.
 (VA – 23/10/2010)

Carla, F, 28: Forty.
(VA3 – 21/06/2010)⁷⁸

As opiniões expressas por alunas e alunos no decorrer da atividade e no restante da aula em que o primeiro tema foi abordado foram mais hegemônicas, mas também houve opiniões contra-hegemônicas.

Especialmente no decorrer da atividade 1, as/os alunas/os apresentaram respostas e sugestões bastante estereotipadas sobre o cotidiano e profissões dos travestis. Segundo a transcrição do vídeo 1, depois de discutirem sobre o cotidiano dos travestis durante o sábado, apresentaram atividades noturnas ligadas ao mundo artístico e à prostituição, tais como: cantar, dançar, trabalhar na rede Globo pela noite e trabalhar na Avenida Anhanguera próximo ao terminal do Dergo (ponto de prostituição da cidade onde morava a grande maioria das/os alunas/os, como descrito no excerto 12). Quando perguntei o que os travestis faziam de manhã e à tarde, já que só haviam citado atividades cotidianas que os dois faziam pela noite, sugeriram que os travestis trabalhavam à noite e dormiam durante as manhãs e tardes de sábado:

[33] July, F, 39: They (os travestis da foto) are sing, dance ... É? Dance?
Teacher: They sing and dance. They sing and dance at night... One, another activity.
Ah, any idea? ... No? But you said a lot of things at night, and during the day?
Saturday morning and afternoon?
George Lucas, M, 22: Sleep?
Emilly, F, 18: They sleep at morning.
(VA – 23/10/2010)⁷⁹

Essa visão estereotipada de travestis ligados à prostituição e/ou profissão de *drag queen* faz parte da ideologia hegemônica que é geralmente reforçada e reproduzida no espaço escolar.

⁷⁸ [32] Estela, F, 19: Qual é sua comida favorita?

Carla, F, 28: Ahn?

Estela, F, 19: Qual é sua comida favorita?

Carla, F, 28: Eles gostam de espaguete.

Professora: Outra pergunta? Não?

Mariá, F, 28: Quantos anos o Mark tem?

Carla, F, 28: Quantos anos o Mark tem? A::h, ah, o Marcos tem quarenta anos.

Professora: Quarenta?

Carla, F, 28: Quarenta.

(VA3 – 21/06/2010)

⁷⁹ [33] July, F, 39: Eles (os travestis da foto) são cantam, dançam ... É? Dançam?

Professora: Eles cantam e dançam. Eles cantam e dançam à noite... Uma, outra atividade. Ah, alguma ideia? ... Não? Mas vocês disseram várias coisas à noite, e durante o dia? Sábado de manhã e à tarde?

George Lucas, M, 22: Dormem?

Emilly, F, 18: Eles dormem de manhã.

(VA – 23/10/2010)

Como afirma Louro (2010a, p. 16), os grupos sociais centrais considerados “normais” não apenas representam a si mesmos e falam por si mesmos, mas também “arrogam-se o direito” de representar os outros, falar por eles e sobre eles e “representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos”. Isso porque, “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (p. 16). Assim a autora deixa claro que a sociedade “atribui rótulos” aos grupos que estão à margem, que contestam a norma ou não se enquadram nela – como é o caso dos travestis que não seguem o padrão hegemônico de masculinidade. Esses sujeitos irreverentes e excêntricos contestam a norma ao destacá-la ou ao ridicularizarem aspectos considerados sérios pela sociedade (LOURO, 2010b).

Ao mesmo tempo, a autora destaca que esses sujeitos de identidades diferentes e excêntricas estão presentes em nossas escolas e estão nos dizendo algo através de “seus modos ousados, o deslocamento e a posição fronteira” (LOURO, 2010b, p. 50). Daí a necessidade de adotarmos uma posição política em nossas ações cotidianas, buscando a desestabilização e desconstrução de categorias tidas como naturais e essencializadas.

No caso do tema 2 (dupla jornada de trabalho da mulher), houve cooperação em forma de participação ativa desde o início e durante toda a atividade. Essa cooperação nas atividades orais pode ser notada no seguinte excerto:

[34] Teacher: Guys, in your house, who does the housework? Normally? Your brother, you, your father, your mother... Who does the housework? Wash the dishes, wash the clothes, cook, iron the clothes, who does it?
 Land, M, 18: My sister make the bed.
 [...]
 Éster 2, F, 42: My mother washes the clothes.
 Teacher: My mother WASHES the clothes.
 Male student: My... My mother cook for me.
 Teacher: My mother? Repeat!
 Some students: Cook.
 Teacher: Coo...?
 Students: Cooks.
 Teacher: Aham. My mother cooks for me. Aham.
 Pará, M, 26: My... My wife do the... Do the laundry.
 Teacher: My wife... My wife? DOES the laundry. Another one? What about throw the garbage, clean the house...
 Land, M, 18: I am... Clean the windows.
 (VA2 – 23/10/2010)⁸⁰

⁸⁰ [34] Professora: Pessoal, na casa de vocês, quem faz os afazeres domésticos? Geralmente? Seu irmão, seu pai, sua mãe... Quem faz os afazeres domésticos? Lava as vasilhas, lava as roupas, cozinha, passa as roupas, quem faz?

Além disso, grande parte das discussões iniciais se dava em inglês – poucas vezes as/os alunas/os utilizavam português. No entanto, quando a discussão se aprofundava um pouco – quando queriam dar sua opinião, ou inserir informações mais complexas sobre o tema geralmente tendiam a utilizar somente o português, já que não tinham a competência linguística necessária para se comunicar de maneira mais complexa:

[35] Teacher: Is housework work, in your opinion? Is housework work?
(Escrevendo a questão no quadro.)
A maioria das alunas responde: Yes.
Teacher: In your opinion, is housework work?
Liz: Trabalho escravo.
Teacher: (Rindo) Slave work? Ok.
[...]
Teacher: Buy presents, buy presents for her (Laura, F, 19).
Carla, F, 28 (pergunta Laura, F, 19): Who?...Quem que te dá presente?
Laura, F, 19: O homem!
Carla, F, 28: Ah!
Laura, F, 19: (Incompreensível) trabalhar, ganhar dinheiro, pra comprar presentes!
Teacher: Don't you, don't you buy presents for men?
Laura, F, 19: Como é que fala "às vezes"?
Teacher: Sometimes.
Laura, F, 19: Sometimes ... (Quando) It's a very date special.
Teacher: In a very special date, ah, ok. And do you think that men have to give you presents?
Laura, F, 19: Every day, every day.
Carla, F, 28 (aponta para a Laura, F, 19 e diz): She is materialista... (e, concordando com o que Cecília, F, 26 lhe falou, complementa:) Yes, I disagree, agree (corrigindo-se). She is!
(VA – 19/05/2010)⁸¹

Land, M, 18: Minha irmã arruma a cama.

[...]

Éster 2, F, 42: Minha mãe lava (conjugação incorreta em inglês) as roupas.

Professora: Minha mãe LAVA as roupas.

Aluno: Minha... Minha mãe cozinha (conjugação incorreta em inglês). para mim.

Professora: Minha mãe? Repitam!

Algumas/ns alunas/os: Cozinha (conjugação incorreta em inglês).

Professora: Cozi...?

Alunas/os: Cozinha (conjugação correta).

Professora: Aham. Minha mãe cozinha para mim. Aham.

Pará, M, 26: Minha... Minha esposa lava... Lava as roupas (conjugação incorreta em inglês).

Professora: Minha esposa... Minha esposa? LAVA as roupas (conjugação correta). Outra? E quanto a jogar o lixo, limpar a casa...

Land, M, 18: Eu sou... Limpo as janelas.

(VA2 – 23/10/2010)

⁸¹ [35] Professora: Afazeres domésticos é trabalho, na opinião de vocês? Afazeres domésticos é trabalho?
(Escrevendo a questão no quadro.)

A maioria das alunas responde: Sim.

Professora: Na opinião de vocês, afazeres domésticos é trabalho?

Cecília, F, 26: Trabalho escravo.

Professora (Rindo): Trabalho escravo? Ok.

[...]

Assim, nas atividades orais, as/os alunas/os acabaram não demonstrando grande reflexão, especialmente se considerarmos reflexão expressa na língua inglesa. Isso me preocupou desde o início da pesquisa, como se pode ver nos seguintes excertos do meu diário:

[36] Qualquer coisa que eu venha a problematizar em sala de inglês I acabará caindo em discussões em português. Até que ponto é válido (discutir em português)? E com que frequência? Afinal, estou dando aula de inglês! Mas, e deixar o momento crítico passar, também não é desesperador? (DP-16/06/2010)

No entanto, é nas atividades realizadas em sala de aula que a reflexão colaborativa pode ocorrer, como destaco no meu diário:

[37] É nessa hora que dá frustração estar trabalhando um tema crítico em nível iniciante. Nós não tivemos uma discussão aprofundada, ficou como se homens e mulheres AMBOS fizessem trabalho doméstico em casa e pronto! Quem preferiu ou não quis levar em consideração a média da tabela que fizemos em sala (e que mostrou que, na família delas/es, as mulheres geralmente fazem o dobro do trabalho doméstico que os homens) simplesmente seguiu a vida sem refletir mais ou sem se questionar ou ser questionado se isso era justo ou não, ou se existiam outras possibilidades. Bom, na verdade, teve a tarefa de casa para tentar trazer um pouco mais de reflexão sobre o tema. Mas quem preferiu driblar o foco da tarefa e abordar o assunto saindo pela tangente o fez. Mas, convenhamos, Luciana, isso (sempre) acontece e sempre vai acontecer (nos níveis avançados também – será?!). Mas é que às vezes fica um vazio, como se não tivesse tratado o assunto como deveria ser, com a profundidade, atenção, foco, importância merecida. Como se pudesse ter tido mais impacto na vida dessas/es alunas/os (olha só você aí querendo resultados visíveis e mensuráveis), como se tivéssemos discutido mais em sala, refletido sobre outras possibilidades. Me sinto um pouco frustrada por não ter havido uma oportunidade de compartilhar essa reflexão – que no caso da tarefa de casa só se deu no nível individual, de cada aluna/o consigo mesma/o.

Mas, por outro lado, quando vejo um caso assim (da opinião da Emilly, F, 18 na questão da avaliação, excerto 57) é que me dou conta da NE-CES-SI-DA-DE de tratar de temas críticos (como gênero) em sala. Como a opressão se dá de forma tão naturalizada! Tem que chacoalhar/balançar/desconstruir essas concepções e identidades naturalizadas e hegemônicas! (DP – 08/11/2010)

Laura, F, 19: Comprar presentes, comprar presentes para ela (Laura, F, 19).

Carla, F, 28 (pergunta Laura, F, 19): Quem?...Quem que te dá presente?

Laura, F, 19: O homem!

Carla, F, 28: Ah!

Laura, F, 19: (Incompreensível) trabalhar, ganhar dinheiro, pra comprar presentes!

Professora: Você não compra presentes para homens?

Laura, F, 19: Como é que fala “às vezes”?

Professora: Às vezes.

Laura, F, 19: Às vezes... (Quando) é uma data muito especial.

Professora: Em uma data muito especial, ah, ok. E você acha que os homens têm que te dar presentes?

Laura, F, 19: Todos os dias, todos os dias.

Carla, F, 28 (aponta para a Laura, F, 19 e diz): Ela é materialista... (e, concordando com o que Cecília, F, 26 lhe falou, complementa:) Sim, eu discordo, concordo (corrigindo-se). Ela é!

(VA – 19/05/2010)

O fato de as/os alunas/os não terem competência linguística necessária para discutir sobre os temas críticos nas atividades orais em sala limitou a possibilidade de ocorrência de uma reflexão colaborativa da turma como destaque no excerto do diário acima. Isso não quer dizer que a reflexão individual não tenha ocorrido; em alguns casos ela ocorreu no momento da atividade, mas a/o aluna/o não quis ou não foi capaz de expor essa reflexão, que só foi expressa de forma escrita ao responder ao questionário e na língua materna, ou seja, isso não aconteceu durante a atividade oral.

Inclusive observam-se tipos diferentes de opiniões nos questionários aplicados após as atividades em sala: omissão de opinião, opiniões mais hegemônicas e opiniões mais contra-hegemônicas.

A omissão de opinião sobre o tema pode ser vista no excerto do primeiro questionário, quando os seguintes alunos não responderam sobre o tema 1 (a rotina de sábado de dois travestis):

[38] Bem interessante, utiliza-se do conhecimento que já possuímos para integrar no novo conteúdo. Dessa forma facilita a nossa compreensão e memorização do que estamos aprendendo. O uso da imagem (a foto dos travestis) também é bastante viável, pois ajuda na interpretação do que estamos aprendendo. Me senti tranquila pois a forma de ensino nos permite errar sem receios. (Emilly, F, 18 – Q1)

[39] Achei bom, tendo em vista que, com o domínio sobre os principais verbos, fica mais fácil a formação das frases pelos estudantes, tanto na fala quanto na escrita. Pretendo melhorar na formação das frases e na pronúncia das mesmas. (Jorge, M, 21 – Q1)

Algumas/ns alunas/os, por outro lado, demonstraram uma posição de tendência contra-hegemônica nos questionários sobre os temas das atividades 1 e 3 (a rotina de sábado de dois travestis e a família de um casal homossexual e sua filha), justamente ao reconhecer a importância de mais atividades críticas em sala de aula e ao desconstruir certas ideias dominantes sobre a constituição de famílias exclusivamente heterossexuais, considerando a alternativa de famílias homossexuais:

[40] Achei muito interessante. É importante abordar temas que são considerados “polêmicos”, as opiniões das pessoas são as mais diversas, algumas agem naturalmente, outras já fazem brincadeiras sem graça alguma. Muito bom! Gostaria que você abordasse outros temas desses para gerar um diálogo na sala entre os colegas. (Bob, M, 28 – Q1)

[41] Achei legal, pois devemos olhar essas famílias (homossexuais) sem preconceito e mudar um pouco, sem contos de fadas. Talvez essa criança seja mais amada do que com pai e mãe. Acredito que o importante é ser feliz, sem preconceito. Achei bom. (Line, F, 15 – Q3)

[42] Muito perspicaz a forma como nos foi apresentada a família (do casal homossexual com sua filha), mais uma vez tocando em um assunto delicado que merece sempre uma atenção especial. [...] Me senti à vontade. A homossexualidade tem que ser discutida sempre para avançarmos como sociedade. (Bob, M, 28 – Q3).

Com relação ao tema 2 (dupla jornada da mulher), poucas/os alunas/os apresentaram opiniões de acordo com uma visão hegemônica nos questionários, algumas/ns tendo demonstrado uma certa resignação à situação de divisão desigual de trabalho e relegação da mulher à esfera doméstica e outras/os tendo apresentado uma visão naturalizada do que seria trabalho “de mulher”:

[43] O trabalho fora de casa é feito por ambos, somente o primeiro (afazeres domésticos) é exclusivo para a mulher. (Eu acho) injusto, mas a sociedade desde os primórdios foi acostumada a essa situação. (Laura, F, 19 – Q2.1)

[44] Isto está relacionado à nossa cultura, que impõe essa divisão de trabalho graças a vários fatores, como por exemplo: religião, diferenças físicas e psicológicas entre homens e mulheres, etc. Na minha casa isso geralmente acontece, mas também acontece a inversão de papéis e os homens fazem atividades de mulheres, como lavar ou cozinhar; e as mulheres fazem atividades de homens, como trocar lâmpadas, ajudar nos trabalhos que exijam força. (Jean, M, 18 – Q2.1)

[45] Porque nós mulheres temos mais jeito com certas coisas, as mulheres são mais cuidadosas com as coisas. (Ana Mary, F, 15 – Q2.1)

A maioria das/os alunas/os apresentou opiniões mais contra-hegemônicas nos questionários sobre o tema 2 e na questão da avaliação:

[46] Apesar das mulheres terem ganhado espaço na sociedade, ainda assim continua o machismo e por isso homens acham que não devem executar tarefas, mas eu não concordo com isso. Lá em casa isso não acontece porque meu pai é separado da minha mãe e somos a maioria mulheres. (Mariá, F, 28 – Q2.1)

[47] Não concordo que homem só faz isso e mulher só aquilo. A distribuição de tarefas deve ser justa de acordo com a situação vivida pela família. E não seguir regras impostas pela sociedade. (Estela, F, 19 – Q2.1)

No entanto, as/os alunas/os não expressaram suas opiniões e reflexões de forma oral durante a atividade. Nos casos em que alunas/os apresentaram opiniões mais hegemônicas ou contra-hegemônicas durante a atividade, isso foi geralmente feito na língua materna, como discutido anteriormente.

Já nas atividades escritas sobre o tema 2 (tarefas de casa e questão da avaliação), diferentes opiniões foram expressas. Na tarefa de casa 1 e na questão da avaliação final, houve: omissão de opinião, opiniões mais hegemônicas e opiniões mais contra-hegemônicas.

A omissão de opinião ocorreu por uma pequena parte das/os alunas/os (apenas oito) de ambas as turmas e pode ser demonstrada no seguinte excerto, no qual Ana Mary descreve a situação vivida em sua família, mas não dá sua opinião a respeito da distribuição de trabalho existente entre homens e mulheres:

[48] In my family, women work longer than men. The women cook, clean the whole house, my mother takes care of the children. During the day my mother works, and at night she works at home. My father works during the day too. During the afternoon, my sister and I wash the dishes, study and organize the house. At the weekend is a day of housecleaning, when the whole family gets together and cleans the whole house and men also do housework over the weekend. (Ana Mary, F, 15 – TC1)⁸²

Embora a grande maioria das/os alunas/os tenha escrito na tarefa de casa que vivencia, em suas famílias, situações de desigualdade na distribuição dos afazeres domésticos, com uma sobrecarga sobre as mulheres da família – as quais são relegadas à esfera doméstica ou, na maioria dos casos, dupla jornada de trabalho –, elas/es opinaram a favor de uma distribuição igualitária de trabalho, de um compartilhamento da esfera pública pelas mulheres, assim como da esfera doméstica/privada pelos homens. Esse tipo de posição contra-hegemônica foi notado em vinte e uma das tarefas de casa, podendo ser ilustrada aqui pelos excertos da tarefa de casa e da questão da avaliação a seguir:

[49] In my family we be three, I, my mother, and my father. But my mother usually work 9 hours a day outside the house, my mother works from 7:30 am. Until 12:30 a.m. of monday at saturday, every morning and afternoon, and after goes to the home do housework for about 3 hours a day or more. She earn one salaried minimum, for works of “maid”. Then she has lunch, and back to work at 13:30 p.m. She finishes work at 5:00 p.m. goes home cooks and have a dinner. At home, she has the housework, cook dinner, wash the dishes, wash the clothes, clean the house, iron the clothes. Be clear who she doesn't like doing housework, but, because I not time, proper I study about the every day, she has to do it because her husband, my father don't do it. My father to think who be thing for woman. I don't agree with this distribution of work. I think that men have to housework, who not be responsibilities of woman, but of family all. When to be in my house, I do the

⁸² [48] Na minha família, mulheres trabalham mais tempo do que os homens. As mulheres cozinham, limpam toda a casa, minha mãe cuida das crianças. Durante o dia minha mãe trabalha, e à noite ela trabalha em casa. Meu pai trabalha durante o dia também. Durante a tarde, minha irmã e eu lavamos as louças, estudamos e organizamos a casa. No fim de semana é um dia de faxina, quando toda a família se reúne e limpa a casa; e os homens também fazem afazeres domésticos no fim de semana. (Ana Mary, F, 15 – TC1)

housework, for help my mother. (Éster, F, 24 – TC1)⁸³

[50] I think you don't do the housework lonely. Talk with Rodrigo, he should wash the clothes, wash the dishes and make dinner on Mondays, Wednesdays and Fridays. You do the housework on Tuesdays, Thursdays and weekends. (Carla, F, 28 – A)⁸⁴

[51] I think "que" Rodrigo is very "folgado"! Distribute your housework. Speak with Rodrigo. Tell he help you in housework. Go out in weekends for relax. If not help, finish with your boyfriend!!! (Java, M, 22 – A)⁸⁵

Poucas/os alunas/os apresentaram opiniões de acordo com uma visão hegemônica – quatro na tarefa de casa e cinco na questão da avaliação. Cito a seguir alguns exemplos de tais opiniões. Algumas/ns acham que a divisão desigual de trabalho e rejeição da mulher à esfera doméstica é uma divisão apropriada de trabalho:

[52] The women in my family have different occupations. My mother, for example, works only in home. She do housework for about 7 (seven) hours a day. [...] My mother likes doing housework and is better than work. I agree of women do housework and the men work, because this is distribution of work. (Thiago, M, 16 – TC1)⁸⁶

[53] In my family, my wife only works at home, don't working outside the house, the tasks performed by my wife are: take care of the house and children. [...] I think my wife works about 12 hours a day. She receives a salary per month. Sometimes she complains of homework, but agrees that it would be worse if she had to work outside the house too. (Alex, M, 39 – TC1)⁸⁷

⁸³ [49] Na minha família nós somos três, eu, minha mãe e meu pai. Mas minha mãe geralmente trabalha fora 9 horas por dia, minha mãe trabalha das 7:30 às 12:30hs de segunda a sábado, toda manhã e tarde, e depois ela vai para casa e faz os afazeres domésticos por aproximadamente 3 horas por dia ou mais. Ela recebe um salário mínimo, ela trabalha como "empregada doméstica". Então ela almoça, e volta para o trabalho às 13h30. Ela termina o trabalho às 17h, vai para casa, prepara o jantar e janta. Em casa, ela tem que fazer o trabalho doméstico: fazer jantar, lavar vasilhas, limpar a casa, passar as roupas. Eu quero deixar claro que ela não gosta de fazer o serviço doméstico, mas, porque eu não tenho tempo, porque eu estudo praticamente o dia todo, ela tem que fazê-lo porque seu marido, meu pai, não faz. Meu pai acha que afazeres domésticos é coisa de mulher. Eu não concordo com essa distribuição de trabalho. Eu acho que homens têm que fazer o serviço doméstico, que não é responsabilidade das mulheres, mas de toda a família. Quando eu estou em casa, eu faço o serviço doméstico, para ajudar minha mãe. (Éster, F, 24 – TC1)

⁸⁴ [50] Eu acho que você não (deve) fazer os afazeres domésticos sozinha. Converse com Rodrigo, ele deveria lavar as roupas, lavar as vasilhas e fazer o jantar às segundas, quartas e sextas. Você faz os afazeres domésticos às terças, quintas e nos fins de semana. (Carla, F, 28 – A)

⁸⁵ [51] Eu acho que o Rodrigo é muito folgado! Distribua seus afazeres domésticos. Converse com o Rodrigo. Fale para ele te ajudar nos afazeres domésticos. Saia nos fins de semana para relaxar. Se ele não ajudar, termine com seu namorado!!! (Java, M, 22 – A)

⁸⁶ [52] As mulheres na minha família têm diferentes ocupações. Minha mãe, por exemplo, trabalha somente em casa. Ela faz tarefas domésticas durante aproximadamente 7 (sete) horas por dia. [...] Minha mãe gosta de realizar afazeres domésticos e é melhor do que trabalhar. Eu concordo que mulheres façam tarefas domésticas e homens trabalhem, porque isso é distribuição de trabalho. (Thiago, M, 16 – TC1)

⁸⁷ [53] Na minha família, minha esposa só trabalha em casa, ela não trabalha fora de casa, as atividades realizadas pela minha esposa são: cuidar da casa e dos filhos, [...] Eu acho que minha esposa trabalha cerca de 12 horas por dia. Ela recebe um salário por mês. Às vezes ela reclama dos afazeres domésticos, mas concorda que seria pior se ela tivesse que trabalhar fora de casa também. (Alex, M, 39 – TC1)

No excerto da tarefa de casa de Thiago, nota-se como é naturalizada essa divisão de trabalho, considerada injusta e opressiva por Hartmann (1987), pois é como se fosse apenas mais uma forma de distribuição de trabalho na família. Ao mesmo tempo, a desvalorização e invisibilidade dos afazeres domésticos, destacada por Melo, Considera e di Sabatto (2007), é demonstrada quando Thiago afirma que, para sua mãe, é melhor realizar afazeres domésticos do que trabalhar – como se afazeres domésticos não fossem trabalho. O excerto da tarefa de casa de Alex também remete à Hartmann (1987), segundo quem uma crescente participação das mulheres no mercado de trabalho não resultou em aumento no compartilhamento de afazeres domésticos entre homens e mulheres. Como se pode inferir pelo excerto, mesmo que a esposa de Alex trabalhasse fora também, os afazeres domésticos continuariam sendo de sua responsabilidade, e não compartilhados por seu esposo.

Dois alunos e uma aluna sugerem, na questão da avaliação, que a mulher deve exercer uma multiplicidade de papéis e responsabilidades – trabalhando dentro e fora de casa e ainda sendo a namorada “excepcional” (*sexy* mesmo quando exausta) –, o que caracterizaria muito mais do que uma “dupla” jornada, como pode ser observado nos excertos a seguir:

[54] You need more time for Rodrigo. You are not married, but you live with he, and have to give attention. Your carrer is very important, but a family too. On Saturdays and Sundays, you go to the cinema. You don't have to remember of housework, work, study... only remember of love. (Thiago, M, 16 – A)⁸⁸

[55] You and Rodrigo could go alone. You should to singer for he. You should become very sexy. Not complain every time. Relax after work. Could buy a dog. Then, that's it and good lock. (Emilly, F, 18 – A)⁸⁹

Sobre esse último excerto da questão da avaliação, comento no diário:

[56] Tive que parar de corrigir as provas para desabafar (na escrita do diário!). Estou CHO-CA-DA! Acabei de corrigir a questão 1c da prova da Emilly, F, 18 e ela aconselha a Carolina a seduzir o Rodrigo – ficar bem sexy e cantar para ele – e a não reclamar o tempo todo! Como ser sexy se ela não tem tempo nem para ela mesma?! E ainda teria que dedicar mais tempo a ele?! Meu Deus, só se ela fosse a Super Mulher. [...] Será que ela acha isso mesmo? Que a mulher tem que ser uma profissional realizada fora de casa e ainda fazer TUDO pelo namorado dentro de casa?!? (DP – 08/11/2010)

⁸⁸ [54] Você precisa de mais tempo para o Rodrigo. Vocês não estão casados, mas você mora com ele, e tem que dar atenção a ele. Sua carreira é importante, mas uma família também. Aos sábados e domingos, vocês vão ao cinema. Você não tem que se lembrar dos afazeres domésticos, trabalho ou estudo, apenas se lembre do amor. (Thiago, M, 16 – A)

⁸⁹ [55] Você e o Rodrigo deveriam sair sozinhos. Você deveria cantar para ele. Você deveria se tornar bem sexy. Não reclamar o tempo todo. Relaxar depois do trabalho. Poderia comprar um cachorro. Então é isso, e boa sorte! (Emilly, F, 18 – A)

Aqui destaco a violência exercida sobre a mulher com relação a essa divisão injusta e opressora de trabalho (HARTMANN, 1987). Por causa dessa distribuição injusta, mesmo que a mulher atue na esfera pública e se responsabilize pela manutenção financeira da casa juntamente com o cônjuge, as responsabilidades domésticas, e outras ligadas à esfera privada como família e relação estável, continuam sendo consideradas exclusivas dela.

Na tarefa de casa 2 (sobre a rotina de um casal de lésbicas), observou-se: opiniões hegemônicas marcadas pelo reforço do modelo hegemônico de família e de sexualidade, manifestadas pela negação do tema; e opiniões contra-hegemônicas através de uma reação ao modelo hegemônico de família e de sexualidade, presente na produção de textos não sexistas.

A negação do tema pela metade das/os alunas/os já foi discutida mais detalhadamente na primeira seção deste capítulo e demonstrada nos excertos 18, 19, 20 e 21. Essa negação se deu quando as/os alunas/os se recusaram a escrever sobre um casal de lésbicas (excerto 21) ou definiram as duas mulheres como amigas (excerto 20), irmãs (excerto 19), colegas de trabalho (excerto 18), reforçando assim um padrão hegemônico de relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, como se a homossexualidade não fosse possível entre as duas mulheres; e, a partir dessa negação, reforçando o modelo de família heterossexual como único legítimo.

Houve a expressão de opiniões mais contra-hegemônicas na outra metade da turma, ao produzirem contradiscursos através de textos não sexistas, como sugerido por Louro (2007), abordando a rotina de um casal de lésbicas depois de refletirem sobre as experiências, os valores, as visões de mundo e os hábitos de um grupo oprimido e marginalizado na sociedade. As tarefas de casa da Emilly (excerto 24) e do George Lucas apresentaram um nível de criticidade maior, ao falarem sobre a discriminação sofrida pelo casal. Cito aqui um excerto da tarefa de casa do George Lucas:

[57] Maria and Joanne are two students who live together in two years. Both are part of a select group of lesbians [...] Both have a very open lifestyle, and not hiding his sexuality, but like all the two and the target of much criticism by the society, because society discriminates against this lifestyle, which is not accepted for all. (George Lucas, M, 22 – TC2)⁹⁰

⁹⁰ [57] Maria e Joanne são duas estudantes que vivem juntas há dois anos. Ambas fazem parte de um seletivo grupo de lésbicas. [...] Ambas têm um estilo de vida bem aberto, não ocultando sua sexualidade. Mas, como todos, as duas são alvo de muita crítica por parte da sociedade, porque a sociedade discrimina seu estilo de vida, que não é aceito por todos. (George Lucas, M, 22 – TC2)

Infelizmente, a reflexão ocorrida nas tarefas de casa e na questão da avaliação só se deu individualmente, não alcançando um nível coletivo.

No geral, imagino que parte da não expressão de opiniões e reflexões durante as atividades orais se deve, por um lado, à falta de competência linguística das/os alunas/os, mas também à dificuldade delas/es de refletir sobre os temas, já que para, grande parte, era a primeira vez que discutiam aquele tema em sala de aula. Além disso, ao mesmo tempo, um novo tópico gramatical e novo vocabulário estavam sendo apresentados e certas ações eram pedidas (elaborar perguntas sobre as fotos nos temas 1 e 3, fazer uma tabela no tema 2). Na realização das atividades escritas, por outro lado, elas/es tinham a oportunidade e tempo de refletir sobre os temas, pesquisar vocabulário, pensar sobre as atividades e informações apresentadas durante a aula. Por essas razões, creio que houve maior reflexão nas atividades escritas.

Desse modo, nas duas turmas observadas durante esta pesquisa, as atividades escritas demonstraram a ocorrência de maior reflexão – especialmente porque foram poucos os casos em que houve expressão de reflexão na forma oral. Além disso, quando ocorriam, as opiniões críticas tendiam a ser expressas na língua materna (como visto no excerto 39, por exemplo). Assim, mesmo que só tenha ocorrido de forma individual, houve maior expressão de reflexão nas atividades escritas.

3.2.2 Possibilidades e desafios do ensino crítico para iniciantes

Agora explicito algumas das possibilidades e alguns desafios ocorridos durante a pesquisa na realização de ensino crítico nas duas turmas. Para definir como possibilidade, levei em consideração a ocorrência de reflexão ou expressão de opinião; e a realização da atividade ou produção em língua inglesa, visto que uma das prioridades das atividades desenvolvidas era o uso da língua-alvo. Consequentemente, a ausência de reflexão ou de expressão de opinião e/ou o não uso da língua inglesa foram determinantes na caracterização do que seria um desafio. Quanto ao uso da língua inglesa, destaco que não se trata de querer excluir a língua materna da sala de aula, ou de proibir seu uso nesse contexto. A intenção foi maximizar o uso da língua-alvo, buscando que as/os alunas/os desenvolvessem um nível básico de oralidade na língua-alvo, o que vem a ser um dos objetivos das aulas e dos cursos de língua estrangeira. As possibilidades são várias: uso de recursos visuais, como fotos e tabelas; uso de textos curtos e simples; e realização de atividades escritas. Já os principais desafios

foram: o uso exclusivo de português em discussões mais aprofundadas sobre os temas críticos abordados em sala de aula, como já foi analisado mais detalhadamente anteriormente; e a ocorrência quase exclusiva de uma reflexão mais no âmbito individual, justamente devido à baixa competência linguística das/os alunas/os em nível iniciante para discussões mais aprofundadas. Por fim, discuto a relevância do ensino crítico na aprendizagem de língua inglesa.

Algumas das possibilidades apresentadas pela pesquisa foram: utilização de recursos visuais, como fotos, figuras e tabelas e realização de atividades escritas, que, devido aos resultados desta pesquisa, possibilitam uma maior reflexão por parte das/os alunas/os. Louro (2007) aponta para a importância de o professor realizar ações mais localizadas e cotidianas, mas também políticas como, por exemplo, produção de textos “não-sexistas e não-racistas” (LOURO, 2007, p. 124) pelas/os alunas/os. Quanto à utilização de textos visuais, Browett (2002) aponta para a importância de levar em consideração vários aspectos de um texto antes de utilizá-lo em sala. No meu caso, optei por usar recursos visuais críticos que, como o mesmo autor afirma, é uma forma de possibilitar às/aos alunas/os acesso a culturas, ideologias, visões de mundo e experiências diferentes das dos grupos dominantes da sociedade.

As atividades críticas, tanto orais quanto escritas, possibilitaram a realização de reflexão por parte das/os alunas/os (competência política) ao mesmo tempo em que promoveram a aprendizagem da língua (competência linguística) – como se pode notar nos vários excertos apresentados nas seções 3.1 e 3.2 deste capítulo. Mesmo que não tenham expressado muito suas opiniões críticas e reflexões durante as atividades orais, essas/es alunas/os demonstraram o desenvolvimento de uma competência linguística compatível com o que é esperado de alunas/os iniciantes. Como visto, a produção das/os alunas/os foi bastante significativa e rica, tanto nas atividades orais como nas escritas, demonstrando assim que experiências de ensino crítico em salas de inglês para iniciantes podem promover a aprendizagem da língua.

Portanto, com base nos dados analisados, aponta-se para a possibilidade de realização de ensino crítico em aulas de inglês para iniciantes, desde que sejam preparados materiais didáticos compatíveis com o nível de conhecimento linguístico delas/es na língua-alvo. Se não for possível usar textos e vídeos de um nível avançado de inglês, podem-se utilizar: recursos visuais os mais variados, tais como fotos, figuras e tabelas; textos escritos simples e curtos; atividades escritas. Assim, mesmo que não tenha sido possível a realização

de discussões aprofundadas na língua-alvo em atividades orais nesta pesquisa, observa-se a ocorrência de reflexão individual com distintos tipos de opiniões por parte das/os alunas/os nas atividades escritas.

3.3 A atitude e reflexão da professora pesquisadora

Nesta seção, tento responder à terceira pergunta da pesquisa: Qual é a minha atitude ao abordar temas críticos em sala de aula de inglês para iniciantes? Ocorreram mudanças na minha prática pedagógica? Se sim, quais? Com essa finalidade, primeiramente traço minha trajetória ao desenvolver uma atitude mais política e crítica com relação ao ensino de língua inglesa; então analiso minhas atitudes em sala de aula, as mudanças ocorridas em minha prática, em minhas concepções de língua e de ensino de língua a partir de uma reflexão crítica, além das práticas que não consegui modificar e a razão dessa não reconstrução de certas atitudes minhas.

Para isso, utilizo diversos instrumentos. Com o intuito de melhor visualizar as mudanças ocorridas (ou não), considero minha própria percepção (enriquecida pela análise de algumas atividades escritas que desenvolvi desde o segundo ano do meu curso de graduação em Letras na UFG, 2009) e atividades que realizei quando já estava fazendo a pesquisa. Assim, uso excertos de textos escritos de uma disciplina de mestrado (TM) e gravação do último encontro dessa disciplina (TM) e do diário da professora pesquisadora (DP).

3.3.1 Engajamento político e questionamento de categorias naturalizadas

No decorrer da pesquisa, desenvolvi um maior engajamento político, juntamente com o questionamento de categorias naturalizadas na ideologia hegemônica e uma maior preocupação com relação às iniquidades sociais e às minorias marginalizadas. Inicialmente, descreverei como se deu o desenvolvimento de minha atitude mais política e engajada em relação ao ensino de língua estrangeira, o que me estimulou a buscar um ensino mais crítico, problematizador e transgressivo. Esse foco e preocupação críticos entram em confronto com meu foco e preocupação tecnicista inicial. Essa confrontação entre o desenvolvimento de uma competência técnica e/ou uma política (COX; ASSIS-PETERSON, 1999), e, por que não dizer, complementação entre ambas, estão presentes em minha trajetória desde o início da minha graduação, em 2008, até o final da pesquisa.

Ao entrar na graduação e no primeiro ano desta, minha preocupação profissional era única e exclusivamente tecnicista. Meu maior interesse ao entrar na universidade era adquirir conhecimentos sobre técnicas de ensino e sobre como elaborar atividades (especialmente lúdicas, como jogos, filmes, músicas etc.), ou seja, desenvolver uma competência técnica. Além disso, nesse primeiro ano eu carregava uma visão de língua mais voltada para a comunicação, com uma preocupação em reproduzir a norma padrão. Ao mesmo tempo, tinha uma visão de ensino de língua bastante estrutural e com foco exclusivo na aquisição de competência linguística por parte das/os alunas/os, focando no ensino de regras gramaticais.

Talvez essas visões de língua e de ensino de língua tenham influência dos anos de experiência e prática com a Abordagem Comunicativa de ensino de língua inglesa – a primeira escola em que dei aula e meu primeiro curso de treinamento e capacitação para o ensino de inglês, em 2002, eram baseados na Abordagem Comunicativa. Essa mesma abordagem pautou o curso de capacitação (para professoras/es de língua estrangeira) para ministrar aulas no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Esses cursos de capacitação eram baseados na versão fraca (HOLIDAY, 1994) de Abordagem Comunicativa, já que utilizavam o formato de apresentação, prática e produção; focavam no ensino de estruturas da língua; apresentavam demasiada ênfase na oralidade e uma preocupação exclusiva no desenvolvimento cognitivo da/o aluna/o.

No decorrer do segundo ano do curso de graduação, tive contato com ensino crítico, como aluna, nas disciplinas de Inglês V e VI (durante o primeiro e segundo semestres de 2009, respectivamente). Nesse mesmo ano já ministrava aulas comunicativas no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás há um semestre. O contato com as/os colegas professoras/es estagiárias/os do Centro de Línguas que desenvolviam ensino crítico em suas salas de aula ou discutiam na sala das/os professoras/es e as aulas críticas de Inglês V e VI na graduação possibilitaram-me um despertar para esse novo paradigma na Linguística Aplicada. Aos poucos fui me interessando pelo ensino crítico e adquirindo uma visão mais política em relação ao ensino de inglês e mais sensível em relação às desigualdades sociais e às minorias sociais. Isso me distanciava e libertava cada vez mais do meu enfoque exclusivamente tecnicista e me conscientizava da necessidade de conquistar uma maior autonomia na escolha de metodologias, materiais de ensino e tópicos a serem abordados.

No entanto, como esclareço no semestre seguinte (primeiro semestre de 2010, no

qual comecei meu mestrado), durante o qual cursei a disciplina “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira” ministrada pela professora Rosane Rocha Pessoa, faltava-me conhecimento teórico, pois não tinha feito muitas leituras sobre ensino crítico e me sentia insegura quanto a realizar esse tipo de ensino em minha sala de aula como professora:

[58] Por exemplo, em vários momentos me sinto insegura trabalhando com ensino crítico, me sinto “ignorante” das diversas teorias e implicações existentes na prática desse tipo de ensino. Nesse ponto, sinto que essa disciplina será crucial para mim, já que oferece a possibilidade de muita leitura a respeito e um aprofundamento teórico do qual sei que necessito, ilustrada, ao mesmo tempo, com as experiências vividas pelos colegas de disciplina e profissão. Essas leituras me trazem respostas e conforto para algumas de minhas dúvidas e angústias; assim como novas perguntas, questionamentos e incertezas. E sei que somente a combinação das teorias estudadas com minha prática trará os frutos e a satisfação que desejo. (TM – 31/03/2010)

Nesse excerto, deixo clara a importância de uma complementação da teoria e da prática no meu desenvolvimento profissional; mais especificamente, no meu preparo para trabalhar com ensino crítico. Essa preparação teórica e prática das/os professoras/es para realizarem ensino crítico é destacada por Ferreira (2006). Além disso, Moita Lopes (2006) e Pennycook (2001) afirmam ser essencial que se acabe com a separação entre teoria e prática, buscando um verdadeiro entrelaçamento e complementaridade entre elas.

O momento em que realizei ensino crítico com maior segurança e criticidade, com maior atitude e posicionamento políticos foi o semestre em que cursei a disciplina “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira” do mestrado, ou seja, o primeiro semestre de 2010, quando desenvolvi as atividades críticas na primeira turma onde coletei os dados para este estudo. Isso se deveu em grande parte a esse conhecimento teórico que adquiri e à reflexão colaborativa (SMYTH, 1991) com meus colegas dessa disciplina de mestrado, também professores. As aulas da disciplina possibilitavam um maior aprofundamento teórico, ao mesmo tempo em que nos fortalecia à medida que compartilhávamos experiências, dúvidas, questionamentos e sucessos. A realização dessa reflexão colaborativa era fonte de grande fortalecimento da minha identidade e prática profissional:

[59] Além disso, passei a enxergar a importância e relevância da construção colaborativa do conhecimento. Aprendi tanto com meus colegas durante o semestre, através das experiências destes, de suas ideias, e até mesmo da humildade em assumir suas fraquezas, dúvidas, questionamentos, dificuldades. E ainda o compartilhar de suas conquistas e vitórias. Trouxe-me grande conforto ficar a par das experiências dos colegas em sala e saber que certos problemas e sensações de frustração, preocupações, inseguranças não são só minhas e que meus colegas de turma também sentem o mesmo, ou algo parecido. Isso me trouxe mais segurança como professora, ao saber que a prática não tem que ser feita só de acertos, que percalços acontecem, que obstáculos, ou mesmo imprevistos, aparecem – e muitas

vezes mudam o rumo de nossa aula, ou programa. Senti-me mais humana, mais preparada para aceitar os erros – sabendo que esse erro não é cometido só por mim, que tenho fraquezas e pontos fortes também. E que outras pessoas passam pelo mesmo. (TM – 22/06/2010)

Assim, a participação no curso de “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira” foi uma influência muito relevante na minha trajetória em direção ao desenvolvimento de um ensino mais crítico na minha prática de sala de aula, como professora.

Meu comprometimento político, como defendido por Giroux (1997), pode ser confirmado pelas atividades (cf. 2.4.1), tarefas de casa (cf. 2.4.3) e questão da avaliação (cf. 2.4.4), que escolhi e elaborei para desenvolver nas turmas em que ministrei aulas no ano de 2010. Também demonstra uma atitude mais ativa da minha parte o fato de eu ter elaborado meu próprio material didático, demonstrando uma visão crítica em relação ao currículo, como destacado por Giroux (1997) e Smyth (1991). O fato de eu não ter me acomodado e ter utilizado somente o conteúdo e temas presentes no livro didático adotado pelo CL⁹¹ já mostram que tive uma atitude mais ativa, problematizadora e emancipadora, assim como minha opção de ser professora pesquisadora, de desenvolver a pesquisa em minha sala de aula, refletindo sobre minha própria prática e contexto. Principalmente porque essas atividades focaram em gênero e sexualidade, o que demonstra minha preocupação e engajamento em favor de grupos marginalizados na sociedade – nesse caso, travestis, mulheres e homossexuais. Escolhi esses temas e abordei-os em sala de aula buscando: uma problematização e desconstrução de categorias essencializadas e naturalizadas de masculino e feminino, da heterossexualidade compulsória seguindo o padrão hegemônico e da família nuclear heterossexual; maior visibilidade de grupos geralmente silenciados e negados na sociedade hegemônica; maior emancipação das/os alunas/os. Nesse excerto, falo de gênero e de minhas alunas como mulheres:

[60] E agora, especialmente ao trabalhar com Inglês I, quero me ater ao poder dos exemplos simples e reais para tentar instigar em minhas alunas esse mesmo tipo de despertar crítico que tive, na esperança de que pequenas fagulhas, em certo momento, gerem fogo – que minhas alunas sejam capazes de refletir mais criticamente sobre suas próprias experiências de vida, seu cotidiano, e buscar novas formas de ser e agir. Que não precisem aceitar formas naturalizadas e opressoras do que deve ser o feminino, seu papel como mulher, suas práticas, princípios e objetivos de vida, para que pelo menos saibam que há possibilidades alternativas, para que busquem e lutem por uma vida melhor – em todas as instâncias de suas vidas – nos seus relacionamentos afetivos, na família, no trabalho, e em quaisquer outras, por mais pequenas e simples que possam parecer. (TM – 05/05/2010)

⁹¹ Deixo claro, no entanto, que também utilizei o livro didático adotado pelo CL em várias aulas.

Assim, nota-se que minha atitude política e crítica pautou a elaboração dos materiais didáticos que utilizaria em sala. Como visto no excerto, minha intenção ao elaborar as atividades era que minhas/meus alunas/os refletissem e questionassem suas experiências cotidianas de vida como, por exemplo, a jornada dupla de trabalho das mulheres (cf. 2.4.1) e buscassem formas alternativas de viver sua realidade (já que, na grande maioria das famílias dessas/es alunas/os, os afazeres domésticos eram tratados como responsabilidade exclusivamente feminina). Além disso, desejava que elas/es questionassem categorias naturalizadas, nesse caso específico, de feminino e do papel da mulher presentes em seu mundo, como defendido por Louro (2007). Categorias estas que atuam muitas vezes de forma coerciva e opressiva, relegando-as à esfera doméstica, numa divisão de trabalho por gênero que, segundo Hartmann (1987), é tão antiga quanto injusta.

Da mesma forma, essa atitude política e crítica também transparece na atividade 3 realizada em sala de aula (cf. 2.4.1) e na tarefa de casa que elaborei focando sexualidade (cf. 2.4.3), as quais se propunham a dar visibilidade a identidades e formas de vivenciar a sexualidade normalmente invisibilizadas pela sociedade dominante (MOITA LOPES, 2002; LOURO, 2007). Moita Lopes (2002) chama a atenção para a forma como as/os alunas/os constroem suas identidades baseadas/os nas possibilidades e modelos disponíveis na escola e na sociedade mais ampla. Louro (2007), por sua vez, discute como os currículos, materiais didáticos e demais instrumentos pedagógicos presentes na escola legitimam certos grupos sociais em detrimento de outros. Ao utilizar fotos de famílias homossexuais eu me posicionava de forma contra-hegemônica e possibilitava a minhas/meus alunas/os o contato com representações de identidades plurais e múltiplas. Buscava assim uma forma de legitimar essas outras identidades também dentro da sala de aula, pois são frequentemente ocultadas do currículo e dos materiais didáticos tradicionais.

Como apontado por Louro (2007), essas ações pedagógicas cotidianas realizadas por parte das/os professoras/es podem parecer simples e banais, mas são também políticas. Ao mesmo tempo, Ferreira (2006) aponta para a necessidade de preparar professoras/es que atuem de forma mais ativa, política e ética. Dessa forma, o direcionamento que estava tomando na minha formação estava de acordo com Cox e Assis-Peterson (1999), que defendem que as/os futuras/os professoras/es de línguas devem desenvolver competência política, juntamente com a comunicativa e a técnica. Assim, creio que minha atitude ao escolher os tópicos a serem abordados, elaborar as atividades, tarefas de casa e questões de

avaliação críticas foi uma atitude política, crítica e ética, pois levava em consideração a realidade de minhas/meus alunas/os e a de grupos marginalizados, problematizando categorias tidas como naturais e normais. Tudo isso baseado na esperança de uma maior emancipação por parte das/os alunas/os e na crença de que nosso trabalho como intelectuais críticas/os (GIROUX, 1997) apresente possibilidade de transformação social (PENNYCOOK, 2001).

3.3.2 Reflexão sobre a minha própria prática

Para uma formação crítica e contínua da/o docente é essencial que realizemos uma reflexão crítica sobre a nossa própria prática e sobre as condições e instituições que a limitam e possibilitam, como defende Smyth (1991). Durante a pesquisa, tentei realizar uma reflexão crítica baseada nos quatro momentos descritos pelo autor: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em alguns casos, alcancei o último momento, reconstruir. Em outros casos, cheguei apenas a confrontar minhas práticas e as crenças e suposições que as subjaziam. Descobri que tenho certa dificuldade em lidar com eventos críticos em sala de aula, uma dificuldade de reflexão na ação (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008), especialmente em situações que envolvem conflito ou confronto de ideias entre mim e as/os alunas/os.

Primeiramente, analisarei os casos nos quais realizei os quatro momentos de reflexão crítica definidos por Smyth (1991): a mudança de foco na elaboração de materiais de ensino e nos temas ministrados; a mudança nas minhas concepções de língua e ensino de língua; a capacidade de lidar com alguns eventos críticos ocorridos em sala.

Como mostrado anteriormente, eu mudei o foco e os temas dos materiais didáticos que elaborava para minhas aulas. Passei a abordar temas como gênero e sexualidade de forma crítica e voltada para a problematização de normas sociais. No caso do desenvolvimento de material didático, percebi que atingi os quatro momentos sugeridos por Smyth (1991):

[61] Quando ingressei no curso de Letras, há dois anos, estava buscando mais conhecimento e certo direcionamento com relação a que projeto desenvolver no meu mestrado. Sempre adorei elaborar atividades – como jogos e diversas outras atividades lúdicas – para o ensino da língua estrangeira. E pensava em procurar um projeto de mestrado voltado para esse interesse.

Muita coisa mudou desde então, pois me interessei e fiquei fascinada por outras vertentes e ideias propostas pela Linguística Aplicada atualmente – como o ensino crítico, por exemplo. E hoje analiso minhas aulas e atividades no início da minha atuação no Centro de Línguas – no meu segundo semestre de curso, com enfoque e preocupação tecnicista, e vejo o quanto algumas são irrelevantes de acordo com minha visão atual. E como é fascinante poder criar novas maneiras de ensinar um

mesmo tópico – maneiras mais significativas, mais voltadas para a realidade vivida por meus alunos; poder pensar em atividades que estimulem esses alunos a questionar o que para eles é normal e natural; possibilitar que repensem seus papéis e identidades na sociedade, que notem como há diversas alternativas para seus questionamentos e problemas.

Claro que continuo entusiasmada com o desenvolvimento de atividades, mas agora o faço em uma diferente perspectiva, com novas preocupações e objetivos. Agora tenho a intenção de algo mais do que simplesmente ensinar a língua. Ou melhor, ensinar essa mesma língua de novas formas. Continuo achando que a técnica é importante e deve ser pensada, desenvolvida e melhorada também; mas, principalmente, deve ser usada a serviço de algo maior – e tento encontrar esse equilíbrio na minha prática diária, fazendo um esforço para pensar criticamente minha prática de ontem e de hoje – como sugerido por Freire (1996) –, buscando me superar sempre, e lidando com todas as contradições que surgem na combinação desses dois interesses: o ensino crítico e o desenvolvimento de atividades (lúdicas ou não). (TM – 24/03/2010)

Como demonstrado no excerto acima, primeiramente eu *descrevo* que minhas práticas anteriores focavam na elaboração e aplicação de atividades mais lúdicas, como joguinhos. Em seguida, eu *informo* como elas provavelmente são reflexo de minha formação inicial: baseada no meu enfoque e preocupação tecnicistas; e ancorada em uma crença de que o ensino de língua inglesa consiste em única e “simplesmente ensinar a língua”. Então, *confronto* as crenças e princípios que subjazem às minhas práticas anteriores, chegando à conclusão de que as atividades que eu elaborava e desenvolvia em sala anteriormente eram muitas vezes irrelevantes. Finalmente, *reconstruo* minha prática ao preparar e aplicar materiais mais críticos: mais contextualizados, políticos e transgressivos (criando “novas maneiras de ensinar um mesmo tópico – maneiras mais significativas, voltadas para a realidade vivida por meus alunos”). Nesse caso, com relação à escolha de temas e atividades críticos e elaboração dos materiais utilizados em sala, houve reconstrução da minha prática.

Juntamente com essa modificação na elaboração de materiais e realização de atividades mais críticas em sala, houve uma mudança nos meus conceitos de língua e de ensino de língua. Deixei de considerar língua como comunicação apenas, tendo como objetivo a reprodução da norma padrão. Posteriormente passei a considerar as relações de poder presentes na língua e reproduzidas por esta, além da possibilidade de resistência que ela apresenta. Comecei a ver língua como prática social, que reproduz relações de poder, valores e preconceitos presentes na cultura e na sociedade – podendo tanto causar e reforçar a opressão imposta pela própria língua como resistir a ela, problematizando a variedade padrão da língua. Essa mudança foi bastante influenciada pela visão apresentada por hooks (1994), que destaca o papel de conquista, dominação e opressão exercido pelo inglês padrão; mas que, ao mesmo tempo, pode ser usado pelos grupos oprimidos como uma forma de resistência.

Minha visão de ensino de língua também sofreu transformação. Anteriormente eu o via como ensino da língua unicamente. No mestrado, descrevo como minha visão de ensino e objetivo estão mudando, como destacado no último parágrafo do excerto 63. Essas visões de língua e ensino de língua guiaram minha prática. Inclusive, como discutido mais adiante, em alguns momentos, pude notar como as visões que tinha previamente ainda influenciavam a minha prática durante a pesquisa. No entanto, foi essencial essa mudança contínua de visões (antes, durante e depois) no desenvolvimento do meu trabalho com ensino crítico. A reconstrução de alguns aspectos da minha ação em sala de aula e dos meus conceitos, crenças, valores, suposições ocorreu de forma complementar, contínua, influenciando-se.

Em outros casos, especialmente em relação à minha prática ao lidar com eventos críticos em sala de aula, nem sempre consegui alcançar o último momento da reflexão crítica proposta por Smyth (1991). Algumas vezes fui capaz de agir de forma crítica ao lidar com algum evento crítico, adotando uma postura problematizadora. Citarei a seguir dois desses eventos críticos ocorridos durante minhas aulas em relação aos quais tive uma postura mais crítica, questionadora e problematizadora:

[62] [...] Pedi que citassem estereótipos que pessoas de outros países tinham da gente (brasileiros). Elas/es citaram vários tais como *carnaval, futebol, mulatas, índios, favelas, Amazônia, violência, felizes, calorosos, samba, “jeitinho brasileiro”*. Elas/es falavam em português e eu escrevia em inglês.

Então perguntei para toda a sala se eles gostavam de tudo que havíamos listado (carnaval, futebol etc.). Pedi para que levantasse a mão quem gostava. Somente uma minoria levantou a mão.

No final, quando perguntei se esses estereótipos são reais, a Bruna, F, 19 disse que sim. Então eu mostrei em volta da sala dizendo que só uma minoría tinha respondido afirmativamente. Ela falou que era uma generalização, mas que muitas vezes é verdade. (DP – 29/03/2010)

[63] Algumas/ns alunas/os riram com deboche quando passei mostrando a primeira foto (dos dois travestis). Ficaram “fazendo gracinha” e sugerindo que faziam programas na Anhanguera ou que dançavam por profissão. A Bruna, F, 19 mesmo comentou: “Ah, não sei nenhum nome de rua perto do Dergo” (quando perguntei onde eles trabalhavam). Então, perguntei: “Por que perto do Dergo?” Elas/es falaram: “Ah, professora, porque lá é ponto, né?!” Aí perguntei se travesti era sinônimo de prostituição ao que algumas/ns ficaram reticentes, só se ouviam mais sons. Aí a Carla, F, 28 disse que não. Eu perguntei: Vocês conhecem algum travesti? Dois ou três responderam que sim. Então perguntei qual era a profissão deles. A Mariá, F, 28 falou que o que ela conhecia era secretário do Ministério. A maioria de nós fez: “Wow!” e a Bruna, F, 19 disse que o que ela conhece trabalha no correio. [...] (DP – 10/05/2010)

Nesses dois casos, tive uma reação mais problematizadora no momento dos eventos críticos. Problematizei essas categorias essencializadas, criando oportunidades para que as/os alunas/os refletissem melhor sobre os temas abordados – como sugerido por

Ferreira (2006), Louro (2007, 2010a, 2010b), Moita Lopes (2002, 2006) e Pennycook (2001), dentre outras/os autoras/es.

No entanto, na maior parte dos eventos críticos ocorridos em sala, não fui capaz de apresentar uma prática crítica e questionadora, ou seja, simplesmente não reagia. Como diz Van Manen (1995, 2008), nossas práticas estão sedimentadas em hábitos, rotinas e memórias sinestésicas anteriores. Smyth (1991), por sua vez, afirma que temos de identificar, informar e confrontar as crenças, suposições e princípios que subjazem às nossas práticas. Nos eventos críticos que descrevo e sobre os quais reflito abaixo, eu não consegui reconstruir minha prática, já que simplesmente ignorei-os e segui adiante com a aula, como era minha prática anterior – prática que já estava sedimentada em minhas crenças anteriores (sobre a natureza da interação em sala de aula, do papel do professor de línguas etc.) e que fazia parte do meu conhecer na ação (SCHÖN, 1983, 2000):

[64] Não interferei quando Airton, M, 16 falou “cabelo pixaim” (no momento em que estava discutindo só com o grupo – Jean, M, 18 e Nany, F, 19). Eu estava chegando perto e ele falou, sem me ver. Não fiz nada!!! Ele falava sobre a foto da mãe solteira com a filha – família na qual eles inclusive queriam incluir um pai!!!

Não falei nada quando a Mariá, F, 28 (ao ver a foto dos dois gays com a filhinha negra) falou: “Professora, tem outra foto sobrando?” Eu só respondi séria: “Não”. Mas eu deveria, pelo menos, ter perguntado por que ela queria outra foto, ou melhor, por que não queria aquela foto, ter pedido para ela explicar, mas não, não o fiz. Não fiz NADA!!!

Geralmente não consigo lidar com eventos críticos quando eles aparecem de supetão, sem que eu tenha previsto e me preparado anteriormente. Fico como que paralisada, com bloqueio e receio de falar ou fazer algo, de confrontar o aluno, de problematizar a questão. Ah, eu e minha mania de “pacificadora”, “teacher boazinha”, too nice! Anos de esforço, prática e educação pra me tornar assim e agora tenho que enfrentar e desconstruir essa minha postura. (DP – 16/06/2010)

Como se pode notar nesses excertos do meu diário da primeira turma, eu descrevi, informei e confrontei minha prática com relação à não reação quando surgem eventos críticos em sala de aula. No entanto, não consegui reconstruir minha prática, pois continuei reproduzindo esse comportamento na maioria das vezes em que ocorria um evento crítico. No segundo semestre de 2010, quando estava ministrando aulas para a segunda turma, essa tendência à não reação se acentuou ainda mais – em vez de diminuir em razão de eu já haver passado pelos quatro momentos da reflexão crítica de Smyth (1991) no semestre anterior (em alguns momentos, como descrito nos excertos 64 e 65). Minha atitude em relação aos eventos críticos ocorridos na segunda turma, sobre os quais comento abaixo, demonstra essa não reconstrução na minha prática:

[65] Alguns meninos – Java, M, 22; 2pac, M, 19; Lynk, M, 21; e George Lucas, M, 22 – ficaram fazendo piadinhas quando mostrei a foto dos travestis no salão de beleza. Um deles falou: “Olha aí seus amigos, fulano”. O Calypso, M, 16 levou um susto com a foto do salão de beleza e falou: “Nossa, piorou!” (ou algo parecido); outros riram e/ou fizeram comentários/piadinhas nesse momento. Minha reação foi neutra/nula, continuei mostrando a foto e não falei nada. Ignorei os comentários e continuei a atividade – como nos velhos tempos de “pacificadora” e acomodada. (DP – 23/10/2010)

[66] Na atividade de prática que eles fizeram em grupos, o resultado (da porcentagem de mulheres e homens que realizam afazeres domésticos em suas casas e o número de horas que dedicam a eles) foi parecido com o resultado estatístico do IBGE, no sentido de que os homens gastavam geralmente metade das horas que as mulheres gastavam com afazeres domésticos. Mas depois de apresentar todos os resultados (da sala e do IBGE), o Pará, M, 26 e (depois) o Bob, M, 28 disseram que achavam que as mulheres (na família deles ou hoje em dia!?) faziam o mesmo tanto de afazeres domésticos que os homens!!! E as mulheres da sala e as/os outras/os alunas/os não contestaram, não falaram nada. E o pior, eu tampouco fiz nada!!! Eu sequer questioneei o fato de que a própria tabela com os dados da sala (das famílias delas/es) mostrava que os homens nas famílias delas/es só gastavam metade do tempo realizando afazeres domésticos do que as mulheres das famílias delas/es! Eu fiquei “abobalhada” e surpresa com o fato de eles terem falado isso (o que para mim não fazia sentido! Eles realmente acham que eles trabalham o mesmo tanto que as mulheres na suas famílias?!? Como é que pode?) e com o fato de as alunas não terem reagido, e não expressei reação nem problematizei os dados que elas/es mesmas/os tinham me fornecido. Meu Deus, quando é que eu vou começar a reagir a esse tipo de situação em sala de aula? Eu sou uma “pamonha” mesmo! Ah, que frustrante! (DP – 23/10/2010)

Durante o segundo semestre de 2010, na segunda turma da pesquisa, também passei pelos três primeiros momentos de Smyth (1991): descrever, informar e confrontar (como evidenciado nas reflexões acima, que fiz em meu diário no decorrer do semestre), mas continuei sendo incapaz de reconstruir minha prática. Creio que pela dificuldade em realizar reflexão na ação (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008). Como se pode ver, eu realizei reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008), mas, no momento da ação, achava muito difícil realizar reflexão e reagir aos eventos críticos, ainda mais levando em consideração que, além de professora, eu também era a pesquisadora durante as aulas – tendo que observar as reações das/os alunas/os, minha própria prática e detalhes técnicos como a câmera de vídeo, a aplicação dos questionários etc. Deixo essa dificuldade clara no seguinte excerto do meu diário:

[67] Além disso, só tinha uma das câmeras filmando – um “detalhe” técnico que dificultou mais ainda a observação. Acho muito difícil conseguir observar no mesmo momento em que estou “atuando” na atividade e tendo que estar atenta e respondendo às dúvidas das/os alunas/os. (DP – 20/11/2010)

[68] Acabo ficando focada demais na papelada e bagunça da mesa e na câmera, gravação, ou seja, na importância da atividade para o mestrado. (DP – 23/10/2010)

[69] Outra vez também quando uma aluna não quis uma foto de um casal homossexual, que era somente um casal homossexual com uma criança. E ela... mas não é que ela não quis, ela: professora, sobrou alguma outra foto? Tipo assim, qualquer outra era melhor do que aquela ali, qualquer resto era melhor do que aquela que ela tinha. Porque na hora eu nem perguntei a ela: por quê? Eu estava no meio de outra coisa, eu estava fazendo outra coisa, eu deixei passar. (AM – 26/06/2010)

Como destacado por Van Manen (1995, 2008), é difícil para o professor, no momento da sua atuação em sala de aula, realizar reflexão na ação, pois no momento em que o evento ocorre não podemos parar para considerar as opções que temos de reação ou resposta e as possíveis consequências futuras dessas opções. Temos que agir imediatamente. Assim, ele sugere que o máximo que o professor é capaz de fazer é agir de forma ponderada sobre os eventos que se passam na sala de aula.

Além disso, segundo o mesmo autor, nossas práticas estão embasadas em rotinas e hábitos prévios geralmente sedimentados em forma de reações automáticas, como um conhecer na ação. Essa atitude de não reação a eventos críticos pode estar ligada a outros hábitos, rotinas e atitudes pessoais minhas, que transcendem minha formação profissional, mas que a afetam, como informo e confronto em vários momentos da minha reflexão:

[70] Porque para mim, o tempo todo na minha vida, eu tive que ser a pacificadora [...] é não sei se foi minha personalidade não, mas foi minha criação, sem muita briga, você não pode brigar não, você tem que ser sempre da paz, dar a outra face, né, família católica e tudo [...] por costume, tradição que a gente carrega, então eu sempre fui a pacificadora, na família, na escola, em qualquer lugar, na universidade, sempre. Eu me dava bem com todos os grupos, eu não era parte de nenhum. Acho que só agora na faculdade é que eu me sinto parte de um grupo. Mas antes na minha vida sempre era... é, eu pingava, neutra, em cima do muro, eu pingava de um grupo para o outro, eu me dava bem com todos, não tinha conflito com nenhum (grupo), respeitava todo mundo em excesso. (AM – 26/06/2010)

Além disso, como discutido anteriormente, eu tive uma longa formação baseada na versão fraca da Abordagem Comunicativa, que considera a sala de aula como um espaço de interação cooperativa entre alunas/os e alunas/os, e alunas/os e docente e no qual predomina o consenso, e não o conflito. No caso de eventos críticos, o conflito está presente, e eu não tive preparação para lidar com o conflito durante a maior parte de minha formação e experiência como professora:

[71] Sinto um crescimento desde que passei a refletir sobre meu comportamento e atitude em sala de aula, e fora dela. E achei muito interessante os quatro momentos descritos por Smyth, pois vejo quanto minhas limitações têm origem na minha criação. [...] Eu evitava refletir e atuar sobre os eventos críticos que se passavam na sala de aula. Preferia “botar panos quentes” e seguir adiante com a matéria. Achava que o importante era somente a parte técnica – se uma atividade não corria como o esperado, ou não dava os resultados desejados, eu mudava e pronto. Mas eu

realmente não tinha uma visão de sala de aula como uma extensão da vida desses alunos, e que todo e qualquer evento deveria ser levado em consideração e, mais que isso, problematizado quando necessário. (TM – 07/04/2010)

[72] Dá branco na hora da discórdia. É uma coisa que acontece comigo, me dá pânico. É o que acontece em situações críticas, me dá um branco, eu não sei o que fazer, eu deixo passar! (AM – 26/06/2010)

[73] Eu: É, não, é, em muitos momentos eu finjo que não vejo...

Outro colega: (incompreensível)

Eu: É. Não, é, não sabia lidar... É, INGLÊS I, né, é mais complicado ainda lidar com o negócio de língua, essa discussão. E na sala de aula então eu já fiz, na penúltima aula, eu deixei passar uma situação. O menino descrevendo uma foto, aí ele: ah, cabelo pixaim, cabelo pixaim. Estavam em grupos, mas eu estava saindo de um grupo e eu estava PASSANDO pelo grupo dele e eu escutei. Só que na hora, eu falei: o que é que eu vou falar? Estão em GRUPO, como é que eu vou chegar e... o quê que eu vou perguntar, né? (AM – 26/06/2010)

Assim, nota-se que é extremamente necessário que o professor seja preparado para lidar com materiais e eventos críticos em sala, como destacado por Ferreira (2006). A preparação implica tanto em se tornar mais autônomo e produzir seu próprio material didático crítico (ou questionar, adaptar e/ou contextualizar o material didático que é imposto) quanto em lidar com o material crítico e as implicações que possam surgir com a aplicação deste em sala, como estereótipos e piadinhas, por exemplo. Nesse caso, o conhecimento teórico é fundamental.

Como afirmado anteriormente, tive uma atitude mais assertiva, problematizadora e segura na primeira turma do que na segunda. Na primeira turma, consegui problematizar alguns dos eventos críticos que ocorreram; na segunda turma, não tenho registros nem lembrança de ter reagido a quaisquer dos eventos críticos ocorridos no decorrer do semestre (fossem eles relacionados às atividades críticas realizadas em sala, ou ocorridos em outros momentos, em situações rotineiras, sem que eu esperasse ou tivesse previsto). Mesmo depois de já haver realizado os quatro momentos de reflexão crítica de Smyth (1991) (em dois momentos/eventos críticos) no semestre anterior, eu não fui capaz de mudar minha prática na turma do semestre seguinte. Pelo contrário, apenas reproduzi minhas práticas e hábitos anteriores – o hábito de não reação diante de eventos críticos.

Creio que duas variáveis tiveram influência decisiva nessa minha dificuldade de reflexão na ação: a reflexão colaborativa (SMYTH, 1991) com meus colegas da disciplina “Reflexão Crítica na Formação do Professor de Língua Estrangeira” no primeiro semestre de 2010 e o diferente perfil das/os alunas/os de cada uma das turmas.

A colaboração existente com meus colegas da disciplina do mestrado foi um

aspecto essencial na reflexão que realizei naquele semestre. A reflexão colaborativa que experienciamos na turma daquela disciplina, já discutida anteriormente (cf. excerto 61), proporcionou-me um maior fortalecimento e segurança na minha prática em sala de aula. Nota-se, na discussão dos excertos 64 e 65 sobre a primeira turma, e excertos 67 e 68, sobre a segunda turma, já citados, como minha postura e atitude em relação aos eventos críticos ocorridos foi mais problematizadora e crítica na primeira turma – quando estava cursando a disciplina “Reflexão Crítica na Formação do Professor de Língua Estrangeira”.

Quanto à segunda variável, as/os alunas/os tinham perfis diferentes no que diz respeito ao sexo e à idade. Na primeira turma, a maioria das/os alunas/os era do sexo feminino, ao passo que na segunda turma a maioria era do sexo masculino. Quanto à idade, na primeira turma a maior parte das/os alunas/os era de adolescentes e jovens e, a segunda turma, em sua maioria, era composta por adultas/os.

Como destacado por Hall (2005), Louro (2007, 2010a, 2010b) e Moita Lopes (2002, 2006), nossas identidades são fragmentadas, múltiplas, e contraditórias. Ao mesmo tempo em que eu era professora e pesquisadora, eu também não deixava de ser mulher, tendo sido educada em uma família católica e machista, que me ensinou a ser pacificadora. Assumia e valorizava, assim, características e atitudes de cooperação, consentimento, subordinação, não enfrentamento, compreensão, respeito (especialmente em relação aos mais velhos). Minhas identidades de gênero, religião, profissão, idade etc. conviviam e confrontavam entre si, em uma constante negociação, como destacado por Moita Lopes (2002) e Pennycook (2001). Ao mesmo tempo em que tinha que manter uma posição de autoridade como professora, os sentimentos de submissão e respeito, advindo do fato de eu ser mulher de tradição católica e mais jovem (em relação à maioria das/os alunas/os que era do sexo masculino e mais velha que eu na segunda turma) também estavam presentes. Ao mesmo tempo em que eu percebia a necessidade, em minha reflexão sobre a ação, de ter uma atitude mais questionadora, ativa, política e problematizadora em relação aos conflitos e eventos críticos em sala, na prática imediata eu, na maioria das vezes, não conseguia reagir, reproduzindo minha atitude anterior de pacificadora, neutra, dócil, “feminina” (de acordo com a forma naturalizada do gênero feminino).

Como destacam Duff e Uchida (1997 apud PENNYCOOK, 2001), professoras/es e alunas/os levam para a sala de aula suas identidades não estáticas, as quais são co-construídas, negociadas e alteradas no decorrer da aula. Assim, minhas identidades coexistiam e confrontavam entre si e em relação a minhas/meus alunas/os também. Dessa forma, minha

prática em relação a uma turma majoritariamente feminina e jovem era diferente da minha prática em relação a uma turma masculina e adulta em sua maioria. Notei, inclusive, que as raras vezes em que problematizei ou questionei eventos críticos em sala foram confrontando um comentário ou ideia exposto por uma aluna e jovem. Nunca questionei eventos críticos ocorridos com alunas/os mais velhas/os que eu. Pode-se notar isso nos excertos 67 e 68, já citados, e no excerto a seguir:

[74] E o Logan, M, 41 fez uns comentários bem preconceituosos e machistas umas três vezes durante a aula: disse que as mulheres goianas gostavam de ter muitos filhos, falou que as mulheres inglesas são muito folgadas (porque não cozinham todos os dias!!!) e outra vez (acho que foi filmado, mas eu não me lembro de cabeça). Uma pena que a July, F, 39 e ele não tenham discutido mais o assunto num momento em que fizeram comentários bem antagônicos. (DP – 23/10/2010)

Nas ocasiões descritas neste excerto, desejei que minha aluna tivesse reagido e discutido com o aluno, mas eu tampouco reagi. Esse aluno era homem, mais velho que eu, e com um emprego de maior status que o meu. Não o questionei ou problematizei os eventos críticos, simplesmente fingi que não notei e deixei passar. Dessa forma, vê-se como as identidades são múltiplas, contraditórias e em constante negociação em diferentes contextos. Como eu mesma comentei na última aula da disciplina do mestrado:

[75] Quando me perguntam: você é crítica? Nos questionários eu respondi que eu estou em processo de... eu estou no caminho. Eu acho que isso aí está totalmente ligado com a minha vida pessoal. Concordo plenamente! Eu não sei se eu estou mudando mais rápido em alguma coisa ou em outra, mas está caminhando junto porque, na vida pessoal, muitas coisas eu já CONSIGO. Mas, por exemplo, eu não vou conseguir ser uma professora que problematiza, que enfrenta, que ENCARA as situações, se eu não me tornar essa pessoa primeiro, uma pessoa que faz isso. Eu não vou conseguir isso na sala de aula, jamais! (AM – 26/06/2010)

Através desse comentário nota-se como eu percebia que minhas identidades – tanto pessoais quanto profissionais – estavam inter-relacionadas, ou seja, interagindo entre si e se influenciando. Percebia que não conseguiria ser apenas uma professora crítica, primeiro teria que me tornar uma pessoa crítica fora da sala de aula. Do mesmo modo, reconhecia que meu desenvolvimento e mudança profissionais me transformavam também como pessoa.

Além disso, pode-se ver como o processo de reflexão crítica – problematizando, confrontando e transformando práticas profissionais e pessoais – é um processo contínuo, não fixo nem estático, que está em constante construção. No meu caso, essa reflexão foi colaborativa e ocorreu durante o curso de “Reflexão Crítica na Formação do Professor de Língua Estrangeira”, uma experiência que possibilitou que eu faça minhas as palavras de

Paulo Freire (2011, p. 49, 52, 53):

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. [...] Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Como destacado nesta seção, como professora trabalhando com temas críticos, apresentei o desenvolvimento de uma atitude política, engajada, reflexiva e crítica na escolha de que tópicos abordar em sala, na elaboração dos materiais didáticos, avaliações e tarefas de casa críticos e na sua aplicação em sala. Essa atitude também foi um exemplo de como realizei uma reconstrução de minha prática por meio da realização de uma reflexão em grande parte colaborativa com meus colegas de disciplina de mestrado. Nessa reflexão colaborativa sobre a minha prática, seguindo os momentos sugeridos por Smyth (1991) – descrever, informar, confrontar e reconstruir – fui capaz de atingir o último momento (reconstruir) na escolha e elaboração dos materiais, avaliações e tarefas e, algumas vezes, durante a realização de atividades críticas em sala de aula.

No entanto, na maior parte das atividades e eventos críticos ocorridos, deparei-me com a dificuldade de lidar com esses eventos críticos imediatos, que ocorrem no momento da prática, de prontidão, no decorrer da aula. Assim, realizei reflexão sobre a minha ação (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008), descrevendo, informando e confrontando aspectos de minha prática relacionados ao modo como lidava com a aplicação de atividades críticas ou com eventos críticos ocorridos; mas tive dificuldade de realizar reflexão na ação (SCHÖN, 1983, 2000; VAN MANEN, 1995, 2008), o que impossibilitou que eu conseguisse alcançar uma reconstrução das minhas práticas em relação à maioria dos eventos críticos ocorridos em sala.

Essa pesquisa, no entanto, é apenas um momento no decorrer da minha carreira. Meu desenvolvimento profissional e pessoal, enquanto processo contínuo e inacabado, está em realização... vislumbrando alternativas e possibilidades novas e críticas.

CAPÍTULO 4

Considerações finais

Neste capítulo, retomo as perguntas da pesquisa. Ao mesmo tempo, discuto limitações e sugestões sobre como as atividades realizadas podem ser mais bem exploradas.

Primeiramente abordo as três perguntas da pesquisa, baseando-me nas análises feitas visando respondê-las.

Primeira pergunta: Quais as reações de alunas e alunos aos temas críticos?

As reações das/os alunas/os com relação aos temas críticos abordados foram variadas. Com relação às atividades 1 e 3 – a rotina de sábado de dois travestis e as famílias de casais homossexuais – houve majoritariamente reações de silêncio, comentários, gestos, demonstrações de constrangimento, risos, chacotas, omissão de opinião sobre o tema, distanciamento do tema, negação; mas houve também reações de participação ativa na atividade e realização da tarefa de casa como pedido. Infelizmente, a maioria das reações apontou para uma negação e um silenciamento das identidades representadas nessas atividades (travestis e homossexuais), ou seja, desses grupos que não se enquadram nas normas ditadas pelo padrão hegemônico de heterossexualidade compulsória e concepção binária de masculinidade/feminilidade. Isso apenas reforça a importância de que representações dessas identidades marginalizadas sejam trabalhadas em sala de aula, possibilitando a visibilidade dessas identidades e a produção de contradiscursos pelas/os próprias/os alunas/os. Além disso, possibilita também que as/os alunas/os portadoras/es dessas identidades se sintam reconhecidas/os e incluídas/os dentro do espaço escolar.

Já as reações das/os alunas/os em relação ao segundo tema, dupla jornada de trabalho da mulher, foram, em sua maior parte, mais cooperativas ao participarem ativamente das atividades da aula e realizarem a tarefa de casa como definida no enunciado. Por outro lado, houve apenas um caso em que ocorreu uma reação de chacota e alguns casos em que alunas/os omitiram sua opinião sobre o tema na tarefa de casa e na questão da avaliação. O fato de omitirem suas opiniões sobre a distribuição injusta de trabalho entre homens e mulheres e a ocorrência de algumas concepções naturalizadas de mulher e de afazeres domésticos como trabalho feminino em seus discursos demonstram a relevância de discutir temas como esse em sala de aula. Assim, busca-se um maior questionamento de categorias naturalizadas presentes na sociedade, visando a uma transformação na realidade vivida por nossas alunas, especialmente.

Segunda pergunta de pesquisa: É possível realizar ensino crítico em níveis

iniciantes? Quais as possibilidades e os desafios da realização desse tipo de ensino em turmas de inglês para iniciantes? Esse tipo de ensino possibilita a aprendizagem de inglês?

Com o intuito de responder a essa pergunta, primeiramente analisei as diferentes opiniões expressas (ou não) por minhas/meus alunas/os com relação aos temas das atividades realizadas e que nível de reflexão elas/es apresentavam. Algumas/ns alunas/os omitiram sua opinião em relação ao tema crítico abordado nas atividades escritas. Por exemplo, nos questionários trataram de questões gramaticais ou metodológicas das atividades em vez de expressar sua opinião a respeito do tema abordado em sala; já nas tarefas de casa, algumas/ns alunas/os não deram sua opinião sobre a dupla jornada de trabalho da mulher. Outras/os expressaram opiniões mais hegemônicas como sugestões estereotipadas a respeito do cotidiano de dois travestis, relacionando-os à vida noturna e à prostituição; bem como opiniões que demonstravam uma naturalização da divisão desigual de trabalho entre homens e mulheres, que supõe a relegação da mulher à esfera doméstica. Houve também opiniões mais contra-hegemônicas, como respostas no questionário sobre a atividade 3 em que a aluna Line, F, 15 comenta que se deve “olhar essas famílias (homossexuais) sem preconceito” e as tarefas de casa 1 em que alunas/os expressam suas opiniões a favor de uma distribuição igualitária de trabalho entre homens e mulheres, tanto fora quanto dentro de casa. Essas opiniões ilustram algumas das reflexões realizadas pelas alunas/os.

Pude notar como as atividades críticas desenvolveram tanto a competência linguística (claro que baseado no que é esperado de alunas/os em níveis iniciantes) quanto a competência política dessas/es alunas/os. A competência linguística alcançada/desenvolvida por elas/es pode ser testemunhada pela produção oral e escrita dessas/es alunas/os. Já a competência política pode ser notada nas reflexões realizadas por elas/es a respeito dos temas abordados. Infelizmente, devido à baixa competência linguística dessas/es alunas/os iniciantes, as atividades orais não tiveram tanta expressão de opiniões e reflexões. Assim, concluo que as atividades escritas (geralmente realizadas após as atividades críticas em sala de aula), como as tarefas de casa e a questão da avaliação, expressaram maior reflexão, mesmo que apenas no âmbito individual.

Essa falta de reflexão colaborativa – que teria possibilidade de ocorrer, nesta pesquisa, quase exclusivamente nas atividades orais, quando há diálogo entre os colegas e professora – apresenta-se como um dos desafios apresentados sobre o ensino crítico em níveis iniciantes. Em reflexão posterior à realização da pesquisa pensei em uma alternativa para lidar com isso. Assim, sugiro uma possibilidade para que ocorra maior reflexão coletiva entre as/os

alunas/os e a professora através da realização de discussão posterior à realização e correção da tarefa de casa. Acho que pode ser uma forma de discutir de maneira mais aprofundada e crítica, em língua inglesa, os temas sobre os quais as/os alunas/os realizaram as tarefas de casa 2 e 3. Se essa discussão posterior às tarefas de casa – em grupos ou com toda a sala – tivesse sido feita em sala, talvez elas/es tivessem sido capazes de realizar uma maior reflexão coletiva em atividades orais, já que teriam mais domínio e estariam mais familiarizadas/os com o vocabulário utilizado, além de já terem realizado uma reflexão individual ao fazer a tarefa de casa, ou mesmo qualquer outra atividade escrita.

Outra limitação ocorrida foi o foco exclusivo em gênero nas atividades, não explorando as relações entre gênero, raça, classe etc. Na elaboração dos materiais não me atentei para a questão de classe, elaborando atividades que representavam apenas pessoas de classe média. Por outro lado, como destacado anteriormente (cf. 2.4.1), as fotos utilizadas nas atividades críticas em sala e em uma das tarefas de casa permitem que se trabalhe tanto a questão racial, quanto a de gênero. Portanto, apresento como sugestão futura que se explore também a questão racial já presente nas fotos escolhidas e, além disso, que se busque tratar de diversas classes sociais, dando-lhes visibilidade.

Como possibilidades, posso citar a utilização de recursos adequados à competência linguística das/os alunas/os iniciantes, como textos curtos e simples, fotos, tabelas e atividades escritas. Esses recursos foram essenciais para a elaboração e sucesso das atividades críticas para grupos iniciantes de inglês.

Todos os aspectos aqui descritos confirmam a possibilidade de realização de ensino crítico para níveis iniciantes, com aprendizagem efetiva da língua (aquisição de competência linguística) e desenvolvimento de uma maior reflexão em relação a temas críticos (desenvolvimento de uma competência política por parte das/os alunas/os). Essa é uma forma de preparar nossas/os alunas/os para serem cidadãs/ãos mais críticas/os, em busca de uma transformação social.

Terceira pergunta: Qual é a atitude da professora ao abordar temas críticos em sala de aula de inglês para iniciantes?

Durante minha pesquisa tive uma atitude política e crítica ao escolher os temas e planejar as atividades críticas a serem realizadas em sala. Assim, realizei reflexão sobre a ação, anterior a ela; e também posterior, ao refletir sobre minha prática em sala. Nesse aspecto, alcancei o quarto momento de Smyth (1991) ao reconstruir minha prática, ou seja, ao mudar o enfoque de minhas aulas para atividades e temas críticos. No entanto, tive

dificuldade em realizar reflexão na ação, já que apresentava uma tendência a não reagir diante de eventos críticos ocorridos em sala de aula – um aspecto da minha prática no qual não atingi o quarto momento da reflexão crítica de Smyth (1991).

No decorrer da pesquisa desenvolvi, com maior intensidade, uma atitude política, engajada, ética e crítica em relação ao ensino de língua inglesa. O meu desenvolvimento profissional foi marcado pela realização de uma reflexão crítica sobre minha prática e as condições que a influenciavam. Isso foi decisivo para que eu alcançasse uma maior competência política, em complementaridade com a técnica e a linguística, atingindo também um maior entrelaçamento entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, reconheci que meu desenvolvimento pessoal e profissional é um processo contínuo e inacabado, em busca de uma atitude cada vez mais política, reflexiva e crítica.

A presente pesquisa aponta para a possibilidade de realização de ensino crítico em níveis iniciantes, claro que com um material didático adequado à competência linguística dessas/es alunas/os. Além disso, considerando o fato de que os níveis e as possibilidades de reflexão alcançados são diferentes daqueles possíveis em turmas de níveis mais avançados de inglês. Ao mesmo tempo, este estudo destaca a relevância da reflexão crítica na formação docente e de o ensino crítico ser abordado nos cursos de graduação de formação de futuras/os professoras/es de inglês.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B. Fashions in language teaching methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, C (Ed.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 604-622.
- BAGNO, M. Introdução. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 19-36.
- BROWETT, J. Critical literacy and visual texts: windows on culture. *Impact*, v. 11, n. 2, p. 24-29, 2002.
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Borges. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-484, Autumn 1999.
- _____. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- _____. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/Cuiabá: Pedro & João Editores/EdUFMT, 2008.
- DAHIA, S. L. de M. A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set./dez. 2008.
- DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: PUC, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento em pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERREIRA, A. de J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HAGETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 13. ed. Petrópolis: Vozes; 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTMANN, H. I. The family as the locus of gender, class and political struggle: the example of housework. In: HARDING, S. *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press, 1987. p. 109-134.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOOKS, B. Language: teaching new worlds, new words. In: _____. *Teaching to transgress: education as practice of freedom*. New York: Routledge, 1994. p. 167-175.

HUGHES, M. K. Through the looking glass: Racial jokes, social context, and the reasonable person in hostile work environment analysis. *Southern California Law Review*, v. 76, p. 1437-1482, 2003.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth, England: Penguin, 1972. p. 269-293.

LITTLEWOOD, W. Second language learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 501-524.

_____. *Communicative language teaching*. 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 7-34.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b. p. 41-52.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, C. Homens já ajudam, mas jornada dupla segue feminina. [S.l.]. *iG São Paulo*, mar. 2010. Disponível em: <<http://delas.ig.com.br/comportamento/homens+ja+ajudam+mas+jornada+dupla+segue+feminina/n1237551960551.html>>. Acesso em: 9 maio 2010.

MELO, H. P. de; CONSIDERA, C. M.; SABATTO, A. Di. Os afazeres domésticos contam. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 3 (31), p. 435-454, dez. 2007.

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

_____. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. esp, p. 419-435, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300016>. Acesso em: 26 fev. 2011.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MYERS, M. D. Qualitative research in information systems. *MIS Quarterly* (21:2), p. 241-242. *MISQ Discovery*, jun. 1997. Disponível em: <<http://www.misq.org/discovery/MISQDisworld/>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. *Second Language Studies*, v. 23, n. 2, p. 174-202, Spring 2005.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: _____. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RICHARDS, J. C. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes: I. Métodos*. 2. ed. Madrid: La Muralla. 1998.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage, 1993.

UR, P. *The communicative approach revisited*. Cambridge: Cambridge University Press, s.d.

VAN MANEN, M. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 1, n. 1, p. 33-50, 1995.

_____. Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, v. 1, n. 1, p. 11-30, 2007.

_____. Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking Education Review*, p. 1-21, 2008. Disponível em: <<http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

ANEXOS

ANEXO A

Transcrição do vídeo de uma atividade crítica

Tema 1: a rotina de sábado de dois travestis

Atividade 1 – 23/10/2010 - 00' 10"

Activities two transvestites do on Saturdays – Simple present (I, you, we, they)

Teacher: Because we are going to learn about different verbs, ok? I'll give you 2 minutes to imagine what these people... what these two people do on Saturday. What they do on Saturday during the day, morning and afternoon, and what they do on Saturday at night, ok? ... Activities in general, ok? Can you see? ... Two people. Yeah, can you pass (a foto)? Ok, so, for two minutes, to discuss in pairs, ok? What activities they do on Saturdays, ok? So, in pairs, two, two (apontando para as/os alunas/os e formando os pares)

(Alunas/os olham a foto. Algumas/ns parecem surpresas/os, outras/os dão risinhos, outras/os olham sérias/os, mas não começam a discutir logo, ficam mexendo no caderno, nos materiais, olhando para baixo etc.)

(22 segundos de silêncio.)

Teacher: Come on! Think of ideas! ... What do they do on Saturday?

2pac, M, 19 (faz uma pergunta): (Incompreensível.)

Teacher: At night, in the morning and afternoon. Saturday in general, ok? What do you imagine? Three activities. Imagine three activities they do on Saturday, ok? Two minutes.

(Alunas/os discutem em pares, mas em voz bem baixa.)

Teacher: One minute! ...

Teacher: Ok, guys, so, what activities do you think they do?... On Saturdays? This, a::h, let's start in the middle, in the middle (apontando para Line, F, 15 e Land, M, 18 que parecem surpresos e resistentes – eles não falam de imediato) and then (faço um gesto com a mão indicando que irá do meio da sala para a esquerda – no sentido anti-horário.)

George Lucas, M, 22: Três?

Teacher: Three activities only, yeah ... Or two, what you ...

Lynk, M, 21: They, they are ... Sings ... At night.

Teacher: So, they sing at night! ... Aham, another one! Do you have another activity?

Lynk, M, 21: They sing.

Teacher: Yeah, they sing at night, yeah.

Lynk, M, 21: Not are?

Teacher: No, because two verbs, you need one verb: They sing at night.

Bob, M, 28: Transformistas?

Teacher: They... Are... (Elicitando o resto da frase do Bob, M, 28, com um movimento da mão)

(Alunas/os riem.)

Bob, M, 28: Transformistas? Transformers?

Teacher: (Olha para baixo, pensando) ... I know that, for example, you have transvestites. They are transvestites. Yeah, in that case, see, in that case, it's verb to be! They are transvestites ... and they sing at night.

(Algumas/ns alunas/os parecem estar um pouco desconfortáveis enquanto escrevo a frase no quadro.)

Teacher: Ok, another activity.

Bob, M, 28: Teacher, teacher, because verb to be?

Teacher: They are transvestites?

Bob, M, 28: É.

Teacher: Just like, I am a teacher. I am Luciana. Understand?

Bob, M, 28: (Balança a cabeça afirmativamente.)

Teacher: Oh, but if, a::h! They transvest?

Bob, M, 28: Yes.

Teacher: A:h, they transvest on Saturday night and they sing. Then, it's another verb, I think. Transvest is another verb, ahah, they transvest, they put different clothes and they sing. Uhum, it's possible too, ahah. Another activity, from another group?

Land, M, 18: They, they are... Work in rede Globo? ... On Saturday.

Teacher: On Saturday they work ... In the morning, afternoon, or night?

Land, M, 18: Night.

Teacher: At night?

Land, M, 18: Night.

Teacher: They work at Globo channel at night. Another activity. Come on, other activities that you...

2pac, M, 19: They are in night club.

Teacher: They are in a night club in that moment? ... Aham. And on, a:h, night club, do you understand? Sedna... night club is (incompreensível) on Sedna? Where you go to dance... They are in a night club, I agree. Another sentence.

Land, M, 18: They like... in a night club... smoke.

Teacher: (Incompreensível) Ah, they smoke in the night club? Aham. They smoke, smoke, do you understand? (Professora faz uma mímica para fumar e alunas/os riem). They smoke in the night club. Another one. Two more activities, come on, this group. A:h, you didn't speak (apontando para a July, F, 39 e oTekken, M, 19.)

July, F, 39: A gente estava...canta, dança, né?...

Teacher: Ah, do you know dança? Sing, canta, sing.

July, F, 39: They are sing, dance ... É? Dance?

Teacher: They sing and dance. They sing and dance at night... One, another activity. Ah, any idea? ... No? But you said a lot of things at night, and during the day? Saturday morning and afternoon?

George Lucas, M, 22: Sleep?

Emilly, F, 18: They sleep at morning.

Teacher: They sleep in the morning?... They sleep in the morning... Ok, so, let's repeat the verbs? Are, sleep, work, sing, dance (Alunas/os repetem depois de mim em coro). Ok? So, they are transvestites. Repeat! (Alunas/os repetem em coro). Transvestites (Alunas/os repetem em coro). Aham. They sleep in the morning (Alunas/os repetem em coro). They work at Globo channel at night (Alunas/os repetem em coro). Channel (Alunas/os repetem em coro). They sing and dance at night (Alunas/os repetem em coro). Ok?

Teacher: Now, what do you imagine their job is? What's their job?

Bob, M, 28: Hairdressers?

Teacher: Hairdressers?

Emilly, F, 18: Actor.

Teacher: Actors ... Ahm... Another? Actors, hairdresses, yeah? Their job? Ok.

2pac, M, 19: Sinor... Sinor?

Teacher: [Ahm?

2pac, M, 19: Sinor?

Teacher: Singers?... Singers.

2pac, M, 19: [Yeah.

Teacher: Singers.

Land, M, 18: One, one, one person...One person is singer.

T: Ah, one person is a singer, not the other. Aham.

(Após discutirmos quais as prováveis profissões dos travestis da foto, mostro uma foto deles no seu local de trabalho: um salão de beleza.)

Teacher: Because, this is their job, ok? (Mostrando a foto para as/os alunas/os, caminhando no sentido anti-horário.)

Line, F, 15 (rindo sem graça e cobrindo o rosto com as mãos): Bem complicado.

Teacher (sorrindo): So, Bob was right!

(Quanto à profissão dos travestis. Bob, M, 28 sugeriu que eles eram cabeleireiros.)

Lynk, M, 21 (toca a borda da foto e diz): Nossa, professora, isso aí (incompreensível.)

2pac, M, 19 ou Lynk, M, 21: George Lucas, seus amigos aí...

Calypso, M, 16: Nossa, (piorou)!!! (Entre surpreso e chocado, sorrindo constrangido.)

Teacher: So, what's their job?

Lynk, M, 21: Ah, similar ... In the (apontando para a foto no chão – a primeira foto que eu mostrei no início da atividade.)

Teacher: Yeah, a:h, the two there (foto 1) are here in this picture, ok? (foto 2 – foto dos dois travestis da foto 1 com outros colegas de trabalho do salão de beleza, todos transvestidos.)

Java, M, 22: Drag queen.

Teacher: Ah, do you think that they are drag queens? But did you see the local? É, drag queen works normally at night, right? And, so, what do they do on Saturday, now that you know their job? ... What do they do on Saturdays, in the morning, in the afternoon and at night?

Line, F, 15: (How do you say) Transformistas?

Teacher: I think it's transvestites, I think.

Line, F, 15: Porque tem (incompreensível.)

Teacher: [No, it's not the same. I don't know transformistas in English, I don't know. I don't know, transformistas REALLY I don't know.

Letícia: (incompreensível) (fazendo gestos.)

Teacher: No, but didn't you see the local? They are in a salon, right? Where you have a haircut, get your nails

done, this is their job, ok? So, what do they do on Saturday? This is their profession, their job, HAIRDRESSERS!

Teacher: Yeah, so, what do they do on Saturday?

Line, F, 15: They...

Teacher: They are hairdressers on Saturdays, so what activities do they...

2pac, M, 19: Work in the Saturday.

Teacher: They work in the?

2pac, M, 19: Sa::turday.

Teacher: Ah, they work on Saturday, aham.

2pac, M, 19: Yes, Saturday.

Teacher: How many hours...Do you imagine? ... How many hours do they work on Saturdays, as hairdressers?

Male student: Six hours.

Teacher: Six hours?

Male student 2: Eight.

Teacher: And you think it's eight? What do you think, six or eight?

Bob, M, 28: Ten!

Teacher: Ten? Seven, ten...

Line, F, 15: On Saturday?

Teacher: On Saturday! On Saturday... How many people think SIX? ... One, two (contando alunas/os que achavam que os os cabelereiros/travestis trabalhavam seis horas no sábado). EIGHT? One, two, three, four five six seven. TEN? One, two. Ok, so, EIGHT won! So, they work, what's the

Calypso, M, 16:

[Twenty.

Teacher: Ahm?

Calypso, M, 16: Twenty.

Teacher: Twenty?! (risos) I imagine that, on Saturday, I have to agree with Carlos Eduardo. I imagine it's ten, twelve hours because hairdressers on Saturday they work until eight, ten at night, usually, right? They work 8 hours a day (escrevendo no quadro a média que a turma tinha definido na votação anterior). They work 8 hours on Saturday specifically, right? Ok, now, can you say the first sentence? July.

July, F, 39: I don't understand.

Teacher: Can you repeat 'they are transvestites'?

July, F, 39: They are...transvestites?

Teacher: Aham. Jorge, the second.

Jorge, M, 21: They are... hairdressers (pronúncia incorreta.)

Teacher: HAIRDRESSERS.

Jorge, M, 21: Hairdressers (pronúncia correta.)

Teacher: Aham, Bob.

Bob, M, 28: They work on Saturday.

Teacher: Aham. Line.

Line, F, 15: They work 8 hours a day.

Teacher: July.

July, F, 39: They sleep... in...in the, morning.

Teacher: [Aham...]

Teacher: A::h, sorry, I forgot (sorrindo sem graça, pois havia esquecido o nome do aluno.)

Java, M, 22: Lynk.

Teacher: Lynk?

Lynk, M, 21: Me?

Teacher: Aham, Lynk.

Lynk, M, 21: They work at Globo channel at night.

Teacher: Aham, and now, Doug. Sorry, you are Par- no, Doug, right?

Allinny: Java.

Teacher: Sorry, Java, yeah, 2pac, M, 19 (apontando para os dois alunos). HE IS DOUG! (apontando para Doug, M, 20.) I get mixed up.

2pac, M, 19: They sing and dance, at night.

Teacher: At night, ok? A::h, pay attention that here, what are the verbs? What are the verbs?

Ss in chorus (e eu repito depois deles): Are, are, work, work, sleep, work, sing and dance.

Teacher: Ok? So, now you have different verbs, ok? Verb to be here, they are transvestites, they are hairdressers. And in the other sentences other verbs, that are not verb to be. And, usually, normally, we don't use verb to be and the verb. We don't say: they are work on Saturday. No, just one verb, in the simple present, ok? Simple present just one verb per sentence...Ok, now, what do you do on Saturday? ... Morning, afternoon...

Land, M, 18: Students.
Teacher: Complete sentence... We...?
Land, M, 18: We (incompreensível) in Saturday.
Teacher: Aham, morning, afternoon, or night?
Land, M, 18: Morning.
Teacher: What time is it now? ... Afternoon! In the morning too, or in the afternoon? Afternoon? Uhum.
Land, M, 18: (Faz gesto indicando “tarde”.)
Teacher: Aham, and you? Let me see, now it’s your turn, Java! What do you do on Saturday? One activity.
Java, M, 22: Ahm, sleep (risos.)
Teacher: So, I...
Java, M, 22: I sleep.
Teacher: Morning, afternoon or night?
Java, M, 22: Morning.
Teacher: In the morning? Oh, my wish, I work. Emilly.
Emilly, F, 18: Ahm, I’m work in the night.
Teacher: You work at night? Really? How, in night clubs? (risos.)
Emilly, F, 18: (Incompreensível.)
Teacher: Ah, I know, how cute. Aaah, aham, in birthday parties, Emilly? Birthday, happy birthday to you (cantando a música para explicar às/aos alunas/os o que é “birthday”).
Emilly, F, 18: Yes, aham.
Teacher: In some events?
Allinny: Yes.
Teacher: And you, George Lucas?
George Lucas, M, 22: Sleep.
Teacher: In the morning?
Male student: Full time.
Teacher: Full time! (Risos) Understand full time? Full time, morning and afternoon, ok? FULL TIME.
George Lucas, M, 22: Not night!
Teacher: Not at night. Yeah, at night you party.
George Lucas, M, 22: (Balança a cabeça afirmativamente.)
Land, M, 18: Sleep in the morning, study in afternoon, é só isso!
Teacher: Ok, and Calypso?
Calypso, M, 16: I see movies? (pronúncia incorreta.)
Teacher: I see movies (corrigindo sua pronúncia), aham, films. In the morning, afternoon, or night?
Calypso, M, 16: Morning.
Teacher: Ah, in the morning, interesting. And you?
Doug, M, 20: I study is morning and the afternoon.
Teacher: In the morning and afterno::n?! Where do you study in the morning? At UFG?
Doug, M, 20: [PUC]
Teacher: PUC?
Doug, M, 20: (Balança a cabeça afirmativamente.)
Teacher: And you, Tekken?
Tekken, M, 19: I student in the morning and after-afternoon, HERE.
Teacher: Here, and at night?
Tekken, M, 19: At night eeh, como é que se fala?... happy hour (risos.)
Teacher: Ah, aham, you go to bars, or you go to a party. Ok. Party is the place where you dance, drink, ok? You have family parties...
Tekken, M, 19: [Guitar
Teacher: Ah?
Tekken, M, 19: Play eh guitar.
Teacher: You play the guitar?
Tekken, M, 19: Aham.
Teacher: Very well or so so?
Tekken, M, 19: A:h, ninguém reclamou (risos.)
Teacher: Modest... So, bring your guitar someday. Do you know a song in English?
Tekken, M, 19: Song?
Teacher: Can you sing in English? Can you play in English?
Tekken, M, 19: [No, singer, no, só play.
Teacher: Ah, you play. Can you sing? (apontando para todas/os as/os alunas/os)

Students: No.

(George Lucas, M, 22 e outros alunos apontam para a Emilly, F, 18). (Risos.)

Teacher: A::h, (risos), confess, Emilly, you can sing! ... Someday you bring the guitar and she sings! No, we can all sing, come on! A song in English, right? Do you want to pick a song? ... Do you understand pick? Choose a song? Yeah!

Male student: [Pegar.

Teacher: A song, one song in English. Song do you understand?

Some Students: Yes!

Teacher: Song? For example, sertanejo music, one example of song? (Incompreensível) Sertanejo song?

Emilly, F, 18: Meteoro da paixão (risos.)

Teacher: One example of song in English? ...

2pac, M, 19: (Incompreensível.)

Teacher: I know, but a real song in English, from an artist in English, American or not, you don't know? Do you know an example? No? Come on, Yellow submarine, Imagine, aham, from the Beatles... It's just an example. We can pick one song in English and then, we can practice, right?

(Fim da atividade 1.)

ANEXO B**Questionário inicial – perfil das/os participantes****Nome:****Data:** ____/____/____**Nome fictício:****Por favor, preencha o questionário com suas informações pessoais:**1. Sexo: feminino masculino

2. Idade:

3. Estado civil:

4. Em que cidade-estado você nasceu?

5. Você mora em Goiânia? Se sim, em que bairro?

6. Com quem você mora (família, cônjuge, amigas/os, sozinha/o)?

7. Você trabalha? Se sim, qual é sua profissão e onde trabalha?

8. Qual é a sua escolaridade?

9. Você está estudando no momento (além do curso de inglês no Centro de Línguas)? Se sim, qual curso e em qual instituição?

10. Você já estudou inglês antes? Se sim, onde e por quanto tempo?

ANEXO C

Diário da professora pesquisadora

Diário de 16/06/2010

Momentos críticos:

- Não interferi quando Airton, M, 16 falou “cabelo pixaim” (no momento em que estava discutindo só com o grupo – Jean, M, 18 e Nany, F, 19). Eu estava chegando perto e ele falou, sem me ver. Não fiz nada!!! Ele falava sobre a foto da mãe solteira com a filha – família na qual eles inclusive queriam incluir um pai!!!

- Não falei nada quando a Mariá, F, 28 (ao ver a foto dos dois gays com a filhinha negra) falou: “Professora, tem outra foto sobrando?” Eu só respondi séria: “Não”. Mas eu deveria, pelo menos, ter perguntado por que ela queria outra foto, ou melhor, por que não queria aquela foto, ter pedido para ela explicar, mas não, não o fiz. Não fiz NADA!!!

Geralmente não consigo lidar com eventos críticos quando eles aparecem de supetão, sem que eu tenha previsto e me preparado anteriormente. Fico como que paralisada, com bloqueio e receio de falar ou fazer algo, de confrontar o aluno, de problematizar a questão. Ah, eu e minha mania de “pacificadora”, “teacher boazinha”, too nice! Anos de esforço, prática e educação pra me tornar assim e agora tenho que enfrentar e desconstruir essa minha postura.

Por outro lado (o que não é desculpa e nem motivo para a minha atitude de não ação), qualquer coisa que eu venha a problematizar em sala de inglês I acabará caindo em discussões em português. Até que ponto é válido (discutir em português)? E com que frequência? Afinal, estou dando aula de inglês! Mas, e deixar o momento crítico passar, também não é desesperador?

ANEXO D

Textos do mestrado

Texto crítico de 31 de março de 2010

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Letras

Pós-Graduação em Letras e Linguística

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Curso: Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira

Professora: Rosane Rocha Pessoa

Aluna: Luciana Rezende Fernandes

Matrícula: 20100205

Texto crítico: SMITH, J. Teachers as collaborative and critical learners. In: _____. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991, p. 83-104.

O autor defende o uso da supervisão clínica colaborativa como um caminho para que os professores, de maneira coletiva e através de ajuda mútua (de um colega/amigo crítico/facilitador), sejam capazes de refletir criticamente sobre seu contexto e situação de trabalho. Uma reflexão baseada na problematização e questionamento de práticas e estruturas organizacionais impostas no seu âmbito de trabalho, analisando a influência histórica e cultural nessas práticas e estruturas às quais estão expostos em seu dia a dia, visando encontrar formas alternativas de ação.

Minha situação de trabalho no Centro de línguas é bastante privilegiada nesse sentido. Tenho oportunidades de compartilhar conhecimento, experiências vividas e angústias, mas também soluções, possibilidades e alternativas. O fato de ter uma supervisora (aliás, no meu caso, duas ótimas supervisoras) e *feedback* das aulas assistidas já tem sido de grande ajuda. Ser aluna da minha atual supervisora também foi muito enriquecedor. Mas tenho que assumir que tenho dificuldade em compartilhar essas experiências no meu cotidiano, de maneira espontânea, com meus colegas e supervisoras. Talvez seja falta de autoestima – sempre considerando minha experiência menos válida que a de outras pessoas com mais experiência e conhecimento que eu; com medo de cometer erros (já que sou extremamente perfeccionista), ser julgada e criticada em minhas opiniões, posicionamentos ou ações.

Por exemplo, em vários momentos me sinto insegura trabalhando com ensino crítico, me sinto “ignorante” a respeito das diversas teorias e implicações existentes na prática desse tipo de ensino. Nesse ponto, sinto que essa disciplina será crucial para mim, já que me possibilita muita leitura a respeito e um aprofundamento teórico do qual sei que necessito, ilustrada, ao mesmo tempo, com as experiências vividas pelos colegas de disciplina e profissão. Essas leituras me trazem respostas e conforto para algumas de minhas dúvidas e angústias; assim como novas perguntas, questionamentos e incertezas. E sei que somente a combinação das teorias estudadas com minha prática trará os frutos e satisfação que desejo.

Ao final, o que me acalenta é saber que não tenho que ter respostas e soluções para tudo e que não tenho que ser perfeita e destituída de erros, pois nunca estarei isenta de dúvidas e devo estar sempre questionando e aprendendo. Reconheço e tenho consciência de que sou um “ser inacabado” (FREIRE, 1996) e isso me traz até certo alívio e conforto, na verdade.

ANEXO E

Questionário de avaliação da disciplina “Reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira”

Questionário de avaliação da disciplina

Por favor, responda às questões sobre o curso da forma mais detalhada possível:

- 1) Para você, o que significou tomar parte nesta disciplina sobre reflexão crítica de professores/as de línguas estrangeiras? O que você aprendeu e/ou desaprendeu como professor/a durante as aulas?
- 2) Como você se sente hoje diante das "single stories" contadas sobre professores/as de línguas estrangeiras? Que tipos de "single stories" foram problematizadas e/ou (des)construídas? Explique.
- 3) Após ler e discutir os textos sobre formação crítica de professores/as, você se considera um/a professor/a de línguas crítico/a e reflexivo/a? Justifique.

1) Para mim essa disciplina acrescentou em vários aspectos:

Agora tenho uma melhor noção do que seja reflexão. Os teóricos lidos, especialmente Smith(1991), me deram uma ideia mais clara do que seria o conceito de reflexão; os momentos apresentados por ele (descrever, informar, confrontar e reconstruir), me fizeram visualizar de maneira mais concreta como pode se dar o processo de reflexão sobre minha prática em sala de aula. Ao mesmo tempo, Norton (2005) trata do papel da reflexão crítica na formação de professores de língua estrangeira. Ela destaca a importância de se pensar o que, por que e para quem ensinamos. Agora tenho uma visão bem mais ampla do que seria uma Linguística Aplicada crítica.

Além disso, passei a enxergar a importância e relevância da construção colaborativa do conhecimento. Aprendi tanto com meus colegas durante o semestre, através das experiências destes, de suas ideias, e até mesmo da humildade em assumir suas fraquezas, dúvidas, questionamentos, dificuldades. É claro que também compartilhar suas conquistas e vitórias. Me trouxe grande conforto ficar a par das experiências dos colegas em sala, e saber que certos problemas e sensações de frustração, preocupações, inseguranças não são só minhas e que meus colegas de turma também sentem o mesmo, ou algo parecido. Isso me trouxe mais segurança enquanto professora, ao saber que a prática não tem que ser feita só de acertos, que percalços acontecem, que obstáculos, ou mesmo imprevistos, aparecem – e muitas vezes mudam o rumo de nossa aula, ou programa. Me senti mais humana, mais passível de erro – sabendo que esse erro não é cometido só por mim, que tenho fraquezas e pontos fortes também. E que outras pessoas passam pelo mesmo.

Desaprendi a achar que apenas o que dá certo é positivo. Muitas vezes, é através do que não deu certo que somos capazes de produzir um conhecimento maior, que conseguimos transcender o já naturalizado.

Desaprendi a tentar e reforçar minha tendência natural à acomodação e papel de pacificadora em sala. Ainda é muito difícil para mim problematizar as situações críticas que ocorrem em sala. Sempre tenho a tendência de “botar panos quentes” (como diria minha avozinha), de respeitar demasiadamente a opinião e posição de TODOS – inclusive dos que são intransigentes e fazem comentários preconceituosos e maldosos.

Desaprendi a me sentir totalmente responsável por problemas que ocorrem em sala, por coisas que acontecem em minha vida. Aprendi a considerar mais o contexto como um todo, e não só os indivíduos (aqui me incluo). Com isso, sou capaz de uma maior compreensão, respeito e perdão – em relação a meus alunos e a mim mesma.

2) Sinto que temos que questionar e problematizar essas “single stories”, enxergando os mecanismos que fazem com que estas permaneçam como verdades naturalizadas. Tentar não deixar que essas “single stories” nos influenciem na nossa prática e nos desestimulem. Por exemplo, a ideia de que o ensino da escola pública é de baixa qualidade, ou de que não é possível aprender inglês na escola pública. Temos que pensar muito mais nas possibilidades e alternativas para chegar a uma modificação e transformação dessa realidade. Não podemos deixar que essas “single stories” nos aprisionem, limitem nossas alternativas de ação, como se ser professor de línguas estivesse limitado a um tipo único de contexto, de postura, de possibilidade, de modelo. Também questionamos em sala a ideia de que o professor ideal é o professor nativo. Pudemos ver, através do texto de Brutt-Griffler (1999), que os professores não nativos apresentam, inclusive, muitos aspectos positivos em relação aos nativos. Desde que tive contato com esse texto, ainda na disciplina de inglês VI com a professora Rosane, que passei a me sentir muito mais segura enquanto professora, muito mais capaz e menos escrava da ideia de que o bom professor de inglês fala “perfeitamente” a língua, que tem uma pronúncia “quase” nativa, e outras crenças que nos perseguem. Me senti bem mais tranquila e autoconfiante com relação a meu conhecimento de língua; e claro que isso influenciou minha prática em sala de aula. Sempre assumi quando não tinha certeza de como se escrevia ou pronunciava certa palavra, mas isso me incomodava um pouco; agora me

sinto totalmente tranquila em dizer: “Não sei, fulano. Tenho que pesquisar e te falo na próxima aula.” Foi muito mais uma questão de ter “paz de espírito” ao assumir para meus alunos que não sei tudo da língua inglesa, e que, inclusive, não tenho a obrigação de sabê-lo ou de fingir que sei – tirei esse “peso das costas”.

Também discutimos a ideia de que a língua não tem que ser um instrumento de reprodução do discurso hegemônico, mas que pode também ser um instrumento de resistência através da construção de um discurso anti-hegemônico.

3) Estou num processo de tentativa e busca, creio. E é bom saber que esse não é um processo que se acabará um dia, que tenha um ponto de chegada. Não, é um processo contínuo que pode levar ao crescimento, à descoberta – de novos conhecimentos e saberes e do meu próprio autoconhecimento, da busca de mim mesma, levando em consideração, claro que minha identidade é fluida, multifacetada e em constante construção, movimento e mudança. Tenho me construído enquanto pessoa-professora crítica; e minha prática – em sala de aula e na vida como um todo – também tem me construído enquanto pessoa. Sou uma Luciana diferente desde que assumi esses questionamentos, desde que passei a refletir e, às vezes problematizar, o que se passa a minha volta. Sou muito falha às vezes e tenho muitas dificuldades em vários pontos – por exemplo, geralmente não reajo prontamente quando situações críticas ocorrem em sala de aula, muitas vezes fico paralisada e só depois penso que deveria ter tido uma ou outra atitude. Mas tento, e procuro, tirar o melhor proveito possível de todo conhecimento – teórico e prático, a nível das minhas experiências – que estou adquirindo.