

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

LUIZ MARTINS DE LIMA NETO

**ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS:
REPRODUÇÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA
EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

GOIÂNIA
2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Luiz Martins de Lima Neto

Título do trabalho: Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 21/09/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada

LUIZ MARTINS DE LIMA NETO

**ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS:
REPRODUÇÃO SOCIAL E RESISTÊNCIA
EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima Neto, Luiz Martins de
Ensino crítico de línguas: [manuscrito] : reprodução social e
resistência em uma sala de aula de língua inglesa / Luiz Martins de
Lima Neto. - 2017.
218 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, símbolos, tabelas, lista de figuras.

1. Ensino crítico de línguas. 2. Reprodução social. 3. Resistência. I.
Pessoa, Rosane Rocha, orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 19/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
ALUNO LUIZ MARTINS DE LIMA NETO**

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete, a partir das dez horas no Miniauditório Professor Egídio Turchi na Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada **“Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Joana Plaza Pinto (Faculdade de Letras/UFG) e a Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella de Andrade (UnB). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete.

Prof.^a. Dr.^a. Rosane Rocha Pessoa - Presidente

Prof.^a. Dr.^a. Joana Plaza Pinto

Prof.^a. Dr.^a. Mariana Rosa Mastrella de Andrade

Visto:

Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

Agradecimentos

Ao meu bom e maravilhoso Deus, que é Pai, Filho e Espírito Santo, por ter me dado força, foco e determinação para chegar até aqui.

À minha mãe Norma Ferreira da Cruz Lima, por sempre ter lutado para que meu irmão e eu tivéssemos uma educação de qualidade; além, é claro, do amor incondicional que sempre recebi. Mãe, abaixo do nosso Deus, você é a pessoa que eu mais amo e que mais me ensinou nessa vida!

Ao meu pai Ucielmo Martins de Lima, pelo orgulho que sempre sentiu de mim e da minha profissão, principalmente depois que minha mãe se mudou para fora do País. Pai, sem o seu carinho, eu, certamente, não seria tão feliz como sou!

Ao meu irmão Ucielmo Martins de Lima Júnior, por ser meu eterno companheiro e defensor. Manim, te agradeço também pelos nossos conflitos, os quais me fizeram ser uma pessoa melhor!

À minha avó Francisca Pereira de Lima e à minha prima Uélida Martins de Lima, pelo amor materno e pelos momentos de felicidade compartilhados. Uélida, a você, agradeço, em especial, pelos momentos de ajuda. Mesmo não fazendo parte do universo acadêmico, você sempre se demonstrou paciente para me ouvir!

A todos os meus demais familiares, por sempre sentirem orgulho das minhas conquistas acadêmicas.

Ao meu namorado Murillo Gil Vieira, pelos momentos de afeto e por sempre me acalmar quando me sentia nervoso ou inquieto devido aos meus afazeres acadêmicos. Sinceramente, não sei se teria tido, eu no seu lugar, tanta paciência comigo!

A todas/os as/os amigas/os que eu tive a oportunidade de conquistar durante diversos momentos da minha vida: (em ordem alfabética) Aida, Alana (e família), Caio, Cayo, Déborah, Fábio, Giselle, Jakeline, Joyce, Jullyana, Kemilly, Lígia (e família), Letícia, Lorrany, Marco Aurélio, Michel, Rita, Thaís, Viviane e Wilson. Cada uma/um de vocês é um laço que, ao me transpassar, me sustenta e me ajuda a viver!

À minha psicanalista Letícia Pacheco Goldim, por ter me ajudado a lidar com questões muito dolorosas na minha vida. Letícia, sem o seu conhecimento profissional, eu, certamente, não teria sido capaz de terminar este trabalho!

À minha orientadora Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, pelas orientações precisas tanto como orientadora de mestrado quanto como orientadora pedagógica no Centro de Línguas da UFG, pelo tempo gasto cedido a mim e, principalmente, por, continuamente, me ajudar a ser um profissional mais crítico. Rosane, obrigado também por ter me ensinado a ser um pesquisador mais autônomo e pela forma sempre carinhosa de se dirigir a mim!

Às/Aos minhas/meus companheiras/os de Pós-Graduação – (em ordem alfabética) Edilson, Fernanda, Jane, Julma, Laryssa, Marco Túlio, Maria Eugênia, Michel, Pedro, Valéria e Zezé –, pelos livros emprestados, pelo apoio virtual e presencial, pelas ajudas

com citações, pelas dicas de leitura, pelos momentos compartilhados comigo para que eu pudesse amadurecer este trabalho e pelos momentos de descontração que serviram de base para que eu viesse a realizá-lo.

Às Profas. Dras. Heloísa Augusta Britto de Mello e Joana Plaza Pinto, pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas brilhantes contribuições que me ajudaram a pensar numa reestruturação para este trabalho.

À Profa. Joana Plaza Pinto e à Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella de Andrade, por terem aceitado o convite de compor minha banca de defesa.

Ao professor Ariovaldo Lopes Pereira e à Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende Santos, por terem participado da banca de defesa como prof. e profa. suplentes e à Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende Santos, da banca de qualificação.

À professora Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva, pela leitura cuidadosa deste trabalho, quando ainda se encontrava na sua fase inicial, e pelas suas pertinentes contribuições durante a realização do VII Seminário de Dissertações e Teses em Andamento.

Ao Centro de Línguas, nas pessoas das profas. Dra. Rosane Rocha Pessoa e Ma. Valdirene Maria de Araújo Gomes, pelo apoio pedagógico e por terem permitido que eu realizasse esta pesquisa nesse contexto, que me é tão caro.

A todas/os as/os participantes deste estudo – Adriano, Allison Hurt, André, Catarina, David, Dexter, Fernanda, Hellbia, Izabella, Jeremias, Joshua Walker, Karyne, Kessi, Letícia, Linda, Luiza, Maria Eduarda, Nilda, Paulo César, Princess, Sam, Senhorita Passos e Ysabella –, sem as/os quais este estudo não teria acontecido como aconteceu. Com vocês, aprendi a ser um pesquisador, um professor e uma pessoa melhor!

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro.

Resumo

A principal motivação para a realização deste estudo foi o meu desejo de ampliar minha prática pedagógica e investigativa, à qual dei início, no ano de 2013, com a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (LIMA NETO, 2013, 2015). Assim, neste estudo, almejei problematizar o movimento de reprodução social e resistência num contexto de sala de aula de língua inglesa. Mais especificamente, almejei discutir o movimento de reprodução e resistência de ideias e de comportamentos hegemônicos a respeito dos temas *Body and beauty*, *Single stories* e *Domestic violence* numa turma de Inglês V do Centro de Línguas da UFG, cujo trabalho se fundamentou em perspectivas críticas de educação linguística. Para tanto, conduzi uma etnografia crítica (MAINARDES; MARCONDES, 2011), que teve como participantes 16 alunas, 7 alunos e eu, como professor da turma. O material empírico discutido neste trabalho foi gerado por meio da utilização de quatro fontes de pesquisa: 1) questionários, 2) diário de pesquisa, 3) aulas (gravadas em áudio e vídeo) e 4) produções escritas pelas/os alunas/os. Para discutir esse material, baseei-me em autoras/es de diversas áreas do conhecimento, tais como a Linguística Aplicada (Crítica), a Educação, a Filosofia, os Estudos Culturais e os Estudos Decoloniais. Os resultados do estudo apontam para o fato de que o movimento de reprodução social e resistência se deu de uma forma complexa, o que significa dizer que, ao mesmo tempo em que reproduzíamos ideias e comportamentos hegemônicos sobre questões socioculturais diversas relacionadas aos temas abordados em sala, nós também lhes resistíamos. Acredito que a relevância deste trabalho resida justamente no fato de abordar esse movimento de reprodução social e resistência de uma forma complexa, pois, assim, ratifica-se a ideia de que a sala de aula (de língua) pode ser um espaço tanto de reprodução quanto de transformação social (CANAGARAJAH, 1993, 1999; FREIRE, 1979; NORTON, 2007; PENNYCOOK, 2001).

Palavras-chave: Ensino crítico de línguas, reprodução social, resistência.

Abstract

The main motivation for this study was my desire to expand my pedagogical and research practice, which I started in 2013 with the conclusion of my Course Final Paper (LIMA NETO, 2013, 2015). Thus, in this study, I aimed at problematizing the movement of social reproduction and resistance in a context of an English language classroom. More specifically, I aimed at discussing the movement of reproduction and resistance of hegemonic ideas and behaviour regarding the themes Body and beauty, Single stories and Domestic violence in an English V group in the UFG Language Center, whose work was based on critical perspectives of language education. For this purpose, I conducted a critical ethnography (MAINARDES; MARCONDES, 2011), which had as participants 16 female students, 7 male students and myself, as the teacher of the group. The empirical materials discussed in this study were generated through the use of four research sources: 1) questionnaires, 2) research diary, 3) lessons (audio and video recorded) and 4) students' written productions. To discuss these empirical materials, I have drawn upon authors from various areas of knowledge, such as (Critical) Applied Linguistics, Education, Philosophy, Cultural Studies, and Decolonial Studies. The results of the study point to the fact that the movement of social reproduction and resistance occurred in a complex way, which means that at the same time that we reproduced hegemonic ideas and behaviour about diverse sociocultural issues related to the topics approached in the class, we also resisted them. I believe that the relevance of this work resides precisely in the fact that it addresses the movement of social reproduction and resistance in a complex way, since it ratifies the idea that the (language) classroom can be either a space of social reproduction or a space of social transformation (CANAGARAJAH, 1993, 1999; FREIRE, 1979; NORTON, 2007; PENNYCOOK, 2001).

Keywords: Critical language teaching, social reproduction, resistance.

Lista de quadros

Quadro 1 – Símbolos utilizados na transcrição das gravações	40
Quadro 2 – Imagens das pessoas focalizadas nas aulas sobre <i>Body and beauty</i>	42
Quadro 3 – Questões da discussão do tema <i>Body and beauty</i>	45
Quadro 4 – Questões da discussão do tema <i>Single stories</i>	46
Quadro 5 – Questões da discussão do tema <i>Domestic violence</i>	47
Quadro 6 – % de homens que se casam com mulheres de diferentes cores ou raça	119

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1: Metodologia.....	27
1.1 O paradigma qualitativo de pesquisa	27
1.2 A etnografia crítica.....	30
1.3 O contexto	32
1.4 As/Os participantes	35
1.4.1 As/Os alunas/os	35
1.4.2 O professor	37
1.5 Fontes de pesquisa.....	38
1.5.1 Questionários.....	38
1.5.2 Diário de pesquisa	39
1.5.3 Aulas (gravadas em áudio e vídeo)	40
1.5.4 Produções escritas pelas/os alunas/os.....	41
1.6 Escolha dos temas das aulas e descrição das aulas.....	43
1.7 Processo de análise do material empírico gerado.....	47
Capítulo 2: Reproduções sociais e resistências durante as aulas	50
2.1 <i>Body and beauty</i>	50
2.1.1 Identidades essenciais e imutáveis	50
2.1.1.1 Reproduções e resistências com relação à pessoa na Imagem 5	68
2.1.2 Marginalização dos corpos não hegemônicos focalizados	78
2.1.3 A facilidade de se livrar de uma imagem corporal negativa	84
2.1.4 Conformidade com o padrão de beleza atual	88
2.2 <i>Single stories</i>.....	92
2.2.1 A hegemonia dos países do Norte em relação aos países do Sul	92
2.2.2 A inferência da maternidade.....	102
2.2.3 Histórias únicas sobre a noção de corpo	104
2.2.4 Histórias únicas sobre a música sertaneja no Centro-Oeste do País	108
2.2.5 Histórias únicas sobre o continente e o povo africano	111
2.2.6 Histórias únicas sobre a relevância das profissões e a infalibilidade das/os adultas/os	120
2.3 <i>Domestic violence</i>	128
2.3.1 Violência doméstica contra as crianças e os adolescentes	128
2.3.1.1 Os outros lados da história de <i>Precious</i>	128
2.3.1.2 O julgamento da mãe de <i>Precious</i>	136
2.3.2 Violência (doméstica) contra as mulheres.....	145
2.3.2.1 Assédio “charmoso” e “bom”	145

2.3.2.2 A permanência das mulheres em relações abusivas	154
2.3.2.3 Tentativas de reinvenção da vida social com relação à violência doméstica contra as mulheres.....	160
Considerações finais	169
Referências	174
Apêndices.....	180
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	181
Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	184
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais	186
Apêndice D – Questionário de Identificação	188
Apêndice E – Questionário sobre o Trabalho Realizado	189
Apêndice F – Registro no diário de pesquisa	190
Apêndice G – Transcrição da primeira atividade gravada em vídeo.....	193
Apêndice H – <i>Handout</i> sobre o texto <i>Body image at a glance</i>	200
Apêndice I – <i>Handout</i> sobre <i>Domestic violence</i>	202
Apêndice J – <i>Handout</i> sobre a vida de Chimamanda Adichie	204
Apêndice K – Lista de verbos irregulares	206
Apêndice L – <i>Handout</i> sobre o discurso da escritora Chimamanda Adichie.....	207
Apêndice M – Lista de verbos regulares	208
Apêndice N – <i>Handout</i> sobre a canção <i>Behind the Wall</i>	209
Apêndice O – <i>Handout</i> sobre o poema <i>They screamed “negra” at me</i>	210
Anexos.....	212
Anexo A – Página 150 do livro da/o estudante do <i>English File Pre-intermediate</i> (2012)....	213
Anexo B – Página 151 do livro da/o estudante do <i>English File Pre-intermediate</i> (2012)....	214
Anexo C – Exercícios “a” e “b” das lições 1B e 1C do livro da/o estudante do <i>English File Pre-Intermediate</i> (2012).....	215
Anexo D – Exercícios “a” e “b” da lição 2A do livro da/o estudante do <i>English File Pre-Intermediate</i> (2012).....	216
Anexo E – Exercício 1 da página 181 do livro <i>Macmillan English Grammar: essential with key</i> (2012).....	217
Anexo F – Exercícios “a” e “b” da lição 2C do livro da/o estudante do <i>English File Pre-Intermediate</i> (2012).....	218

Introdução

Neste trabalho, focalizo o movimento de reprodução social e resistência nas aulas do curso de Inglês V (nível pré-intermediário) que ministrei no segundo semestre de 2015 no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tanto o trabalho de sala de aula como este estudo foram fundamentados em perspectivas críticas de educação linguística. A principal motivação que me levou à realização desta pesquisa foi o desejo de ampliar minha prática investigativa, à qual dei início, no ano de 2013, com a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, como requerimento parcial para obtenção do meu diploma em Letras: Inglês. No entanto, antes de me aprofundar nas questões que me fizeram conduzir esta pesquisa, julgo necessário contar como se deu o meu contato com as perspectivas críticas nas áreas de educação linguística e de formação de professoras/es¹ de línguas. Para tanto, volto ao ano de 2011, ano em que iniciei meus estudos em Letras: Inglês na Faculdade de Letras da UFG.

No ano de 2011, as/os alunas/os que ingressavam no curso de Letras da UFG tinham como uma das suas primeiras atividades acadêmicas a participação do Colóquio de Pesquisa e Extensão da faculdade. Foi através de uma comunicação coordenada, organizada pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa na décima primeira edição desse evento, que entrei em contato com as perspectivas críticas nas áreas de educação linguística e de formação de professoras/es de línguas pela primeira vez. Embora já trabalhasse como professor de língua inglesa no Centro Educacional Master LTDA, autorizada Fisk Goiânia, havia um ano, não sabia o que significava ser um professor crítico dessa língua. Em busca de sabê-lo e também de sê-lo, assisti às apresentações com curiosidade. Com as falas das/os apresentadoras/es, todas/os orientandas/os da professora Rosane, em especial com a de Marco Túlio de Urzêda Freitas, descobri que ser um professor crítico de línguas, pelo menos na acepção utilizada por elas/es, consistia em ser um professor sensível e aberto à questão das diferenças, um professor problematizador, consciente de como as injustiças sociais são construídas e reforçadas

¹ Opto por escrever me referindo, primeiramente, ao feminino, pois compartilho das ideologias linguísticas, que concebem a omissão do gênero feminino nas produções textuais como índice de preconceito de gênero. Essas omissões acontecem mesmo em situações onde o gênero feminino é maioria, como é o caso da profissão docente no contexto brasileiro e o da turma aqui investigada. Aliás, em toda minha experiência como professor no Centro de Línguas da UFG, as mulheres sempre foram maioria nas turmas em que lecionei. Entretanto, tais informações são reforçadamente omitidas através da pluralização “inocente” e “apolítica” à qual devemos nos submeter devido aos acordos gramaticais que nos são impostos.

por meio do discurso dentro e fora da sala de aula, além de ser também um professor comprometido com a construção de uma sociedade mais equânime para todas/os. Tais falas me tocaram tanto que, assim que me tornei professor de língua inglesa no Centro de Línguas da UFG, local onde tive mais liberdade para ensinar, comecei a trabalhar conforme a minha concepção do que seriam aulas críticas, mesmo não tendo conhecimento praxiológico suficiente para fazê-lo. Assim, basicamente, o que fazia era tentar abordar criticamente – ou seja, focalizar as desigualdades sociais –, ainda que de maneira bem tímida e intuitiva, os temas do livro didático adotado pela instituição, sobretudo aqueles que julgava mais triviais.

Lembro-me, por exemplo, de, numa das primeiras turmas que assumi na instituição, ter tentado discutir a situação de mulheres que têm os seus casamentos arranjados pelos seus familiares no Oriente, uma vez que, numa das lições do livro didático, havia um artigo de uma revista britânica intitulado *Who knows you better?*. Nesse artigo, a mãe e o melhor amigo de Richard, um homem solteiro em busca de uma parceira, tentavam escolher a parceira mais adequada para ele. Lembro-me também de, nessa mesma turma, ter discutido o preconceito sofrido por pessoas que gostam de gêneros musicais marginalizados, tais como o *funk* carioca e o *hip hop*. Isso porque, numa das lições do livro, o tema *Fifty years of pop* era abordado. Lembro-me, enfim, de assumir uma postura mais séria diante de situações que as/os alunas/os julgavam “engraçadas”, tais como quando elas/es confundiam *boyfriend* com *girlfriend* ou vice-versa. Após ter assistido à comunicação coordenada sobre as perspectivas críticas no ensino de línguas, percebi que, como professor, não poderia rir se um aluno meu dissesse que tinha um *boyfriend* ou se uma aluna minha dissesse que tinha uma *girlfriend*, uma vez que relações homossexuais não são coisas risíveis. Na realidade, hoje, reflito que me senti convocado por aquelas/es professoras/es a fazer parte do seu grupo. O que não sabia, todavia, é que o ensino crítico de línguas me faria ainda mais sentido no momento em que eu vivenciasse o seu poder na minha vida como estudante de língua inglesa.

Isso aconteceu em 2012, quando me tornei aluno de graduação da professora Rosane nas matérias de Inglês 5 e 6. Durante todo aquele ano, tive a oportunidade de expandir, desnaturalizar e resignificar as minhas perspectivas sobre questões sociais diversas. Aprendi, por exemplo, que, como sujeito pós-moderno, possuía várias identidades e que muitas delas podiam se contradizer. Isso me ajudou a entender o fato de como eu podia ser um indivíduo homossexual e religioso, ao mesmo tempo. Aprendi

também que, intencionalmente, usava a língua inglesa para mentir, criando frases que não condiziam com a minha vida pessoal. Para mim, a única coisa com a qual me preocupava quando escrevia é que as frases deviam estar *gramaticalmente* corretas. Elas não precisavam, necessariamente, refletir o meu dia-a-dia. Além disso, depois de uma aula em que discutimos a identidade materna, percebi que minha mãe, que havia se mudado para a Bélgica, não “devia” voltar para o Brasil para cuidar do meu irmão e de mim, como muitas pessoas ao nosso redor nos diziam, já que ela tinha o direito de cuidar da sua própria vida. Em suma, com as aulas embasadas em premissas críticas que tive, tornei-me, de fato, uma pessoa mais consciente das minhas identidades, bem como do que elas representavam na estrutura social mais ampla, além de ter aprendido em termos teóricos e práticos como trabalhar segundo uma abordagem crítica nas minhas próprias aulas. Logo, passei a ter minha prática pedagógica supervisionada pela professora Rosane no Centro de Línguas da UFG e, em 2013, fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso (LIMA NETO, 2013, 2015), sob sua orientação.

Nesse trabalho, basicamente, problematizei a participação das/os minhas/meus alunas/os e o discurso produzido por elas/es a respeito das aulas embasadas em premissas críticas que ministrei no primeiro bimestre de um curso de Inglês VIII (último nível oferecido pela instituição), também no Centro de Línguas da UFG. Mais especificamente, discuti o engajamento das/os minhas/meus alunas/os sobre cada tema discutido em sala: *Identity, Body and identity* e *Transsexuality*. Infelizmente, o problema que percebi mais tarde nesse estudo é que acabei adotando uma atitude muito avaliativa acerca do modo como as/os minhas/meus alunas/os participaram das aulas, uma vez que fiz uso de categorias, tais como *positivo* e *negativo*, *responsivo* e *não responsivo às minhas expectativas como professor*. Por esse motivo, neste estudo, decidi continuar a pesquisar sobre a participação das/os minhas/meus alunas/os nas minhas aulas, mas agora afinando meu olhar para o movimento de reprodução de discursos hegemônicos e de resistência a esses discursos, a fim de tentar complexificar minha análise. Acredito que os resultados aos quais cheguei neste estudo são mais relevantes, pois tento justamente direcionar minha atenção para as sutilezas do processo educacional, buscando mostrar como a sala de aula (de línguas) é um espaço político e, por isso mesmo, um espaço onde ideias hegemônicas são reproduzidas e confrontadas de maneira complexa.

Uma das preocupações da Linguística Aplicada Crítica, que é “uma forma cambiante e crítica de pensar questões relacionadas à língua/linguagem²” (PENNYCOOK, 2001, p. 136), é relacionar questões micro (questões que acontecem dentro do contexto escolar, por exemplo) com questões macro (questões estruturais). Contudo, como preconiza Pennycook (2001, p. 114), “a tarefa não é meramente mapear micro e macrorrelações, mas compreender de formas muito mais sutis como o poder circula em vários níveis³”. O autor até mesmo avança no seu pensamento e declara que a dicotomia micro-macro poderia ser dispensada e, ao invés disso, poderíamos “falar em compreensões detalhadas dos funcionamentos contextuais do poder⁴” (PENNYCOOK, 2001, p. 115). No que diz respeito especificamente à sala de aula, a proposta feita pelo autor implica, basicamente, a compreensão de que ela é tanto um espaço de reprodução quanto um espaço de transformação social. Portanto, um espaço no qual interesses sociais, culturais, políticos e ideológicos se expressam de forma interseccional (PENNYCOOK, 2001).

Segundo Auerbach (1995, p. 9), as salas de aula não são “independentes, sistemas autônomos, isolados de questões políticas externas⁵”, como as/os defensoras/es do modelo tradicional de educação, o *modelo bancário*, querem que pensemos. Ao invés disso, para a autora, a sala de aula “funciona como um tipo de microcosmo de uma ordem social mais ampla⁶”, uma vez que “as decisões diárias que as/os praticantes tomam dentro [dela] tanto moldam quanto são moldadas pela ordem social fora [dela]⁷”. Ela declara:

Uma vez que nós começamos a olhar a sala de aula através de lentes ideológicas, as dinâmicas de poder e desigualdade aparecem em todos os seus aspectos, desde a configuração física até a avaliação das necessidades, estruturas das/os participantes, desenvolvimento do currículo, conteúdo da aula, materiais, processos instrucionais, padrões de discurso, uso linguístico e avaliação⁸. (AUERBACH, 1995, p. 12).

² Texto original: [...] a shifting and critical way of thinking about questions to do with language.

³ Texto original: [...] the task is not merely to map micro and macro relations but to understand in much more subtle ways how power circulates at multiple levels.

⁴ Texto original: [...] talk of detailed understandings of the contextual workings of power.

⁵ Texto original: [...] self-contained, autonomous systems, insulated from external political concerns.

⁶ Texto original: [...] works as a kind of microcosm of a broader social order [...].

⁷ Texto original: the day-to-day decisions that practitioners make inside the classroom both shape and are shaped by the social order outside the classroom.

⁸ Texto original: Once we begin looking at classrooms through an ideological lens, dynamics of power and inequality show up in every aspect of classroom life, from physical setting to needs assessments, participant structures, curriculum development, lesson content, materials, instructional processes, discourse patterns, language use and evaluation.

Assim, segundo a autora, a sala de aula não é, de forma alguma, um espaço neutro, mas sim um espaço “inerentemente ideológico em sua natureza, com implicações significativas para os papéis socioeconômicos das/os alunas/os”⁹ (AUERBACH, 1995, p. 9).

Para Freire (1979, p. 64), autor no qual Auerbach (1995) se baseia para fazer as suas reflexões, as/os defensoras/es do modelo bancário de educação querem que as pessoas continuem a ver a sala de aula como um espaço neutro, o conhecimento como algo objetivo e cientificamente embasado e que, conseqüentemente, as/os educadoras/es se tornem “depositárias/os” e as/os educandas/os se tornem as/os suas/seus “depositantes” (o autor, portanto, faz uma analogia entre as ações educacionais e as ações bancárias), pois,

[q]uanto mais se exercitem [as/]os educand[as/]os no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformador[as/]es dele. Como sujeitos.

O autor defende, portanto, o ponto de vista de que, quanto mais se propaga a ideia de que a educação é um processo neutro, mais fácil se torna a transformação das/os as/os alunas/os em seres passivas/os, uma vez que elas/es não são estimuladas/os a desenvolver uma consciência reflexiva e criativa que as/os leve a compreender a realidade opressiva que as/os cerca. Na sua visão, apenas o modelo *problematizador* e *libertador* de educação, modelo oposto ao modelo bancário de educação, é capaz de libertar as pessoas das amarras da opressão que segregam, polarizam e fomentam a dominação existente entre os grupos sociais. Tal modelo de educação, diferentemente do modelo bancário, não busca “encher” as/os educandas/os “de falso saber, que são os conteúdos impostos” pelo currículo. Ao invés disso, ele busca fazer com que as/os educandas/os desenvolvam “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1979, p. 75). Nesse sentido, o autor apresenta o modelo problematizador e libertador de educação como um modelo alternativo, uma vez que, para ele, a educação deve servir à libertação, à criatividade, à reflexão e à ação humana sobre a realidade.

⁹ Texto original: [...] inherently ideological in nature, with significant implications for learner's socioeconomic roles.

Porém, para que os aspectos da sala de aula sejam vistos como políticos, assim como sugerem a autora e os autores citados, primeiramente, é preciso que sejamos capazes de perceber como a sala de aula está relacionada com interesses sociais, culturais, políticos e ideológicos como defendido por Pennycook (2001). Isso, por sua vez, requer que as duas relações dicotômicas, micro-macro e estrutura-agência, não sejam apenas compreendidas, mas também superadas. Nesse caso, superar, para o autor, significa “encontrar formas úteis de compreender” os contextos de sala de aula “sem reduzi-los a um mero reflexo da ordem social ou a um lugar de atividade inteiramente voluntária¹⁰” (PENNYCOOK, 2001, p. 118). Um autor e uma autora que conseguiram superar essas relações e, portanto, conseguiram discutir as relações entre a sala de aula e a sociedade de forma complexa nos seus estudos são Canagarajah (1993, 1999) e Norton (2007).

Canagarajah (1993), numa etnografia crítica numa sala de aula de língua inglesa no Sri Lanka, mostra como a reprodução e a resistência se dão de uma forma muito mais complexa dentro do contexto escolar do que comumente se pode imaginar. O autor inicia o seu artigo criticando um autor e uma autora, Pennycook (1989)¹¹ e Peirce (1989)¹², que, anteriormente à sua publicação, teorizaram sobre os métodos de ensino dominantes na área de Ensino-aprendizagem de línguas e sobre as suas ideologias subjacentes, argumentando que o autor e a autora não tinham conseguido abordar corretamente a questão da dominação na sala de aula por tratarem as complexidades desse contexto de uma forma demasiadamente teórica, isto é, por não reconhecerem as implicações desses métodos no processo educativo de forma empírica, e também por não relatarem como as oposições a esses métodos se formavam nesse contexto. Resumidamente, o autor faz a seguinte crítica aos respectivos trabalhos dele/a:

Ao passo que a delineação da dominação ideológica de Pennycook através do ensino de inglês como segunda língua aparece superdeterminista e pessimista, a caracterização das possibilidades de resistência pedagógica de Peirce aparece volitivista demais e romântica¹³. (CANAGARAJAH, 1993, p. 602)

¹⁰ Texto original: [...] finding useful ways of understanding such contexts without reducing them either to a mere reflection of the social order or to a place of entirely free-willed activity.

¹¹ PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

¹² PEIRCE, B. N. Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: people's English in South Africa. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 401-420, 1989.

¹³ Texto original: Whereas Pennycook's delineation of ideological domination through TESOL appears overdetermined and pessimistic, Peirce's characterization of the possibilities of pedagogical resistance appears too volitionist and romantic.

Segundo o autor, as/os “alunas/os minorizadas/os podem [...] exibir uma variedade complexa de atitudes com relação à dominação, com uma mistura de tendências de oposição e de acomodação, que devem ser criticamente analisadas¹⁴” (CANAGARAJAH, 1993, p. 603). No seu estudo em específico, embora as/os alunas/os participantes tenham inconscientemente resistido aos discursos alienantes disseminados pelo livro didático por meio de anotações, comentários, rabiscos e grafites feitos nesses livros, elas/es afirmaram se sentir motivadas/os a aprender a língua inglesa tanto antes quanto depois do estudo ter sido realizado. Da mesma forma, elas/es resistiram à pedagogia orientada para o processo utilizada por Canagarajah (1993), professor da turma, e desejaram um ensino orientado para o produto (no caso, um teste ao qual elas/es deviam se submeter ao final do curso), baseado no ensino explícito de gramática. Ao refletir sobre o material empírico gerado durante o estudo, Canagarajah (1993) chegou à conclusão de que a resistência das/os alunas/os ao seu método de ensino podia ser resultado do conflito vivido por elas/es nas suas vidas cotidianas fora do contexto da sala de aula: o conflito de querer “dominar” a língua inglesa e, então, desfrutar da mobilidade socioeconômica assegurada às/aos falantes dessa língua no contexto do Sri Lanka, mas de não querer integrar, concomitantemente, discursos alienantes às suas culturas que pudessem ser transmitidos através do ensino comunicativo da língua.

O que é interessante, entretanto, é que, assim como reflete o autor, há elementos de acomodação na resistência das/os alunas/os participantes. Isso porque, ao optarem por

[...] um estilo de aprendizagem controlado pelo professor, não dialógico e ‘bancário’, que é conhecido por reproduzir os valores dominantes e as relações sociais de uma sociedade opressivamente estratificada¹⁵[.] (CANAGARAJAH, 2013, p. 623)

elas/es parecem ter aceitado as limitações impostas pelo sistema social dominante e, portanto, parecem ter cedido à reprodução social, uma vez que resistiram à criação de uma educação ideologicamente libertadora e educacionalmente significativa para elas/es (CANAGARAJAH, 1993). É nesse sentido, portanto, que, noutra ocasião, o autor reflete que “devemos resistir à tendência um tanto quanto equivocada nos círculos de

¹⁴ Texto original: Minority students may then display a complex range of attitudes towards domination with a mixture of oppositional and accommodative tendencies which have to be critically examined.

¹⁵ Texto original: [...] a teacher-controlled, nondialogic, “banking” style of learning that is known to reproduce the dominant values and social relations of an oppressively stratified society.

pedagogia crítica de romantizar a oposição discente e os discursos minoritários como sendo sempre libertadores e progressivos¹⁶ (CANAGARAJAH, 1999, p. 97). Isso porque, na sua opinião, “as atitudes e as respostas que as/os alunas/os exibem contêm uma gama de valores mistos que possuem possibilidades ambivalentes de resistência ou acomodação a ideologias dominantes¹⁷” (CANAGARAJAH, 1999, p. 98). Por causa disso, à luz das teorizações de Giroux¹⁸, o autor defende a ideia de que “não se deve permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente associada a todo ‘comportamento de oposição’¹⁹”, uma vez que *resistência* teria a ver com a exibição de uma “clareza ideológica e comprometimento com ação coletiva para transformação social²⁰”, ao passo que *oposição* seria algo “pouco claro, ambivalente e, em grande parte, passivo²¹” (CANAGARAJAH, 1999, p. 97-98).

Norton (2007), de modo similar, mas no campo dos letramentos críticos, também mostra como a reprodução e a resistência estão longe de acontecer de uma forma simplista dentro do contexto escolar. Durante uma parte do seu estudo realizado em Joanesburgo na África do Sul, a autora chegou à conclusão de que as interpretações de um texto feitas pelas/os participantes variaram de acordo com as condições em que elas/es se encontravam no momento específico da leitura dos textos focalizados. Assim, sob a condição de teste, elas/es foram obrigadas/os a submeter as suas interpretações do dado texto às interpretações das/os avaliadoras/es desse teste. No caso, elas/es tiveram de interpretar o texto focalizado como “uma simples história de macacos roubando frutas²²” (NORTON, 2007, p. 11). Porém, “na discussão coletiva depois do teste, as/os alunas/os leram o texto como um símbolo da injustiça do *apartheid*²³” (NORTON, 2007, p. 11) ocorrido no país. Isso fez com que a autora percebesse que “o mecanismo da interação – a forma convencionalizada do evento teste – determinou em grande

¹⁶ Texto original: We must resist the somewhat misleading tendency in critical pedagogical circles to romanticize student opposition and minority discourses as being always liberatory and progressive.

¹⁷ Texto original: The attitudes and responses students display contain a range of mixed values which hold ambivalent possibilities for resistance or accommodation to dominant ideologies.

¹⁸ GIROUX, H. A. *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley: Bergin, 1983.

¹⁹ Texto original: [...] the concept of resistance must not be allowed to become a category indiscriminately attached to every expression of ‘opposition behavior’.

²⁰ Texto original: [...] ideological clarity and commitment to collective action for social transformation [...].

²¹ Texto original: [...] unclear, ambivalent, and largely passive.

²² Texto original: [...] a simple story of monkeys stealing fruits.

²³ Texto original: [...] in the communal discussion following the test, the students read the text as symbolic of apartheid injustice.

medida como as/os alunas/os ‘leram’ o texto²⁴” (NORTON, 2007, p. 12). Além disso, ela pôde perceber também que as leituras mudaram tão facilmente de uma ocasião para a outra, isto é, de uma leitura de acomodação ou de reprodução para uma leitura de resistência devido às identidades cambiantes das/os alunas/os participantes, uma vez que, durante o evento teste, as/os alunas/os eram impotentes candidatas/os, ao passo que, durante a discussão, elas/es eram membras/os informadas/os e poderosas/os da comunidade (NORTON, 2007).

As teorizações de Canagarajah (1993, 1999) e Norton (2007) iluminam este estudo especialmente no que diz respeito à ideia de que as salas de aula (de língua) não são, absolutamente, um mero reflexo da estrutura social mais ampla ou “ilhas autônomas de aprendizagem de língua não afetadas pelo mundo fora delas²⁵”, como teoriza Pennycook (2001, p. 116). Ao invés disso, ela é um domínio que tem uma *autonomia relativa*, isto é, ela é um espaço que tem uma certa autonomia, mas que, ao mesmo tempo, se encontra submetido à estrutura social que o sustenta. Com Canagarajah (1993, 1999), podemos perceber que o que, à primeira vista, parece resistência, pode ser, na verdade, reprodução. Já com o estudo de Norton (2007), podemos perceber que o que, à primeira vista, parece apenas reprodução, pode ser um tipo de “reprodução estratégica”, por assim dizer. É nesse sentido, pois, que, para Pennycook (2001, p. 128), compreensões críticas de como a reprodução e a resistência *realmente* acontecem dentro do contexto escolar nos capacitam a ver que as políticas das salas de aula podem ser mais bem compreendidas com o auxílio das *políticas culturais*. Tais políticas “têm a ver com as versões de realidade que ganham legitimidade, com as representações de mundo que se sobrepõem às outras²⁶”. Do ponto de vista das políticas culturais, “as salas de aula se tornam lugares de luta cultural, contextos nos quais versões diferentes do mundo são confrontadas²⁷”, uma vez que

[...] a luta cultural na sala de aula não é redutível a uma luta entre as ideologias do dominante e do dominado, mas preferencialmente a toda

²⁴ Texto original: The mechanism of interaction – the conventionalized form of the test event – determined to a great extent how the students “read” the text.

²⁵ Texto original: [...] autonomous islands of language learning, unaffected by the world outside [...].

²⁶ Texto original: [...] have to do with whose versions of reality gain legitimacy, whose representations of the world gain sway over others.

²⁷ Texto original: Classrooms become sites of cultural struggle, contexts in which different versions of the world are battled over.

uma circulação de ideias diferentes, formas culturais, formas de pensar, ser e falar²⁸. (PENNYCOOK, 2001, p. 128).

De forma resumida, portanto, a ideia que o autor defende é a de que as salas de aula são “lugares onde identidades são produzidas e transformadas²⁹”, já que tudo que as/os participantes do contexto escolar fazem e dizem ali “pode ser visto em termos culturais e sociais e, assim, a partir de uma perspectiva crítica, como questões sociopolíticas e político-culturais³⁰” (PENNYCOOK, 2001, p. 129).

Após estabelecer esse olhar, o autor sugere às/aos docentes que elas/es encontrem, então, uma práxis crítica que lhe seja responsiva, na qual elas/es possam basear as suas práticas pedagógicas diárias. A práxis na qual eu baseio minha prática e que, conseqüentemente, deu fundamento para esta pesquisa é chamada pelo grupo de pesquisa do qual faço parte³¹ de *ensino crítico de línguas*. Segundo Pessoa (2014), o ensino crítico de línguas é uma abordagem de ensino de línguas que objetiva, sobretudo, a problematização de ideias hegemônicas e construtos naturalizados dentro da sala de aula de língua. Nutrimos tais objetivos, basicamente, por dois motivos: primeiramente, porque acreditamos que a “educação deve estar comprometida com justiça social³²” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p.1) e, em segundo lugar, porque, ao interagirmos com as outras pessoas, consciente ou inconscientemente, usamos a língua/linguagem tanto para disseminar alienação, reforçar preconceito e discriminação, quanto para lutar por justiça e liberdade social (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012).

Nessa perspectiva, não acreditamos que os eventos opressivos que acontecem nas nossas aulas (eventos de preconceito, por exemplo) possam ser explicados em termos individuais, mas sim em termos sociais, já que os consideramos como exemplos representativos de como os grupos sociais marginalizados são sistematicamente oprimidos e discriminados nas instituições e na sociedade (PESSOA, 2014). Consideramos, por conseguinte, que a linguagem, como prática social (FABRÍCIO, 2006), torna-se uma importante ferramenta através da qual podemos transformar as

²⁸ Texto original: The cultural struggle in classrooms is not reducible to one between ideologies of the dominant and dominated but rather to a whole circulation of different ideas, cultural forms, ways of thinking, being, and speaking.

²⁹ Texto original: [...] sites where identities are produced and changed.

³⁰ Texto original: [...] can be seen in social and cultural terms, and thus, from a critical perspective as social political and cultural political questions.

³¹ O grupo de pesquisa do qual faço parte é o grupo *Transição*, grupo sobre formação crítica de professoras/es de línguas. Faço uso do pronome “nós” neste parágrafo, a fim de englobar as/os minhas/meus colegas que também fazem parte desse grupo.

³² Texto original: [...] education should be committed with social justice [...].

relações sociais desiguais. Por esses motivos, abordamos aberta e diretamente tópicos relacionados às questões de classe, raça e gênero nas nossas aulas, já que essas questões, assim como teoriza Pennycook (1999, p. 331) “são geralmente as mais óbvias em termos de desigualdade tanto social quanto estrutural³³”. Porém, assim como o próprio autor pondera, o escopo de tais domínios se ampliava no momento da publicação do seu artigo e passando a compreender “áreas, tais como a sexualidade, a etnia e as representações de Outridade”, uma vez que esses domínios também são perpassados por injustiça social, além de estarem “frequentemente interconectados³⁴” uns aos outros (PENNYCOOK, 1999, p. 331).

Nessa direção, é possível ver que tanto o objetivo geral – o de problematizar o movimento de reprodução social e a resistência num contexto de sala de aula de língua inglesa – quanto o objetivo específico – o de discutir o movimento de reprodução e resistência de ideias e de comportamentos hegemônicos a respeito dos temas *Body and beauty*, *Single stories* e *Domestic violence* numa turma de Inglês V do Centro de Línguas da UFG, cujo trabalho se fundamentou em perspectivas críticas de educação linguística – cruzou com os objetivos que almejei alcançar como professor que baseia sua prática nos preceitos do ensino crítico de línguas. Assim, pautado numa metodologia de pesquisa etnográfica crítica (MAINARDES, MARCONDES, 2011), discuti o material empírico gerado durante o estudo (ao todo, quatro fontes de pesquisa foram utilizados: 1) questionários, 2) diário de pesquisa, 3) aulas (gravadas em áudio e vídeo) e 4) produções escritas pelas/os alunas/os), a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa:

● *Como se deu o movimento de reprodução e resistência de ideias e comportamentos hegemônicos a respeito dos temas Body and beauty, Single stories e Domestic violence numa turma de Inglês V, fundamentado em perspectivas críticas, que ministrei no Centro de Línguas da UFG?*

Para responder a tal pergunta, três conceitos teóricos me foram essenciais: os conceitos de *ideias hegemônicas*, *reprodução* e *resistência*, os quais passo a definir em seguida.

³³ Texto original: [...] are often at their most obvious in terms of both social and structural inequity.

³⁴ Texto original: [...] areas such as sexuality, ethnicity, and representations of Otherness while also attempting to explore how these domains are frequently interconnected.

Baseado em Gramsci (2004), Kumaravadivelu (2014) explica que “hegemonia é o controle político, econômico, social, cultural, linguístico ou ideológico exercido por um grupo ou nação sobre a/o outra/o³⁵” (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 11), controle esse que é cedido através do

[...] consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. (GRAMSCI, 2004, p. 21).

Kumaravadivelu (2014) explica também que o conceito de hegemonia pode ser mais bem compreendido com o auxílio de um outro conceito gramsciano, o conceito de *subalternidade*, que, por sua vez, é usado para fazer referência aos grupos dominados que são excluídos da estrutura do poder hegemônico (KUMARAVADIVELU, 2014). Segundo o autor,

[...] a estrutura do poder hegemônico subordina as/os subalternas/os através de um conjunto de relações políticas, sociais, culturais e econômicas que enfraquece o seu desejo de exercer sua agência. O processo de subordinação opera principalmente através da coerção e cooptação, isto é, através do processo de marginalização por parte das forças dominantes e através da prática de automarginalização por parte dos grupos dominados³⁶. (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 11).

Assim, baseado nessas teorizações, entendo por *ideias hegemônicas* todas as ideias proferidas pelas pessoas que visam tanto à marginalização quanto à manutenção de um estado de marginalidade às/aos participantes dos grupos sociais dominados, a saber, “os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros” (MOITA LOPES, 2006a, p. 86). Por *reprodução*, por sua vez, entendo justamente a enunciação dessas ideias, que, ao visarem à manutenção do *status quo*, ganham status de verdade à medida que são repetidamente proferidas e disseminadas pelas pessoas nos diversos contextos sociais, depois de terem sido propagadas, primeiramente, pelas/os

³⁵ Texto original: [...] is the political, economic, social, cultural, linguistic, or ideological control exercised by one group or nation over another.

³⁶ Texto original: [...] the hegemonic power structure subordinates the subalterns through an ensemble of political, social, cultural, economic relations that weaken their will to exercise their agency. The process of subordination operates mainly through coercion and cooptation, that is, through the process of marginalization on the part of the dominating forces, and the practice of self-marginalization on the part of the dominated groups.

participantes dos grupos sociais dominantes, é claro. Finalmente, por *resistência*, entendo toda e qualquer ação que se oponha à propagação e ao reforço das ideias hegemônicas, desde aquelas que poderiam ser consideradas apenas como meras oposições até aquelas que poderiam ser consideradas como verdadeiras resistências por Canagarajah (1993, 1999). Faço isso 1) porque acredito que toda oposição é ideologicamente embasada; 2) porque creio que, num contexto de aprendizagem de língua, as/os participantes desse contexto podem resistir às ideias e aos comportamentos hegemônicos ali reproduzidos com pouca elaboração linguística e 3) porque, certamente, encontraria dificuldade em categorizar as participações que serão apresentadas e discutidas neste trabalho no limite dessas duas categorias, uma vez que a diferença entre elas, na prática, por vezes, pode ser bastante sutil. Ainda com relação ao conceito de resistência, concordo com Kumaravadivelu (2014) quando o autor declara que existem diversas formas através das quais as pessoas podem resistir, por meio da educação, ao controle dos grupos sociais dominantes. O autor aponta, por exemplo, que pode-se fazer isso através da historização e da conceitualização da condição de subalternidade dos grupos sociais dominados; da identificação de sistemas hegemônicos que sustentam a sua marginalização; da organização e representação desses grupos nos contextos de ensino; e da formação de ideias e práticas contra-hegemônicas que tenham o potencial de transformar o estado de subalternidade desses grupos.

No que concerne às possíveis contribuições desse trabalho, considero que as discussões que proponho aqui possam contribuir: 1) para que nós, participantes, tenhamos uma melhor compreensão sobre a nossa participação, isto é, sobre o que dissemos e sobre como nos comportamos em um curso fundamentado em premissas críticas, especialmente sobre o modo como reproduzimos ideias hegemônicas sobre questões socioculturais diversas durante as aulas ministradas e sobre como lhes resistimos; 2) para que todas/os aquelas/es interessadas/os no processo educativo tenham uma melhor compreensão de que, dentro do contexto escolar, assim como em qualquer outro contexto social, somos seres condicionados, mas não determinados, e que, portanto, o futuro é construído diária e historicamente através das nossas ações (FREIRE, 1970); e 3) para corroborar a ideia de que a sala de aula (de língua) é um espaço político e, portanto, um espaço no qual embates socioculturais são travados a todo o momento.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, além desta Introdução e das Considerações Finais, ele é composto por dois capítulos. No Capítulo 1, intitulado

“Metodologia”, situo o estudo no paradigma qualitativo e na modalidade etnográfica crítica de pesquisa, descrevo o contexto no qual a pesquisa aconteceu, apresento as/os participantes do estudo, discorro acerca das fontes de pesquisa utilizadas, relato como se deu o processo de escolha dos temas abordados, descrevo as atividades realizadas durante as aulas e, finalmente, exponho o procedimento de análise do material empírico gerado. No Capítulo 2, dedico-me à discussão do material empírico gerado durante a condução da pesquisa concernente à reprodução de ideias e comportamentos hegemônicos e à resistência a essas ideias e comportamentos sobre os temas *Body and beauty*, *Single stories* e *Domestic violence*. Nesse capítulo, construo um diálogo entre o material empírico e as discussões de vários campos teóricos, pois, recuso tratar teoria e prática de forma separada. Nas considerações finais, respondo à minha pergunta de pesquisa, comparo o estudo com alguns estudos similares que deram base para a sua fundamentação teórica de modo a discutir sua relevância e sua possível contribuição para o ensino crítico de línguas e, finalmente, discorro sobre sua relevância para mim, em termos pessoais e profissionais.

Problematizo o material empírico gerado neste estudo com base em discussões teóricas da Linguística Aplicada (Crítica) (ANDRADE, PESSOA, 2016; ANDREOTTI, 2013; AUERBACH, 1995; BASTOS, 2016; CANAGARAJAH, 1993, 1999, 2013; FABRÍCIO, 2006; FERNANDES, 2012; FERREIRA, 2006, 2007; GARCÍA; LI WEI, 2014; HOELZLE, 2016; JORDÃO, 2010; KUMARAVADIVELU, 2014; LIMA NETO, 2013, 2015; MOITA LOPES, 2006a, 2006b; NELSON, 1999, 2006; NORTON, 2007; PENNYCOOK, 1999, 2001; PESSOA, 2015, 2017; PESSOA, URZÊDA-FREITAS, 2012a, 2012b; SEIDLHOFER, 2004; TOMLINSON, MASUHARA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2012a, 2012b), da Educação (BIESTA, 2006; HOOKS, 2010; LOURO, 2004; OLIVEIRA, 2016), da Filosofia (FOUCAULT, 1987, 1995, 2014; GRAMSCI, 2004), dos Estudos Culturais (HALL, 2000, 2005) e dos Estudos Decoloniais (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005). Faço isso, pois, ao seguir os preceitos da Linguística Aplicada mestiça, defendida por Moita Lopes (2006a, 2006b), acredito que, para que as/os linguistas aplicadas/os criem uma melhor inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central, é preciso que diálogos de natureza inter/transdisciplinar entre teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades sejam promovidos.

Capítulo 1

Metodologia

Como dito na Introdução deste trabalho, neste capítulo, primeiramente, situo o estudo no paradigma qualitativo e na modalidade etnográfica crítica de pesquisa. Em seguida, descrevo o contexto no qual a pesquisa aconteceu, apresento as/os participantes, discorro acerca das fontes de pesquisa das quais lancei mão para a realização do estudo, relato como se deu o processo de escolha dos temas das aulas, descrevo as atividades realizadas durante essas aulas e, finalmente, exponho o procedimento de discussão do material empírico gerado.

1.1 O paradigma qualitativo de pesquisa

Este estudo se insere no paradigma qualitativo de pesquisa, paradigma esse que é complexo de ser definido devido aos múltiplos usos e significados que lhe foram atribuídos ao longo da história, bem como devido às diferentes concepções que as/os pesquisadoras/es de diversas disciplinas têm nutrido sobre ele (SADIN ESTEBAN, 2010). Sadín Esteban (2010), até mesmo, declara que é mais fácil descrever a pesquisa qualitativa do que defini-la. Segundo a autora, ao realizar uma pesquisa qualitativa, as/os pesquisadoras/es se preocupam com as experiências sociais tal como elas são vividas, sentidas e experimentadas pelas pessoas; relacionam-se com o significado subjetivo, com a linguagem, com a representação e com a organização social; atualmente, têm dirigido as pessoas a um diálogo sobre a ética, a vulnerabilidade e a verdade; dão atenção especial aos contextos naturais e reais; analisam as experiências humanas de uma forma global e holística, isto é, não dissociando o ser humano das variáveis que o constituem; reconhecem-se como importantes fontes de pesquisa, uma vez que elas/es influenciam diretamente os resultados finais das pesquisas; e interpretam o material empírico gerado baseando-se em teorias ou simplesmente descrevendo densamente os discursos das/os participantes. Além disso, a autora declara também que, nos últimos anos, as/os pesquisadoras/es qualitativas/os têm dado grande importância ao modo como os elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos têm influenciado a produção de conhecimento, o que ela chama de *reflexibilidade*.

Moreira e Caleffe (2008), por sua vez, preferem o termo “interpretativo” ao termo “qualitativo” para se referir ao paradigma por três motivos. Primeiramente, por acreditarem que o último é mais inclusivo que o primeiro; por crerem que ele ajuda a evitar que o paradigma seja concebido essencialmente como não-quantitativo, já que quantificações também podem ser utilizadas nesse tipo de pesquisa; e por julgarem que ele aponta para a característica mais comum dentre as diversas abordagens que objetivam a compreensão dos significados sociais: a *interpretação*. Os autores, assim como Sadín Esteban (2010), preferem descrever o paradigma interpretativo ao invés de defini-lo. Eles explicam que as/os pesquisadoras/es que fazem pesquisas interpretativas favorecem a linguagem em detrimento das generalizações universais, visto que é por meio do discurso que as pessoas atribuem significado e criam a vida social de maneira simbólica; transformam as sociedades que pesquisam por meio da observação, da descrição detalhada dos fenômenos e do questionamento; reconhecem-se como as primeiras fontes de pesquisa dos seus estudos; favorecem a realização de investigações nos seus ambientes naturais, isto é, em ambientes sociais não criados para fins exclusivos de pesquisa; sabem da relação próxima que têm com os sujeitos pesquisados; e sabem que os resultados das pesquisas são criados através de um processo investigativo dialético e contínuo.

No entanto, há aquelas/es que se arriscam a definir a pesquisa qualitativa, como é o caso de Denzin e Lincoln (2005), por exemplo. Com base em Nelson et al. (1992, p. 4³⁷ *apud* DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 10), o autor e a autora³⁸ declaram:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Ela atravessa as humanidades e as ciências sociais e físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. Ela é multiparadigmática no seu enfoque. As/Os suas/seus praticantes são sensíveis ao valor da abordagem multimétodo. Elas/es são comprometidas/os com a perspectiva naturalista e com a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e formado por múltiplas posições éticas e políticas.

A pesquisa qualitativa engloba duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, ela é atraída por uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, ela é atraída por concepções positivistas, pós-positivistas, humanistas e naturalistas mais estreitamente definidas da experiência humana e da

³⁷ NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Cultural studies: an introduction. In: NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. (Eds.). *Cultural studies*. New York: Routledge, 1992, p. 1-16.

³⁸ Em casos como esse, em que o nome do autor vem em primeiro lugar, referenciar-me-ei, primeiramente, ao autor e depois à autora.

sua análise. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, trazendo à tona tanto perspectivas pós-modernas e naturalistas quanto perspectivas críticas e humanistas³⁹.

Diante de tal citação, compreendemos melhor o que Sadín Esteban (2010, p. 125) quer dizer quando a autora afirma que

[...] o termo ‘pesquisa qualitativa’ constitui, na atualidade, um conceito amplo que faz referência a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo também numerosos métodos e estratégias de pesquisa.

Isso porque, nas pesquisas instaladas nesse paradigma de pesquisa, nenhuma prática metodológica é privilegiada em detrimento da outra, nenhum conjunto distinto de métodos ou práticas lhe é inteiramente próprio, e porque as/os pesquisadoras/es qualitativas/os se baseiam e fazem uso de diversas abordagens, métodos e técnicas para realizarem os seus estudos (DENZIN; LINCOLN, 2005).

No campo específico da educação, Telles (2002, p. 101) anuncia que “há várias modalidades⁴⁰ de pesquisa que nos auxiliam a melhor entender a prática de [uma/]um profess[ora/]or, de sua sala de aula e de sua pesquisa”. No caso deste estudo, a modalidade de pesquisa escolhida foi a etnografia crítica. Basicamente, fiz essa opção, pois, ao objetivar focalizar o movimento de reprodução social e resistência numa turma de língua inglesa onde eu fui o professor, busquei estabelecer uma relação entre os eventos ocorridos em sala de aula com o sistema social mais amplo, além de problematizar “questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional” (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Na próxima seção, discuto de forma mais detalhada sobre essa modalidade de pesquisa.

³⁹ Texto original: Qualitative research is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary field. It crosscuts the humanities and the social and physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to the interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political positions.

Qualitative research embraces two tensions at the same time. On the one hand, it is drawn to a broad, interpretive, postexperimental, postmodern, feminist and critical sensibility. On the other hand, it is drawn to more narrowly defined positivist, postpositivist, humanistic and naturalistic conceptions of human experience and its analysis. Further, these tensions can be combined in the same project, bringing both postmodern and naturalistic, or both critical and humanistic, perspectives to bear.

⁴⁰ Assim como as/os autoras/es citadas/os nessa seção fazem, uso os termos “modalidade”, “método”, “metodologia de pesquisa” e “abordagem de pesquisa” de modo intercambiável para me referir à etnografia crítica.

1.2 A etnografia crítica

Baseado e baseada em Hammersley e Atikson (1995)⁴¹, Thomas (1993)⁴² e Schwandt (1997)⁴³, Mainardes e Marcondes (2011, p. 427) conceituam a etnografia crítica como um método ou um conjunto de métodos que permite às/aos pesquisadoras/es participarem, em níveis diferenciados, da vida cotidiana das pessoas que elas/es investigam por um período de tempo suficiente de modo que elas/es possam compreender o mundo em que essas pessoas vivem. Além disso, tal metodologia de pesquisa tem propósitos políticos explícitos e permite às/aos pesquisadoras/es que elas/es examinem “questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão, conflito, disputas e poder”.

De acordo com Sadín Esteban (2010, p. 167), ela se difere da etnografia comum, principalmente, porque as/os suas/seus defensoras/es não consideram “a cultura como algo que está aí fora, esperando para ser descoberto”. Contudo, Mainardes e Marcondes (2011), com base nas teorizações de Kincheloe e Maclaren (2003, p. 140⁴⁴ *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 428), não deixam de apresentar uma visão abrangente e, ao mesmo tempo, específica da/o pesquisadora/or etnográfica/o. O autor e autora explicam que a/o etnógrafa/o é, basicamente, alguém

[...] que tenta usar o próprio trabalho como forma de crítica social ou cultural e que admite determinados pressupostos: o de que todo pensamento é mediado pelas relações de poder construídas histórica e socialmente; o de que os fatos nunca podem ser tomados isoladamente do universo dos valores ou retirados de uma inscrição ideológica; o de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa e é geralmente mediada por relações sociais determinadas pela produção e consumo capitalistas; o de que a língua é essencial na formação da subjetividade (percepção consciente ou inconsciente); o de que em qualquer sociedade alguns grupos têm privilégios e que a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas alcança sua máxima expressão quando [as/]os subordinad[as/]os aceitam o seu *status* social como natural, o de que a opressão tem muitas faces e que atentar para apenas uma delas costuma ocultar as interconexões das mesmas e, finalmente, o pressuposto de que as práticas de pesquisa convencionais implicam na reprodução dos sistemas de opressão social, racial e sexual.

⁴¹ HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge, 1995.

⁴² THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. Newbury Park: Sage, 1993.

⁴³ SCHWANDT, T. A. *Dictionary of Qualitative Inquiry*. 2. ed. London: Sage, 1997.

⁴⁴ KINCHELOE, J.; McLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). *Handbook of Qualitative Research: theories and issues*. 2. ed. Thousand Oaks CA: Sage, 2003. p. 279-314.

Nesse sentido, o que parece fazer com que as etnografias críticas se assemelhem umas às outras parece ser mais “as orientações de valor (princípios norteadores) d[as/]os autor[as/]es e as suas proposições sobre os sistemas sociais patriarcais, capitalistas e pós-capitalistas” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 429) e não a metodologia dessa abordagem de pesquisa em si⁴⁵. Assim, ao realizarem etnografias críticas, as/os pesquisadoras/es iniciam as suas investigações, compartilhando das ideias de que “as sociedades contemporâneas possuem desigualdades sistêmicas complexamente mantidas e reproduzidas pela cultura. El[as/]es se opõem a essas desigualdades” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 429) e as definem como características estruturais. Seus objetivos principais são:

[...] compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 426).

Dito isso, a etnografia crítica parece contribuir não apenas para o fortalecimento das pesquisas dentro da área da educação (MAINARDES; MARCONDES, 2011), como também para o próprio melhoramento do processo educativo. Isso, porque ela demanda “um engajamento d[a/]o pesquisad[ora/]or com a realidade pesquisada e a permanente busca de sua compreensão em uma perspectiva de totalidade” (MAINARDES; MARCONDES, p. 433); porque ela objetiva “o desenvolvimento de conceitos, teorias e princípios explicativos universais” (MAINARDES; MARCONDES, p. 434), mesmo sendo os fenômenos investigados singulares e particulares; porque ela pressupõe que conceitos/categorias, tais como “igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/ submissão, seletividade/não seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 434) sejam compreendidas de forma dialética e problematizadora; porque elas demandam “o estabelecimento de relações colaborativas e dialógicas entre o pesquisador e [os] sujeitos envolvidos” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 434); porque elas não apenas investigam um contexto específico, mas contribuem para “o empoderamento dos sujeitos envolvidos e

⁴⁵ Tal reflexão é feita pelo autor e pela autora tendo como base os pensamentos de Carspecken (1996)*.

*CAR SPECKEN, P. F. *Critical Ethnography and Educational Research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge, 1996.

a transformação possível da realidade investigada” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 434); porque elas objetivam o desvelamento de vozes silenciadas e de situações de desigualdade e exclusão (MAINARDES; MARCONDES, 2011); e, finalmente, porque elas podem ser empregadas numa gama diversificada de contextos, dependendo do que a/o pesquisadora/or almeja investigar.

No caso específico deste estudo, como dito na seção anterior, escolhi a etnografia crítica como modalidade de pesquisa para a realização deste estudo, principalmente, devido ao meu objetivo de pesquisa. Como, de modo geral, objetivei problematizar o movimento de reprodução social e resistência num contexto de sala de aula de língua inglesa, percebi que meu interesse como pesquisador condizia mais com os interesses compartilhados pelas/os etnógrafas/os críticas/os apontados nessa seção do que com os interesses compartilhados por pesquisadoras/es que baseiam as suas práticas investigativas noutras modalidades de pesquisa. Assim, depois de fazer a opção por essa modalidade, tentei seguir o caminho metodológico seguido pela maioria das/os etnógrafas/os críticas/os, caminho esse que pode ser dividido em cinco estágios diferentes e sobre o qual discorro de maneira mais detalhada nas seções subsequentes.

1.3 O contexto

Como explicado no relatório de gestão do Centro de Línguas da UFG (2010), o Centro de Línguas é um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Letras da UFG. Como projeto de ensino, oferece cursos de inglês, francês, espanhol, alemão e italiano (em ordem decrescente de número de alunas/os no período de realização do estudo), bem como cursos esporádicos sobre temáticas variadas, sempre relacionados à linguagem e à literatura, a mais ou menos 1.685⁴⁶ alunas/os por semestre desde 1995, ano de criação do projeto. Ainda como projeto de ensino, serve de campo de estágio para as/os alunas/os da Faculdade de Letras, bem como de observação, discussão e avaliação de propostas pedagógicas relacionadas à área de Ensino-aprendizagem de línguas. Nesse relatório, salienta-se que, até o ano de 2010, mais de 200 alunas/os do curso de Letras da faculdade já haviam trabalhado na instituição como professoras/es estagiárias/os. Já como projeto de pesquisa, o local serve de espaço para a realização de

⁴⁶ Esta informação foi gerada a partir do número de alunas/os que se matricularam em quatro semestres na instituição desde o ano da sua criação: 175 alunas/os (2º sem. de 1995), 1.103 alunas/os (2º sem. de 2003), 2.428 alunas/os (1º sem. de 2012) e 3.095 alunas/os (1º sem. de 2016). Todos esses dados podem ser acessados no site do Centro de Línguas da UFG: <<https://cl.lettras.ufg.br/>>.

pesquisas conduzidas pelas/os graduandas/os da faculdade ou pelas/os pós-graduandas/os do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras, como é o caso deste estudo. Finalmente, como projeto de extensão, os cursos oferecidos “são uma das formas que a Faculdade de Letras tem de levar seus serviços à comunidade externa à UFG” (GESTÃO, 2010, p. 39).

No que concerne ao modo como o projeto funciona, o Centro de Línguas da UFG é regido pelo regulamento interno da Faculdade de Letras (GESTÃO, 2010) e oferece cursos semestralmente.

Os valores da taxa de matrícula são diferenciados. As/Os alunas/os da comunidade geral pagam o valor integral (R\$ 408,00 no ano da condução deste estudo), as/os alunas/os da universidade têm 30% de desconto (portanto, R\$ 287,60 no ano da condução deste estudo) e as/os alunas/os da faculdade de Letras pagam apenas 50% do valor integral (portanto, R\$ 204,00 no ano da condução deste estudo). Não se cobra mensalidade; apenas a taxa de matrícula. A instituição ainda oferece bolsas de estudo nos seus cursos às/aos alunas/os da universidade que moram na Casa do Estudante; às/aos funcionárias/os ligadas/os à reitoria e às pró-reitorias; e às/aos alunas/os beneficiadas/os pela Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade (PROCOM).

No que diz respeito às/aos professoras/es estagiárias/os da instituição, elas/es são, em sua grande maioria, alunas/os da Faculdade de Letras da UFG. Para se tornarem professoras/es na instituição, elas/es devem passar por um processo seletivo composto por quatro etapas de caráter eliminatório: prova escrita, prova didática, curso de capacitação e prova didática final. Na primeira etapa, as/os candidatas/os realizam uma prova escrita na qual tópicos relacionados às estruturas linguísticas de cada língua e ao processo de ensino-aprendizagem de línguas são abordados. Na segunda etapa, elas/es dão uma aula sobre um tópico linguístico sorteado previamente. Nessa etapa, “são analisadas a fluência, a competência linguística d[a/]o candidat[a/]o, bem como sua atitude perante uma sala de aula” (GESTÃO, 2010, p. 43). Se aprovadas/os, elas/es são submetidas/os, então, a um curso que varia de 40 a 60 horas. Elas/es devem, obrigatoriamente, participar de todos os módulos do curso, os quais contemplam assuntos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, tais como “estágios de uma aula, planejamento, gerenciamento, correção, ensino de habilidades linguísticas e uso de recursos audiovisuais” (GESTÃO, 2010, p. 43). Ainda nessa etapa, as/os candidatas/os aprendem sobre o projeto e sobre questões relacionadas à ética e ao comportamento profissional. Na etapa final, elas/es são submetidas/os a uma prova

didática na qual devem colocar o conhecimento adquirido durante o curso em prática. Concluído esse processo seletivo, as/os alunas/os são chamadas/os por ordem de classificação e, até passarem por um período de adaptação, elas/es, geralmente, assumem apenas uma turma. No meu caso, no ano de desenvolvimento deste estudo, não me encontrava mais como estagiário do projeto, mas sim como professor contratado. Isso porque, na instituição, o estágio dura, normalmente, dois anos e meio. Depois desse período, as/os alunas/os podem ser contratadas/os, dependendo da necessidade da instituição.

No que tange à supervisão das/os professoras/es estagiárias/os do projeto, elas/es são supervisionadas/os pelas/os professoras/es da Faculdade de Letras. Todas/os as/os professoras/es possuem uma/um supervisora/or com a/o qual se reúnem frequentemente. As/Os supervisoras/es “verificam os planos de aula, fazem correções e oferecem sugestões de atividades, auxiliam em questões de ordem prática e fazem indicações de leitura” (GESTÃO, 2010, p. 44) que possam ajudar as/os professoras/es estagiárias/os na aquisição de conhecimento teórico. Pelo menos uma vez a cada bimestre, as/os supervisoras/es observam as aulas das/os suas/seus orientadas/os, a fim de verificar o seu desempenho. Elas/es também ajudam na revisão das provas elaboradas pelas/os suas/seus respectivas/os orientandas/os.

No que concerne especificamente ao curso de inglês oferecido pela instituição, ele é dividido em oito níveis, o que faz com que sua duração seja, portanto, de quatro anos (um nível por semestre). Do nível I ao nível IV, a instituição adota o livro *English File Elementary – Third Edition* (2012). Como podemos inferir, até mesmo pelo próprio nome do livro didático adotado, nesse período, as/os alunas/os são levadas/os a desenvolver uma competência linguística considerada *elementar*, isto é, *básica*. Do nível V à primeira metade do nível VIII, por sua vez, utiliza-se o livro *English File Pre-intermediate* (2012). Também como podemos inferir pelo próprio nome do livro didático adotado, as/os alunas/os têm a oportunidade de desenvolver, nesse período, uma competência linguística considerada *pré-intermediária*. Durante a segunda metade do nível VIII em diante, não se utiliza nenhum livro didático. A ementa e o programa disponível no site da instituição⁴⁷ mostram que o currículo do Centro de Línguas se baseia nos tópicos gramaticais e lexicais abordados pela coleção de livros adotada. Assim, o modelo do trabalho convencional realizado na instituição, até o primeiro

⁴⁷ Endereço eletrônico: <<https://cl.lettras.ufg.br/p/14781-ementa-e-programa-ingles>>.

semestre do nível VIII, resume-se à abordagem desses tópicos. Do segundo semestre desse nível em diante, a/o docente têm a liberdade de abordar os tópicos gramaticais, lexicais e temáticos que julgar pertinente, tendo em vista às necessidades linguístico-sociais das/os alunas/os.

Este estudo em particular aconteceu numa turma de nível V, pois objetivei trabalhar com uma turma na qual as/os alunas/os pudessem se expressar em língua inglesa, durante as discussões, sobre os temas das aulas com maior fluência e destreza. Como as/os alunas/os desse nível se encontram num momento de transição do curso (elas/es saem do nível básico e passam para o nível pré-intermediário), muitos conteúdos linguísticos abordados nesse nível são conteúdos já vistos pelas/os alunas/os nos níveis anteriores, o que permite que atividades mais comunicativas sejam desenvolvidas. Todavia, faz-se importante ressaltar que todos os conteúdos linguísticos previstos para o nível V foram abordados durante o curso, como acordado com a coordenadora do Centro de Línguas na época da realização do estudo. Isso considerado, as aulas da turma pesquisada aconteciam nas terças e quintas-feiras de 19h30min. às 21h10min., último horário de aula oferecido pela instituição. A pesquisa se realizou durante todo o curso, tendo começado no dia 11 de agosto e terminado no dia 3 de dezembro de 2015, tempo que considero suficiente para a geração de material empírico utilizado para a discussão da minha pergunta de pesquisa.

1.4 As/Os participantes

O curso tinha 26 alunas/os e 23 delas/es participaram da pesquisa, além de mim. Na primeira parte desta seção, apresento as/os alunas/os e, em seguida, apresento-me.

1.4.1 As/Os alunas/os

Apresento as/os participantes em termos de idade, gênero, renda familiar, cor/raça, gênero, religião e escolaridade. No que concerne à idade, as/os alunas/os tinham em média 24 anos de idade, tendo a aluna mais nova 15 anos de idade (Senhorita Passos) e a aluna mais velha, 55 (Linda), na época da realização do estudo.

No que diz respeito ao gênero, 16 participantes eram do sexo feminino (Allison Hurt, Catarina, Fernanda, Hellbia, Izabella, Karyne, Kessi, Letícia, Linda, Luiza, Maria

Eduarda, Nilda, Princess, Sam, Senhorita Passos e Ysabella) e sete participantes eram do sexo masculino (Adriano, André, David, Dexter, Jeremias, Joshua Walker e Paulo César).

No que tange à renda familiar, quatro pessoas compunham famílias que recebiam por volta de três salários mínimos (David, Kessi, Sam e Senhorita Passos), quatro compunham famílias que recebiam por volta de quatro salários mínimos (Catarina, Izabella, Maria Eduarda e Ysabella), três compunham famílias que recebiam por volta de dois salários mínimos (Hellbia, Joshua Walker e Princess), três compunham famílias que recebiam por volta de 10 salários mínimos (Luiza, Fernanda e Nilda), duas compunham famílias que recebiam por volta de cinco salários mínimos (Adriano e André), duas compunham famílias que recebiam por volta de oito salários mínimos (Dexter e Paulo César), duas compunham famílias que recebiam por volta de seis salários mínimos (Jeremias e Linda), uma compunha uma família que recebia por volta de oito salários mínimos (Allison Hurt), uma compunha uma família que recebia por volta de nove salários mínimos (Letícia) e uma compunha uma família que recebia por volta de 16 salários mínimos (Karyne). No ano do estudo, o valor do salário mínimo brasileiro era de R\$ 788,00. Portanto, as famílias de David, Kessi, Sam e Senhorita Passos recebiam, em média, R\$ 2.364,00; as de Catarina, Izabella, Maria Eduarda e Ysabella, R\$ 3.152,00; as de Hellbia, Joshua Walker e Princess, 1.576,00; as de Luiza, Fernanda e Nilda, R\$ 7.880,00; as de Adriano e André, R\$ 3.940,00; as de Dexter e Paulo César, R\$ 6.304,00; as de Jeremias e Linda, R\$ 4.728,00; a de Allison Hurt, R\$ 6.304; a de Letícia, R\$ 6.304,00; e a de Karyne, R\$ 12.608,00.

Quanto à cor/raça, 15 pessoas se consideraram pardas (Allison Hurt, André, Catarina, Fernanda, Hellbia, Izabella, Joshua Walker, Karyne, Linda, Nilda, Paulo César, Princess, Sam, Senhorita Passos e Ysabella), sete se consideraram brancas (Adriano, Dexter, Jeremias, Kessi, Letícia, Luiza e Maria Eduarda) e uma pessoa se identificou como vermelha, isto é, pertencente à raça indígena (David).

No que concerne à sexualidade, 21 pessoas se identificaram como heterossexuais (todas/os as/os alunas/os, salvo Allison Hurt e David). Allison Hurt preferiu não se definir em termos de sexualidade e David se definiu como homossexual.

Em termos de religião, 15 pessoas afirmaram ser católicas (André, Catarina, Dexter, Hellbia, Jeremias, Karyne, Letícia, Luiza, Maria Eduarda, Nilda, Paulo César, Princess, Sam, Senhorita Passos e Ysabella), duas, cristãs (Izabella e Kessi), duas,

agnósticas (David e Joshua Walker), duas declararam não ter nenhuma religião (Adriano e Allison Hurt) e uma era espírita (Linda).

Por fim, nove alunas/os possuíam ensino superior completo (David, Dexter, Fernanda, Hellbia, Jeremias, Kessi, Linda, Nilda e Princess), oito possuíam ensino superior incompleto (Adriano, André, Izabella, Joshua Walker, Karyne, Letícia, Luiza e Ysabella), cinco possuíam ensino médio incompleto (Allison Hurt, Catarina, Maria Eduarda, Sam e Senhorita Passos) e um possuía ensino médio completo (Paulo César). David, Dexter, Fernanda, Hellbia, Jeremias, Kessi, Linda, Nilda e Princess haviam cursado, respectivamente, Direito, Biomedicina, Fisioterapia, Geografia, Jornalismo, Redes de Comunicação, Pedagogia, Direito e Letras. Já Adriano, André, Izabella, Joshua Walker, Karyne, Letícia, Luiza e Ysabella cursavam no período da realização da pesquisa, respectivamente, Engenharia Ambiental e Sanitária, Medicina, Ciências Biológicas, Ciências Biológicas, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia e Farmácia.

Para participar do estudo, as/os alunas/os tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). As/Os participantes menores de 18 anos de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e os seus pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). A aluna e os dois alunos que não consentiram participar da pesquisa serão identificadas e identificados, respectivamente, na discussão do material empírico como Aluna 1, Aluno 1 e Aluno 2 apenas para indicar que ela e eles participaram das aulas. Isso porque as suas falas não serão discutidas no estudo.

1.4.2 O professor

Tal como teorizam as/o autoras/es citadas/os no início deste capítulo, as/os pesquisadoras/es são importantes fontes de pesquisa de um estudo qualitativo, uma vez que elas/eles filtram o material empírico gerado com as suas próprias biografias e identidades. Por isso, nada mais coerente do que me descrever em termos identitários também. À época da realização do estudo, identificava-me como homem de 22 anos de idade, pertencente à classe C e à raça negra, homossexual e católico. No período em que desenvolvi o estudo, performei três identidades que se entrecruzavam: a de professor, a de pesquisador e a de mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.

No que diz respeito à minha experiência como professor, fui monitor de línguas e professor de língua inglesa no Centro Educacional Master LTDA, autorizada Fisk Goiânia, por um ano e professor de língua inglesa e francesa no Centro de Línguas da UFG por cinco anos. No que concerne mais especificamente à minha experiência com o ensino crítico de línguas, tive aulas embasadas em premissas críticas na graduação, ministrei aulas como professor estagiário e professor contratado de língua inglesa e francesa no Centro de Línguas da UFG, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso na área (LIMA NETO, 2013, 2015), cursei a disciplina de mestrado *Formação Crítica de Professores de Línguas*, ministrada pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa e comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa “Formação de professoras/es de línguas”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, e do Grupo de Estudos “Transição”, coordenado pelas Profas. Dras. Rosane Rocha Pessoa e Viviane Pires Viana Silvestre.

No segundo semestre do ano de 2015, assumi apenas uma turma de Inglês V no Centro de Línguas da UFG para realizar a pesquisa e, como fui bolsista Capes desde o início da pós-graduação, pude me dedicar exclusivamente à pesquisa e às disciplinas do mestrado. Tenho ciência de que essas boas condições foram extremamente importantes para o desenvolvimento deste estudo.

1.5 Fontes de pesquisa

Como também já dito, o material empírico discutido neste trabalho foi gerado por meio de quatro fontes de pesquisa: 1) questionários, 2) diário de pesquisa, 3) aulas (gravadas em áudio e vídeo) e 4) produções escritas pelas/os alunas/os.

1.5.1 Questionários

Tal como afirmam Moreira e Caleffe (2008), os questionários podem ser fontes de pesquisa eficazes, se bem formulados. Algumas das vantagens apontadas pelos autores são o uso eficiente do tempo, a possibilidade de uma alta taxa de retorno e a padronização das perguntas.

No total, fiz uso de quatro questionários durante a condução da pesquisa, mas apenas dois foram utilizados para a redação desta dissertação: o Questionário de

Identificação (Apêndice D) e o Questionário sobre o Trabalho Realizado (Apêndice E). Os objetivos que almejei com cada um desses questionários podem ser inferidos pelos seus próprios nomes. Com o primeiro, quis gerar informações sobre as identidades das/os alunas/os que consentiram participar do estudo e, com o segundo, intencionei gerar material empírico com relação às percepções das/os discentes sobre o trabalho realizado, sobre as dificuldades e sobre a aprendizagem de conteúdos linguísticos e práticas problematizadoras de ideologias hegemônicas. Por esse motivo, esse questionário foi aplicado ao fim do trabalho realizado em torno de cada tema discutido durante o curso; portanto, seis vezes durante todo o curso.

1.5.2 Diário de pesquisa

Como apontado anteriormente, a maioria das/os etnógrafas/os críticas/os seguem um caminho metodológico que pode ser dividido em cinco estágios diferentes. Tal caminho foi teorizado primeiramente por Carspecken (1996), um dos primeiros autores a escrever sobre essa modalidade de pesquisa no mundo. Nesta subseção, limitar-me-ei a discutir apenas o primeiro e o segundo desses cinco estágios. No primeiro estágio, o foco é a “construção de registros primários de dados monológicos” (MAINARDES, 2011, p. 432). Esses dados são chamados assim, pois, “[a/]o pesquisad[ora/]or *conversa sozinho*[a/]o quando faz esses registros primários” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432, grifo no original). A partir de anotações, gravações, notas de campo e diários, ela/e descreve, basicamente, “os comportamentos, atividades e fragmentos de diálogos dos sujeitos observados” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432). Já no segundo estágio, o objetivo é a “análise reconstrutiva preliminar” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432). Tal objetivo é chamado assim, pois, ao realizá-lo, a/ pesquisadora/or

[...] analisa os dados gerados no primeiro estágio por meio de uma série de técnicas que visam a determinar padrões de interação, seus significados, relações de poder, papéis sociais, sequências interativas, evidências de significados incorporados, estruturas intersubjetivas etc.[,]

reconstituindo, assim, linguisticamente “as ações construídas pelas pessoas em um nível não-discursivo” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432). A fim de cumprir com

esses dois estágios ao mesmo tempo, lancei mão de um diário de pesquisa. Ele era escrito todos os dias em que havia aula, mas, algumas vezes, foi atualizado posteriormente, pois, como as aulas aconteciam tarde da noite, eu o redigia no dia seguinte ou alguns dias depois. O diário de pesquisa se caracterizou como uma importante fonte da pesquisa, uma vez que nele expressava meu ponto de vista sobre as aulas, as minhas reflexões e percepções sobre as atividades, provas orais etc. No Apêndice F desta dissertação, encontra-se um exemplo de um registro desse diário de pesquisa.

1.5.3 Aulas (gravadas em áudio e vídeo)

Outra fonte de pesquisa utilizada por mim para cumprir especificamente com o primeiro estágio da pesquisa foi as aulas gravadas em áudio e vídeo. Ao todo, 16 aulas foram gravadas durante a realização da pesquisa. Porém, apenas 10 gravações foram utilizadas para a redação deste trabalho: duas atividades, três discussões, três provas orais, uma sessão reflexiva sobre o primeiro bimestre e uma correção de um exercício.

Todas as gravações foram transcritas, a fim de que o material empírico gerado pudesse ser mais bem visualizado e, então, cruzado com o restante do material empírico gerado por meio da utilização das outras fontes de pesquisa. Dentre as convenções de transcrição a que tive acesso (BLOMMAERT, 2001; BUCHOLTZ, 2000; GARCEZ, BULLA, LODER; 2014; JEFFERSON, 2004; YOUNG, 2001), baseei-me nas formuladas por Bucholtz (2000), pois elas eram mais adequadas às minhas necessidades, já que me permitiram fazer transcrições detalhadas e representar melhor as interações que aconteceram durante o estudo. Tais convenções estão descritas no quadro a seguir; já no Apêndice G desta dissertação, há um exemplo de transcrição de uma aula gravada em vídeo na íntegra:

Quadro 1 – Símbolos utilizados na transcrição das gravações

Símbolos	Significado
-	autointerrupção, quebra na palavra, som abruptamente cortado
<u>sublinhado</u>	Ênfase
(.)	pausa de 0.5 segundos ou menos
(número.número)	pausa maior que 0.5 segundos
()	comentário feito por mim para contextualização do evento semiótico
[]	sobreposição de falas: início e fim
([])	transcrição fonética segundo os sons da língua inglesa de palavras que foram corrigidas por mim durante as interações

=	<i>latching</i> (encadeamento sem pausa entre os turnos de fala)
<i>itálico</i>	trechos considerados como de reprodução social
negrito	trechos considerados como de resistência

Fonte: elaborado pelo autor com base nas convenções de transcrição de Bucholtz (2000).

Faço aqui a opção de utilizar o termo “evento semiótico” para me referir ao que ordinariamente chamamos de “excerto”, pois, ao me ancorar nos pensamentos de Canagarajah (2013), compartilho da ideia de que o significado é construído através de recursos de todos os tipos (símbolos, ícones e imagens); de que as línguas/linguagens e os recursos semióticos criam significado através de modalidades diferentes, tais como a oral e a visual; e de que os recursos semióticos estão embutidos em ambientes físicos, alinhando participantes, objetos, corpos e contextos para criar significado. Justamente por esse motivo, é provável que algumas das falas das/os participantes possam ser consideradas difíceis de ser compreendidas pela/o leitora/or. Todavia, como vivenciei tais eventos semióticos, os interpretei com base nos recursos que possuía nesses momentos.

1.5.4 Produções escritas pelas/os alunas/os

Como última fonte de pesquisa, utilizei quatro produções escritas pelas/os alunas/os durante o curso. Como primeira produção escrita, as/os alunas/os relacionaram as imagens de pessoas cujos corpos não se encontravam “inscritos em espaços hegemônicos de identidade” (PESSOA, 2015) com o texto *Body image at a glance*, texto que lemos durante as aulas sobre *Body and beauty*. O texto se encontra num dos *handouts* produzidos por mim para as aulas sobre *Body and beauty* (Apêndice H), mas trago no quadro a seguir as imagens focalizadas durante as aulas:

Quadro 2 – Imagens das pessoas focalizadas nas aulas sobre *Body and beauty*

Imagem 1  Fonte: <i>Beautiful</i> (2002)	Imagem 2  Fonte: <i>Beautiful</i> (2002)
Imagem 3  Fonte: <i>Beautiful</i> (2002)	Imagem 4  Fonte: <i>Beautiful</i> (2002)
Imagem 5  Fonte: <i>Beautiful</i> (2002)	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como segunda produção escrita, as/os alunas/os narraram uma história única que elas/es tiveram no passado e como elas/es vieram a romper com tais histórias. Resumidamente, segundo Adichie (2009), histórias únicas são histórias que, por serem repetidamente contadas às pessoas, se tornam as únicas histórias possíveis para elas. Segundo a autora, o principal problema com essas histórias é que elas geram estereótipos nas pessoas que as ouvem.

Como terceira produção escrita, foi solicitado às/aos alunas/os que elas/es imaginassem que elas/es eram mulheres que sofriam ou que já haviam sofrido violência doméstica nas suas vidas e que elas/es escrevessem um testemunho similar ao de *Anna*,

personagem real de uma história de violência doméstica que lemos durante as aulas sobre *Domestic violence*. Nessa produção, as/os alunas/os tinham também de usar os *time sequencers* (por exemplo, *after that*, *next day* etc.) e os *connectors* (por exemplo, *so*, *because* etc.) que estudamos em sala. O texto que lemos em sala, intitulado *Anna's story*, pode ser lido em um dos *handouts* que produzi para as aulas sobre *Domestic violence* (Apêndice I).

Como quarta produção escrita, pedi às/aos alunas/os que elas/es relatassem uma história de preconceito que elas/es ou que alguém próximo delas/es tivessem vivenciado. Essa produção foi passada às/aos alunas/os como atividade de recuperação devido às notas abaixo da média que muitas/os alunas/os tiveram no primeiro bimestre do curso.

1.6 Escolha dos temas das aulas e descrição das aulas

Durante o curso fundamentado em perspectivas críticas que ministrei, seis foram os temas abordados: *Body and beauty*, *Single stories* e *Precious*⁴⁸ no primeiro bimestre e *Domestic violence*, *Xenophobia in Brazil* e *Language as power* no segundo bimestre. Entretanto, utilizarei como material empírico para este estudo apenas o material empírico gerado na abordagem de três temas: *Body and beauty*, *Single stories* e *Domestic violence*. Isso porque considereirei o material empírico gerado durante a abordagem desses temas os mais relevantes para a discussão da minha pergunta de pesquisa. No entanto, para enriquecer minha discussão, farei uso do material empírico gerado durante a abordagem de outros temas também. Ao discutir o material empírico gerado na discussão do primeiro tema, *Body and beauty*, por exemplo, conversarei com o material empírico gerado durante a abordagem do tema *Language as power*. Já ao discutir o material empírico gerado durante a abordagem do tema *Single stories*, dialogarei com o material empírico gerado durante a discussão do tema *Body and beauty*. Por fim, ao discutir o material empírico gerado durante as aulas sobre *Domestic violence*, dialogarei com o material empírico gerado durante a discussão do tema *Precious*.

Todos esses temas foram escolhidos por mim, pois, *a priori*, pensei que poderia me preparar, me organizar e me planejar melhor em termos pedagógicos se procedesse

⁴⁸ *Precious* é o nome da personagem do filme ao qual assistimos: *Precious* (2009).

dessa forma. O que fiz, então, foi tentar mesclar o conteúdo linguístico do nível V com temas que abrissem espaço para que as/os minhas/meus alunas/os e eu pudéssemos discutir temas relacionados às questões de classe, raça/etnia, gênero/sexualidade e Outridade, temas esses sugeridos por Pennycook (1999).

No que concerne especificamente ao tema *Body and beauty*, eu o escolhi, pois, como dois dos primeiros conteúdos linguísticos a serem revisados eram *presente simple* e *describing people: appearance and personality*, vi nesse tema uma oportunidade de trabalhar os conteúdos linguísticos descritos na ementa e no programa do Centro de Línguas para o nível da turma e, ao mesmo tempo, discutir questões relacionadas à noção de corpo e identidade. Já no que diz respeito ao tema *Single stories*, o escolhi, pois, como também devia revisar os seguintes pontos gramaticais no nível V: *past simple: regular and irregular verbs* e *past continuous*, pensei em abordar um tema que me desse a oportunidade de revisar tais conteúdos linguísticos e que, concomitantemente, me desse a possibilidade de discutir questões relacionadas à noção de preconceito. Por fim, escolhi o tema *Domestic violence*, pois, como devia introduzir o conteúdo linguístico *time sequencers and connectors*, decidi substituir a história sugerida pelo livro didático – a história de duas personagens britânicas (Hannah e Jamie) que passam a se relacionar depois de terem se conhecido num *night club* pela primeira vez –, por histórias que pudessem condizer mais com a realidade social das/os alunas/os (OKAZAKI, 2005) – histórias de mulheres que sofrem violência doméstica por parte dos seus companheiros. A mesma lógica foi aplicada para todos os outros temas.

O trabalho realizado em torno do tema *Body and beauty* durou três aulas. Na primeira aula (13/08/15), revisamos o conteúdo linguístico *word order in questions*. Depois disso, tentamos encarnar as identidades das pessoas focalizadas nas Imagens 1, 2, 3 e 4 e respondemos às perguntas feitas pelas/os alunas/os como se fossemos essas pessoas. Isso, a fim de praticarmos o conteúdo linguístico que revisávamos e, ao mesmo tempo, nos colocarmos no lugar de pessoas cujas identidades se encontravam em espaços não hegemônicos de identidade, como teoriza Pessoa (2015).

Na segunda aula (18/08/15), terminamos a atividade com os corpos não hegemônicos focalizados (nessa aula, focalizamos especificamente a pessoa na Imagem 5) e tivemos uma discussão sobre questões relacionadas ao tema da aula:

Quadro 3 – Questões da discussão do tema *Body and beauty*

- 1) In your opinion, are the character's body images positive or negative? Why do you say so?
- 2) Why do you think they have this body image about themselves?
- 3) What are the consequences of having a negative body image? Use the characters in the pictures as examples.
- 4) According to the text "Body Image at a Glance", what should these characters do to have a positive body image?
- 5) Is your body image positive or negative? Why?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é possível observar, tais questões foram elaboradas por mim, tendo como base o texto *Body image at glance*. O *handout* no qual esse texto se encontra foi passado às/aos alunas/os como tarefa de casa na aula anterior.

Na terceira aula (20/08/15), corrigimos uma página do livro da/o estudante, passada como tarefa de casa (página 150 (Anexo A)) na aula anterior. Nessa página, as/os alunas/os revisaram alguns adjetivos utilizados para descrever a aparência física e a personalidade das pessoas. Depois disso, após perguntar se havia um padrão de beleza atual, pedi que as/aos alunas/os me dissessem quais características uma pessoa deveria ter para se encaixar nesse padrão de beleza. Então, pedi para que elas/es se descrevessem individualmente em termos físicos, dizendo quais características elas/es tinham e quais características elas/es *não* tinham dentre as características apontadas por elas/es anteriormente. Finalizei a atividade problematizando a ideia de padrão de beleza, perguntando às/aos alunas/os o que elas/es pensavam sobre a questão. Nessa aula, também corrigimos uma outra página do livro da/o estudante passada como tarefa de casa (página 151 (Anexo B)) na aula anterior. Após corrigir essa página, pedi que as/aos alunas/os descrevessem como uma/um colega da sala estava vestido. Isso porque, nessa página, elas/es aprenderam itens lexicais relacionados ao vocabulário de vestuário também. Como produção escrita, pedi que as/aos alunas/os fizessem a primeira produção escrita descrita na subseção anterior.

Já o tema *Single stories* foi desenvolvido em quatro aulas. Na primeira aula (25/08/15), começamos a aula corrigindo a tarefa de casa passada na aula anterior (os exercícios "a" e "b" das lições 1B e 1C (Anexo C)). Depois disso, corrigimos o *handout* produzido por mim sobre a biografia da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (Apêndice J) passado na aula anterior como tarefa de casa e revisamos o *simple past*. Por fim, pedi que as/aos alunas/os completassem uma lista de verbos irregulares no passado, também produzido por mim (Apêndice K).

Na segunda aula (27/08/15), corrigimos a lista passada na aula anterior e corrigimos os exercícios “a” e “b” da lição 2A (Anexo D), passada como tarefa de casa na aula anterior. Depois disso, pedi que as/os alunas/os dialogassem utilizando as perguntas no *simple past* que fizeram em casa, algo que também lhes foi passado como tarefa de casa na aula anterior.

Na terceira aula (01/09/15), começamos a aula corrigindo o *handout* sobre o discurso da escritora Chimamanda Adichie passado como tarefa de casa na aula anterior (Apêndice L). Então, pedi que elas/es fizessem perguntas no *simple past* umas/uns às/aos outras/os. Elas/es tinham que imaginar que a/o colega era a escritora Chimamanda Adichie, que, por sua vez, devia responder às perguntas feitas pelas/os colegas. Por fim, tivemos uma discussão sobre questões relacionadas ao tema da aula:

Quadro 4 – Questões da discussão do tema *Single stories*

1. When Chimamanda was a child, she “had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which [she] could not personally identify” (ADICHIE, 2009). African writers saved her from having a single story about books. Like Chimamanda, did you have any single stories when you were a child? And what saved you from this/these single story/stories?
2. According to Chimamanda, “the single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story” (ADICHIE, 2009). Do you agree with her? Why?
3. Chimamanda’s roommate in the US had a stereotype about Nigerians. She thought they were primitive. What other stereotypes about Africa/Africans do you know?
4. What can we do about single stories?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalmente, na quarta aula (08/09/15), após terminarem de fazer as suas primeiras provas orais, as quais não puderam ser terminadas na aula anterior (03/09/15) devido à falta de tempo, revisamos as três possíveis pronúncias dos verbos regulares no passado (/t/, /d/ e /ɪd/) e resolvemos uma lista de exercícios sobre os verbos regulares em inglês, produzida por mim (Apêndice M). Como produção escrita, pedi que as/aos alunas/os fizessem a segunda produção escrita descrita na seção anterior.

O tema *Domestic violence* durou duas aulas. Na primeira aula (13/10/15), corrigimos a tarefa de casa passada na aula anterior (foi pedido que as/aos alunas/os fizessem perguntas pessoais às/aos colegas utilizando os verbos irregulares da lista com a qual trabalhamos nas aulas sobre *Single stories*). Depois disso, revisamos as situações nas quais utilizamos as preposições *at*, *in* e *on*, respondemos oralmente a algumas perguntas feitas por mim, às quais as/os alunas/os deveriam responder utilizando as preposições revisadas (por exemplo, *Where were you born?* e *When were you born?*

etc.) e fizemos um exercício sobre essas preposições que levei para sala de aula: o exercício 1 da página 181 do livro *Macmillan English Grammar: essencial with key* (2008) (Anexo E). Depois disso, ouvimos a canção *Behind the wall* de Tracy Chapman, canção na qual a autora relata uma história de violência doméstica e respondemos ao *handout* produzido por mim sobre a canção (Apêndice N).

Na segunda aula (15/10/15), começamos a aula corrigindo um *handout* produzido por mim no qual lemos a história de *Anna*, uma mulher real, vítima de violência doméstica (Apêndice I), o qual foi passado como tarefa de casa na aula anterior. Depois disso, introduzi e fizemos um exercício gramatical do livro sobre *time sequencers and connectors* (exercícios “a” e “b” da lição 2C do livro da/o aluna/o (Anexo F)). Em seguida, pedi que elas/es escrevessem frases sobre a história de *Anna*, utilizando os *time sequencers* e os *connectors* estudados e, por fim, discutimos questões relacionadas ao tema da aula:

Quadro 5 – Questões da discussão do tema *Domestic violence*

1. Why do you think women who suffer domestic violence continue with their partners even after suffering serious aggression?
2. Domestic violence in Brazil is definitely an issue. In your opinion, why is domestic violence a serious national problem?
3. The Cambridge online dictionary defines misogyny as the "feelings of hating women, or the belief that men are much better than women" (MISOGYNY, 2017). Can we relate Anna's story with the concept of misogyny?
4. What women like Anna should do, in your opinion?
5. What happened to Anna after this story, in your opinion?
6. Do you know any real stories of domestic violence or misogyny? Tell your colleagues your story/stories.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como produção escrita, pedi que as/aos alunas/os fizessem a terceira produção escrita descrita na subseção anterior.

1.7 Processo de análise do material empírico gerado

Como apontado anteriormente, após fazer a opção pela modalidade etnográfica crítica de pesquisa, tentei seguir o modelo metodológico desenvolvido por Carspecken (1996). Ancorado e ancorada nas teorizações do autor, Mainardes e Marcondes (2011) explicam que, ao realizar uma etnografia crítica, as/os pesquisadoras/es, geralmente, seguem esse modelo metodológico, que, por seu turno, é composto por cinco estágios:

1) elas/es observam e descrevem alguns eventos ocorridos durante o estudo; 2) elas/es examinam esse material empírico de maneira preliminar; 3) elas/es geram mais material empírico, mas, dessa vez, de maneira dialógica, isto é, deixando que as/os participantes falem por si mesmas/os; 4) elas/es examinam esse material empírico, a fim de descobrir relações entre indivíduos, grupos e sistemas; e, finalmente, 5) elas/es fazem uso do sistema de relações para explicar os achados ou as conclusões do estudo.

Também como já explicado anteriormente, lancei mão de duas fontes de pesquisa para cumprir com o primeiro estágio do modelo metodológico exposto acima: o diário de pesquisa e as aulas gravadas em áudio e vídeo. Ao mesmo tempo em que cumpria com o primeiro estágio, tentei cumprir com o segundo, uma vez que, ao desempenhar a identidade de professor e pesquisador simultaneamente, não tive tempo para fazer as minhas anotações sobre os comportamentos das/os alunas/os durante as aulas. A fim de cumprir com o terceiro estágio, realizei três discussões com as/os alunas/os de modo a democratizar o processo de pesquisa e a dar voz aos sujeitos pesquisados (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Usei esse material empírico para confrontar o material empírico monológico gerado por mim.

Os dois últimos estágios são, respectivamente, designados como os estágios de *descobrimento do sistema de relações* e de *uso dos sistemas de relações para explicar os achados*. Neles, a/o pesquisadora/or, respectivamente, busca “examinar as relações entre o lugar social do foco de investigação e de outros lugares sociais específicos que estão relacionados” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 432) (por exemplo, ligações entre as relações sociais desempenhadas dentro da sala de aula com relações sociais desempenhadas fora dela: em casa, na vizinhança etc.) e explicar “os achados nos estágios anteriores com referência ao sistema social mais amplo” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 433). Neste último estágio em particular, se bem sucedida/o, a/o pesquisadora/or crítica/o é “capaz de sugerir razões pelas quais as experiências e formas culturais [são] reconstruídas, relacionando-as com classe, gênero, raça e estruturas políticas da sociedade” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 433), contribuindo, assim, para a tentativa de mudança real da situação investigada. Tentei cumprir com esses dois estágios simultaneamente, pois, assim como asseveram Mainardes e Marcondes (2011, p. 431), “esses cinco estágios não devem ser vistos como um processo cíclico rígido”.

Portanto, detalhadamente, meu processo de análise do material empírico gerado pode ser dividido nas seguintes fases: primeiramente, gerei material empírico monológico

por meio da utilização do meu diário de pesquisa e por meio da gravação em áudio e vídeo das aulas; ao mesmo tempo em que gerava esse material empírico, tentava reconstruí-lo linguisticamente de modo a examiná-lo preliminarmente; então, gerei material empírico dialógico durante as discussões dos temas das aulas e os confrontei com o material empírico monológico gerado por mim anteriormente; por fim, tentei relacionar o material empírico gerado com relações sociais mais amplas e com teorizações sobre o sistema social, a fim de tentar mostrar como as nossas culturas eram reproduzidas/resistidas durante as aulas do curso.

Capítulo 2

Reproduções sociais e resistências durante as aulas

Como dito na Introdução deste trabalho, neste capítulo, discuto minha pergunta de pesquisa: *Como se deu o movimento de reprodução e resistência de ideias e comportamentos hegemônicos a respeito dos temas Body and beauty, Single stories e Domestic violence numa turma de Inglês V, fundamentado em perspectivas críticas, que ministrei no Centro de Línguas da UFG?* Para tanto, articulo teorizações advindas de diversas áreas do saber, todas elas já apontadas na Introdução deste trabalho. Como também já dito na Introdução e na Metodologia, o material empírico discutido neste capítulo foi gerado por meio da utilização de quatro fontes de pesquisa: 1) questionários, 2) diário de pesquisa, 3) aulas (gravadas em áudio e vídeo) e 4) produções escritas pelas/os alunas/os.

2.1 *Body and beauty*

Nesta seção, discuto o material empírico gerado nas aulas sobre *Body and beauty*.

2.1.1 Identidades essenciais e imutáveis

Normalmente, pensa-se que o processo de identificação entre as/os integrantes de um mesmo grupo social se dá devido às suas similitudes. Segundo Hall (2000), entretanto, o problema com esse pensamento reside no fato de que ele abre espaço para que concebamos tal processo como algo natural, completo, determinado, incondicional e certo. Ao invés disso, a seu ver, as identidades são construções sociais sempre incompletas, portanto, sempre processuais, e, embora tenham uma certa determinação para existir, localizam-se, preferencialmente, na incontinência e na condicionalidade. O autor defende tal visão, pois acredita que, para que as identidades existam, faz-se necessário que um jogo entre as diferenças seja estabelecido, o jogo da *différance*. Esse jogo, por sua vez, se dá através do discurso e considera a/o Outra/o como elemento constitutivo do Eu. Basicamente, isso significa dizer que os processos de identificação, bem como os processos de desidentificação ou exclusão deles decorrentes, não

acontecem devido a questões essenciais ou intrínsecas aos sujeitos, mas sim devido a questões posicionais e estratégicas.

No entanto, noutra ocasião, Hall (2005) explica que a concepção de identidade que ele defende advém de uma concepção específica de sujeito, a do sujeito pós-moderno. Nesse sentido, é possível dizer que, nem sempre, o conceito de identidade foi concebido dessa maneira e que existem diversas outras concepções de identidade concorrentes na contemporaneidade. Na verdade, o autor explica que, devido ao caráter de mudança específico da modernidade tardia, isto é, devido ao intenso processo de globalização vivido na atualidade, as identidades dos sujeitos foram descentralizadas e deixaram de ser vistas como o núcleo interior essencial e imutável do ser, tal como acontecia no Iluminismo, por exemplo. Assim, uma vez que diferentes partes do mundo passaram a se relacionar de uma forma mais estreita, as pessoas entraram em contato com formas diferentes de viver a vida e, conseqüentemente, passaram a questionar as suas próprias formas de vivê-la. Isso acabou fazendo com que as sociedades contemporâneas passassem a ser caracterizadas não mais pelas suas semelhanças, mas pelas suas *diferenças*. Hall (2005) argumenta que, embora seja mais complexo, é mais interessante que trabalhemos com essa noção de identidade, uma vez que ela permite que os sujeitos se recriem continuamente.

As primeiras reproduções e resistências que aconteceram neste estudo têm a ver com o processo de atribuição de identidades discutido por Hall (2000, 2005). Numa atividade em que tivemos de incorporar as identidades de pessoas cujos corpos não se encontravam inscritos em espaços hegemônicos de identidade, acabei essencializando uma delas, ao tratá-la de uma forma engessada, como podemos ver numa reflexão que fiz no meu diário de campo:

[1]

Quando eu, por exemplo, assumi a identidade de um *punk* (referindo-me à pessoa na Imagem 1), quis ser o mais “normal” possível. E o que quero dizer com isso? Quero dizer que eu quis mostrar às/aos minhas/meus alunas/os como elas/es deviam proceder, isto é, elas/es deveriam levar em conta a identidade e o corpo de cada pessoa, mas sem essencializá-los. E, embora ache que tenha conseguido isso algumas vezes durante a atividade, talvez não tenha conseguido noutras; por exemplo, quando disse que “tudo meu era *punk*”. Será que toda pessoa *punk* gosta de tudo *punk* mesmo? Será que (e tenho quase certeza que sim!) não estava essencializando um grupo de pessoas (no caso, os *punks*), ao representá-los de uma forma tão *punk*? Ou será que de fato existem *punks* que trabalhem em lojas *punks*, que

gostam de música *punk*, que têm namoradas/os *punks*? (Diário de pesquisa, 13/08/15).

Um comportamento similar pode ser notado no modo como duas participantes da pesquisa, Karyne (evento semiótico 2), na discussão do tema da aula, e Senhorita Passos (evento semiótico 3), na sua primeira produção escrita, atribuíram identidades às pessoas focalizadas nas imagens:

[2]

1 Eu: [...] (lendo) What are the consequences of having a negative body image? Did you do... Did you do the homework?

Alunas/os: [No], [Yes].

3 Eu: Yes? And in the text, the text says, the text talks about when we have a negative body image of ourselves. What happens?

4 Princess: (.) Eh... (0.6) (lendo) A negative body image is when the person doesn't feel good to your body and this feeling usually comes when the body isn't complied with standards of beauty dictated by the media, social groups, family... And that's it.

5 Eu: So, Princess explained when you have a negative body image. But what happens? What are the consequences? This is an explanation. What are the consequences?

6 Princess: Ah... Eh... Sad.

7 Izabella: Disease.

8 Princess: Sad. Depressive, depressive?

9 Eu: Yes, develop. Desenvolve this... Develop this sentence: sad. Ahm? What is sad?

10 Paulo César: [Need help]... A psychologist.

11 Jeremias: [Sadness].

12 Eu: Aham.

13 Jeremias: Sadness.

14 Eu: Yes. "Você pode desenvolver tristeza", how can I say this?

15 Dexter: You can [(dɪvə'lop)] some sadness.

16 Eu: Everybody: you can [(dɪ'vel.əp)].

17 Alunas/os: You can [(dɪ'vel.əp)].

18 Eu: Sadness.

19 Alunas/os: Sadness.

20 Eu: "Você pode desenvolver uma doença", how do I say this (olhando para Izabella)?

21 Izabella: You can develop disease.

22 Eu: A disease.

23 Izabella: A disease.

24 Eu: Aham. So, people, when I ask you a question (apontando para a boca) try to develop (faço um gesto com a mão) the sentence, ok? Because if you say "sad", "sad" is just a word (faço o número 1 com o dedo). A whole sentence (faço novamente um gesto com as mãos). Aham. So, you can develop sadness, a disease. What else?

25 Kessi: Depression. (conversa paralelamente com Izabella).

26 Eu: Develop, develop, Kessi.

27 Kessi: Ah, depression is a disease too. Develop this include disease and include depression.

28 Eu: Ah, ok. Ahm? What else?

29 Eu: Do you think these people (referindo-me aos corpos não hegemônicos focalizados) are depressed? Do you think they are, they're sick or that they are sad? What do you think?

30 Karyne: *The first one have anorexic (referindo-se à pessoa na Imagem 3) and the second (referindo-se à pessoa na Imagem 4) can desenvolver, [(drvə'lop)]?*

31 Eu: Can [(dɪ'vel.əp)].

32 Karyne: **Some vigorexic.**

33 Eu: Vigorexy? What is it? Ah! So, it is also a disease, I didn't know this.

34 Karyne: É...Viciado [em malhar].

35 Eu: [In working out] (faço gestos com as mãos indicando a ação de malhar). He's addicted to working out. What is the name? [(vɪg·ə'rek.si.ə)]?

36 Karyne: Vigorexia.

37 Eu: Vigorexia.

38 Karyne: *The third one (referindo-se à pessoa na Imagem 2) have depression (incompreensível).*

39 Eu: *Aham, aham. And the... Ahm... Karyne said that the first one has anorexia. What is anorexia?*

40 Luiza: *(responde num tom de voz baixo).*

41 Eu: Ahm?

42 Luiza: *The girl stop eating.*

43 Eu: *Stops eating and what else? (.) Why does she stop eating?*

44 Alunas: *(respondem todas ao mesmo tempo).*

45 Eu: *Aham, aham. So, it's a disease.*

46 Kessi: *But she is thin.*

47 Eu: *Aham. Aham. So, in reality, she's thin, but when she looks herself in the mirror she sees herself fat. This is anorexia.* (Transcrição da discussão sobre *Body and beauty*, 18/08/15).

[3]

The first man (referindo-se à pessoa na Imagem 1) has a punk style, and he feels very well with his style, he didn't care about negative comments about your style. The second person (referindo-se à pessoa na Imagem 2) is a woman, she doesn't like her, and she is Punk's girlfriend. The third person (referindo-se à pessoa na Imagem 3) is a woman too, and she hates her body image, she's anorexi. The fourth person (referindo-se à pessoa na Imagem 4) is a man, he likes his body image, but he wants to be better and more muscular. The last person (referindo-se à pessoa na Imagem 5) is a transexual woman, she has a negative body image, she needs to talk with someone she trust to improve her body image. (1ª produção escrita por Senhorita Passos, 25/09/15).

Como é possível ver nos eventos semióticos 2 e 3, tanto Karyne quanto Senhorita Passos, ao terem atribuído identidades às pessoas focalizadas de uma maneira assertiva, isto é, sem fazer uso de modalizadores na (maioria das vezes na) sua fala/escrita, acabaram adotando uma atitude essencialista com relação a elas. No que diz respeito ao evento semiótico 2 especificamente, Karyne, muito provavelmente por ser estudante de Psicologia e, portanto, por ter um conhecimento maior sobre transtornos

mentais que as/os outras/os participantes do estudo, atribuiu um transtorno psicológico diferente a duas das cinco pessoas focalizadas nas imagens: anorexia para a pessoa focalizada na Imagem 3 (interação 30) e depressão para a pessoa focalizada na Imagem 2 (interação 38). A aluna também pode ter feito isso por ter se identificado com as pessoas focalizadas nas imagens, uma vez que, como revelado a mim no final da aula do dia 10/09/15, a aluna já havia passado por depressão e já havia tido anorexia no passado. O que podemos perceber, porém, é que, apesar de ela ter sido a primeira a atribuir tais transtornos psicológicos às pessoas focalizadas, Luiza, Kessi e eu também acabamos dando suporte às ideias hegemônicas reproduzidas pela aluna, a partir do momento em que passamos a concordar com elas, isto é, a partir da interação 35 em diante.

No que diz respeito à participação de Senhorita Passos no evento semiótico 3, a aluna também atribuiu a identidade de *punk* à pessoa na Imagem 1, muito provavelmente, porque eu, quando assumi a identidade da pessoa na Imagem 1, o fiz. O que acontece é que, embora o corpo da pessoa na Imagem 1 tenha nos dado a possibilidade de fazer algumas inferências e suposições sobre as suas possíveis identidades, ele não nos dava a certeza de que a pessoa era, de fato, um *punk*, visto que que ela poderia ser simplesmente o que chamamos ordinariamente de “roqueiro”, por exemplo, ou ainda não se identificar com nenhuma dessas identidades. De modo similar, a aluna fez uso de uma expressão muito forte (*she hates her body image*) para se referir à pessoa na imagem 3, o que acabou atribuindo um tom de verdade à sua suposição.

Todavia, nenhuma das identidades atribuídas às pessoas focalizadas parece ter recebido um tom de certeza maior do que as identidades de gênero e de sexualidade atribuídas por Senhorita Passos no evento semiótico 3. No que diz respeito às identidades de gênero, Senhorita Passos foi enfática, ao identificar todas as pessoas focalizadas pelas suas supostas identidades de gênero (*The second person is a woman* e *The fourth person is a man*, por exemplo). Isso evidencia como as ideias que nutrimos sobre o que é ser homem e sobre o que é ser mulher estão bem definidas e sedimentadas no nosso imaginário. No que concerne às identidades sexuais, além do fato de ter identificado a pessoa da Imagem 5 como transexual, mesmo ela podendo ser uma travesti, uma hermafrodita, uma pessoa transgênera ou, simplesmente, alguém que não se definisse em termos de sexualidade, Senhorita Passos foi categórica ao atribuir às

peessoas focalizadas nas imagens 1 e 2 as identidades de pessoas heterossexuais: *The second person is a woman, she doesn't like her, and she is Punk's girlfriend.*

Sobre o modo como atribuímos identidades às pessoas, tal como eu, Karyne e Senhorita Passos fizemos com as pessoas focalizadas nos eventos semióticos 1, 2 e 3, Hall (2000, p. 109) escreve o seguinte:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, em uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

Num tom similar, Foucault (2014, p. 235) distingue três tipos de luta que, geralmente, acontecem entre os grupos sociais que se opõem: lutas

[...] contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão).

O autor informa que o terceiro tipo de luta tem prevalecido nos dias atuais e explica que isso tem acontecido devido ao poder contínuo que o Estado tem exercido sobre as pessoas desde o século XVI. O Estado, através do poder pastoral, que é uma forma de poder herdada das instituições cristãs, articula diversas instituições menores, tais como a família, a Medicina, a Psiquiatria e a educação dos empregados, por exemplo, a fim de dizer o que e quem as pessoas são, exercendo, assim, sobre elas um tipo de poder que é totalizante e individualizante, ao mesmo tempo. Nesse sentido, para o autor, o objetivo dos nossos dias, diferentemente do que a filosofia universal propôs até o final do século XVIII, não deve ser mais o de descobrir o que somos, mas o de *recusar* o que somos. Nas suas palavras: “temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno”, isto

é, “temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 2014, p. 239).

Hoje, reflito que foi positivo ter levado imagens de pessoas cujos corpos não se encontravam inscritos em espaços hegemônicos de identidade e ter pedido às/aos alunas/os para que elas/es criassem identidades para elas, pois, ao fazê-lo, ampliei o escopo de representações dentro da sala de aula e criei possibilidades para que as/os alunas/os se identificassem com essas representações (PENNYCOOK, 1999), como parece ter acontecido com Karyne, por exemplo. Contudo, ao não ter levado a atividade a um nível mais alto e, diferentemente de Nelson (1999), ao não ter mostrado como a linguagem e a cultura trabalham na construção das identidades humanas, acabei me limitando a *incluir* as diferenças, ao invés de ter propiciado momentos nos quais as/os alunas/os pudessem *se engajar* com elas.

Isso, por sua vez, poderia ter sido facilmente evitado por meio da aplicação de duas ações simples, sendo uma delas sugerida por Nelson (1999): 1) poderia ter feito perguntas às/aos alunas/os similares a estas: *Why did you say he's a punk and not a "rocker"* (no caso da pessoa focalizada na Imagem 1)? e *Why did you say she's a transexual and not a transvestite* (no caso da pessoa focalizada na Imagem 5)?, por exemplo; e 2) poderia ter focalizado imagens de pessoas cujas informações de vida eu pudesse contrastar com as suposições feitas pelas/os alunas/os, como fiz em outros momentos da pesquisa. Ao agir dessa forma, as/os alunas/os seriam levadas/os a perceber como as identidades das pessoas nas imagens eram construídas por meio dos seus discursos e das suas culturas, o que, conseqüentemente, poderia fazer com que elas/es investissem em discursos mais sensíveis com relação às diferenças focalizadas, depois de tomarem consciência disso, obviamente. Nesse sentido, teria trabalhado, assim como sugere Pennycook (1999), com o nível do *investimento* e do *desejo* das/os alunas/os.

Para Pennycook (1999), existem três formas de se trabalhar criticamente com as diferenças dentro da sala de aula: pode-se incluí-las, discuti-las por meio da abordagem de questões sociais ou pode-se tentar promover *engajamento* com elas. Ao trabalhar com a inclusão, a/o docente objetiva fazer, basicamente, o que fiz durante a atividade: “lutar por representações diversas em sala de aula e nos materiais⁴⁹” por meio da focalização de imagens de “famílias monoparentais, pais gays e mães lésbicas, pessoas

⁴⁹ Texto original: [...] struggle for diverse representations in classrooms and materials [...].

de diversas origens étnicas e com possibilidades físicas diferentes⁵⁰” (PENNYCOOK, 1999, p. 339). O problema com a inclusão, porém, é que ela faz pouco para que possamos ir além de um sentido estático de possibilidade (PENNYCOOK, 1999). Quanto à discussão de questões sociais, a/o docente almeja gerar uma dimensão mais crítica dentro da sala de aula, tratando as diferenças de uma forma mais diretiva (PENNYCOOK, 1999). De acordo com Pennycook (1999), os problemas com essa forma de abordar as diferenças são três: 1) geralmente, discutem-se as mesmas questões sociais, sendo “a liberação das mulheres” um exemplo de tema que é corriqueiramente abordado pelos livros de inglês como segunda língua⁵¹; 2) nem sempre é a discussão em si, mas a intervenção da/o docente que conta no desenvolvimento de um trabalho crítico; e 3) a ideia de discutir questões sociais, por si só, é baseada numa abordagem de educação racionalista. Por fim, ao trabalhar com a promoção de engajamento, que, segundo o autor, é a forma mais adequada de trabalhar criticamente com as diferenças, a/o docente visa a trabalhar no nível do investimento e do desejo das/os alunas/os, isto é, ela/e, ao invés de pura e simplesmente introduzir um “elemento crítico” nas suas aulas, mostra para as/os alunas/os como as pessoas se tornam aquilo que elas são através dos discursos. Infelizmente, ao não chamar a atenção das/os minhas/meus alunas/os para essa questão durante as aulas sobre *Body and beauty*, limitei-me a trabalhar com as diferenças no nível da *inclusão*.

Entretanto, durante as aulas sobre *Language as power* (último tema discutido durante o curso), parece que as/os alunas/os se engajaram com a questão das diferenças tal como preconiza Pennycook (1999), como podemos observar no evento semiótico 4. Nesse evento semiótico, depois de contar como minha identidade como pessoa negra foi construída, três alunas (Letícia, Karyne e Senhorita Passos) contaram histórias de como algumas das suas identidades lhes foram atribuídas no decorrer das suas vidas, respectivamente, as identidades de uma pessoa que tem cabelo ondulado/cacheado, de uma pessoa alta e de uma pessoa estrábica:

[4]

1 Eu: [...] When did you first... What about you? When did you first started seeing yourselves as yourselves? Do you remember?

⁵⁰ Texto original: [...] single-parent families, gays and lesbian parents, people with diverse ethnic backgrounds, and different physical possibilities.

⁵¹ Esse exemplo é citado pelo autor com base nas teorizações de Schenke (1996)*.

* SCHENKE, A. Not just a “social issue”: teaching feminist in ESL. *TESOL Quaterly*, n. 30, p. 155-159, 1996.

2 Letícia: (.) (risos) I don't know.

3 Eu: I ask this because when I asked this question, today, I was thinking about it, I started thinking about my childhood because I have a brother, I'm just talking, I'm just saying it so that you can think about yourselves, ok? So, think about yourselves when I speak about myself. Ahm... I have a brother and we look like each other very much, but we have some traits, ahm... Some different traits. For example, I'm black and he's white. He has a flat nose, um nariz chato, he has thick lips, but her skin color is white. And he's fat, and I'm thin. So, we're different somehow, even if we look like each other very much. **And the interesting thing is that I noticed that I was black and thin just because people said it to me, especially my mother, because as she had two different children, she distinguished us very much, she said (incompreensível), she called me "neguinho" and he called him, didn't call, she didn't call him "neguinho". I don't remember what she called him, but she called me "neguinho" and she didn't call my brother "neguinho", for example, and she distinguished us very much. I'm not saying this, I'm not saying that this was a bad thing because she called me "neguinho" in a tender way, for example, as we discussed last class, but I started seeing me as different because my mother told me that I was, that I was thin, that I was... And she reinforced that many times, and then I started seeing myself: "Ah, yes, I'm really black and I'm totally different from my brother", and... This is another example of how things work, how identities are created because I just started seeing myself as black when my mother told me that I was.** Do you have a similar story?

4 Letícia: I, when I was about 4 or 5 years old my hair was very, very... (risos). Volume. **And my cousins called me Rei Leão.** So, I remember that I, I didn't like my hair in this time because it was... I love the Lion King, but...

5 Eu: You love the...

6 Letícia: The Lion King, the Lion King. It is one of my favorite movies, **but I understand what they, what they wanna talk about and I didn't like, and someday I came to my uncle and said: "I don't like that they call me Rei Leão. Can they stop please?" And they stopped.**

7 Eu: (.) **And then you just became a Rei Leão because they said, because before you were not Rei Leão.**

8 Letícia: No, I think I never, never see, I never gave importance to this.

9 Eu: **And I think that what is interesting about this poem (refiro-me ao poema utilizado durante as aulas: *They screamed "negra" at me*⁵²) is that, and I think it should happen to everybody because people said that she was *negra* and then she saw that she was *negra*, but being *negra*, being black, is not something bad, but she und-, but she thought that it was bad because of the way that people said, because people said that she was *negra* in a bad way and then, ahm... Until the moment she realized: "Ah, but being black is not a problem, what the hell! What's the problem with that? So, I can be *negra* and it's not a problem". I like it very much because you can have um cabelo de, um cabelo Rei Leão, for example, but this is not something bad. It depends on the way that**

⁵² Tal poema se encontra no Apêndice Q desta dissertação.

people say it to you because (incompreensível) “Que cabelo lindo! Parece um Rei Leão!”, and then, it’s the same thing, but you start seeing this in a different way.

10 Letícia: [É, mas “Parece um leão” (risos) (incompreensível) não mudou muito, não (risos)].

11 Maria Eduarda: [(incompreensível)].

12 Karyne: [Eu não sei se é...].

13 Eu: Karyne wants to share something similar with us. Ahm?

14 Karyne: (lendo) When I was 11 years old, I was already tall. I think that I have, had 1,77 (de altura).

15 Eu: 1?

16 Karyne: 77?

17 Eu: Aham.

18 Karyne: **And some people refers to me was “the big one”**. I hated to be tall and for all I stayed very sad with my colleague because the other children was, were much more short. After some years, I started to watch, be..., because this about.

19 Eu: And you, Senhorita Passos?

20 Senhorita Passos: **It’s like when the people say: “You are ‘zaroia’”. I didn’t like it and I don’t remember when...**

21 Eu: **The first time.**

22 Senhorita Passos: **Yes. I don’t remember this, but the people ever say to me: “You are ‘zaroia’, you are ‘zaroia’” and I have this in my cabeça?**

23 Eu: In my head.

24 Senhorita Passos: **In my head and I don’t like to look so much in the peoples or fix in the people because I think the people said in your head: “Oh, my gosh! She’s a ‘zaroia’.” And I... É só isso!**

25 Eu: **This is, this is an example that shows how language marks people. I don’t know about you, but the same way it (incompreensível) happens to everybody. After an argument, depois de uma discussão, I don’t know about you, but I keep thinking about the discussion, I keep thinking about what people said to me, and this is the power of language. Languages makes this, language marks people, language creates things, and this is what I wanted to show (incompreensível).** (.) Thanks for sharing. (Transcrição da correção dos exercícios do texto *They screamed “negra” at me*, 10/11/15).

Ao compararmos os eventos semióticos 1, 2 e 3 com o evento semiótico 4, é notadamente visível a diferença entre o modo como tratamos a questão das diferenças nas aulas sobre *Body and beauty* e o modo como a tratamos nas aulas sobre *Language as power*. Nos eventos semióticos 1, 2 e 3, incluímos as diferenças, mas, mesmo assim, continuamos a tratá-las de uma forma essencializada, isto é, como se elas não fossem discursivamente criadas e, portanto, como se elas não fossem mutáveis. No evento semiótico 4, focalizamos justamente o oposto, ao contarmos experiências pessoais de como viemos a nos tornar o que somos por meio do discurso (Letícia: interações 4, 6, 7 e 8; Karyne: interação 18; Senhorita Passos: interações 20, 21, 22 e 24; e eu: interação

3). Ao fazê-lo, não apenas resistimos à ideia hegemônica de que as identidades eram essenciais e imutáveis, como também tivemos a oportunidade de *ressignificar* algumas das nossas histórias de vida e, possivelmente, fomos levadas/o a gerar mudanças em nós mesmas/os. Especificamente sobre a ideia de gerar mudanças nas/os nossas/os alunas/os, Pennycook (1999) esclarece que mudança não tem a ver com os resultados previsíveis de consciência ou controle, mas sim com os efeitos imprevisíveis de uma relação desestabilizada para as nossas histórias e desejos (PENNYCOOK, 1999), algo que parece ter acontecido com Letícia, Karyne e Senhorita Passos no evento semiótico 4.

Butler (1997), ao discutir sobre a relação intrínseca entre os conceitos de identidade e linguagem, explica que a linguagem só é capaz de nos ferir⁵³ porque somos seres linguísticos, ou seja, porque somos seres que precisam da linguagem para existir. Ela esclarece que, ao dizermos que somos feridas/os pela linguagem, estamos, simultaneamente, fazendo duas coisas distintas: atribuindo *agência* (o poder de ferir) à linguagem e nos tornando objetos da sua trajetória injuriosa. No entanto, ela faz questão de esclarecer algo: ao sermos xingadas/os por alguém (“ser xingada/o é uma das primeiras formas de injúria linguística que uma pessoa aprende⁵⁴” (BUTLER, 1997, p. 2) na sua vida), não somos fixadas/os, paralizadas/os totalmente por aquela/e que nos chama, mas sim levadas/os a participar do mundo linguístico e da vida social que nos cerca. Segundo a autora, isso acontece porque, no momento em que somos interpeladas/os pela/o Outra/o, somos convidadas/os, simultaneamente, a exercer, na vida social, nossa agência: isto é, nossa capacidade de *romper*, *subverter* e *desconstruir*, através da linguagem, os efeitos produzidos pelas enunciações que visam a nos constituir. É possível que, no evento semiótico 4, tenha levado Letícia, Karyne e Senhorita Passos a fazer uso do conceito de agência no momento em que as incentivei a refletir e a atribuir um novo sentido às histórias que havíamos relatado à classe. Pelo menos, é isso que fica evidente na interação 8 do evento semiótico 4. Nessa interação, Letícia releva não ter se apercebido da sua identidade como pessoa que tem cabelo cacheado/ondulado até ter sido chamada de “Rei Leão” pelas/os suas/eus primas/os.

⁵³ No original, a autora usa o verbo *injure* tanto no sentido de “ferir”, no caso de discursos de ódio, por exemplo, quanto no sentido de “afetar alguém de alguma maneira”, quando alguém é chamado/interpelado por uma outra pessoa.

⁵⁴ Texto original: To be called a name is one of the first forms of linguistic injury that one learns.

No que diz respeito à capacidade que temos de ressignificar o discurso de ódio, que, por sua vez, permeia muitas das experiências traumáticas pelas quais passamos na vida, Butler (1997, p. 37) declara o seguinte:

No caso do discurso de ódio, parece não haver uma forma melhor de melhorar seus efeitos, exceto através da sua recirculação, mesmo que essa recirculação aconteça no contexto público que demanda a censura de tal discurso⁵⁵.

Obviamente, ela também alerta sobre os limites e os riscos do uso da ressignificação como estratégia pedagógica de oposição:

Não importa quão veemente seja a oposição a esse discurso, a sua recirculação inevitavelmente reproduz trauma também: não há uma forma de invocar exemplos de discurso racista, por exemplo, dentro de uma sala de aula sem invocar a sensibilidade do racismo, o trauma, e, para alguns, a excitação⁵⁶. (BUTLER, 1997, P. 37).

No entanto, mesmo fazendo tal ressalva, a autora insiste na sua proposição a favor da recirculação do discurso de ódio dentro do contexto acadêmico como estratégia pedagógica de oposição, uma vez que, na sua opinião,

[n]ão existe uma linguagem que seja purificada do seu resíduo traumático e, tampouco, uma forma de trabalhar o trauma, exceto através de um esforço árduo que se faz para conduzir o curso da sua repetição⁵⁷. (BUTLER, 1997, p. 38).

Voltando às aulas sobre *Body and beauty*, o que aconteceu nessas aulas foi que, na tentativa de dar um exemplo às/aos alunas/os de que elas/es deveriam tratar as pessoas focalizadas nas imagens de uma forma respeitosa, acabei essencializando uma dessas pessoas (a pessoa na Imagem 1) e acabei influenciando elas/es a essencializarem as outras. O curioso, porém, é que tal atitude não impediu que algumas/uns alunas/os (homens, na sua grande maioria) reproduzissem ideias e comportamentos hegemônicos

⁵⁵ Texto original: In the case of hate speech, there appears to be no way to ameliorate its effects except through its recirculation, even if that recirculation takes place in the context of a public discourse that calls for the censorship of such speech [...].

⁵⁶ Texto original: No matter how vehement the opposition to such speech is, its recirculation inevitably reproduces trauma as well. There is no way to involve examples of racist speech, for instance, in a classroom without invoking the sensibility of racism, the trauma and, for some, the excitement.

⁵⁷ Texto original: There is no purifying language of its traumatic residue, and no way to work through trauma except through the arduous effort it takes to direct the course of its repetition.

contra os corpos das pessoas focalizadas nas imagens, como discutirei na próxima subseção.

No entanto, assim como aleguei na Introdução deste trabalho, à luz das teorizações de Pennycook (2001), Canagarajah (1993, 1999) e Norton (2007), o movimento de reprodução e resistência dentro da sala de aula de língua se dá de uma forma complexa, o que quer dizer, dentre outras coisas, que, ao mesmo tempo em que as/os participantes do processo educativo podem demonstrar uma participação carregada de elementos de reprodução e acomodação social, elas/es podem resistir às ideias e aos comportamentos hegemônicos ali reproduzidos. No evento semiótico 2, mais especificamente nas interações 30 e 32, podemos perceber que Karyne modaliza sua fala, ao sugerir que a pessoa focalizada na Imagem 4 *podia* vir a desenvolver vigorexia no futuro. Similarmente, nos eventos semióticos 5 e 6 (eventos semióticos a seguir), Princess e André também resistiram à ideia de que as identidades eram essenciais e imutáveis nas suas primeiras produções escritas, fazendo uso de alguns modalizadores:

[5]

[...]

Looking for the characters (as pessoas focalizadas nas Imagens 1, 2, 3, 4 e 5) and relating to the text identified the two forms of body images: positive and negative. We can see though of the pictures characters **apparently** with anorexia (muito provavelmente se referindo à pessoa na Imagem 3) and sadness and depressed look (provavelmente, se referindo à pessoa na Imagem 2). But we can see people **apparently** with a positive body image (provavelmetne, as pessoas focalizadas nas Imagens 1 e 5).

[...] (1ª produção escrita por Princess, 25/09/15, grifos adicionados).

[6]

In the pictures, there are people that **seem** to be unhappy with themselves or with their own body images. Some of them are looking in the mirror and their expression are of dissatisfaction (referindo-se às pessoas nas Imagens 3 e 5). **Probably** they see themselves in a different way that they really are or dream about being like models and patterns socially conceived. They **seem** feel awkward and shamed about their appearance. So we **can** say that they have a negative body image according to the text. (1ª produção escrita por André, 25/09/15, grifos adicionados).

Basicamente, considero que Princess e André tenham resistido ao modo essencialista como tratamos as identidades nas suas respectivas produções escritas, pois, nelas, a aluna e o aluno fizeram uso de advérbios e verbos modais que suavizaram as

identidades que ela e ele atribuíram às pessoas focalizadas nas imagens com as quais trabalhamos. Princess fez uso do advérbio *apparently* ao atribuir as identidades de anoréxica à pessoa focalizada na Imagem 3 e a de triste/depressiva à pessoa focalizada na Imagem 2. André, por sua vez, além de um advérbio (*probably*), fez uso de verbos modais, tais como *seem* e *can* para dizer que as pessoas focalizadas nas imagens, no geral, tinham uma imagem corporal negativa de si. Se compararmos tais discursos aos discursos expostos por Karyne, Senhorita Passos e eu nos eventos semióticos 2, 3 e 1, podemos ser levadas/os a pensar que, ao mesmo tempo em que as/os alunas/os reproduziram a ideia de que as identidades eram essenciais e imutáveis, elas/es resistiram a tal ideia quando amenizaram os seus discursos ao se referirem às pessoas focalizadas nas imagens. Ao fazer isso, Princess e André parecem se demonstrar cientes de que as pessoas focalizadas nas imagens se tornavam exatamente aquilo que ela e ele diziam ser no momento em que ela e ele expunham as suas ideias sobre elas, até mesmo porque, nesse caso, elas não podiam contestar as identidades que lhes eram atribuídas. Assim, Princess e André parecem preferir se manter no campo da incerteza a atribuir identidades que pudessem não condizer com as identidades que essas pessoas pudessem performar nas suas vidas reais. Ressalto que a aluna e o aluno podem ter exposto um discurso menos categórico com relação às identidades das pessoas focalizadas nas imagens por terem faltado às aulas anteriores. Isso pode ter feito com que ela e ele não se influenciassem com as suposições feitas pelas/os colegas e por mim durante as aulas. Princess faltou à aula do dia 13/08/15 e André faltou às aulas do dia 13/08/15 e do dia 18/08/15.

Por fim, trago para discussão o evento semiótico 7. Nele, Letícia, Karyne e Senhorita Passos resistem à ideia de que *todas* as pessoas que passam por cirurgias plásticas têm, necessariamente, uma imagem corporal negativa de si, argumentando que elas mesmas desejavam passar (Letícia) ou já haviam passado por cirurgias plásticas nas suas vidas (Karyne e Senhorita Passos) por motivos estéticos ou de saúde. As suas falas apontam para o fato de que, principalmente devido aos recursos dos quais nos dispomos hoje em dia, sendo a cirurgia plástica um deles, não precisamos ou devemos, necessariamente, nos conformar com os corpos que temos, já que podemos transformá-los e modificá-los com uma certa facilidade e rapidez na contemporaneidade. Para fins de contextualização, o evento semiótico 7 se inicia com Nilda expondo o seu ponto de vista sobre uma ideia defendida por Joshua Walker durante a discussão: a de que as

peessoas focalizadas nas imagens 2, 3 e 4 não haviam escolhido ter uma imagem corporal negativa de si:

[7]

1 Nilda: [...] Teacher, the question of choice body negative image, first, the person can accept your appearance, but any people use dangerous means to body images perfect, o contrário, perfect body images.

2 Eu: To make them ahm... Look perfect.

3 Nilda: Yes.

4 Eu: They can be happy with their bodies, but...

5 Nilda: Eh... (.) Como é que eu digo? A pessoa não aceita sua imagem, né?

6 Eu: Aham. How do I say this: "A pessoa não aceita sua imagem"?

7 Alunas/os: "The person doesn't accept his/her body image".

8 Eu: Ahm? (faço gesto com as mãos para que ela desenvolva).

9 Nilda: (um pouco enfadonha de falar) And they use dangerous means to perfect body.

10 Eu: And what are dangerous means? What are these dangerous means?

11 Nilda: Ahm... Exercise disorders, no eating, anorexy.

12 Eu: Anorexia.

13 Nilda: And other.

14 Eu: Plastical surgeries. Plastical surgeries, sometimes, can be very dangerous. And people have because, some of them, want to have perfect bodies. And what do you think of that? People who have plastic surgeries to have perfect bodies? (.) Izabella, Letícia, Aluna 1, Joshua Walker, Linda.

15 ANI⁵⁸: I think that when (incompreensível).

16 Eu: Exagerated?

17 ANI: (incompreensível).

18 Eu: It's good, can be good. Aham. What do you think (para toda a sala)?

19 Kessi: Can you repeat, please?

20 Eu: Aham. What do you think of people who have plastic surgeries because they want to have perfect bodies?

21 Kessi: Plastic surgeries?

22 Eu: (afirmando com a cabeça) Plastic surgeries.

(Omitido trecho de explicação lexical sobre o termo "plastic surgeries⁵⁹").

23 Eu: What do you think of people who have plastic surgeries?

24 Joshua Walker: (incompreensível).

25 Eu: No. "Operation⁶⁰", no. "Surgeries".

26 Letícia: **I think that it's not necessary that a people have a negative body image to make a plastic because I think... I... I**

⁵⁸ Uso a sigle ANI para me referir às/aos alunas/os não identificadas/os durante as gravações.

⁵⁹ Algumas explicações gramaticais e lexicais foram omitidas não apenas porque não são objeto de pesquisa, mas também para evitar que os eventos semióticos ficassem muito longos. Para compreender que tipo de explicação foi omitida aqui e em outros eventos, conferir um exemplo da transcrição dessa atividade na íntegra no Apêndice I.

⁶⁰ Apesar de haver a palavra *operation* em inglês e de ela poder ser usada nesse contexto, digo a Joshua Walker que ele devia usar a palavra *surgery*, pois, até o momento da discussão, desconhecia o uso da primeira palavra nesse sentido.

don't know if it's just me. But some people needs happy with her own body, but think that can be better.

27 Eu: **Aham.**

28 Letícia: **If I was with courage... If I was brave, I would like to make, but I don't... I'm scared.**

29 Eu: What would you do?

30 Letícia: **Ahm... I think my boobs... Eh... My breasts.**

31 Eu: Aham. Breasts. You'd like to have more breasts.

32 Karyne: **I make one (incompreensível) a little bit more happy.**

33 Eu: Aham. What did you do?

34 Karyne: (incompreensível).

35 Eu: É? Really? Nice! "Boobs" is very informal, ok? (risos).

36 ANI: (incompreensível).

37 Eu: Interesting! Yes, I agree with you. I think there are people who have plastic surgeries because they need, sometimes, but I also think that people have plastic surgeries, sometimes, because they really want to have perfect bodies. And do you think that there are perfect bodies? What do you think?

38 ANI: No.

39 Senhorita Passos: **Teacher, I'm doing a surgery because I... For me, pra eu... (incompreensível). "Pra eu me sentir bem", como é que fala?**

40 Eu: To feel better.

41 Senhorita Passos: **É... To feel better. And is for my... Como é que fala? E também é por causa da minha visão que eu precisava fazer, pra me sentir bem e porque, senão, eu perdia a visão⁶¹.**

42 Eu: Então, "Eu precisava fazer a cirurgia por causa da minha visão e para me sentir bem", how do I say this in English?

43 Alunas/os: I needed to...

44 Eu: To have a surgery.

45 Alunas/os: To feel better.

46 Eu: To feel better e por causa da minha visão.

47 Alunas/os: And because of my vision. (Transcrição da discussão sobre *Body and beauty*, 18/08/15).

De acordo com Louro (2004, p. 75), "os corpos são o que são na cultura". Isso significa dizer que além de terem a sua aparência, os seus sinais ou, até mesmo, o seu funcionamento modificados ao longo do tempo, biologicamente falando, eles podem também "ser *negados* ou *reafirmados*, *manipulados*, *alterados*, *transformados* ou *subvertidos* (LOURO, 2004, p. 82, grifos adicionados) pelas pessoas. Nessa direção, apesar de inúmeros e fortes serem os discursos que reforçam a ideia de que os corpos são fatos exclusivamente biológicos, essenciais e/ou autênticos, a autora alega que eles são, na verdade, construtos socioculturais que podem ser constantemente *produzidos*. Baseada num estudo que, dentre outras questões, investiga o processo de "montaria" de

⁶¹ Como já dito no evento semiótico 4, a aluna era estrábica.

drag-queens no Sul do Brasil (VENCATO, 2002⁶²), a autora defende a ideia de que *todos os corpos são fabricados*:

os corpos considerados mais “normais” e “comuns” são, também, produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos. (LOURO, 2004, p. 87).

Louro (2004) se baseia nesse estudo, pois, ao passar por um longo processo de transformação corporal, processo esse que implica algumas técnicas e truques, tais como uma depilação delicada, a dissimulação do seu pênis, o uso de meias calças, de corretivo, de batom etc., “a *drag* assume, explicitamente, que fabrica seu corpo; ela intervém, esconde, expõe” (LOURO, 2004, p. 85, grifo no original), mostrando, assim, que as transformações corporais não resultam apenas de processos orgânicos e biológicos, mas de processos socioculturais e simbólicos também.

Ao terem assumido que desejavam passar ou que já haviam passado por cirurgias plásticas nas suas vidas no evento semiótico 7, Letícia (interação 26), Karyne (interação 32) e Senhorita Passos (interações 39 e 41) parecem ter defendido não apenas a ideia de que nem todas as pessoas que passam por cirurgias plásticas têm uma imagem corporal negativa de si, como a ideia de que os corpos são *criados* por meio de ações repetitivas, investimentos e artifícios diversos. Em outras palavras, elas defendem o ponto de vista, mesmo que de maneira não tão explícita, de que os corpos e, conseqüentemente, as identidades decorrentes deles não são essenciais ou imutáveis, mas sim o oposto disso: inessenciais e mutáveis, isto é, que eles podem ser (re)criados e fabricados como afirma Louro (2004).

Hall (2000, p. 108) adverte que precisamos, cada dia mais, vincular as nossas discussões sobre identidade “a todos aqueles processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente ‘estabelecido’ de muitas populações e culturas”, podendo ser a cirurgia plástica um deles, a meu ver. Ao passarem por cirurgias plásticas, as pessoas podem não apenas ter os seus corpos transformados ou modificados, mas, conseqüentemente, as suas identidades também. No evento semiótico 7, nas interações já apontadas anteriormente, Letícia, Karyne e Senhorita Passos parecem não apenas ter

⁶² VENCATO, A. P. “*Fervendo com as drags*”: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

ciência disso, como parecem também almejar essa mudança. Sobre o assunto, Hall (2000, p. 108-109) declara:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm tanto a ver com a *invenção* da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração, mas como “o mesmo que se transforma” (GILROY, 1994⁶³): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas rotas.

Nesse sentido, como já dito anteriormente, as nossas identidades não são essenciais, fixas, imutáveis e naturais, mas, preferencialmente, o oposto disso: inessenciais, móveis, mutáveis e construídas perenemente tanto por aquela/e que nos interpela, nos fala, nos convoca quanto por aquela/e que é interpelada/o, falada/o, convocada/o. É por esse motivo, pois, que Hall (2000, p. 112, grifo no original) compara o processo de identificação a uma suturação, já que,

[s]e uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito [(identidade)] exige não apenas que [ele] seja “convocado”, mas que [ele] invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral.

Especificamente no evento semiótico 7, podemos observar que o processo de identificação é um processo bilateral, isto é, uma “suturação” em dois momentos: 1) no momento em que Letícia, Karyne e Senhorita Passos parecem recusar as identidades que tinham, a saber, as identidades de pessoas que tinham “pouco” seio (Letícia e Karyne) e a identidade de alguém que era estrábica (Senhorita Passos) e 2) no momento em que elas, como decorrência disso, investem nas identidades que elas podem vir a ter/ passaram a ter com a (possibilidade) da cirurgia plástica nas suas vidas: as identidades de pessoas que têm “mais” seio e a identidade de alguém que amenizou o seu estrabismo.

⁶³ GILROY, P. *The black Atlantic: modernity and double consciousness*. Londres: Verso, 1994.

Nessa perspectiva, Letícia e Karyne parecem dizer que elas, ao virem a passar/ao terem passado por uma cirurgia plástica, poderiam mudar/mudaram as identidades que tinham (as identidades de pessoas que já tinham uma imagem corporal positiva de si) para uma outra identidade: a de pessoas que teriam/passaram a ter uma imagem corporal ainda mais positiva de si. Já no caso de Senhorita Passos, a aluna parece dizer que a cirurgia plástica realizada nos seus olhos lhe deu a oportunidade de construir uma nova identidade para si: a de alguém que se sente, agora, bem com o seu próprio corpo.

2.1.1.1 Reproduções e resistências com relação à pessoa na Imagem 5

Especificamente com relação à pessoa focalizada na Imagem 5, reproduções e resistências com relação às suas possíveis identidades aconteceram no dia 18/08/15, dia em que Paulo César e Allison Hurt assumiram a identidade dessa pessoa e responderam às perguntas feitas pelas/os suas/seus colegas como se fossem ela:

[8]

1 Eu: [...] So, they (Paulo César e Allison Hurt) are these people (a pessoa trans⁶⁴), ok? Aluna 1 too. And I want you to ask them questions, ok? (faço gestos com as mãos sinalizando para que façam as perguntas).

2 ANI: What's your name?

3 Paulo César: (.) *It's Thomas.*

4 Eu: (.) *Aham.* (Hellbia pergunta sobre a pronúncia correta do nome da pessoa e eu pronuncio). **But... Do you like to be called Thomas? How do you like people call you?**

5 Allison Hurt: **Thomas was my birth name and... But I prefer Claire?**

6 Eu: Aham. **So we have to call you Claire, not Thomas?**

7 Allison Hurt: **Yes.**

8 Eu: **Ok. Aham. Questions.**

9 Dexter: So, **Claire**, what's your profession?

10 Paulo César: (.) *Profession? (risos) (0.8) I'm a stripper in a... (risos) night shows.*

11 Eu: You're stripper in a...

12 Paulo César: In a night shows, I don't know.

13 Eu: Night club.

14 Paulo César: Night club.

15 Eu: Aham.

16 Jeremias: *If you like... Looks like a woman. Where your hair (a pessoa está careca na imagem)?*

(Omitido trecho de explicação gramatical sobre como estruturar a pergunta "Where's your hair?").

⁶⁴ Assim como Bento (2014), uso a expressão "pessoa trans" como termo guarda-chuva para travestis, intersexos, transgêneros e *queer*.

17 Eu: So, where's your hair, **Claire**? (passeio pela sala olhando para a Aluna 1, incentivando-a a responder a pergunta). (0.14). Where's your hair? (0.17) Hair. Ahm. (respondo com uma mímica a uma pergunta feita pela Aluna 1 sobre o significado da palavra "hair").

18 Paulo César: (.) *I lost my hair in a... car* (['æ.sɪ.dənt]).

19 Eu: In a car [('æk.sɪ.dənt)]. Ok. Ahm. Are you bald? Do you understand bald? Bald is a person who doesn't have hair. *He's bald* (apontando para a pessoa na Imagem 5). **She is bald**. And... **But, do you go... Do you leave your house like this? Without any hair?** (Paulo César diz que não me entendeu. Então, repito). **Do you leave your house without any hair?**

20 Paulo César: (.) *Yeah*.

21 Eu: **Like this?**

22 Paulo César: *Yes*.

23 Allison Hurt: (incompreensível) **How do you say...=.**

24 Eu: =**Wig. Peruca? Wig. I use wig**⁶⁵.

25 Paulo César: **Yes**. (Transcrição da atividade do dia 18/08/15).

Nesse evento semiótico, o que podemos perceber é um jogo constante de reproduções e resistências com relação às supostas identidades sexual e de gênero e ao corpo da pessoa focalizada na Imagem 5. Considero como primeira reprodução o fato de Paulo César ter atribuído à pessoa focalizada um nome masculino: *Thomas*. Apesar de, na imagem utilizada, a pessoa ter certas “evidências” de um corpo masculino (a falta de cabelo (longo), por exemplo), ela também possui certas “evidências” de um corpo feminino (o uso de maquiagem e acessórios, tais como brincos e colar). Mesmo assim, o aluno hesita pouco, menos de cinco segundos, para lhe dar um nome masculino na interação 3. Em resistência a esse comportamento, Allison Hurt, aluna que decidiu não se identificar em termos de sexualidade na pesquisa, tratou de explicar, ao assumir a identidade da pessoa focalizada na imagem, que esse era o seu nome “de nascença” e que preferia ser chamada, portanto, por um nome feminino: *Claire*. Dando suporte a essa resistência, Dexter, um aluno heterossexual, enfatiza o uso do nome *Claire*, ao questionar a pessoa focalizada sobre sua profissão, na interação 9. Paulo César, então, atribui uma profissão um tanto quanto excêntrica à pessoa focalizada: a profissão de *stripper*. Isso, talvez, porque ele tenha achado a própria pessoa na Imagem 5 uma pessoa excêntrica, suposição à qual eu chego, principalmente, por causa das suas risadas na interação 10. Participando de forma similar, Jeremias, um outro aluno heterossexual, questiona a pessoa focalizada sobre sua falta de cabelo. Ao fazer essa pergunta, podemos supor que a lógica aplicada pelo aluno possa se comparar a esta: “uma pessoa que ‘se parece’ fisicamente com uma mulher, ‘tem’ de ter cabelo (longo)”. Paulo César,

⁶⁵ A melhor construção, nesse caso, seria “*I wear a wig*” ou “*I wear wigs*”.

por seu turno, encontra uma solução um tanto quanto “diferente” para justificar a falta de cabelo da pessoa focalizada na imagem: um acidente de carro. Digo “diferente”, pois, normalmente, alguém que sofre um acidente de carro tem de conviver com outras sequelas, não a falta de cabelo. Em seguida, inconscientemente, refiro-me à pessoa focalizada pelo pronome pessoal masculino *he* na interação 19. Porém, rapidamente, corrijo-me e refiro-me a ela pelo seu correspondente feminino: o pronome pessoa *she*. Ainda nessa mesma interação, pareço aplicar a mesma lógica utilizada por Jeremias na interação 16 quando pergunto, por várias vezes, à pessoa focalizada na imagem se ela saía de casa “*without any hair*”. Entretanto, considero que, nesse momento, tenha, na verdade, resistido às tentativas de Paulo César de atribuir uma identidade excêntrica à pessoa focalizada. Portanto, resisto às ideias e ao comportamento hegemônico do aluno por meio da minha tentativa de normalizar o seu corpo. Isso fica mais evidente quando, na interação 24, me precipito e falo como se diz “peruca” a Allison Hurt em inglês, antes mesmo de a aluna terminar de me fazer a sua pergunta. Por fim, na interação 25, o que podemos ver é Paulo César começando a tomar uma posição discursiva mais sensível com relação à pessoa focalizada, uma vez que ele parece desistir de atribuir uma identidade excêntrica à pessoa trans, ao dar suporte para o fato de que ela saía de casa usando peruca, isto é, normalizando-a.

Na realidade, o que aconteceu foi que, à medida que a atividade foi se desenrolando, as reproduções sociais foram dando, cada vez mais, espaço às resistências, como podemos ver nesse evento semiótico:

[9]

1 Dexter: *Why you... Why you choose your profession?*

(Omitido trecho de explicação gramatical sobre como estruturar a pergunta “Why did you choose your profession?”).

2 Allison Hurt: I choose this because I needed the money **and I like to dance and this (incompreensível) make presentation in the night club.**

3 Eu: Because you like to dance and...

4 Allison Hurt: Make the presentations.

5 Eu: **Aham.**

6 Hellbia: Are you happy? Are you happy?

7 Allison Hurt: Yes, now, I’m happy.

8 Eu: (.) Now you are happy. So, in the past... Were you happy in the past?

9 Allison Hurt: No.

10 Eu: Why? Why weren’t you happy in the past?

11 Allison Hurt: Because I... I wasn’t what I like to be.

12 Eu: Ah, ok! Questions.

13 ANI: (.) [Do you like...].

- 14 Dexter: (.) [Do you have...].
- 15 ANI: Do you like your profession?
- 16 Allison Hurt: **It's worthy. I like it.**
- 17 Eu: Princess... (chamando as/os alunas/os para fazerem mais perguntas).
- 18 Hellbia: Are you married?
- 19 Allison Hurt: **Yes, I'm married. I have a husband. (.) He owns the night club.**
- 20 Eu: **Nice!** Did you understand "He owns the night club"? Owns, the night club is of his, he possesses the night club. Her husband. (.) Questions.
- 21 Jeremias: Do you have another job? A conventional job?
- 22 Paulo César: (.) **No. (incompreensível) This is a conventional job.**
- 23 Eu: This is a conventional job?
- 24 **(Paulo César balança a cabeça indicando que sim).**
- 25 Dexter: *Do you have some illness? (Dexter repete, pois não foi compreendido). Illness. Do you sick?*
- 26 Eu: Ah! Are you.
- 27 Dexter: *Are you sick?*
- 28 Paulo César: **No. I'm not sick.**
- 29 Allison Hurt: **I (incompreensível) in the car accident.**
- 30 Hellbia: (.) Are you (incompreensível)?
- 31 Eu: Ahm. "Você tem um filho?", how do I ask this question? (As/Os alunas/os interagem até produzir a estrutura correta da pergunta "Você tem um filho?").
- 32 Hellbia: Do you have any children?
- 33 Paulo César: **No, I don't have any children, but I and my husband ahm... We want to adopt any children.**
- 34 Eu: To adopt a child?
- 35 Paulo César: **Yes, a child.**
- 36 Hellbia: Do you like children? (incompreensível).
- 37 Paulo César: Yes, I like, but I didn't because my brother have a girl and... And in this (incompreensível).
- 38 Eu: And can you take this off (referindo-me à mão dele, que tampava sua boca)? Can you take (incompreensível) off? (risos). Your husband has a girl...
- 39 Paulo César: Não. My brother.
- 40 Eu: Ah! Your brother.
- 41 Paulo César: Yes, he has a girl and I love...
- 42 Eu: And you love her. (Transcrição da atividade do dia 18/08/15).

No evento semiótico 9, considero como primeira reprodução social a pergunta feita por Dexter, aluno que havia anteriormente dado suporte à resistência de Allison Hurt à pessoa focalizada no evento semiótico 8, ao chamá-la de *Claire*. Ao lhe perguntar sobre o porquê de ela ter "escolhido" ser uma *stripper*, o aluno parece ter reforçado a ideia de que as pessoas sempre escolhem as profissões que têm, sobretudo, as que têm profissões marginalizadas, como a de *stripper*, por exemplo. Allison Hurt, em resposta à pergunta do colega, diz ser feliz com a sua profissão. A meu ver, uma tentativa de colocar a pessoa focalizada num modo "normal" de vida, modo esse no qual

as pessoas são geralmente felizes com as suas profissões. É verdade que a aluna não se esquece da questão financeira, o que dá uma certa verossimilhança à história criada por ela. Porém, se levarmos em conta o fato de que a aluna coloca a pessoa focalizada como esposa do dono do *night club* onde trabalha, podemos perceber uma tentativa de romantização da sua história de vida, o que fica mais evidente com a participação de Paulo César, que depois de reproduzir várias ideias e comportamentos hegemônicos contra a pessoa focalizada, tenta também normalizá-la, dizendo que o seu trabalho é um trabalho convencional e criando a história de que ela e o seu esposo nutriam o desejo de adotar uma criança (respectivamente, interações 22 e 24 e interações 33 e 35). Por fim, considero como última participação de reprodução, neste evento semiótico, a segunda pergunta feita por Dexter na interação 24, nas interações 25 e 27. Provavelmente, por ser um profissional da área da saúde (biomédico) e por trabalhar diretamente com o aprimoramento de técnicas no diagnóstico de HIV (informação dada pelo próprio aluno numa das suas provas orais), ele parece ter reproduzido a ideia de que pessoas homoeróticas, que não têm cabelo, podem ser/estar doentes, algo que, por sua vez, é resistido por Allison Hurt que reitera a história criada por Paulo César no evento semiótico 8: a de que a pessoa focalizada havia perdido seu cabelo num acidente de carro. Assim, em suma, o que podemos perceber nesse evento semiótico é uma tentativa de Allison Hurt e Paulo César de resistir às reproduções feitas contra a pessoa na Imagem 5, reproduzindo um modelo de vida padrão para ela.

Na continuação da atividade, porém, podemos perceber que as reproduções sociais voltaram a surgir com mais força:

[10]

1 Linda: (.) *What... What time does he (refere-se à pessoa na Imagem 5) job in the night club?*

2 Eu: *Is this question correct? Let's analyze? Ahm? Let's analyze?*

3 Linda: *Ask?*

4 Eu: *Again. What time...*

5 Linda: *What time... does he=.*

6 Allison Hurt: *=**Does she.***

7 Eu: *Does he=.*

8 Allison Hurt: *[(corrigindo) =**She**].*

9 Linda: *[Job, job].*

10 Eu: (paro de escrever no quadro e explico) **Yes, it's a she.**

11 Linda: *She?*

12 Eu: **Aham. What time does she...**

13 Linda: *She (rindo de forma constrangida)?*

14 Maria Eduarda: *Ham? (risos) [She?] (risos e burburinhos).*

15 Linda: *[Job in the night club?] (risos).*

- 16 Eu: Job in a night club? People, is this question correct? What time, is it correct?
- 17 Alunas/os: Yes.
- 18 Eu: Auxiliary?
- 19 Aluna/os: Yes.
- 20 Eu: She?
- 21 Alunas/os: **Yes**.
- 22 Eu: No. The question is direct. What time...
- 23 Fernanda: **Does she...**
- 24 Alunas/os: Do you (elas/es se autocorrigem).
- 25 Eu: Do you=.
- 26 Maria Eduarda: =Job.
- 27 ANI: Work.
- 28 Eu: It would be correct, Linda. Seria correto if the question were about **Claire**, but the question is to Claire, not about Claire, ok?
- 29 Linda: Ah, tá!
- 30 Eu: So, “What time do you job” is it correct?
- 31 Alunas/os: No.
- 32 Eu: No.
- 33 Alunas/os: Work.
- 34 Eu: What is the difference between “job” and “work” (escrevendo no quadro)?
- 35 Aluno 1 participa.
- 36 Eu: Verb (afirmando com a cabeça). And “job”?
- 37 Maria Eduarda: Noun.
- 38 Eu: Noun. So, “What time do you work in a night club?”
- 39 Alunas/os: Yes.
- 40 Eu: (negando com a cabeça).
- 41 Alunas/os: No?
- 42 Eu: In the night club. Ok? So, everybody: “What time do you work in the night club?”
- 43 Alunas/os: “What time do you work in the night club?”
- 44 Eu: Aham. Repeat, Linda.
- 45 Linda: “What time do you work the night club?”
- 46 Eu: “In the night club”.
- 46 Linda: “In the night club”.
- 48 Allison Hurt: Ahm...
- 49 Paulo César: I work... Every day at 8:00.
- 50 Eu: At 8:00 p.m.? Aham. And do you work all night long?
- 51 Paulo César: Yes.
- 52 Eu: And what do you do when you’re not working at night?
- 53 Paulo César: I’m...
- 54 Allison Hurt: **I stay at home, I go to the shopping (incompreensível), I stay with my husband.**
- 55 Paulo César: I (incompreensível) with my (incompreensível).
- 56 Eu: Ok. Very good! (Transcrição da atividade do dia 18/03/15).

No evento semiótico 10, considero como primeira reprodução a insistência de Linda, aluna heterossexual e a mais velha da turma (55 anos de idade), em chamar a pessoa focalizada pelo pronome pessoal masculino *he* nas interações 1 e 5. Em resistência a esse comportamento, Allison Hurt, assumindo a identidade da pessoa na Imagem 5, pede para ser chamada pelo pronome *she*, o equivalente feminino do

pronome utilizado por Linda, nas interações 6 e 8. Entretanto, depois de Allison Hurt ter pedido para ser chamada pelo pronome *she*, Linda e Maria Eduarda (Maria Eduarda também se identificou como heterossexual e era a segunda aluna mais jovem da turma: 16 anos de idade), riram do seu pedido, provavelmente, porque se sentiram constrangidas (Linda) ou porque haviam achado a situação “diferente” (Maria Eduarda). Dei suporte à resistência de Allison Hurt, embora tenha, inconscientemente, referido-me à pessoa trans pelo pronome pessoal *he* novamente na interação 7. Paulo César faz o mesmo, uma vez que, ao final do evento semiótico, ele ajuda a aluna a normalizar a pessoa focalizada na imagem, atribuindo-lhe atividades características de uma “mulher heterossexual normal”: ficar em casa com o marido e ir fazer compras, quando ela não está trabalhando.

Especificamente com relação à participação de Allison Hurt e Paulo César nos eventos semióticos 8, 9 e 10, saliento algumas questões. Primeiramente, saliento o fato de que tanto a aluna quanto o aluno tiveram de adequar os seus atos de falas aos do/a colega, a despeito de concordarem com o conteúdo desses atos de fala ou não, a fim de realizar a atividade proposta com sucesso, isto é, a fim de coconstruir para a pessoa focalizada na Imagem 5 uma narrativa de vida que fosse coerente. Foi exatamente isso que impediu Allison Hurt de dizer, ao assumir a identidade da pessoa focalizada, que o seu nome não era *Thomas* ou de dizer que ela não havia perdido o seu cabelo num acidente de carro, por exemplo. O mesmo aconteceu com Paulo César quando o aluno teve de aceitar que a pessoa focalizada na imagem fosse chamada pelo nome de *Claire* e pelo pronome pessoal *she*, uma vez que sua companheira de atividade pediu abertamente às/aos alunas/os da sala para que elas/es o fizessem. Tal exercício de adequação de discurso parece ter sido especificamente positivo para Paulo César, por sua vez, pois o aluno, do meio da atividade em diante (a partir da última interação do evento semiótico 8 em diante), parece ter assumido uma atitude mais sensível com relação à pessoa focalizada na Imagem 5, expressando, assim, um certo engajamento com relação à sua suposta identidade transexual.

Já no que diz respeito especificamente à participação de Allison Hurt, podemos notar que a participação da aluna corrobora, pelo menos, duas ideias defendidas por Foucault (1995): primeiramente, a de que a sexualidade é o espaço privilegiado no qual a “verdade” sobre o ser humano é lida e dita e, segundo, a de que “onde existe poder, existe resistência” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Uma vez que a aluna não permitiu que a pessoa focalizada na Imagem 5 fosse identificada de uma maneira não condizente com

o seu corpo e que ela fosse tratada de uma forma pejorativa ou jocosa, a aluna parece não apenas não ter se rendido ao poder que as/os suas/seus colegas tentaram exercer sobre ela, poder esse que tentou *docilizar* e *disciplinar* o seu corpo (FOUCAULT, 1987), como também buscou, a partir da sexualidade atribuída à pessoa focalizada, instaurar a sua própria verdade sobre esse corpo: uma verdade resistente às reproduções sociais que lhe foram dirigidas.

Para Foucault (1995, p. 229), a sexualidade, na sociedade contemporânea, não pode ser definida apenas como aquilo que permite a reprodução da espécie, da família e dos indivíduos, tampouco como aquilo que dá prazer e gozo às pessoas. Ela é e “sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir da nossa espécie, nossa ‘verdade’ do sujeito humano”. É nesse sentido que, na sua visão, “a sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce” (FOUCAULT, 1995, p. 236), ou seja, a sexualidade é o meio através do qual as verdades sobre o ser humano são produzidas, bem como o meio através do qual o poder sobre o ser humano é, de fato, exercido.

Outra questão interessante na participação da aluna é que ela faz uso, aparentemente de uma forma não tão consciente, de um conceito defendido por Povinelli (2016, p. 226-227) para resistir ao poder que as/os colegas tentam exercer sobre a pessoa focalizada: o conceito de *pragmáticas íntimas*. Sucintamente, a autora chama de “‘a pragmática íntima da pessoa’ suas primeiras e subseqüentes perturbações e gramaticalizações das normas sociais da linguagem”, o que incluiria, de forma mais detalhada,

as delicadas estruturas específicas de uma pragmática, tais como a aprendizagem da maneira apropriada e inapropriada de classificar os gêneros, de se referir a eles e de identificá-los; ela incluiria os traços fonológicos ínfimos do registro social que desenha o espaço social no ato de fala. Mas ela compreenderia também os espectros fragmentários de inumeráveis encontros microdiscursivos e corporais, meios-tópicos e traços da memória, esperanças não linguísticas, aspirações, desapontamentos, superfícies corporais e contornos que impregnam os traços fonológicos, as escolhas lexicais, os truques sintáticos. Inversamente, a própria estrutura linguística poderia assinalar o provisório de cada enunciação efetiva – segmento de sentido modelado pela metapragmática.

Na visão da autora, essas pragmáticas íntimas são importantes, pois elas mostram como a dinâmica do poder opera na sociedade por meio da sexualidade. Ao

não aceitem que certas formas ou certas palavras sejam utilizadas para se referir a elas, por qualquer motivo que seja, as pessoas fazem uso do que Jakobson⁶⁶ (1990, p. 90 *apud* POVINELLI, 2016, p. 226) chama de “língua individual”, que, diferentemente da “língua social”, objetiva manter “a unidade, isto é, a continuidade da identidade individual”. Nessa direção, as pragmáticas íntimas objetivam desestabilizar a própria língua da comunidade íntima normativa que as instituições que regulam a linguagem almejam estabilizar (POVINELLI, 2016). Allison Hurt desestabiliza a língua da sua comunidade quando ela pede às/aos suas/seus colegas para que elas/es se referissem à pessoa focalizada na Imagem 5 por meio de um nome e de um pronome pessoal feminino: *Claire* e *she*. Porém, mais interessante que isso, a aluna parece promover desestabilizações como essa na sua própria vida pessoal, informação essa que pode ser inferida se levarmos em conta o fato de que a aluna não se identificou em termos de sexualidade durante a pesquisa. Ao fazê-lo, somos levadas/os a pensar que ela, frequentemente, tenha de fazer uso de sua língua individual para escapar das normas reguladoras de sexualidade e para se definir dentro de sua própria singularidade.

A resistência das/os suas/seus colegas em se referir à pessoa focalizada na Imagem 5 no feminino levou Allison Hurt a discutir o tema *Transexualidade e Identidade de gênero* na sua primeira prova oral. Sobre sua performance nessa prova, escrevi no meu diário:

[11]

Uma das pouquíssimas exceções foi Alisson Hurt, definitivamente⁶⁷! Ela falou sobre identidade de gênero e como ela falou empolgada! Num tom meio envergonhado, visto que ela é a mais tímida do grupo, ou com um pouco de raiva, talvez, de angústia, de coragem, de bravura. Gostei muito do que ela disse. Foi espontânea e estava bem preparada. Conseguiu passar animação e empolgação para o grupo. Letícia até mesmo disse que queria ser ela quando crescesse e as/os demais alunas/os a cumprimentaram na aula de hoje pelo seu *speech*⁶⁸. Ela sim foi um exemplo. Ela disse que resolveu falar sobre esse tema porque ficou muito incomodada ao ter sofrido um pouco de resistência das/os colegas, ao pedir para que elas/es a chamassem de “*she*”

⁶⁶ JAKOBSON, R. *Language and Parole: Code and Message*. In: WAUGHT, L.; MONVILLE-BURSTON, M. (Eds.). *On Language, Roman Jakobson*. Cambridge: Harvard University Press, 1990. p. 80-109.

⁶⁷ Nesse evento semiótico, digo que Allison Hurt foi uma das pouquíssimas exceções, pois a grande maioria das/os alunas/os, na primeira prova oral, não se engajou com os temas que deviam discutir. Nas suas provas orais, pedi-lhes que elas/es discutissem questões relacionadas aos temas discutidos em sala (até o momento, havíamos discutido os temas *Body and beauty* e *Single stories*) ou qualquer outro tema que se relacionasse com as questões de classe, raça/etnia, gênero/sexualidade ou Outridade, assim como sugere Pennycook (1999).

⁶⁸ *Speech* é o nome que damos a um tipo de prova oral no qual as/os alunas/os têm de discutir um tema durante um tempo preestabelecido. Na caso deste estudo, mais ou menos 4 minutos.

durante a atividade. Ela disse e fez caras de como as/os suas/seus colegas reagiram. Uma visão totalmente idiossincrática, totalmente dela sobre o fato! Nem eu mesmo percebi! Isso a incomodou tanto que ela teve que discutir sobre isso. Isso me faz pensar em tanta coisa, mas principalmente no fato de que se sentir como a/o Outra/o marginalizada/o é importante. Essa atividade, por mais simples que seja, é muito significativa. Juntando as reflexões de hoje com as que já fiz no passado, percebo que ela (a atividade) é muito forte porque faz com que as/os alunas/os, de fato, “vivam” a vida daquelas pessoas. Alguns, como já relatei, não quiseram viver aquelas vidas nem mesmo por um instante. Aquelas vidas lhes pareceram “esquisitas” demais, estranhas demais, sujas demais, de modo que eles⁶⁹ não podiam suportar⁷⁰. Mas não para Allison Hurt! Ela não só viveu aquela vida por algum momento como também se engajou com ela. (Diário de pesquisa, 08/09/15).

A partir desse comentário, podemos refletir sobre dois pontos importantes relacionados à reprodução social e resistência em aulas fundamentadas em perspectivas críticas. Primeiramente, sobre o fato de que, em aulas fundamentadas em perspectivas críticas, as/os alunas/os podem vir a resistir às reproduções sociais das quais elas/es discordam ou, até mesmo, das quais elas/es se tornam alvo dentro das suas salas de aula não apenas de maneira imediata como parece ter acontecido nos eventos semióticos 8, 9 e 10, mas que elas/es podem vir a fazê-lo de uma forma oportuna quando elas/es têm voz para isso. Isso parece ter acontecido com Allison Hurt na sua segunda prova oral, pois, ao saber que ela teria toda a atenção voltada para si nesse momento, a aluna decidiu discutir sobre uma questão que, a seu ver, merecia ser discutida na nossa sala de aula: a questão da transexualidade e da identidade de gênero. Como mostrado no meu comentário no evento semiótico 11, a aluna se sentiu incomodada com as reproduções sociais vividas pela pessoa focalizada na Imagem 5 na nossa sala de aula, pessoa essa que, assim como ela, também não se encaixava nos padrões heteronormativos da sociedade em que vivemos.

Em segundo e último lugar, ele também me faz pensar como a resistência das/os alunas/os que já são engajadas/os com questões sociopolíticas nas suas vidas privadas pode nos auxiliar na tentativa de promoção de mais discursos de resistência dentro das nossas salas de aula. Isso porque, como podemos ver no relato que faço no evento semiótico 11, muitas/os alunas/os parabenizaram Allison Hurt pelo *speech* que a aluna fez na sua segunda prova oral, o que revela, para mim, uma certa vontade por parte

⁶⁹ Aqui, uso o pronome “eles” de propósito, pois me refiro especificamente aos participantes do sexo masculino.

⁷⁰ Tal material empírico será discutido na subseção seguinte.

delas/es de igualmente resistir às reproduções sociais disseminadas na sociedade. Nesse sentido, a “empolgação”, a “raiva”, a “angústia”, a “coragem”, a “bravura”, a “espontaneidade” e a “boa preparação” de Allison Hurt na sua segunda prova oral parece ter motivado as/os demais alunas/os a resistirem, posteriormente, certas ideias hegemônicas reproduzidas em sala no decorrer da pesquisa.

2.1.2 Marginalização dos corpos não hegemônicos focalizados

Como apontado na subseção anterior, a tentativa de mostrar às/aos alunas/os que elas/es deveriam tratar as pessoas focalizadas nas imagens de uma forma respeitosa não impediu que algumas/uns alunas/os (homens, na sua grande maioria) reproduzissem ideias e comportamentos hegemônicos contra os seus corpos. No meu diário de pesquisa, relatei os seguintes eventos:

[12]

A menina “feia”⁷¹ (referindo-me à Imagem 2), eles falaram que era possuída (e até fizeram a pergunta: *Are you possessed?*), perguntaram se ela já tinha passado por algum exorcismo, e eu lá ensinando essas coisas (besteiras?). Para a anoréxica (referindo-me à Imagem 3), eles disseram que ela devia tomar biotônico, que ela fumava “crack” etc. E a pessoa trans (referindo-me à Imagem 5), eles chamaram de “Vera Verão”! (Diário de pesquisa, 13/08/15).

[13]

Eu dizia a eles (aos alunos): “você não são mais você, você são a fulana/o”, mas alguns nem mesmo quiseram ser aquelas pessoas! Alguns homens não quiseram ser aquelas pessoas nem mesmo numa atividade de sala de aula! Elas eram/são “esquisitas”⁷² demais! (Diário de pesquisa, 13/08/15).

Num estudo similar, mas focado em questões de gênero e sexualidade, Fernandes (2012, p. 9) notou que as/os suas/seus alunas/os resistiram às duas atividades propostas por ela (uma atividade sobre a rotina de sábado de dois travestis e uma atividade sobre famílias de casais homossexuais) por meio de diversas reações:

⁷¹ No meu diário de pesquisa, usei o adjetivo “feia” para me referir à pessoa na Imagem 2 de forma consciente e estratégica. Com isso, quero dizer que não acho essa pessoa, de fato, “feia” e, muito menos, que eu tenha utilizado o adjetivo durante as aulas. Utilizei-o levando em consideração o enredo do videoclipe *Beautiful* (2002), no qual a personagem é espancada por outras meninas devido à sua imagem corporal, isto é, por ser, *para elas*, uma menina “feia”.

⁷² Utilizei a palavra “esquisitas” nesse caso, pois esse foi o termo utilizado por Senhorita Passos para se referir às pessoas focalizadas nas imagens com as quais trabalhamos em sala quando ela as viu pela primeira vez.

“comentários, chacotas, gestos, constrangimento, distanciamento do tema, silêncio, recusa em fazer a atividade, omissão do tema [e] negação”. A autora concluiu que as/os alunas/os podem ter essas reações em aulas embasadas em premissas críticas porque elas/es demonstram, por meio delas, “uma forma de não aceitação das identidades [dos] sujeitos marginalizados” (FERNANDES, 2012, p. 67) ou de recusa à forma como elas/es vivem as suas vidas. Por esse motivo, a autora nomeia essas reações de *reações de negação*.

No caso deste estudo em particular, cheguei a cogitar a ideia, tal como relato no meu diário de pesquisa, de que os alunos podem ter reagido negativamente às pessoas focalizadas nas imagens por minha causa, isto é, por causa do meu próprio corpo e por causa da minha identidade sexual (homossexual):

[14]

Eu me pergunto se a atitude dos homens não tenha sido, então, uma atitude de resistência ao meu trabalho! Particularmente, ao trabalho de um professor visivelmente *gay*, que está falando de pessoas tão “esquisitas” quanto as pessoas nas imagens. Meus alunos passariam por homens “sensíveis demais” se demonstrassem que haviam entendido a situação da/o Outra/o! (Diário de pesquisa, 13/08/15).

Fiz tal reflexão no meu diário de pesquisa, pois, ancorando-me nas teorizações de Nelson (2006), compartilho da ideia de que as identidades sexuais que as/os docentes querem mostrar ter em sala de aula nem sempre condizem com as representações que as/os discentes fazem sobre elas/es. A partir dos resultados obtidos com o seu estudo, a autora conclui que, em contextos de aprendizagem globalizados, compostos por alunas/os “internacionais, transculturais e multilíngues” (NELSON, 2006, p. 216), as identidades sexuais devem ser enquadradas não como verdades internas ou fatos objetivos, mas como *relações sexuais* que são “desempenhadas, contestadas e continuamente negociadas por meio de interações cotidianas” (NELSON, 2006, p. 239). Basicamente, os resultados aos quais ela chegou com o seu estudo são os seguintes: um professor participante que se apresentava como heterossexual em sala de aula foi identificado como *gay* pelas/os suas/seus alunas/os; uma professora que se apresentava abertamente como lésbica não conseguiu ser identificada como tal, pelo menos, por uma das suas alunas; e uma outra professora, que não se identificava em termos de sexualidade em sala, foi categorizada como lésbica por um aluno. Tais resultados corroboram o fato de que, mesmo não tendo exposto minha identidade sexual

abertamente em sala de aula, nem em língua inglesa e nem em língua portuguesa, muito provavelmente, fui classificado em termos de sexualidade pelos alunos da sala, já que, assim como afirma Nelson (2006, p. 229), baseada em Butler (1993)⁷³, “a preocupação de não se categorizar por si mesm[a]/o não determina como [as/]os outr[as/]os classificarão” a pessoa. Isso porque “a nomeação tem historicidade”, porque os “significados [...] já estão em circulação”.

Acredito também, em consonância com os pensamentos de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012a, 2012b), que tais reações possam ter decorrido da dificuldade que as/os alunas/os normalmente têm de conceber a linguagem como prática social (FABRÍCIO, 2006) em aulas embasadas em premissas críticas, isto é, da dificuldade que elas/es de conceber a linguagem como meio através do qual as pessoas podem refletir e transformar as relações sociais. Por essa ter sido uma dificuldade que as/os participantes de um dos seus estudos apresentaram durante a condução da pesquisa, a autora e o autor consideram que esse seja um dos desafios que as/os docentes que se aventuram em trabalhar segundo premissas críticas podem vir a enfrentar nas suas aulas. Faço tal reflexão, tendo como respaldo uma passagem relatada no meu diário de pesquisa:

[15]

Eu tentei! Eu fiz minha parte! Dava pra ver na minha linguagem como eu tentei dar um tom mais sério. Mas eles (os alunos do grupo) não queriam, eles insistiam. Eles queriam baixar o tom, eles queriam rir, eles queriam se mostrar mais normais, mais do que até mesmo são! (Diário de pesquisa, 13/08/15).

Como podemos ver nesse evento semiótico, apesar das minhas investidas em fazer com que os alunos percebessem que eles estavam trivializando os corpos das pessoas focalizadas nas imagens, eles continuavam a enunciar comentários preconceituosos e a fazer chacotas contra eles.

No entanto, assim como já defendi na Introdução e na subseção anterior deste trabalho, o movimento de reprodução social e resistência dentro da sala de aula (de língua) se dá de uma forma complexa. Especificamente com relação às reproduções discutidas nesta subseção, notei, concomitantemente, que houve resistência por parte da maioria das mulheres do grupo, como podemos ver nos seguintes relatos do meu diário de pesquisa:

⁷³ BUTLER, J. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge, 1993.

[16]

Não posso deixar de falar também das que me olharam com olhinhos compreensíveis! [...] Acontece que eu vi alguns rostinhos me olhando assim: “Eu concordo com você! Que ‘massa’ a gente aqui vendo a vida da/o Outra/o, a dor da/o Outra/o!” (Diário de pesquisa, 13/08/15).

[17]

As mulheres sim conseguiram isso! As mulheres foram mais sensíveis e como é horrível ter de reforçar o estereótipo de que as meninas foram mais sensíveis, nesse caso! (Diário de pesquisa 13/08/15).

Com tais comentários, chamo atenção para o fato de que as resistências às reproduções sociais podem se dar, às vezes, de maneira bem sutil dentro do contexto escolar. Como podemos notar no evento semiótico 17, por exemplo, as alunas do grupo resistiram aos comentários preconceituosos e às chacotas feitas pelos alunos através dos seus “olhares”. Similarmente, no seu estudo, Canagarajah (1993, 1999) só conseguiu concluir que as/os suas/seus alunas/os se opunham aos discursos alienantes disseminados pelo livro didático utilizado por elas/es, pois o autor analisou as anotações, os comentários, os rabiscos e os grafites feitos por elas/es nesses livros, os quais lhe eram devolvidos ao final das aulas. Sem essas anotações, muito provavelmente, o autor não teria descoberto 1) que as/os suas/seus alunas/os apoiavam a resistência nacionalista no país, já que elas/es desenharam símbolos e escreveram trechos de músicas populares que faziam alusão a essa posição política; 2) que elas/es “orientalizavam” as personagens ocidentais do livro didático, colocando nelas marcas e roupas típicas do povo tâmil, grupo étnico do qual faziam parte; 3) que elas/es ocupavam os espaços do livro didático, fazendo referência a um dos seus produtos culturais mais importantes: o cinema; e 4) que elas/es, diferentemente do que se esperaria de um típico grupo asiático conservador, produziam discursos com forte conotação e denotação sexual.

Nos eventos semióticos anteriores, uma das alunas às quais me referi foi Karyne. Na sua segunda prova oral, a aluna decidiu discutir o tema *Anorexia*. Ela o fez porque, como já havia tido a doença, se incomodou com as “brincadeiras” feitas em sala de aula contra a pessoa focalizada na Imagem 3. Evidentemente, considero essa uma atitude de resistência, pois a aluna se opôs às atitudes e aos discursos reprodutores dos seus colegas. Assim, mesmo que ela não tenha resistido ao comportamento hegemônico dos alunos durante a atividade de modo explícito, ela o fez, de forma bastante oportuna, no momento em que teve voz para isso, assim como Allison Hurt também o fez na sua primeira prova oral. Faço essa reflexão, pois, como relato no meu diário de pesquisa,

tive a impressão de que as mulheres do grupo foram silenciadas pelo modo opressivo como os homens se referiram aos corpos não hegemônicos focalizados durante a atividade:

[18]

Há algum tempo atrás, eu me sentiria triste com a aula de hoje. Ou será que, de fato, estou, mas ainda não quero assumir? Triste por dois motivos: primeiramente, pela trivialização de assuntos tão sérios, que não somente me tocam, mas que tocam todo mundo, de certa maneira; e, segundo, por ter percebido as minhas alunas silenciadas diante de um número reduzido de homens, que mesmo sendo a minoria, impuseram as suas vozes de forma suprema durante a aula. (Diário de pesquisa, 13/08/15).

Nesse sentido, além de reafirmar a ideia de que as/os alunas/os em aulas embasadas em perspectivas críticas podem resistir às ideias ou aos comportamentos hegemônicos de forma explícita em momentos que lhes sejam mais oportunos durante as aulas, quero reafirmar aqui as três ideias defendidas por mim na Introdução deste trabalho: primeiramente, a de que toda oposição é ideologicamente embasada. Como podemos ver nos eventos semióticos 16 e 17, por exemplo, considere que, através dos seus olhares e expressões faciais, minhas alunas se opuseram ideologicamente à reprodução social dos homens durante a atividade. Em segundo lugar, a de que as/os alunas/os podem resistir às reproduções sociais das quais discordam com pouca elaboração linguística. Isso se considerarmos, baseado nas teorizações de Canagarajah (2013), que a comunicação excede as próprias palavras e que os recursos semióticos estão também embutidos nos nossos corpos (“olhares” e “expressões faciais”). E, em terceiro lugar, a de que é complicado categorizar alguns discursos como mera oposição ou como verdadeiras resistências assim como faz Canagarajah (1999), uma vez que, às vezes, elas parecem mais fazer parte de um *continuum* participativo, por assim dizer, do que de eventos isolados que podem ser classificados de maneira estanque. Isso porque a resistência discreta de Karyne deu lugar a uma resistência mais evidente quando ela discutiu o tema *Anorexia* na sua segunda prova oral, por exemplo.

Por fim, saliento que, por mais que as resistências das alunas tenham começado de maneira bem discreta no início do trabalho em torno do tema *Body and beauty*, elas parecem ter sensibilizado os alunos do grupo à medida que ele foi sendo desenvolvido. Faço tal reflexão, baseando-me na resposta dada por Paulo César no questionário do trabalho realizado, ao ser perguntado sobre o que havia achado do trabalho realizado em

torno do tema (evento semiótico 19), e na sua primeira produção escrita (evento semiótico 20):

[19]

O trabalho realizado com o texto (*Body image at a glance*) foi muito proveitoso porque trabalhou com a parte crítica dos alunos despertando diferentes visões sobre o tema (Paulo César, questionário sobre o trabalho crítico realizado, 11/08/15).

[20]

The pictures presented in the classroom about body image make a complement of the text “body image at a glance” and talk about negative body image and positive body image.

Of the five characters show in the classroom, only two were placed as having positive body image and others three were seen as sad people.

The images and the text shown that there are still many stereotypes and little acceptance of people with different style. (1ª produção escrita por Paulo César, 25/09/15).

Considerando os discursos do aluno, podemos ser levadas/os a pensar que ele parece ter conseguido perceber que ainda havia muitos estereótipos e pouca aceitação com relação às pessoas que têm um estilo diferente na sociedade porque foi levado a entrar em contato com visões diferentes sobre o tema durante as aulas, o que parece ter feito com que sua “parte crítica fosse trabalhada”. Se levarmos em consideração o fato de que o aluno pode ter sido um dos homens que fez comentários ofensivos e chacotas contra as pessoas focalizadas no evento semiótico 12, podemos cogitar a ideia de que ele pode ter se tornado uma pessoa mais crítica no decorrer do trabalho realizado. E, por mais que pareça romântico defender tal ponto de vista, se a participação das/os alunas/os em contextos minoritários é, de fato, ambígua, assim como defende Canagarajah (1999), acredito que elas/es podem vir a se tornar pessoas (mais) críticas de uma maneira relativamente fácil a depender do nível de disponibilidade que elas/es tiverem para participar de aulas embasadas em premissas críticas e a depender do nível (se pudermos pensar assim) de criticidade que elas/es já possuírem. Faz-se importante ressaltar que suponho que Paulo César possa ter sido um dos alunos que fez comentários preconceituosos e chacotas contra os corpos das pessoas focalizadas nas imagens pelo fato de ele ser homem. No meu diário de campo, nos eventos semióticos 16 e 17, não pude nomear os alunos que fizeram tais comentários e chacotas, pois, como se tratava da nossa segunda aula, não havia ainda memorizado o nome de todas/os as/os alunas/os.

2.1.3 A facilidade de se livrar de uma imagem corporal negativa

Outros eventos de reprodução e resistência que aconteceram com relação ao tema *Body and beauty* aconteceram na aula do dia 18/08/15, dia em que discutimos algumas questões relacionadas ao tema da aula. Como podemos observar nos eventos semióticos 21 e 22, as reproduções sociais e resistências aconteceram em torno da ideia simplista que Dexter e eu defendemos durante a discussão: a de que é fácil se livrar de uma imagem corporal negativa:

[21]

1 Eu: [...] (lendo) According to the text “Body image at a glance” what should these characters (referindo-me às pessoas focalizadas nas imagens) do to have a positive body image?

2 Dexter: (dando uma resposta pessoal) *First of all, they have to be happy with themselves.*

3 Eu: *Aham.*

4 Dexter: How *I don’t know but...*

5 Eu: *Aham.*

6 Dexter: *If you have some good things about you and... And if you are good with the situation of your life. There not problems to deal, you can have some things to develop some positive image.*

7 Eu: **So, if you don’t have problems, you can develop... But everybody has problems, don’t we?**

8 Dexter: *Problems in case of like these three cases (referindo-se às pessoas nas Imagens 2, 3 e 4) are problems more to the side of sickness or sadness (incompreensível) like depression or anorexia or the others.*

9 Eu: *Ah! Ok.*

10 Dexter: *These kind of problems have some solutions. The problems of the kind of... Dia-a-dia (incompreensível).*

11 Eu: The daily problems.

12 Dexter: *The daily problems don’t I think that don’t have some...*

13 Eu: A lot of (incompreensível).

14 Dexter: Yes.

15 Eu: *Aham. So, ahm... You. Everybody here. If you know a person with anorexia, or vigorexia, or depression. What should you do? (.) What should you say to this person?*

16 Karyne: *I think... When a... For example, didn’t, don’t want help (incompreensível) or (incompreensível).*

17 Eu: *It doesn’t work? Ah! So, the person needs help, needs to a help. Aham. Yes. In the text, take your texts, please. (.) In this part of the text [...] (lendo) “Some people choose to change the way they feel about their bodies”. So, it’s a question of choice. Do you understand? A question of choice?*

18 Dexter: Yes.

19 Eu: *Do you understand a question of choice (aponto para algumas alunas)? Choice is the noun and choose is the verb. Do you understand? So, it’s a question of choice. Do you agree? Escolha. A question of choice. Do you agree with this part of the text?*

20 Joshua Walker: (.) **I don’t think.**

21 Eu: I don't...

22 Joshua Walker: **I don't think a person choose (incompreensível).**

23 Eu: **(complementando o que o aluno disse) To be like this (aponto para as imagens).**

24 Joshua Walker: They (incompreensível). **They (incompreensível) in their house or in their mind. So, it's not a question choice.**

25 Eu: It's not a question of choice. Repeat: "It's not a question".

26 Joshua Walker: **"It's not a question of choice"**. (Transcrição da discussão sobre *Body and beauty*, 18/08/15).

[22]

1 Eu: [...] Now, we have the last question. Is your body image positive or negative? What do you think? Luiza. (.) André. Or... Is it André, isn't it?

2 Adriano: Adriano.

3 Eu: Adriano. Adriano, is your body image positive or negative?

4 Adriano: Positive cause I feel good with my body, don't have problem.

5 Eu: And... (.) Hellbia, is your body image positive or negative?

6 Hellbia: Ahm... Depend (incompreensível) is reflexive is negative because... Bad for... Ahm... (incompreensível) the person (incompreensível) your (incompreensível).

7 Eu: Ter?

8 Hellbia: A pessoa tem que pensar que ela (incompreensível).

9 Eu: "A pessoa precisa ter uma vida mais saudável", how do I say this in English?

10 Alunas/os: The person needs to have a healthy life.

11 Eu: But is your body image positive or negative (fazendo sinal de positivo com a mão)?

12 Hellbia: Negative.

13 Eu: Negative? Why? Don't you feel comfortable with your body?

14 Hellbia: Because the influence the... Many... Crítica?

15 Eu: Make criticism. Much criticism.

16 Hellbia: Yes, negative. É... In yourself (incompreensível).

17 Eu: In your daily life. Repeat: "In your daily life".

18 Hellbia: "Daily life". I... See... Eu vejo de um jeito. I... See...

19 Eu: "Eu vejo meu corpo de um jeito", how do I say this?

20 Alunas/os: I see my body image...

21 Eu: In a way. In a way. And people see their body in another way, that's it?

22 Hellbia: Yes.

23 Eu: So, what...Who do you need to follow? Yourself or other people?

24 Hellbia: Yourself.

25 Eu: So, *I think that this is a question of choice, Joshua Walker. I agree with the text. I think that, of course, we can have a negative body image about ourselves, but I think that everything changes if I want to change, if I don't hear other people, if I don't hear other people's criticism, if I look at myself and say: "No, I'm pretty as I am. I'm beautiful as I am". I think that that's the point and, in this case, this is a question of choice.* (Transcrição da discussão sobre *Body and beauty*, 18/08/15).

No evento semiótico 21, considero como primeira reprodução social a resposta de Dexter a uma pergunta feita por mim a respeito do que as pessoas com imagem corporal negativa sobre si deveriam fazer para reverter tal situação. A resposta do aluno na interação 2 soa um tanto quanto simplista, uma vez que, na interação 4, ele diz não saber exatamente o que as pessoas deveriam fazer para ficarem felizes com as suas próprias imagens corporais. Sua fala se torna ainda mais problemática quando ele diz que, para ter uma imagem corporal positiva, é preciso que a pessoa, primeiramente, goste de si e que ela não tenha problemas graves de saúde, como ele supôs que as pessoas focalizadas nas imagens tivessem (“*sickness*”, “*sadness*”, “*depression*” e “*anorexia*”). O problema na sua fala reside no fato de que se uma pessoa gosta de algumas “coisas” em si mesma (interação 6) e se essa pessoa não tem problemas graves de saúde, tais como depressão ou anorexia, ela não pode ser considerada como alguém que tem uma imagem corporal negativa, pelo menos, não de uma forma essencializada. Além disso, ao defender seu ponto de vista, o aluno parece argumentar que as doenças citadas por ele não têm cura. Na interação 7, encontra-se o único momento em que tento resistir à ideia hegemônica reproduzido pelo aluno durante o evento semiótico. Porém, por não ter compreendido, de fato, o que ele quis dizer naquele momento, não pude problematizar melhor sua fala, limitando-me apenas a dizer que todas as pessoas teriam problemas com os quais elas teriam de lidar nas suas vidas.

O que é interessante, contudo, é que, mais adiante na discussão (final do evento semiótico 22), defendo um ponto de vista similar ao defendido pelo aluno, contrapondo-me, de certa forma, à ideia defendida por Joshua Walker no evento semiótico 21, nas interações 22, 24 e 26: a de que o problema de ter uma imagem corporal negativa decorre de questões sociais e/ou psicológicas. Na verdade, concordo totalmente com a ideia defendida pelo aluno. Porém, ao não ter valorizado tal ideia como deveria, acabei reforçando a ideia oposta: a de que, para não ter uma imagem corporal negativa, é preciso “apenas” que o indivíduo opte por isso ou que é preciso “apenas” que ele não se importe com o que é dito sobre ele. Hoje, reflito que o que quis dizer, de fato, é que é preciso *agência* por parte da pessoa que tem uma imagem corporal negativa para que ela mude a sua imagem corporal, não simplesmente “escolha”.

Infelizmente, tal discurso acabou reverberando de certa forma nas produções escritas pelas/os alunas/os, como podemos ver na produção escrita por Maria Eduarda:

[23]

[...] Have people who care too much about what others think about her or what herself think about themselves. While others do not care about the opinion. They end up hurting, thus, ending their self esteem and your body trying to modify it. Bringing harm to health as physical or psychological disorders.

Unhappiness with the body and a terrible and very serious thing that should be treated. So we must look in the mirror and believe that we're beautiful and that no matter what others think or what you see, because this body that one sees in the mirror is not important and only a cover. What matters and what we are inside.

But we should not forget to take care of health because if the body is ugly doesn't matter but if this is affecting your health you must change your habits.

In my opinion we not have a standard of beauty. But we have a standard of beauty that culture, diversity, fashion each location imposes. But do not forget that the important thing and you be happy, to follow the same no matter opinions. (1ª produção escrita por Maria Eduarda, 25/08/15).

Como podemos notar, é possível encontrar alguns momentos no discurso da aluna em que ela parece sustentar a ideia de que, para não ter uma imagem corporal negativa, “basta” que a pessoa não se importe com a opinião alheia (*So we must look in the mirror and believe that we're beautiful and that no matter what others think or what you see, because this body that one sees in the mirror is not important and only a cover* e *But do not forget that the important thing and you be happy, to follow the same no matter opinions*). Além disso, é preciso ressaltar que, apesar de tentar assumir um ponto de vista favorável àquelas/àqueles que sofrem com o julgamento das outras pessoas devido às suas aparências físicas, Maria Eduarda reforça a ideia de que há corpos “feios”, ao escrever *if the body is ugly doesn't matter*.

Quanto ao fato de eu mesmo ter reforçado uma ideia que gostaria de ter combatido no evento semiótico 19, trago para a discussão as teorizações de Ellsworth (1989, p. 298), uma autora que problematiza a abordagem crítica na área de ensino. Sobre sua experiência pessoal com a pedagogia crítica, ela escreve:

[...] quando as/os participantes tentavam por em prática as prescrições oferecidas na literatura concernentes às noções de empoderamento, voz e diálogo, produzíamos resultados que não eram apenas inúteis, mas que, na verdade, exacerbavam as condições contra as quais estávamos tentando lutar, incluindo Eurocentrismo, racismo, sexismo, classismo e “educação bancária”⁷⁴.

⁷⁴ Texto original: [...] when participants in our class attempted to put into practice prescriptions offered in the literature concerning empowerment, student voice and dialogue, we produced results that were not

Especificamente com relação à noção de “empoderamento”, Ellsworth (1989) alega que as/os docentes dentro da sala de aula ainda são aquelas/es que detêm o poder institucionalizado e o saber cientificamente legitimado, o que faz com que o caráter paternalista da educação seja mantido, além de não por fim, de fato, às relações de poder que se fazem ali presentes. Quanto à noção de “voz” e “diálogo”, ela defende a ideia de que toda voz é parcial, isto é, de que toda voz tende a privilegiar um certo grupo social em detrimento de um outro grupo social e que, por esse motivo, é impossível que relações de desigualdades sejam resolvidas através de um diálogo racionalista e idealista.

Apesar do tom pessimista das suas reflexões, compartilho da opinião defendida por Urzêda-Freitas (2012) de que, mais do que uma simples oposição à pedagogia crítica, Ellsworth (1989) tenha apresentado *problematizações* aos conceitos basilares da abordagem no seu texto, o que, para quem fundamenta sua prática pedagógica em qualquer perspectiva crítica, é de grande relevância. Assim, elas representam

uma crítica à pedagogia crítica, algo que julgamos importante para um trabalho que, ao invés de apresentar ‘verdades’, tem por objetivo tecer problematizações, inclusive a respeito do que ele próprio defende (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, ao mostrar que ressaltai a ideia hegemônica de que é fácil se livrar de uma imagem corporal negativa no evento semiótico 22, não tenho a intenção de me lamentar, mas sim *reconhecer* que, devido à minha identidade como professor, isto é, devido à posição de autoridade que assumia em sala de aula, acabei silenciando a voz de um aluno (Joshua Walker) cuja ideia se opunha à minha.

2.1.4 Conformidade com o padrão de beleza atual

O último evento de reprodução e resistência que aconteceu durante as aulas sobre *Body and beauty* foi motivado por mim, como podemos ver no evento semiótico 24. Nesse evento semiótico, ao pedir que as/os alunas/os se descrevessem fisicamente, tendo como referencial o padrão de beleza atual, dei a oportunidade para que algumas

only unhelpful, but actually exacerbated the very conditions we were trying to work against, including Eurocentrism, racism, sexism classism, and “banking education”.

delas/es se vissem temporariamente como sujeitos pertences à norma, o que, consequentemente, fez com que elas/es se sentissem bem com isso:

[24]

[...] perguntei às/aos alunas/os quais características uma pessoa precisava ter para se encaixar no padrão de beleza. Daí, elas/es me disseram: “*thin*”, “*green eyes*”, “*fair hair*”, “*white*”, “*strong body*”, “*white teeth*”, “*big buttock*”, “*big breasts*” etc. Então, eu perguntei ao primeiro aluno do semicírculo: “*Are you thin? Do you have green eyes? Do you have fair hair?*” etc. e pedi, em seguida, para que as/os outras/os fizessem o mesmo, isto é, dizer o que elas/es eram e o que elas/es não eram de acordo com as características escritas no quadro. Foi interessante como algumas/uns alunas/os reagiram à atividade. Dexter, por exemplo, por ter dito “sim” a algumas perguntas, após eu ter perguntado se ele se encaixava no padrão de beleza, disse: “talvez sim, talvez não”. Linda respondeu com tristeza no seu tom de voz que não tinha “*green eyes*”. [...] Muitas/os alunas/os, creio eu, acho que pensaram que não precisavam seguir nenhum padrão de beleza e disseram que não pretendiam seguir o padrão de beleza imposto pela mídia e pela sociedade. Outras/os alunas/os ficaram felizes em dizer que tinham olhos claros, que eram “*quite tal*” e que eram “*quite slim*”. (Diário de pesquisa, 20/08/15).

Felizmente, embora a atividade tenha permitido que algumas/uns alunas/os tenham tido a impressão de que pertenciam à norma, ela também permitiu que algumas/uns delas/es resistissem a essa ideia e, consequentemente, criassem *agência*, como podemos ver nos eventos semióticos seguintes:

[25]

Luiza, por exemplo, disse que era “*overweight*”. [...] sou ciente de que se assumir “*overweight*” para um monte de pessoas que não conheço bem não é algo fácil e que se assumir dentro de uma norma, mesmo que eu não esteja, de fato, nela é muito mais fácil. Mesmo Linda tendo dito com tristeza que não tinha “*green eyes*”, gostei do que ela disse, quando lhe perguntei se ela estava no padrão de beleza. Com minha ajuda, ela disse: “*I’m in my beauty standard*”. Fico aqui pensando que deveria ter dito a ela que não ter olhos claros não é algo ruim e que ela não precisava ter me dito isso com tristeza. (Diário de pesquisa, 20/08/15).

[26]

Daí, depois de perguntar, no geral, se elas/es se encaixavam no padrão de beleza. Elas/es me olharam com uma cara de “Não! Mas, a gente também não precisa e nem quer!” Daí, Fernanda meio que sussurrou alguma coisa e eu pedi que ela se expressasse melhor. Com vergonha, ela disse que, na opinião dela, elas/es não se encaixavam no padrão de beleza, mas que elas/es eram bonitas/os “*because beauty is in the difference*”. (Diário de pesquisa, 20/08/15).

Conforme Jordão (2010, p. 432), o conceito de agência, que está intrinsicamente ligado à noção de resistência, não tem a ver simplesmente com a ideia de ação, diferentemente do que se pensa, mas sim com a ideia de “ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer”. Nesse sentido, para a autora, agência significa “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p. 432).

Uma vez que, durante a atividade, algumas/uns alunas/os tiveram a oportunidade de construir discursos, tais como: *I’m in my beauty standard* (Linda no evento semiótico 25) e *beauty is in the difference* (Fernanda no evento semiótico 26), acredito que elas/es tenham tido a oportunidade de criar agência, isto é, acredito que elas/es tenham tido a oportunidade de se recriar discursivamente através da “interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e d[as/]os outr[as/]os)” (JORDÃO, 2010, p. 432). Apesar de serem enunciações simples, elas apontam para o que Price⁷⁵ (1999, p. 432-433 *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 149, grifos adicionados) chama de “aquisição discursiva”, isto é, para o processo de produção de discursos, que, por serem performativos, criam realidades no momento em que são instanciados. Na sua visão,

[u]ma vez que começamos a ver as identidades não tanto como categorias sociais ou culturais fixas, mas como uma constante negociação contínua de como nos relacionamos com o mundo, temos de reconhecer que as salas de aula de segunda língua, as sessões de fonoaudiologia, a alfabetização no local de trabalho, os cursos de linguística aplicada ou o processo de tradução têm muito a ver com questões de formação e transformação da identidade. *Se levarmos a sério a idéia de que o engajamento no discurso é parte da construção contínua da identidade, então o contexto da educação de segunda língua levanta questões significativas na construção e negociação da identidade*⁷⁶.

Já no que diz respeito à participação de Dexter e de outras/os alunas/os que podem ter se sentido, temporariamente, felizes por terem alguma característica física

⁷⁵ Price, S. Critical discourse analysis: Discourse acquisition and discourse practices. *TESOL Quarterly*, v. 33, p. 581-595, 1999.

⁷⁶ Texto original: Once we start to see identities not so much as fixed social or cultural categories but as a constant ongoing negotiation of how we relate to the world, then we have to acknowledge that second language classrooms, speech therapy sessions, literacy in the workplace, applied linguistics courses, or the process of translating have a great deal to do with questions of identity formation and transformation. If we take seriously the idea that engagement in discourse is part of the continuing construction of identity, then the context of second language education raises significant issues in the construction and negotiation of identity.

que pertencesse à norma (evento semiótico 24), baseio-me novamente nas teorizações de Ellsworth (1989) para alegar que, até mesmo os indivíduos que mais se aproximam da norma, possuem dissonâncias com relação a ela, uma vez que ela é um mito, uma construção social. Se levarmos em consideração o fato de que a norma atual é ser “jovem, branco, heterossexual, cristão, fisicamente apto, magro, classe média, falante de inglês [nativo] e homem⁷⁷” (ELLSWORTH, 1989, p. 323), tais alunas/os possuem, no mínimo, uma característica que desvie da norma. Foi exatamente isso o que fez Dexter dizer: “talvez sim, talvez, não”, mesmo ele sendo jovem (22 anos de idade no momento de realização da pesquisa), branco, heterossexual, cristão (católico), fisicamente apto (percepção minha sobre o seu corpo), magro (percepção minha sobre o seu corpo), homem e mesmo ele compondo uma família que recebia por volta de oito salários mínimos (aproximadamente, R\$ 6.304,00), ou seja, mesmo performando a maioria das identidades listadas por Ellsworth (1989).

Curiosamente, na sua prova de recuperação, o aluno parece ter se demonstrado ciente de que é impossível se encaixar na norma social, mesmo estando próximo ou “muito” próximo dela. Ao ter sido solicitado a escrever uma história de preconceito, Dexter relatou a seguinte história:

[27]

I just went through a case of prejudice in my life, and interestingly, was at 21. Usually, people go through situations of prejudice since they are small, with topics such as skin color, being poor, etc... But my case was a bit more quiet. At 21, I gave lecture to a technical course, and I was the youngest professor at the institute, both the teachers and students judged me because of my age. But I really did not care about that. I just show over time that I knew much more than many teachers who already had years of career, and won the respect of all, demonstrating that you're responsible and organized, you are able, and knowledge are not measured only by age. (Teste de recuperação de Dexter, 19/11/15).

O que é interessante nesse evento semiótico, a meu ver, é que, por meio de tal história, Dexter demonstra que é ciente dos privilégios que usufrui na sua vida devido às identidades que performa: além de ter vivido sua primeira história de preconceito aos 21 anos de idade, ele sofreu um tipo de preconceito “leve” se comparado com tantas outras histórias de violência e morte vividas pelas pessoas marginalizadas na sociedade (*But my case was a bit more quiet*). Ao se demonstrar ciente disso, Dexter parece querer

⁷⁷ Texto original: [...] young, White, heterosexual, christian, able-bodied, thin, middle-class, English-speaking, and male.

dizer que ele também teve de lutar para se diferenciar de uma posição definida para ele, posição essa que lhe foi imposta: a de alguém inexperiente por causa da sua idade.

Em resposta à primeira versão do artigo escrito por Ellsworth (1989, p. 323, grifo no original), Albert Silven, um dos seus colegas, escreveu-lhe o seguinte comentário a respeito do fato de ele ser um homem branco:

Eu também tenho de lutar para me diferenciar de uma posição definida para mim – cujos termos me foram impostos – que me limita e me destrói – que, de fato, destrói muitos homens brancos ou os torna agentes incapazes. [...] Como homem/garoto branco, não me foi permitido – pela minha família, pela sociedade – ser nada além de excluído da terra e do corpo. Essa condição não é/não foi um componente essencial ou uma consequência da minha masculinidade⁷⁸.

Obviamente, assim como Ellsworth (1989), com relação à citação acima, ao trazer para discussão a produção escrita por Dexter, não objetivo desviar a atenção que deve ser dada às realidades distintas de certos grupos sociais e aos efeitos de opressão que eles sofrem. Tampouco, objetivo “justificar ou relativizar a opressão, ao simplesmente dizer ‘somos todas/os oprimidas/os’” (ELLSWORTH, 1989, p. 323, grifo adicionado). Ao fazê-lo, na realidade, objetivo mostrar como a opressão funciona de forma complexa, a fim de que passemos a compreendê-la e a combatê-la *de forma contextual* (ELLSWORTH, 1989), isto é, não de forma universal.

2.2 *Single stories*

Nesta seção, discuto o material empírico gerado nas aulas sobre *Single stories*.

2.2.1 A hegemonia dos países do Norte em relação aos países do Sul

O neoliberalismo, que defende a primazia do mercado, é, por vezes, visto como uma teoria econômica. Segundo Lander (2005, p. 8), entretanto, o neoliberalismo é também uma teoria política e

⁷⁸ Texto original: I too have to fight to differentiate myself from a position defined for me – whose terms are imposed on me – which limits and can destroy me – which does destroy many White men or turns them into helpless agents. [...] I as a White man/boy was not allowed – by my family, by society – to be anything *but* cut off from the earth and the body. That condition is not/was not an essential component or implication of my maleness.

[...] deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à *boa vida*.

Nesse sentido, diferentemente do que é propagado nas ciências sociais, o neoliberalismo não é “a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade”, mas sim “a expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno” (LANDER, 2005, p. 8). O autor faz tal crítica aos conhecimentos sociais modernos, pois foi no contexto histórico-social de conquista e submissão colonial/imperial dos continentes e territórios de todo o mundo por parte das potências europeias que as ciências sociais se constituíram como áreas do saber. Desse modo, elas foram impregnadas por esse imaginário de conquista e submissão e, por esse motivo, acabaram contribuindo para que as seguintes dimensões básicas relacionadas à ideia de modernidade fossem articuladas:

1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a naturalização tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações⁷⁹ próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos. (LANDER, 2005, p. 13).

Tais dimensões, por sua vez, contribuem para a propagação de duas ideias importantes no que diz respeito ao modo como concebemos e atribuímos valores às sociedades em todo o mundo: primeiramente, a ideia de que há um metarrelato universal que leva todas as culturas e todos os povos “primitivos” e “tradicionais” do mundo à modernidade (LANDER, 2005), isto é, a ideia de que as sociedades industriais liberais são as mais avançadas em termos de processo histórico e a de que não há, portanto, outro caminho a ser trilhado por essas sociedades, senão o do liberalismo e do capitalismo; e, segundo, a ideia de que as categorias, conceitos e perspectivas desenvolvidos para compreender e analisar o contexto europeu (economia, Estado, sociedade civil, mercado e classes, por exemplo) não são apenas conhecimentos

⁷⁹ De acordo com o autor, são três as principais separações nas sociedades liberais-capitalistas: 1) a separação entre Deus, o homem e a natureza; 2) a separação entre o ser e a razão (a separação descartiana); e 3) a separação entre a população em geral e o mundo dos especialistas.

aplicáveis a todos os contextos do mundo, mas a de que eles são os *únicos* conhecimentos que *devem* ser utilizados.

O que acontece, no entanto, é que, assim como explica Lander (2005, p. 13), as ideias mencionadas acima fazem parte de uma *construção eurocêntrica*, ou de um dispositivo colonial/imperial, que “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”. Obviamente, o problema com essa construção reside no fato de que todas

[a]s outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. (LANDER, 2005, p. 13).

Isso dá suporte à ideia de que existe uma forma de ser “natural”, de que as sociedades que fogem ao padrão eurocêntrico são “naturalmente” inferiores e de que elas precisam ser ajudadas pelas sociedades mais modernas.

Num tom similar, Quijano (2005, p. 110) explica que a Europa se tornou o centro do capitalismo mundial quando articulou, a seu favor, “todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” durante o período de constituição da América Latina. Ele também explica que, dado o capitalismo colonial/moderno eurocentrado, ou seja, dado o novo padrão de poder mundial que se estabelecia à época, a Europa também incorporou “diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado” por ela, o que fez com que todo o resto do globo fosse configurado em termos culturais e intelectuais, isto é, em termos *intersubjetivos*. Nas palavras do autor:

[...] todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 110).

Todavia, para que estabelecessem a Europa como o centro econômico e intersubjetivo mundial, o autor esclarece que os europeus exerceram diversas operações: em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas com possibilidade de

desenvolver o capitalismo nos seus territórios, a fim de manter a hegemonia econômica europeia; em segundo lugar, reprimiram “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 111); e, em terceiro lugar, forçaram as populações conquistadas a aprenderem tudo de sua cultura que fosse útil para a continuação da reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, subjetiva ou religiosa. Como declara o autor,

[t]odo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p. 111).

O sentimento desenvolvido pelos europeus diante desse processo de dominação foi o de *etnocentrismo*, que aliado à ideia de *raça*, conferiu-lhes a sensação de que eles não eram apenas superiores aos demais povos do mundo, mas a de que eles eram “naturalmente” superiores. Tal aproximação histórica entre os conceitos de etnocentrismo e *raça* foi de extrema importância para manutenção do padrão de poder hegemônico europeu, uma vez que os europeus passaram a se ver como a “culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza” (QUIJANO, 2005, p. 111), isto é, passaram a se ver como o povo mais avançado e moderno da espécie humana. Sobre isso, Quijano (2005, p. 111) expõe:

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa.

No caso específico da América Latina, o problema gerado pelo eurocentrismo reside, principalmente, no fato de que, ao operar como um espelho que distorce o que reflete, essa racionalidade ou perspectiva de conhecimento hegemônica impossibilita que as/os latino-americanas/os se enxerguem de fato e que elas/es consigam, então, identificar os seus verdadeiros problemas, a fim de solucioná-los de forma adequada (QUIJANO, 2005). Como solução para esse problema, Quijano (2005) defende a ideia

de que os países da América Latina deveriam vivenciar uma verdadeira revolução socialista, revolução essa que não implicasse a reconcentração do poder nas mãos de apenas um grupo de pessoas, mas que implicasse, necessariamente, a redemocratização, descolonização e redistribuição de poder no âmbito da vida cotidiana das pessoas, ou seja, no âmbito das suas existências sociais. Conforme o autor,

só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo cidadania e a representação política [nos países da América Latina]. (QUIJANO, 2005, p. 126).

Nas aulas sobre *Single stories*, os primeiros eventos de reprodução e resistência ocorridos têm a ver com o modo como as/os alunas/os participantes conceberam e atribuíram valores aos países hegemônicos mencionados durante as aulas. Durante a atividade na qual elas/es tiveram de assumir a identidade da escritora negra nigeriana Chimamanda Adichie, elas/es conferiram uma posição de privilégio aos Estados Unidos, país para o qual a escritora, de fato, se mudou quando tinha 19 anos para fazer um curso superior, como podemos ver nos eventos semióticos seguintes:

[28]

1 Eu: So, ask a question. Ask a person a question, Catarina. Ask a person your question.

2 Catarina: A Ysabella.

3 Maria Eduarda: Que Ysabella (havia duas alunas com esse nome na sala)?

4 Ysabella: Me.

5 Eu: Again (pensando que a aluna já havia respondido a uma pergunta como Chimamanda Adichie)?

6 Ysabella: Não, eu não respondi.

7 Eu: Ah! Didn't you?

8 Catarina: É... Would you like to come to Nigeria?

9 Ysabella: *No. I like the United States.*

10 Eu: Eu gostaria de ficar?

11 Ysabella: *Stay.*

12 Eu: É isso? Eu gostaria de ficar?

13 Ysabella: *Não, ela perguntou se eu, Chimamanda, gostaria de voltar pra Nigéria. Não, eu amo os Estados Unidos.*

14 Paulo César: **Nossa! (risos) Meus Deus!**

15 Eu: **Yes, I think that Chimamanda wouldn't say that. (risos).**

16 Paulo Cesar: **Né?**

17 Maria Eduarda: **Essa Chimamanda tá bem louca!**

18 Eu: **Aham.** But answer again. Não, answer... Catarina, answer, ask the question again.

19 Catarina: Would you like to go to Nigeria?

- 20 Eu: Would you like? Ahm.
 21 Ysabella: *No, I not can... Not can to be...*
 22 Eu: “*Eu não gostaria de voltar à Nigeria*”, how do I say this?
 23 Alunas/os: No, I wouldn't like (falamos todas/os ao mesmo tempo).
 24 Eu: So, the negative form of would is...
 25 Alunas/os: Wouldn't.
 26 Eu: Wouldn't (escrevo no quadro). *So, I wouldn't like to come back to Nigeria. Again: “I wouldn't like”.*
 27 Ysabella: I would like (a aluna responde usando a forma positiva).
 28 Eu: “*To come back to Nigeria*”.
 29 Ysabella: *To come back to Nigeria because I love the United States.*
 30 Eu: **Yes, I think Chimamanda wouldn't say that. (risos).**
 (Transcrição da atividade do dia 01/09/15).

[29]

- 1 Ysabella: (escolhendo um aluno para fazer uma pergunta) André. Chimamanda (risos). What was your routine at college?
 2 Eu: Ah! A very good question!
 3 André: (.) My routine was... Can I invent?
 4 Eu: Yes.
 5 Maria Eduarda: Ela (Chimamanda Adichie) não falou nada sobre isso (referindo-se ao vídeo da escritora passado como tarefa de casa: *The danger of a single story*⁸⁰).
 6 André: (risos) My routine was so... Wonderful. I spent all my time and eating and studying and at the end of the day I... I used to go for a walk.
 7 Eu: You used to go for a walk?
 8 André: *For a walk to know even if it's about the American culture.*
 9 Eu: Aham. Ok. (Transcrição da atividade do dia 01/09/15).

[30]

- 1 Eu: (para Nilda) Choose a person.
 2 Nilda: Fernanda. Did you bring your personal books of Nigeria to USA?
 3 Eu: Did you bring? (.) We are in Brazil. Did you bring? Or did you... “Levou”. How do I say “levou”?
 4 Alunas/os: Take.
 5 Eu: Did you take? Did you understand? Becau- If I use bring⁸¹, I refer to the place in which I am (indicando com o dedo), ok? So, we are in this place, so we use bring. But in this case, we are talking about the USA and we are in Brazil.
 6 Letícia: Mas ela não é a Chimamanda?
 7 Eu: Ahm?
 8 Letícia: Mas ela não é a Chimamanda?
 9 Eu: Yes, she's Chimamanda. Imagine that she's here in this place with us.
 10 Letícia: *Ah! Que pensamento pequeno! Porque não imaginar que estamos todos lá (EUA)? (risos).*

⁸⁰ Endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>.

⁸¹ Após realizar a pesquisa, percebi que o verbo *bring* em inglês pode, sim, ser usado no sentido utilizado por Letícia, como podemos ver na seguinte definição trazida pelo dicionário Cambridge: “*to take or carry someone or something to a place or a person, or in the direction of the person speaking*” (BRING, 2017, grifos adicionados).

11 Eu: **Chimamanda would say that this is a single story about the United States, that Brazil can be a very good place. (risos).**

12 Leticia: Yes, of course. But... Today I'd like to be (incompreensível).

13 Eu: No, yes, you can imagine that you are there, but you have to explain. (Transcrição da atividade do dia 01/09/15).

[31]

1 Eu: [...] Choose a person, Princess.

2 Princess: Senhorita Passos. (risos). What did you do when arrived in the USA?

3 Eu: When you arrived.

4 Princess: When you arrived in the USA? What did you do?

5 Senhorita Passos: *I don't remember, but I feel, I'm felt good because I conquist my dreams.*

6 Eu: I conquered⁸².

7 Senhorita Passos: I conquered.

8 Eu: "Eu me senti", how do I say this in English?

9 Alunas/os: I felt.

10 Eu: I felt. I'm felt, no, ok? I felt. (Transcrição da atividade do dia 01/09/15).

Embora os eventos semióticos 32 e 33 não tenham acontecido durante a atividade do dia 01/09/15, mas sim durante a atividade do dia 18/08/15 (dia no qual as/os alunas/os assumiram a identidade da pessoa focalizada na Imagem 5), trago-os à baila, pois eles fazem coro à ideia que objetivo discutir nesta subseção:

[32]

1 Nilda: (para Paulo César e Allison Hurt, ao assumirem a identidade da pessoa focalizada na imagem 5) Where were you born?

2 Paulo César: *Ahm... I was born in Australia.*

3 Eu: (.) Do you live in Australia?

4 Paulo César: *No, now, I come to the... USA.*

5 Eu: "Eu vim", how do I say "Eu vim"?

6 Alunas/os: Came.

7 Eu: I came.

8 Paulo César: To the USA.

9 Eu: Repeat: "I came".

10 Paulo César: "I came"

11 Eu: "To the USA".

12 Paulo César: "To the USA".

13 Eu: Aham. (Transcrição da atividade do dia 18/08/15).

⁸² Uma das possíveis traduções para o verbo "conquistar" em inglês é, de fato, *conquer*. Entretanto, esse verbo é geralmente usado para se referir ao ato de conquistar *terras*. Nesse sentido, outros verbos deveriam ser usados com o substantivo em questão (*dreams*): *achieve*, *fulfill* ou *accomplish*, por exemplo.

[33]

1 Aluno 1 participa.

2 Eu: “Where you live”, is it correct?

3 Alunas/os: Where do you live?

4 Aluno 1 participa.

5 Eu: (balançando a cabeça dizendo que não). Where (apontando para o quadro)...

6 Alunas/os: Did.

7 Eu: Did?

8 Aluno 1 participa.

9 Eu: Where do you live? Where do you live?

10 Paulo César: (.) *I live in Canada.*

11 Eu: Ah! So, you’re not living in the United States?

12 Allison Hurt: Not anymore.

13 Eu: Ah! You move a lot!

14 Paulo César: Yes. (risos). (Transcrição da atividade do dia 18/08/15).

Como podemos perceber nos eventos semióticos anteriores, todas/os as/os alunas/os se referiram aos países hegemônicos mencionados (Estados Unidos, Austrália e Canadá) de uma maneira prestigiosa, seja de uma forma explícita ou de uma forma implícita. No que concerne à atividade do dia 01/09/15, destaco os eventos semióticos 28 e 30. Neles, Ysabella e Letícia, respectivamente, deixaram clara a sua predileção pelos Estados Unidos em detrimento do país de origem da escritora Chimamanda Adichie, Nigéria (Ysabella), e do seu próprio país (Letícia). Ysabella, no evento semiótico 28 em específico, mesmo sendo alertada algumas vezes por mim de que sua resposta pudesse não condizer com uma provável resposta que a escritora Chimamanda Adichie daria e mesmo ouvindo reações de desaprovação por parte das/os suas/seus colegas (interações 14, 15, 16, 17, 18 e 30), preferiu expor a sua própria opinião (“a de que ela amava os Estados Unidos”) a ter de alinhar sua fala a uma provável fala da escritora, isto é, a ter de se adequar discursivamente à fala da pessoa focalizada. Muito provavelmente, a escritora produziria um discurso favorável ao seu país de origem; isso se levarmos em consideração sua fala no vídeo *The danger of a single story*, vídeo passado às/aos alunas/os como tarefa de casa no dia 25/08/15. Nesse vídeo, a escritora fala justamente sobre o perigo de acreditarmos cegamente nas histórias únicas que nos são contadas cotidianamente e que geram estereótipos em nós. Letícia, por sua vez, no evento semiótico 30, não apenas expôs sua predileção pelos Estados Unidos, como também menosprezou o seu país de origem na interação 10, dando a entender de que estar no Brasil é algo menor do que estar nos Estados Unidos.

Tais depoimentos, se somados aos eventos semióticos nos quais Chimamanda Adichie é retratada não apenas como alguém que se interessa pela cultura americana (André na interação 8 do evento semiótico 29), mas como alguém que realiza um sonho, ao se mudar para os Estados Unidos (Senhorita Passos na interação 5 do evento semiótico 31), e nos quais nenhum país não hegemônico é mencionado (eventos semióticos 32 e 33), parecem apontar para o fato de que as/os alunas/os reproduziram a ideia hegemônica de que os países aos quais elas/es se referiram eram bons e de que os demais países (Nigéria e Brasil) eram ruins. O que acontece é que, se levarmos em consideração as teorizações de Lander (2005) e Quijano (2005), podemos chegar à conclusão de que as/os alunas/os atribuíram um valor de importância aos Estados Unidos, à Austrália e ao Canadá e, conseqüentemente, um valor de irrelevância à Nigéria e ao Brasil, porque elas/es foram levadas/os não apenas pelas disciplinas das ciências sociais (a Sociologia, a Ciência Política e a Economia, por exemplo), mas pelas demais áreas/disciplinas do saber também, a pensar que os países europeus ocupam os últimos lugares dentro de uma escala histórica evolutiva e que, exatamente por esse motivo, tais países são os mais avançados, desenvolvidos e bem-sucedidos. Isso, conseqüentemente, pode ter feito com que elas/es tenham se autoanalisado a partir de categorias, conceitos e perspectivas europeus específicos (economia, Estado, sociedade civil, mercado e classes, dentre outros), e, como brasileiras/os, tenham se percebido inferiores em relação aos países hegemônicos mencionados. Embora os países mencionados não sejam europeus e, portanto, não tenham participado do processo de colonização dos continentes no período de constituição do novo padrão de poder mundial capitalista, tais países, sobretudo os Estados Unidos, participam desse processo na contemporaneidade, isto é, conquistando e submetendo os territórios do mundo às suas vontades na atualidade.

Faz-se importante ressaltar, porém, que preferir um país a outro ou se interessar pela cultura de um certo país não pode ser considerado um indício de reprodução social por si só. Assim, considere os acontecimentos ocorridos nos eventos semióticos anteriores como eventos de reprodução por dois motivos: primeiramente, devido à recorrência desses eventos, não apenas durante as aulas sobre *Single stories* no grupo pesquisado, mas durante toda a minha experiência como professor de língua estrangeira; e, segundo, devido ao fato de haver uma grande diferença sócio-histórica entre os países daquelas/es que enunciaram as suas falas (um país da América Latina) e os países mencionados por elas/es (todos países do Norte). Após essa atividade, refleti que o fato

de as/os alunas/os se referirem aos países hegemônicos como se eles não tivessem problemas ou como se eles fossem melhores que os demais países do mundo é uma prática comum entre as/os estudantes de segunda língua, pelo menos entre as/os estudantes de línguas hegemônicas, tais como a língua inglesa e francesa. Especificamente nas aulas de língua inglesa, quando as/os alunas/os se referem aos Estados Unidos ou à Inglaterra, por exemplo, elas/es, geralmente, o fazem para evidenciar os seus pontos positivos, isto é, para enaltecê-los de alguma forma em detrimento dos outros países do mundo. Os eventos semióticos 32 e 33 especificamente, fizeram-me perceber como as/os alunas/os geralmente atribuem identidades “boas” (identidades norte-americana ou europeia) às pessoas brancas nas atividades realizadas em sala e como elas/es atribuem identidades “ruins” (identidades africana ou latino-americana) às pessoas negras. Além disso, elas/es, geralmente, não especificam de qual país africano as pessoas focalizadas possam ser, reforçando a ideia de que o continente africano é um país.

Entretanto, como podemos ver nos eventos semióticos 28 e 30, resistimos a algumas das reproduções que ocorreram também. No evento semiótico 28, nas interações 15 e 30, disse claramente a Ysabella que sua resposta estava incoerente com a fala da escritora Chimamanda Adichie. Já no evento semiótico 27, evidenciei que Letícia podia estar reproduzindo uma história única com relação ao seu próprio país quando a aluna disse que estar nos Estados Unidos era melhor do que estar no Brasil (interação 11). O que ocorreu, no entanto, é que por não ter conseguido perceber, no momento da atividade, todas as reproduções das/os alunas/os, não fui capaz de problematizar de forma mais contundente às reproduções das/os alunas/os

Contraditoriamente, uma outra pessoa que resistiu a uma ideia hegemônica durante a atividade foi Letícia. Antes de reproduzir a ideia de que estar nos Estados Unidos era melhor do que estar no Brasil no evento semiótico 30, a aluna se posicionou contra o fato de algumas pessoas ignorarem informações básicas sobre os países africanos, como podemos ver no evento semiótico a seguir:

[34]

1 Allison Hurt: How did you feel when your roommate, the person that stayed with you in your room in your college, told you that she didn't know that in Nigeria people speak English?

[...]

2 Letícia: **(assumindo a identidade da escritora Chimamanda Adichie) I felt shocked.**

3 Eu: Complete.

4 Letícia: **I felt shocked because... This is a question of study, the culture of the other countries and about the story of the world and this is not a information so hard to... To know. And I kind of feel sad for her because...**

5 Eu: Yes, but she explained, Chimamanda, says in her speech that... Ahm...If... Ahm... That she understands the situation of her roommate because... This roommate heard a lot of single stories about Africa, and she says that if she were, if she had heard the same stories that her roommate heard, she would feel the same way, she...

6 Letícia: **Yes. This is one of my manners to feel sad for her because it was not her fault, not just her fault.**

7 Eu: (rindo) Very good, Chimamanda.

8 Letícia: Thanks (rindo). (Transcrição da atividade do dia 01/09/15).

Como podemos perceber, ao assumir a identidade da escritora Chimamanda Adichie, a aluna expôs o seu real ponto de vista de que não saber que, na Nigéria, se fala inglês é uma ignorância. Considero que sua participação foi de resistência, pois, normalmente, informações básicas sobre os países africanos são, de fato, ignoradas pelas/os alunas/os em sala de aula, o que não acontece, geralmente, com os países mais ricos. No curso do evento semiótico, é interessante notar que a aluna expôs o seu ponto de vista de uma maneira tão contundente que foi preciso que eu o relativizasse, trazendo à baila uma reflexão da própria Chimamanda Adichie: a de que se ela tivesse ouvido as mesmas histórias únicas que sua colega de quarto havia ouvido sobre o continente africano (histórias únicas de catástrofe e sofrimento), ela também, certamente, se veria refém dessas histórias.

2.2.2 A inferência da maternidade

O último evento de reprodução e resistência que aconteceu durante a atividade na qual as/os alunas/os tiveram que assumir a identidade da escritora Chimamanda Adichie teve a atribuição de papéis sociais relacionados à noção de gênero como tema:

[35]

1 Eu: Choose a person (para Maria Eduarda).

2 Maria Eduarda: Uai (surpresa, pois todas/os as/os suas/seus colegas já haviam respondido a um pergunta como sendo a escritora Chimamanda Adichie)!

3 Eu: Did you ask your question? Who didn't answer the question? Did everybody answer? Yes, so, you can ask me the question.

4 Maria Eduarda: *How many children do you have? (risos).*

5 Eu: **I don't have any children. (risos).** (Transcrição da atividade do dia 01/09/15).

Considero que Maria Eduarda tenha reproduzido uma ideia hegemônica no evento semiótico 35, pois a aluna, ao invés de ter me perguntado, primeiramente, se eu, como Chimamanda Adichie, tinha filhas/os, perguntou-me de forma bastante diretiva quantos filhas/os eu tinha. Ao fazê-lo, parece que a aluna nutre a ideia de que “toda mulher deve ser/é mãe”, ideia essa que é administrada, segundo Quijano (2005), por uma das instituições pertencentes ao padrão de poder capitalista moderno/colonial e eurocentrado: a *família burguesa*.

De acordo com o autor, o atual padrão de poder mundial só conseguiu se tornar o primeiro padrão de poder efetivamente global por alguns motivos: primeiro, porque ele transforma cada âmbito da existência social numa estrutura controlável; segundo, porque cada âmbito da vida social, depois de se tornar uma estrutura, é controlado por uma instituição produzida dentro desse padrão de poder (o trabalho, os seus recursos e produtos são controlados pela empresa capitalista; o sexo, os seus recursos e produtos pela família burguesa; a autoridade, os seus recursos e produtos pelo Estado-nação; e a intersubjetividade, os seus recursos e produtos pelo eurocentrismo); terceiro, porque cada uma dessas instituições existe em relação de interdependência; e, quarto, porque ele cobre toda a população do planeta. Nesse sentido, podemos concluir que a pergunta feita por Maria Eduarda a mim no evento semiótico 35 não implica apenas curiosidade de sua parte, mas sim

[...] um piso básico de práticas sociais comuns para todo o mundo, e uma esfera intersubjetiva que existe e atua como esfera de orientação valorativa do conjunto. Por isso as instituições hegemônicas de cada âmbito de existência social, são universais para a população do mundo como modelos intersubjetivos. Assim, o Estado-nação, a família burguesa, a empresa, a racionalidade eurocêntrica. (QUIJANO, 2005, p. 113).

O que é curioso é que a escritora Chimamanda Adichie, que é feminista, só teve sua primeira criança quase um ano após o evento semiótico 35 ter acontecido. Em entrevista (ROSA, 2016), a autora explica que preferiu tornar-se mãe sem que ninguém do grande público soubesse por uma questão que também parece ser administrada pela família burguesa: o fato de que, geralmente, as mulheres têm de interpretar a gestação e os homens não.

Além da própria pergunta de Maria Eduarda na interação 4 do evento semiótico 35, outro elemento que merece ser interpretado é a sua risada na mesma interação. Ao se direcionar a mim, indivíduo do sexo masculino, como se eu fosse Chimamanda Adichie, indivíduo do sexo feminino, a aluna ri. Algo semelhante também aconteceu entre André e Ysabella na interação 1 do evento semiótico 29. Creio que ambas as alunas tenham achado engraçado terem de se referir a dois homens como se eles fossem mulheres durante a atividade, justamente, devido ao controle do sexo, dos seus recursos e produtos (QUIJANO, 2005). Ao rirem, as alunas parecem achar “diferente” ou “incoerente” que dois homens encarnem um corpo feminino. Tal conclusão se torna ainda mais evidente se levarmos em conta o fato de que nenhuma risada foi dada quando indivíduos do sexo feminino assumiram a identidade da escritora.

Após a realização da pesquisa, reflito que as/os alunas/os não reproduziram ideias hegemônicas diretamente relacionadas ao corpo da escritora Chimamanda Adichie porque, diferentemente do que aconteceu nas atividades do dia 13/08/15 e 18/08/15 (dias nos quais elas/es assumiram as identidades de pessoas cujos corpos não se encontravam inscritos em espaços hegemônicos de identidade), não trabalhamos com adivinhações e suposições. A atividade na qual assumimos a identidade da escritora foi realizada depois de termos assistido ao vídeo *The danger of a single story*, vídeo no qual a escritora fornece muitas informações sobre sua vida pessoal, tais como: nome, família, profissão, nacionalidade etc.

2.2.3 Histórias únicas sobre a noção de corpo

Como o tema *Single stories* se relaciona diretamente com os conceitos de reprodução e resistência, muitas histórias contadas pelas/os alunas/os nas aulas e nas suas produções escritas podem ser consideradas histórias de reprodução e resistência, como veremos a seguir. Como já dito, conforme Adichie (2009), histórias únicas são histórias que são repetidamente contadas às pessoas de modo que elas se tornam as únicas histórias possíveis para elas. Tais histórias, por sua vez, criam estereótipos “e o problema com os estereótipos não é que eles sejam falsos, mas sim incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história”⁸³ (ADICHIE, 2009, n. p.).

⁸³ Texto original: And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.

Ao terem sido solicitadas/os para que contassem histórias únicas que já haviam tido ou das quais já haviam sido vítimas na vida, as/os alunas/os contaram muitas histórias relacionadas à noção de corpo, isto é, histórias relacionadas às suas características físicas, tais como peso, estatura, tipos de cabelo, deficiências físicas etc. Trago para discussão um exemplo de história única que uma aluna e um aluno sofreram nas suas infâncias por causa do tipo de seu cabelo (Ysabella) e por causa da sua estatura (André). Fiz a opção de trazer para discussão essas duas histórias, pois a maioria das histórias únicas relacionadas à noção de corpo que as alunas relataram ter sofrido nas suas vidas tinham o cabelo como característica física mais discriminada entre as mulheres (quatro alunas de um total de sete: Letícia, Princess, Senhorita Passos e Ysabella) e a estatura como característica física mais discriminada entre os homens (dois alunos de um total de três: Adriano e André):

[36]

When I was a child, my hair was curly and I did not feel beautiful, because all people in my family had straight hair.

When I was 9 years old, my mom decided straighten my hair and I found nice.

We are used to seeing publicity on TV, magazine and newspaper about straight hair, and for a black child with kinky hair, this is a stereotype that everyone should follow.

Most of my family is white people, and all always criticizes my curly hair, and everyone encouraged me straighten my hair, and so I stayed with straight hair for 11 years.

In this year, I decided making a transition, and my friends supported me. I learned to love my hair the way it is, with help that Facebook page's (Curly hair in transition, Curly Diary's) and my friend Nathália who also went by the transition. I found beautiful her hair, and she appoied to me a lot.

Nowadays, I guess beautiful my curly hair, still being in a transition, because I want to take who I am really. (2ª produção escrita por Ysabella, 28/09/15).

[37]

When I was a child, almost a teenager, I used to spend a great part of my time thinking about being the shortest one among my peers and classmate.

My childhood was marked by jokes about my height and those people around me always gave me a lot of nicknames. In fact, I never liked to be treated this way inspite of being a colleague of them, because I used to believe that a short boy would never have a girlfriend for not being physically attractive.

All of my colleagues were taller than me and all of them had a nice girl, but I didn't. Actually, I had nobody when I was younger. I was so frustrated because of this and sometimes I used to blame me.

For a long time I carried with me the conception that the most important thing to get succeed on my relationships was to be tall and have a nice look.

I was always a shy boy and I have never had courage to notice my parents about what was passing in my mind.

Things just changed when I got older and realized that even the short ones could have a girlfriend and that the most important thing was not your appearance but your personality. I found a girl and I started dating when I was sixteen years old. (2ª produção escrita por André, 22/09/15).

Ao propor que, dentro das nossas salas de aulas, foquemos nas *políticas da diferença*, Pennycook (2001, p. 162) nos convida a conceber o conceito de identidade como “algo que performamos através da linguagem, ao invés de algo refletido [nela]⁸⁴”, já que, assim, “escapamos das identidades essencializadas presentes na maioria dos trabalhos da linguística aplicada⁸⁵”. O autor argumenta, baseado em autoras/es pós-estruturalistas, que, “até mesmo o corpo é um *script* cultural⁸⁶” (PENNYCOOK, 2001, p. 163), ou seja, o corpo não é um significante estático, mas uma superfície sobre a qual identidades são inscritas, um lugar onde as nossas subjetividades são geradas e corporificadas (PENNYCOOK, 2001). Em termos práticos, o autor defende a ideia de que não devemos gerar engajamento apenas no nível da discussão racional ou da tomada de consciência nas nossas aulas, mas sim no nível das nossas vidas, corpos e desejos (PENNYCOOK, 2001). Ao escreverem histórias sobre as suas vidas, Ysabella e André, nos eventos semióticos 36 e 37, parecem ter chegado a esse nível de engajamento, uma vez que ela e ele não apenas contaram histórias de si, mas explicaram como vieram a se tornar o que as/os outras/os diziam que ela e ele eram: respectivamente, uma mulher de cabelo crespo e um homem de estatura baixa.

Com relação ao caso de Ysabella (evento semiótico 36), Andrade e Pessoa (2016) mostram como experiências com cabelo podem ter desdobramentos nas vidas das pessoas. Ao refletirem sobre experiências negativas (de *bullying* ou de preconceito) que as suas participantes de pesquisa tiveram no passado devido aos seus tipos de cabelo (cabelo ruivo e, principalmente, cabelos crespos), as autoras concluíram que, mesmo depois de adultas, as marcas do racismo continuavam povoando as memórias das participantes (ANDRADE; PESSOA, 2016). Elas concluíram também que, uma vez

⁸⁴ Texto original: [...] something we perform through language rather than as something reflected in language [...].

⁸⁵ Texto original: [...] get away from the essentialized identities of much of applied linguistic work.

⁸⁶ Texto original: Even the body is a cultural script.

que as mulheres continuam a enfrentar um verdadeiro “patrolhamento ideológico”⁸⁷, por causa de padrões estéticos” (ANDRADE; PESSOA, 2016, p. 59), é importante que questões relacionadas às diferenças continuem a ser abordadas dentro do contexto educacional, já que “apesar das marcas, as pessoas podem se reconstruir positivamente” (ANDRADE; PESSOA, 2016, p. 60). Esse parece ter sido o caso de Ysabella, que, ao passar pelo processo de transição, processo no qual as pessoas cortam os seus cabelos quimicamente tratados e deixam que eles cresçam naturalmente, parece não apenas ter aceitado o seu cabelo, mas *ressignificado* sua identidade como pessoa parda/negra, algo que parece ter lhe gerado sentimentos positivos, já que ela diz: *Still being in a transition because I want to take who I am really*.

O caso de André (evento semiótico 37), por sua vez, leva-me a concordar com Bastos (2016) quando o autor, após realizar um estudo fundamentado em Estudos sobre Gordas/os (*Fat studies*) numa escola pública em Goiânia, chega à conclusão de que os corpos masculinos também são marginalizados, embora os corpos femininos ainda sejam os que mais sofrem pressão social para serem aceitos (BASTOS, 2016). O autor, baseado no estudo de Lorber e Martin (2007)⁸⁸, teoriza que as diferenças corporais são generificadas, o que significa dizer, dentre outras coisas, que “os homens são pressionados a parecer maiores”⁸⁹ (BASTOS, 2016, p. 27), ao passo que as mulheres são pressionadas a parecer menores, justificando, assim, a dominação social dos homens sobre as mulheres. Nessa direção, concordo, novamente, com o autor quando ele, em consonância com Andrade e Pessoa (2016), conclui que devemos discutir questões relacionadas à ideia de peso (foco do seu estudo) e imagem corporal nas nossas aulas, já que “pouquíssimas/os alunas/os dizem ser felizes com os seus corpos”⁹⁰ e já que “a escola é um lugar central onde as diferenças baseadas na aparência e no tamanho corporal são produzidas e reproduzidas”⁹¹ (BASTOS, 2016, p. 31).

⁸⁷ Tal citação é retirado de Gomes (2003)*.

*GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

⁸⁸ LORBER, J.; MARTIN, P. The socially constructed body: Insights from feminist theory. In: KVISTO, P. (Ed.). *Illuminating Social Life: Classical and Contemporary Theory Revisited*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2007, p. 226-244.

⁸⁹ Texto original: [...] men are more pressured to look bigger [...].

⁹⁰ Texto original: [...] very few students claim to be happy with their bodies [...].

⁹¹ Texto original: [...] school is a central place where differences based on appearance and body size are produced and reproduced.

2.2.4 Histórias únicas sobre a música sertaneja no Centro-Oeste do País

Ao terem sido estimuladas/os a contar mais histórias únicas, as/os alunas/os também falaram da música sertaneja na região Centro-Oeste do País, como podemos observar a seguir:

[38]

1 Eu: [...] And (lendo) according to Chimamanda, the single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story. Do you agree with her?

2 Alunas/os: **Yes.**

3 Eu: Yes? Paulo, do you agree with her?

4 Paulo César: **Yes.**

5 Eu: Why?

6 Paulo César: **Because... (0.8).**

7 Eu: Do you have any examples?

8 Paulo César: **Yes. I think of the... For example, eu, here in Goiás, and a single story of she... Como é que fala [eles falam da gente? Tipo assim...].**

9 Letícia: **[They talk about...].**

10 Eu: **Who?**

11 Paulo César: **Who?**

12 Eu: **They who?**

13 Paulo César: **[Rio].**

14 Eu: **[People from...]. Ah people from Rio!**

15 Paulo César: **Yes.**

16 Eu: **Rio people.**

17 Paulo César: **Por exemplo, people from Minas and think of here and we listens some sertanejo or this culture of...**

18 Eu: **They think that in Goiânia we just listen to sertanejo, that's it?**

19 Paulo César: **Yes. And here is, and I think this is a single story (incompreensível).**

20 Eu: **Do we here listen to a lot of sertanejo? What do you think? Do people in Goiânia listen a lot to sertanejo?**

21 Alunas/os: **Yes.**

22 Eu: **Yes, so, I think it's interesting because this is really a stereotype. Yes, Goiânia people, they really listen to country music a lot=.**

23 **Aluno 1 participa.**

24 Eu: **But it's incomplete. Why is it incomplete?**

25 **Aluno 1 participa.**

26 Eu: **Aham. Do you agree with this idea?**

27 Alunas/os: **Yes.**

28 Letícia: Teacher, it's interesting because eh... Until some time ago, I think that here in Goiânia just was certa-, boate sertanejas. And today, I can see that it's not true.

29 Eu: (incompreensível) [I lived the same experience].

30 Letícia: [I never had to exit], to go out here in Goiânia because of this, and then a friend that introduced me the book⁹² introduced me another types of boates because...

31 Eu: This friend of yours is fantastic. *You need to be her friend [forever].*

32 Letícia: [Yes].

33 Eu: Because she has been introducing new things to you.

34 Letícia: **Yes, this is almost my brother.**

35 Eu: Oh, nice!

36 Letícia: Aham.

37 Eu: Yes, when I was a... When I was a teenager, when I studied at High School, I lived the same thing because all of my friends liked sertanejo and they went to sertanejo boates, night clubs, and I went with them, but I ha-, it's not that I hated, I like sertanejo, I know some lyrics, but it was not the good place for me until the moment I discovered other places, alternative ones, and it was fantastic because it opened a new world for me.

38 Letícia: *And it's really more fun for who knows sertanejo eh... Boites sertanejas and another kinds of boites, it's really more fun the other, I already tried to go in boites sertanejas and I always disappoint.*

39 Eu: Aham. And you always get disappointed.

40 Letícia: (afirma com a cabeça). (Transcrição da discussão sobre *Single stories*, 01/09/15).

[39]

I was born in Goiânia. In my city everyone listen Sertanejo Music. Because this part of music is part of the local culture. The Centro-Oeste and the lot of sertanejo culture in Brazil. But I don't like Sertanejo music and culture. Because I don't identify with the style of clothing, the melody, the lyrics are often poor. Many times when I tell people I don't like Sertanejo music, they are surprised and ask me why. And they say that if I was born in Goiânia, how can I not like sertanejo music. I answer that and a stereotype that people create. So, why doesn't necessarily you are born in a place that you have to enjoy the local culture.

My musical taste was formed from American programs, I watched. My favorite musical style is pop music. (2ª produção escrita por Maria Eduarda, 22/09/15).

Nos eventos semióticos 38 e 39, ao dar exemplos de estereótipos que pudessem ter sido criados por meio da contação de histórias únicas, Paulo César, Letícia e Maria Eduarda citaram a questão da música sertaneja na região Centro-Oeste do País. Basicamente, o aluno e as alunas defenderam a ideia de que, embora se ouça muita música sertaneja nessa região, há outros estilos musicais que também são apreciados pelas pessoas que dali são naturais ou que ali vivem, sendo Letícia e Maria Eduarda dois exemplos disso. O que aconteceu, todavia, é que, apesar do aluno e as alunas terem

⁹² Antes desse evento semiótico ocorrer, a aluna conta uma história única sobre quando ela não gostava de ler até o momento em que um amigo lhe apresenta um livro interessante e ela, então, se apaixona pelo ato da leitura.

dado um exemplo coerente com a discussão, Letícia e Maria Eduarda, no afã de contar as suas histórias únicas, acabaram reproduzindo a ideia hegemônica de que a música sertaneja é ruim ou menor que os outros estilos musicais, algo que pode ser inferido por meio de alguns dos seus discursos: Letícia na interação 38 e Maria Eduarda na seguinte frase: [...] *the lyrics are often poor* [...]. O problema nas suas falas não reside no fato de as alunas terem exposto as suas preferências musicais, mas no fato de elas as terem exposto como se elas fossem verdades absolutas, isto é, como se as boates alternativas fossem, de fato, melhores que as sertanejas e como se as letras das músicas sertanejas fossem, de fato, em sua grande maioria, pobres. Nesse sentido, é interessante perceber como as alunas, ao tentar defender a ideia de que no Centro-Oeste do País não se ouve apenas música sertaneja, parecem ter se demonstrado reféns da história única de que as músicas sertanejas são ruins, algo que, por seu turno, parece decorrer da hegemonia não só social, mas também cultural da região Sudeste no Brasil, sendo o Rio de Janeiro e Minas Gerais alguns dos estados que compõem essa região (Paulo César nas interações 8, 13, 15, 17 e 19 do evento semiótico 38), e da hegemonia norte-americana no mundo (Maria Eduarda no final do evento semiótico 39: *My musical taste was formed from American programs, I watched. My favorite musical style is pop music*).

Por fim, ainda no evento semiótico 38, destaco aquilo que considero como sendo a última reprodução ocorrida durante o evento semiótico: o momento em que profiro, de forma inconsciente, a ideia de que as amizades entre as pessoas são definidas pelos seus gêneros. Notadamente, isso aconteceu quando, ao final desse evento semiótico, referi-me ao amigo de Letícia como se ele fosse uma mulher, sem saber que ela se referia a um homem. Levado por uma ideia muito presente no senso comum: a de que mulheres têm, necessariamente, outras mulheres como amigas e a de que homens têm, necessariamente, outros homens como amigos, atribuí o sexo feminino a um substantivo que é neutro em língua inglesa: o substantivo *friend*. Pelo fato de *friend* ser um substantivo neutro, isto é, por não ser possível descobrir, *a priori*, o gênero ao qual ele se refere, senão pelo contexto da interação no qual ele é usado, o que eu deveria ter feito, ao invés de tomar como garantido o gênero da pessoa referida, era ter perguntado a Letícia se se tratava de uma mulher ou um homem. Ao não tê-lo feito e, ao ter reproduzido, assim, mais uma vez, uma ideia hegemônica de forma inconsciente, reforço uma ideia que defendi na primeira subseção desta discussão: a de que, pelo fato das reproduções dentro da sala de aula acontecerem muitas vezes no plano da inconsciência, é muito provável que elas sejam reproduzidas por aquelas/es que

objetivam problematizá-las: as/os próprias/os docentes. Com isso, além de problematizar minha própria prática, objetivo defender o ponto de vista de que somos seres bipartidos, assim como defende a Psicanálise, ou seja, de que somos seres constituídos de consciência, mas também de inconsciência, e de que, desse modo, é praticamente impossível que as/os professoras/es sejam capazes de prever como, onde e quando as reproduções sociais ocorrerão nas suas aulas, uma vez que elas podem ser reforçadas tanto pelas/os alunas/os quanto por elas/es mesmas/os, no nível do inconsciente.

2.2.5 Histórias únicas sobre o continente e o povo africano

As/os alunas/os também contaram histórias únicas relacionadas ao continente africano, como podemos notar nos eventos semióticos seguintes:

[40]

1 Eu: (lendo) Chimamanda's roommate in the US had a stereotype about Nigerians. She thought that they were primitive. What other stereotypes about Africa do you know? Nilda, do you know any other?

2 Nilda: *Eh... Poor, eh... Black, né?*

3 Eu: So, let's go? Let's list them (vou em direção ao quadro para listar os estereótipos)? So, *Africans are always poor. They are always black*. Ahm? What else?

4 Aluno 1 participa.

5 Eu: Wait a minute.

6 Aluno 1 participa.

7 Eu: Yes, but this is the single story that her roommate had. Other single stories.

8 Luiza: *They worse, [worse disease]*.

9 Eu: [Other stereotypes. Sorry (para Luiza)].

10 Luiza: *They worse disease in the world*.

11 Eu: That Africa is the worst disease?

12 Dexter: *No, [have the worse diseases]*.

13 Eu: Ah! And what disease is this?

14 Luiza: *Ebola, HIV...*

15 Eu: *Ah! So, Africans are always sick (escrevendo no quadro)? Yes? [Africans have AIDS]*.

16 Dexter: *[Teacher, the more...]*.

17 Eu: *This is a strong one, isn't it? A lot of people think that Africa is all of...*

18 Dexter: *The worst diseases of the world comes from Africa*.

19 Luiza: *Are afro-descendants*.

20 Eu: *Ah! Ok. The bible story, isn't it?*

21 Dexter: Yes. (.) No.

22 Eu: Yes, it's a bible story that... *Yes, but have you already heard this story? That black people, they suffer a lot today because in the*

past, because they descend from Caim. Have you already heard this story?

23 Alunas/os: **Yes.**

24 Eu: **Yes, in the bible, it's written that... Black people, they suffer a lot because of this.**

25 Jeremias: **Teacher, and a lot of people think that Africa is a country.**

26 Eu: **Yes, aham.**

27 Hellbia: Yes (conversando paralelamente com Catarina e Senhorita Passos) (risos). Yes.

38 Eu: **Africa is a country (escrevo no quadro).**

29 Senhorita Passos: **Teacher, Africa doesn't have a shower.**

30 Eu: **Ah! Africa, African people don't take a shower.** (risos).

31 Maria Eduarda: Ahm?

32 Eu: (escrevo no quadro) **Africans are always dirty. Aham.**

33 Maria Eduarda: (conversando paralelamente com Catarina) Não, mas eles não tomam banho porque eles aprenderam com os Europeus que foram pra lá.

34 Catarina: Ah! Mas os europeus banham sim.

35 Maria Eduarda: Ah, mas não banham tanto, assim como você.

36 Catarina: Eu banho sim.

37 Maria Eduarda: Mentirosa. (risos).

38 Eu: **Ah! Que eles estão passando fome (ouvindo mais um estereótipo contado por uma/um aluna/o). How do I say this, "Africanos passam fome"? Africans are starving.**

39 Catarina: Minha mãe tinha uma amiga que só banhava dia de sábado (continuando a conversar paralelamente com Maria Eduarda).

40 Eu: And I think that... **What does Chimamanda say about these stereotypes? Do you remember?**

41 Nilda: No culture, culture?

42 Princess: **Incompletes.**

43 Eu: Ahm?

44 Princess: **Incompletes.**

45 Eu: **Yes, she says that... They are incomplete, she says that, in Africa, there are a lot of catastrophes, but that in Africa, there are other things too, good things.**

46 [Aluno 1 participa].

47 Eu: **[But that they are incomplete]. Aham. And what can we do about single stories? What do you think we can do?**

48 Dexter: **The big problem about this is because the people only eh... Ouvir?**

49 Eu: Hear.

50 Dexter: **Hear those histories and then unless the people choose to meet the place or know about that thing, they only accept and don't come to bring new ideas=.**

51 Eu: **=New stories.**

52 Dexter: **So, we see that all of these concepts are incomplete because of that, the people only hear and don't come to have new ideas, only about this.**

53 Eu: Do you agree with Dexter?

54 Paulo César: **Teacher, the people of have this estereótipo because the USA in this moment is the king of the politics and what... I don't know como que fala, tipo, eles falam?**

55 Eu: What they say.

Paulo César: They say, mas "tratar" então é they say mesmo?

56 Eu: Yes.

57 Paulo César: **And what they say is the... Is the new (incompreensível) of the all.**

58 Eu: **Chimamanda says it. Aham. Chimamanda says that she doesn't have a single story about the United States because of its economics, because of its power.** (Transcrição da discussão sobre *Single stories*, 01/09/15).

[41]

When I was a child I had a single story about Africa. I always thought everyone who was here was poor and black.

I also thought everyone in Africa had the same culture, language and beliefs.

I broken this single story, in my life studying more and reading more about Africa and since then I could see that it has more one language or culture. It is very diverse. (2ª produção escrita por Paulo César, 22/09/15).

No evento semiótico 40, considero que tenhamos resistido aos estereótipos sobre o continente africano, pois, após termos elencado os estereótipos dos quais tínhamos ciência, tratamos de problematizá-los à luz das teorizações de Chimamanda Adichie sobre o assunto. É verdade que pareço deturpar alguns dos estereótipos citados pelas/os alunas/os: por exemplo, quando escrevi no quadro *Africans are always sick*, ao invés de ter escrito *The worst diseases of the world came from Africa* (o que, de fato, Luiza gostaria de ter dito) e quando escrevi no quadro *Africans are always dirty*, ao invés de ter escrito *African people don't take a shower* (o que, de fato, Senhorita Passos gostaria de ter dito); todavia, penso que isso não tenha invalidado a atividade, pois os estereótipos mencionados por mim não deixam de ser estereótipos que muitas pessoas possam ter sobre o continente africano. Na realidade, penso que deturpei o que as/os alunas/os disseram por três motivos diferentes: 1) porque, no momento da interação, as nossas falas me pareceram semelhantes umas às outras ou, até mesmo, consequência umas das outras (por exemplo, *African people don't take a shower*, logo *African people are always dirty*), 2) porque desejei contribuir com os estereótipos dos quais tinha conhecimento, e 3) porque objetivei exagerar os estereótipos mencionados por motivos pedagógicos, isto é, a fim de deixá-los mais evidentes, o que pode ter feito com que eu utilizasse o advérbio *always* muitas vezes durante a atividade.

Entretanto, se considerarmos o modo preciso como mencionamos os nossos estereótipos, ou seja, sem muitas dificuldades ou hesitação, bem como se considerarmos as respostas de Letícia, Maria Eduarda e Adriano à terceira pergunta do questionário sobre o trabalho realizado nos eventos semióticos 42, 43 e 44 (eventos semióticos a

seguir), podemos cogitar a ideia, em contrapartida, de que tais estereótipos não eram apenas ideias hegemônicas nutridas pela sociedade como um todo, mas, possivelmente, por nós mesmas/os. Ao serem questionadas/os se haviam aprendido algo com as atividades desenvolvidas durante as aulas sobre *Single stories*, as alunas e o aluno responderam:

[42]

Para o Inglês aprendi algumas palavras novas. Para a vida aprendi um pouco mais sobre a Nigéria e melhor ainda sobre como olhar para as coisas, lugares, pessoas de forma sistemática e não apenas por uma só visão. (Letícia, questionário sobre o trabalho realizado, 01/09/15).

[43]

Sim, aprendi mais coisas sobre a África [e] que ela não é apenas aquilo que vemos na mídia. (Maria Eduarda, questionário sobre o trabalho realizado, 01/09/15).

[44]

Sim, aprendi sobre as pessoas da África, sobre seus pensamentos e preconceito de ideias sofridos. (Adriano, questionário sobre o trabalho realizado, 01/09/15).

Nesses três eventos semióticos, Letícia, Maria Eduarda e Adriano parecem ter assumido não apenas que tinham pouco conhecimento sobre o continente e o povo africano antes do trabalho ter sido realizado, mas também que se viam manipuladas/os pelas histórias únicas contadas pela mídia sobre o continente (Maria Eduarda no evento semiótico 43) e que desconheciam, pelo menos em certa medida, que tais histórias eram permeadas por ideias e pensamentos preconceituosos (Adriano no evento semiótico 44). Além disso, mesmo Jeremias, no evento semiótico 41, tendo mencionado como um dos estereótipos sobre o continente africano o fato de muitas pessoas pensarem que ele é, na verdade, um país, o aluno parece reproduzir o próprio estereótipo, ao se referir ao continente simplesmente como *Africa* e não como *African continent*, por exemplo, na interação 25. É nessa direção, portanto, que defendo o ponto de vista de que os estereótipos mencionados por nós no evento semiótico 40 eram tidos por nós mesmas/os, por mais que não tenhamos assumido isso durante a discussão.

Segundo Adichie (2009, n. p., grifos adicionados), o conceito de história única está intrinsicamente ligado à noção de poder. A autora teoriza:

Assim como nos mundos econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*⁹³. Como elas são contadas, quem as conta, *quando* elas são contadas, *quantas* histórias são contadas, são realmente dependentes do conceito de poder⁹⁴.

Por causa disso, ela explica que é extremamente compreensível que histórias únicas sobre o continente africano circulem com mais frequência na vida social do que histórias únicas sobre os Estados Unidos, por exemplo, uma vez que este país detém o poder econômico e cultural no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, inspirada pelo que o escritor nigeriano Chinua Achebe chama de “o balanceamento das histórias”, a autora advoga pela contação de histórias positivas sobre o continente africano de modo que as pessoas possam se engajar de forma mais adequada com ele e com as pessoas que nele vivem. Ela conclui que as histórias únicas roubam a dignidade das pessoas, tornam difícil o reconhecimento de que a humanidade é compartilhada e enfatizam como somos diferentes, ao invés de enfatizar como somos iguais (ADICHIE, 2009). Por esse motivo, ela afirma: “quando rejeitamos a história única, quando nos apercebemos de que não há nunca uma história única sobre nenhum lugar, reconquistamos uma espécie de paraíso⁹⁵” (ADICHIE, 2009, n. p.). Algo do tipo parece ter sido vivido por Letícia, Maria Eduarda e Adriano nos eventos semióticos 42, 43 e 44, mesmo Maria Eduarda e Adriano tendo ainda se referido ao continente africano como se ele fosse um país, assim como Jeremias no evento semiótico 41.

Ressalto ademais que, tal como aconteceu com Paulo César no evento semiótico 41, Letícia, Maria Eduarda e Adriano só conseguiram reconquistar essa espécie de paraíso com relação ao continente africano por meio das nossas aulas e discussões, ou seja, por meio de uma *educação crítica*. Dentre os vários discursos produzidos pelas/os alunas/os que demonstraram engajamento com relação à questão das diferenças, destaco a primeira prova oral de Paulo César (evento semiótico 45) e a segunda prova oral de Izabella (evento semiótico 46). Na sua primeira prova oral, o aluno discorre sobre o conceito de raça ariana. Já a aluna, na sua segunda prova oral, discute a importância de se trabalhar a história africana nas escolas:

⁹³ Palavra que, na língua Igbo (uma das línguas faladas na Nigéria), significa ser maior que a/o Outra/o. Tal informação é cedida pela própria autora no seu vídeo.

⁹⁴ Texto original: Like our economic and political worlds, stories too are defined by the principle of nkali. How they are told, who tells them, when they're told, how many stories are told, are really dependent on power.

⁹⁵ Texto original: [...] when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise.

[45]

Paulo César: And the Arian race are composed by peoples with white skin, blue eyes and (incompreensível) and blond hair. And (incompreensível) Arian race I created by Hitler in the nazist German. And I think of the creation of this, of this race is something for slave person and kill people. And in the especially Jews. And we have one example of this here in Brazil when the Portuguese come to here and... Come to Brazil and don't need the Indians. In her minds, they were saving a primitive people, but... But they don't understand... But they don't understand that this already had in culture before they arrive here. And I think of in the Brazil, we cannot think in a pure, pure, pure, pure... I don't know, pure race because here we have many cultures and a miscegenation of the race. It's all. (aplausos). (1ª prova oral de Paulo César, 03/09/15).

[46]

Izabella: To understand the, the Brazilian context, it's necessary to know the past. (.) At the not know the true Brazilian history, we (incompreensível) first to understand what personages were present in (incompreensível) the relation of Brazil. Eh... Therefore, it's necessary to see Africans and Africans descendants not only as people who came to Brazil for slave labour. In 2003, it was created a law ahm... (incompreensível).629⁹⁶ which aimed to disseminate and produce a not (incompreensível) about Africans and the participation in the creation of Brazil. However, study shows that in most schools didn't get that goal. I believe that the in problem is the mistaken view that eh... Students, teachers have about Africa. Eh... The first impression can be as intellectually a few (incompreensível) people. But a deeper look in the... One minute. A deeper look about Africa along us to see that important creation in the government was doing a presence of Africans in another country. I believes important to give (incompreensível) course to teacher so these professionals could be able to (incompreensível) to students about how Africans are associated with the Brazilian history. (aplausos). (2ª prova oral de Izabella, 01/10/15).

Nesses discursos, tanto Paulo César quanto Izabella parecem ter expressado um ponto de vista consonante com os preceitos de uma *pedagogia decolonial*. De acordo com Oliveira (2016, p. 3), a pedagogia decolonial consiste em “expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida [às/]aos subalternizad[as/]os⁹⁷ pela modernidade europeia e [em] pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento”. Ao ter comparado o processo de colonização vivido por milhares de índias/os no Brasil ao holocausto vivido por milhares de judias/eus durante a Segunda Guerra Mundial, Paulo César, no evento semiótico 45, parece não apenas ter criticado

⁹⁶ É muito provável que a aluna estivesse se referindo à lei nº 10.639/2003, que, como explica Ferreira (2006, p. 24), “insere no currículo escolar, o conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a ser ministrado em todas as disciplinas do currículo escolar e, em especial, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História”.

⁹⁷ São elas/es, principalmente, as/os índias/os e as/os negras/os.

tal processo, como também parece ter produzido “novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 3). Como se sabe, dentro do contexto escolar, é muito comum que as/os alunas/os, devido às narrativas históricas que lhes são apresentadas e (re)contadas continuamente, reproduzam a ideia hegemônica de que a América Latina tenha sido “descoberta” pelos europeus que aqui chegaram. Tal ideia, por sua vez, abre espaço para uma interpretação completamente equivocada sobre a história do continente: a de que ele não se encontrava “devidamente” habitado no período em que foi colonizado, isto é, habitado pelas pessoas “certas”, lê-se os europeus. Desse modo, ao ter defendido um ponto de vista contrário a esse, o aluno parece não apenas ter se demonstrado ciente dos processos de aniquilação e civilização imposta (LANDER, 2005) aos nativos brasileiros, como também parece ter se engajado com o processo histórico ocorrido no seu próprio país.

Na esteira da crítica de Paulo César, mas focada na questão das/os africanas/os que foram escravizadas/os pelos colonizadores portugueses no Brasil, Izabella, no evento semiótico 46, defende o ponto de vista de que a história do Brasil só pode ser contada de forma adequada se ela englobar, de forma séria e verossímil, a história dos povos africanos. Ao dizer: *At the not know the true Brazilian history [...]*, a aluna parece ter se demonstrado ciente de que a *verdadeira* história do Brasil inclui, necessariamente, a população africana, que, como bem reparado por ela, não era composta por escravas/os antes do processo de colonização ter sido iniciado. Nessa linha de pensamento, Quijano (2005, p. 107, grifos no original) explica que a ideia de *raça*, que é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial”, foi *criada* pelos colonizadores europeus com o intuito de “outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”:

[a] formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. [...] termos como *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, *raça* e identidade racial foram estabelecidas como

instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Assim, a aluna advoga por uma pedagogia decolonial, uma vez que defendeu o seguinte ponto de vista: *I believes important to give (incompreensível) course to teacher so these professionals could be able to (incompreensível) to students about how Africans are associated with the Brazilian history.* Para Oliveira (2016, p. 3), uma pedagogia decolonial, ao estabelecer relações entre educação, gênero, raça, diferenças culturais etc. e ao “pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”, aproxima-se de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas (OLIVEIRA, 2016).

A única ideia que problematizo em meio às oposições de Paulo César e Izabella nos eventos semióticos 45 e 46 é a seguinte: *And I think of in the Brazil, we cannot think in a pure, pure, pure, pure... I don't know, pure race because here we have many cultures and a miscegenation of the race* (Paulo César no evento semiótico 45). Ao tê-la proferido, o aluno parece não apenas ter reproduzido a ideia de que haveria, em algum contexto fora do Brasil, a ideia de “raça pura”, algo que ele mesmo objetivou criticar no seu discurso contra a raça ariana, como também parece ter reproduzido *o mito da democracia racial*.

Segundo Ferreira (2007, p. 216), “a ideia de ‘democracia racial’ é, na realidade, um mito porque há pouca igualdade de tratamento para as/os afro-descendentes brasileiras/os⁹⁸”. A autora explica que, após o ano de abolição da escravidão no Brasil (1888), o governo brasileiro projetou a imagem de que era um país racialmente democrático para o mundo para que ele não fosse visto como um país de segunda classe, uma vez que era composto majoritariamente por pessoas negras. Ela explica que essa teria sido a única alternativa que havia restado ao governo brasileiro, haja vista as duas tentativas de embranquecer a população brasileira por meio de políticas governamentais terem falhado: o governo facilitou a entrada de imigrantes europeus no país e encorajou casamentos interraciais. Isso, aliado aos resultados de pesquisas sobre desigualdade racial no Brasil, que comprovam que as/os negras/os brasileiras/os possuem menos anos de estudo que as/os brancas/os em todas as faixas etárias e que comprovam que as/os negras/os ainda são as/os que menos conseguem entrar nas universidades mais

⁹⁸ Texto original: The idea of ‘racial democracy’ is a myth in reality because there is little equality of treatment for Afro-Brazilians descendants.

concorridas do País, fazem a autora desafiar o mito da democracia racial; mito esse que, por seu turno, continua a existir dentro do imaginário do povo brasileiro, como podemos ver no discurso de Paulo César, por exemplo: [...] *because here we have many cultures and a miscegenation of the race.*

De acordo com Previdelli (2012),

o Brasil não é tão miscigenado quanto se pensa. No país, pessoas brancas preferem casar com brancas, negras com negras, asiáticas com asiáticas, pardas com pardas e indígenas também preferem se unir com indígenas.

O autor faz tal análise tendo como base o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, dentre outras informações, divulga os seguintes resultados, no que diz respeito aos relacionamentos interraciais:

QUADRO 6 – % de homens que se casam com mulheres de diferentes cores ou raça

	Branca	Negra	Amarela	Parda	Indígena
Branco	75,3%	3,6%	0,6%	20,4%	0,1%
Negro	26,4%	39,9%	1,4%	32,1%	0,2%
Amarelo	24%	6,8%	44,2%	24,7%	0,3%
Pardo	26,1%	3,9%	0,9%	69%	0,1%
Indígena	16,6%	3,1%	1%	13,9%	65,4%

Fonte: IBGE, CENSO 2010 *apud* PREVIDELLI, 2012⁹⁹.

Como podemos observar nas porcentagens em negrito no quadro acima, a ideia de que o Brasil é um país miscigenado é falaciosa, visto que elas mostram como as/os brasileiras/os preferem se relacionar com pessoas da mesma cor/raça, diferentemente do que Paulo César defende na sua primeira prova oral.

⁹⁹ Pode-se encontrar na internet um outro quadro que mostra a percentagem de mulheres que se unem com homens de diferentes cores e raça. Trago apenas esse quadro, pois a diferença entre os dois é ínfima.

2.2.6 Histórias únicas sobre a relevância das profissões e a infalibilidade das/os adultas/os

Para finalizar esta seção, trago à baila as histórias únicas contadas por Sam na sua segunda produção escrita (evento semiótico 47) e por Jeremias na sua segunda prova oral (evento semiótico 48). Nessas histórias, a aluna e o aluno parecem ter conseguido se livrar das histórias únicas que relatam ter tido nas suas vidas de uma forma similar: por meio do uso do *pensamento crítico*. Como podemos ver a seguir, Sam se livrou da ideia de que apenas algumas profissões eram relevantes, ao passo que Jeremias se livrou da ideia de que as/os adultas/os estão sempre certas/os:

[47]

Since we are born, we live with stories that are passed to us and we listen to many times so their become truths to us.

Since childhood I have always heard that the best and most recognized professions were medicine, law and engineering. But that changed when I started to think about profession. I will graduate, so I realized that there are other important professions that contribute to the functioning of society, that make the difference and also have good pay.

We have to seek to see the truth with our own eyes, so we can form our own opinion. Because with the single stories we hear we are led to believe everything that other people tell us, it's as though they think for us, but we can change that with a bit of critical sense and curiosity to know what is presented to us. (2ª produção escrita por Sam, 24/09/15).

[48]

Jeremias: **Tonight, I'm going to talk about a single story I had when I was child. When I was child, I thought: adults are every right. They never make mistakes and my parents used to say it every day and I believed. So, one day, a neighbor committed suicide. He gave a shot in the head at home and the neighborhood got in shock and I remember the man was the father of my friend and they used to live in front of my house. And I remember that I said so confused to my father: "Daddy, he was adult and adults don't make mistakes". And my father didn't know what to answer. So, I started to realize that all of that is a bullshit and now I grew up and I can see adults make mistakes all of the time and, differently children, adults make mistakes with conscious.** Thanks. (aplausos). (2ª prova oral de Jeremias, 01/10/15).

De acordo com hooks (2010, p. 7), “a pulsação do pensamento crítico é o desejo de saber – de compreender como a vida funciona¹⁰⁰”. Basicamente, com tal afirmação, a

¹⁰⁰ Texto original: The heartbeat of critical thinking is the longing to know – to understand how life works.

autora quer dizer que os pensamentos se constituem nos primeiros lugares nos quais nos fazemos perguntas, encontramos respostas e reunimos teoria e prática. Nesse sentido, para ela, pensar criticamente não é apenas uma ação, mas uma ação importante para que possamos nos comprometer com a justiça social e, então, nos libertar de situações opressoras, tais como o racismo, por exemplo.

Baseada em teóricos que se debruçam sobre o assunto, ela explica que o ato de pensar criticamente consiste em algumas ações, tais como: 1) pensar nos dois lados de uma mesma questão; 2) estar aberto para evidências que neguem ideias antigas; 3) pensar desapassionadamente, isto é, pensar com calma; 4) exigir que afirmações sejam fundamentadas em provas; 5) deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis; 6) resolver problemas; 7) questionar informações, conclusões e pontos de vista; 7) esforçar-se para ser claro, preciso e relevante; 8) pensar de forma profunda, ser lógico e justo; além de 9) aplicar essas habilidades à leitura, escrita, fala e escuta. Nas suas próprias palavras:

O pensamento crítico envolve, primeiramente, descobrir quem, o quê, quando, onde e o como das coisas – encontrar as respostas para aquelas perguntas eternas da criança curiosa – e então usar esse conhecimento de uma maneira que permita que você determine o que é, de fato, importante¹⁰¹. (HOOKS, 2010, p. 9).

Especificamente no que concerne às crianças, a autora explica que elas “são organicamente pré-dispostas a serem pensadoras críticas¹⁰²” (HOOKS, 2010, p. 7), o que significa dizer que, independentemente de sua raça, classe, gênero e circunstância social, elas, biologicamente, “entram no mundo da maravilha e da linguagem com um grande desejo de conhecimento¹⁰³” (HOOK, 2010, p. 7). Infelizmente, ela também explica que, à medida que o tempo passa, tal paixão pelo saber se esvai, uma vez que as crianças entram em contato com “um mundo que procura educá-las somente para a conformidade e obediência¹⁰⁴” (HOOKS, 2010, p. 8) seja em casa com os seus próprios pais, seja na escola com as/os suas/seus professoras/es. Como resultado disso, “as

¹⁰¹ Texto original: In simpler terms, critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things – finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child – and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most.

¹⁰² Texto original: [...] are organically predisposed to be critical thinkers.

¹⁰³ Texto original: [...] come into the world of wonder and language consumed with a desire for knowledge.

¹⁰⁴ Texto original: [...] a world that seeks to educate them for conformity and obedience only.

crianças deixam de apreciar o processo de pensar e começam a temer uma mente pensante¹⁰⁵ (HOOKS, 2010, p. 8).

Quando, no evento semiótico 47, Sam escreve que podemos nos livrar das histórias únicas que nos são contadas *with a bit of critical sense and curiosity* e quando, no evento semiótico 48, Jeremias considera o suicídio do seu vizinho um *mistake* (não entrando no mérito do suicídio ser algo certo ou errado), parece que a aluna e o aluno estão pensando criticamente sobre os fatos da vida, no caso de Sam, sobre a importância das profissões na sociedade e, no caso de Jeremias, sobre a infalibilidade das adultas/os.

Embora teorizações similares a de hooks (2010) já tenham sido criticadas por autoras/es como Pennycook (2001, 2006, 2012) por soarem um tanto quanto racionalistas e objetivistas, não podemos negar a força das suas teorizações, ainda mais se levarmos em consideração a provável sensação de liberdade sentida por Sam e Jeremias quando a aluna e o aluno descobriram, respectivamente, que havia outras profissões tão importantes quanto a de médica, advogada, engenheira, e que os adultos não estavam sempre certos.

Conforme o autor, ao concebermos o termo *crítico* como uma *prática problematizadora* ou como uma *resistência crítica*, temos a oportunidade de manter em primeiro plano questões relacionadas à linguagem, ao discurso, ao poder e à identidade no nosso trabalho de educação linguística, ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de trabalhar com o domínio do pensamento crítico e com o domínio da racionalidade emancipadora, que são outras duas formas que temos de trabalhar criticamente:

Não é tanto que essa prática problematizadora deva substituir essas outras perspectivas, mas sim que precisamos ser capazes de ter três mentes para manter essas ideias diferentes de forma simultânea: temos de pensar criticamente, de nos fundamentar nessa longa história do trabalho crítico e problematizar as nossas práticas¹⁰⁶. (PENNYCOOK, 2012, p. 130).

Foi nesse sentido que, durante nosso curso, conseguimos promover engajamento tanto no sentido defendido por Pennycook (1999) quanto no sentido defendido por hooks (2010). Para hooks (2010, p. 8), diferentemente de Pennycook (1999),

¹⁰⁵ Texto original: [...] children stop enjoying the process of thinking and start fearing the thinking mind.

¹⁰⁶ Texto original: It is not so much that this problematizing practice should replace these other perspectives but rather that we need to be able of having three minds, to hold these different ideas simultaneously: we need to think critically, to draw on that long history of critical work and to problematize our practices.

[a] pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que objetiva restaurar o desejo das/os alunas/os de pensar e o desejo delas/es de se autorrealizarem. O foco central da pedagogia engajada é capacitar as/os alunas/os a pensar criticamente¹⁰⁷.

Além da parte final do evento semiótico 40 (da interação 47 em diante), discutido na subseção 2.2.5, os eventos semióticos 49, 50, 51 e 52 (eventos semióticos a seguir) corroboram o fato de que nos engajamos pedagogicamente durante as aulas do curso, assim como sugere a autora. Na parte final do evento semiótico 40, Dexter e eu discutimos a importância de termos de criar novas ideias sobre lugares e pessoas que são alvo de histórias únicas. Já nos eventos semióticos 49, 50 e 51, Catarina, Dexter e Fernanda comentam sobre a dificuldade e/ou resistência que sentiram ao terem sido levadas/o a refletir sobre os temas abordados durante o primeiro bimestre do curso: *Body and beauty*, *Single stories* e *Precious*. Finalmente, no evento semiótico 52, faço uma reflexão no meu diário de pesquisa sobre os comentários feitos por essas duas alunas e por esse aluno, os quais foram enunciados na primeira sessão reflexiva sobre o curso:

[49]

Catarina: [...] As discussões, achei muito, assim, boa porque apesar da gente, tipo assim, de ter dificuldade de falar em público porque, igual as meninas falaram, a gente não foi acostumado a falar assim em público, a gente foi muito, seguiu aquela trilha, assim, tipo assim, você vai, faz o texto, decora, vai pra prova oral, e fala e acabou. Aí, a gente não teve essa coisa de tipo: “Ah! O que que você achou disso? O que que você achou daquilo?” Então foi, assim, quando a gente chegou aqui no nível V, foi muito difícil pra gente conciliar essas coisas e acabou que dificultou algum dos rendimentos que eu tive. (Catarina, 1ª sessão reflexiva, 08/10/15).

[50]

Dexter: [...] Em relação aos temas, eu confesso que eu fiquei um pouco assim, eu estranhei um pouco porque foge um pouco do meu cotidiano, assim, do que eu costumo discutir, que eu costumo falar. Então, eh... Eu tive um pouco de dificuldade mesmo sendo temas, de certa forma, importante de você conversar no dia-a-dia ou ter uma certa opinião formada, de você construir algo em cima disso. (Dexter, 1ª sessão reflexiva, 08/10/15).

¹⁰⁷ Texto original: Engaged pedagogy is a teaching strategy that aims to restore students' will to think, and their will to be fully self-actualized. The central focus of engaged pedagogy is to enable students to think critically.

[51]

Fernanda: [...] Com relação aos temas, assim, a primeira impressão que eu tive naquela primeira aula com as imagens, eu achei assim bem estranho, me senti um pouco perdida porque a metodologia, apesar do Centro de Línguas ter um padrão, né, tudo mais, mas eu achei sua (referindo-se a mim) metodologia de ensino diferente da que a gente já tinha tido, né? Então, foram temas, assim, que exigiram mais raciocínio na hora de falar... Eh... Uma articulação melhor pra discutir... E eu, assim, *tava* bem despreparada pra essa parte. Eh... Com relação às discussões, né? Eu já falei, eh... Eu achei, assim, bem interessante. Eh... Não só a questão, assim, dos padrões que você colocou nos temas, mas a gente também aprender a respeitar a opinião alheia, né? Não existe, assim, um padrão de opinião, de pensamento, acho que foi bem legal essa parte. (Fernanda, 1ª sessão reflexiva, 08/10/15).

[52]

[...] muitas/os (alunas/os) mencionaram o fato de que tinham que raciocinar como algo negativo na sessão reflexiva hoje! Ora, não é raciocinar sobre o que vamos falar, tanto em termos de forma quanto em termos de conteúdo, algo que deveria estar presente no dia-a-dia da/o estudante de língua? Isso não é algo negativo! E isso me faz pensar de novo em todas as aulas onde isso não acontece! Se isso não acontece, o que acontece então? As/Os alunos de língua estrangeira, e as/os de inglês em especial, querem falar a língua por motivos financeiros, mas o que elas/es querem é “apenas falar”! E eu fico pensando “apenas falar”? Isso é possível? Quem fala sem pensar antes? Quem fala só por falar? Tudo que falamos é parcial e reflete o que somos. Que fala é essa que não é cultural no sentido de expor um ponto de vista? Que língua é essa que eu aprendo para me comunicar, mas através da qual eu não raciocino? Que “pedaços” de língua as pessoas estão aprendendo/ensinando sem que as pessoas pensem? [...] E, obviamente, essa é uma questão crítica porque fará que as/os nossas/os alunos tenham reações como as que minhas/meus alunas/os tiveram quando encontraram um ensino embasado numa perspectiva de ensino que valoriza as ideias, que busca a compreensão da sociedade, que se importa com o que é dito e não simplesmente com a *forma* como as coisas são ditas! (Diário de pesquisa, 08/10/15).

Nas interações 48, 50 e 52 do evento semiótico 40, podemos concluir que Dexter parece expor um ponto de vista similar ao defendido por Adichie (2009) e hooks (2010): o de que podemos nos livrar de histórias únicas através do exercício de um pensamento crítico. Já nos eventos semióticos 49, 50 e 51, Catarina, Dexter e Fernanda fazem comentários que coadunam, principalmente, com as teorizações de hooks (2010) a respeito do processo de resistência pelo qual as/os alunas/os podem passar quando, na sala de aula, a/o docente passa a trabalhar com o conceito de pensamento crítico. Sobre o assunto, a autora declara:

Na verdade, a maioria das/os alunas/os resiste ao processo de pensamento crítico; elas/es se sentem mais confortáveis com o aprendizado que lhes permite permanecer passivas/os. O pensamento crítico exige que todas/os as/os participantes envolvidas/os no processo de sala de aula se engajem. Professoras/es que trabalham diligentemente para ensinar o pensamento crítico, muitas vezes, se desanimam quando as/os estudantes resistem. No entanto, quando a/o aluna/o aprende a habilidade do pensamento crítico (e, geralmente, são poucas/os e não muitas/os as/os que aprendem), é uma experiência verdadeiramente gratificante para ambas as partes. Quando ensino as/os alunas/os a serem pensadoras/es críticas/os, espero compartilhar, a partir do meu exemplo, o prazer de trabalhar com ideias, de pensar como uma ação¹⁰⁸. (HOOKS, 2010, p. 10).

Ao traçarmos uma relação entre os comentários feitos por Catarina, Dexter e Fernanda com a reflexão feita por hooks (2010) acima, podemos pensar que as alunas e o aluno sentiram dificuldade e/ou resistência ao trabalhar com o conceito de pensamento crítico na nossa turma por dois motivos, basicamente: porque não haviam trabalhado dessa forma nos níveis anteriores (Catarina, no evento semiótico 50, e Fernanda, no evento semiótico 52) ou porque evitavam discutir os temas abordados durante as aulas nas suas vidas pessoais, mesmo sabendo da sua relevância social (Dexter, no evento semiótico 51).

Podemos pensar também que, apesar da dificuldade e/ou resistência inicial, as alunas e o aluno parecem ter apreciado o resultado final, isto é, o fato de terem desenvolvido a habilidade de pensar criticamente, assim como hooks (2010) expõe na sua reflexão. Podemos chegar à tal conclusão, se levarmos em consideração os seguintes discursos produzidos por elas e ele: Catarina, no evento semiótico 49: [...] *As discussões, achei muito, assim, boa [...]*; Dexter, no evento semiótico 50: [...] *Eu tive um pouco de dificuldade mesmo sendo temas, de certa forma, importante de você conversar no dia-a-dia ou ter uma certa opinião formada, de você construir algo em cima disso [...]*; e Fernanda, no evento semiótico 51: [...] *Com relação às discussões, né? Eu já falei, eh... Eu achei, assim, bem interessante. Eh... Não só a questão, assim, dos padrões que você colocou nos temas, mas a gente também aprender a respeitar a*

¹⁰⁸ Texto original: In fact, most students resist the critical thinking process; they are more comfortable with learning that allows them to remain passive. Critical thinking requires all participants in the classroom process to be engaged. Professors who work diligently to teach critical thinking often become discouraged when students resist. Yet when the student does learn the skill of critical thinking (and it is usually the few and not the many who do learn) it is a truly rewarding experience for both parties. When I teach students to be critical thinkers, I hope to share by my example the pleasure of working with ideas, of thinking as an action.

opinião alheia, né? Não existe, assim, um padrão de opinião, de pensamento, acho que foi bem legal essa parte.

Especificamente com relação à fala de Fernanda no evento semiótico 52, não estabelecemos um “padrão de opinião”, ou seja, não categorizamos as opiniões compartilhadas pelas/os participantes do estudo como “certas” ou “erradas”, pois, se o tivéssemos feito, teríamos ido contra as próprias teorizações que dão suporte ao ensino crítico de língua. Segundo Andreotti (2013), o conhecimento, a escolarização e o currículo ocidental se dizem capazes de proporcionar uma leitura literal do mundo, de fornecer um caminho ideal único às pessoas e de “endireitar” os “erros” do mundo porque eles se pautam em princípios modernos, tais como a homogeneidade, a objetividade e a estabilidade. Contudo, de acordo a autora, os “erros” do mundo têm sua origem no próprio conhecimento. Nesse sentido, antes de “endireitar” os “erros” do mundo, deveríamos tentar compreender porque o “erro” é considerado erro e porque o “conhecimento” é considerado conhecimento. Além disso, ela explica que, no imaginário moderno, “a bondade é articulada pelo ego como algo encontrado em si, [e] a maldade é projetada n[a/o] Outr[a/o]” (ANDREOTTI, 2013, p. 22). Nessa perspectiva, devemos trabalhar com uma educação que esteja verdadeiramente preocupada com o cultivo da humanidade, isto é, que esteja interessada em trabalhar com a pluralidade e a diversidade humana, não com a homogeneização, a objetivação e a estabilização das ideias produzidas dentro da sala de aula.

Finalmente, no evento semiótico 52, faço uma reflexão que vai ao encontro das teorizações de hooks (2010) sobre a importância do desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula. Nesse evento semiótico, quase que em tom de “desabafo”, exponho a ideia de que raciocinar não deveria ter sido algo que tivesse causado estranheza às/aos alunas/os do curso. Como dito anteriormente, para hooks (2010), isso tem a ver diretamente com o fato de que, tanto no contexto familiar quanto no contexto escolar, as crianças são ensinadas, desde muito pequenas, a obedientemente concordar com as ideias das/os suas/seus cuidadoras/es e a não pensar de maneira independente.

Para que tal situação seja invertida, a autora faz algumas sugestões às/os participantes do processo educativo. No que concerne especificamente às/aos alunas/os, ela lhes sugere recuperar e reaprender a alegria e o poder de pensar por si mesmas/os. Já no que diz respeito às/aos alunas/os e às/os professoras/es, ela lhes sugere, primeiramente, manter uma mente aberta para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ela explica que a abertura radical é importante nesse caso por dois motivos:

primeiramente, porque, após anos de experiência, ela percebeu que as/os alunas/os tendem a se ater aos seus próprios pensamentos e a protegê-los com veemência, excluindo, assim, os pensamentos alheios e, segundo, porque as/os professoras/es são encorajadas/os, até mesmo nos seus cursos de formação, a mostrar que estão sempre “certas/os”. Nesse sentido,

[...] o pensamento crítico não exige apenas das/dos alunas/os, mas também exige que as/os professoras/es mostrem, dando o exemplo, que o aprendizado em ação significa que nem todos nós podemos estar certas/os o tempo todo e que a forma do conhecimento está em constante mudança¹⁰⁹. (HOOKS, 2010, p. 10).

Ao seguir essas instruções, a autora explica que a probabilidade de as/os alunas/os e as/os professoras/es criarem uma *comunidade de aprendizagem* juntamente com as/os suas/seus alunas/os é muito grande. Numa comunidade de aprendizagem, “[t]odas/os participam e compartilham os recursos necessários em um determinado momento para garantir que elas/es deixem a sala de aula sabendo que o pensamento crítico as/os *empodera*¹¹⁰” (HOOKS, 2010, p. 11, grifos adicionados). Se levarmos em conta o fato de que 13 alunas/os (Catarina, Dexter, Fernanda, Hellbia, Joshua Walker, Karyne, Kessi, Linda, Maria Eduarda, Paulo César, Princess, Sam e Senhorita Passos), isto é 56,5% da classe, mencionaram ter ressignificado algumas das suas ideias com as discussões feitas em sala ou com os textos focalizados durante o curso; o fato de que 21 alunas/os (salvo Adriano e Izabella)¹¹¹, isto é, 91% da turma, produziram discursos positivos sobre o meu desempenho como professor, tendo algumas/uns delas/es me considerado como um dos ou o melhor professor que elas/es tiveram até então; e o fato de que quatro alunas/os (Dexter, Letícia, Linda e Luiza), isto é, 17% do grupo, disseram ter se dedicado mais no nível V que nos níveis anteriores ou consideraram nosso curso como o melhor até aquele momento, penso que posso declarar que nosso grupo criou uma comunidade de aprendizagem, nos termos defendidos por hooks (2010).

¹⁰⁹ Texto original: [...] critical thinking does not simply place demands on students, it also requires teachers to show by example that learning in action means that not all of us can be right all the time, and that the shape of knowledge is constantly changing.

¹¹⁰ Texto original: Everyone is participating and sharing whatever resource is needed at a given moment in time to ensure that we leave the classroom knowing that critical thinking empowers us.

¹¹¹ Adriano e Izabella não produziram nenhum tipo de discurso sobre o meu desempenho como professor, pois o aluno e a aluna faltaram às duas sessões reflexivas realizadas ao final de cada bimestre.

2.3 *Domestic violence*

Nesta seção, discuto o material empírico gerado nas aulas em que discutimos o tema *Domestic violence*.

2.3.1 Violência doméstica contra as crianças e os adolescentes

Nesta subseção especificamente, discuto o material empírico concernente à violência doméstica contra as crianças e os adolescentes gerado durante as aulas.

2.3.1.1 Os outros lados da história de *Precious*

Apesar de toda evolução tecnológica e intelectual dos últimos tempos, as pessoas ainda continuam a fazer uso da força (física) para solucionar muitos dos conflitos de interesse que vivenciam na vida social. É com tal afirmação que Day et al. (2003) iniciam o seu texto sobre violência doméstica. As/Os autoras/es se baseiam em algumas reflexões feitas por Freud para fazer tal asserção. Basicamente, elas/es relatam que, numa troca de correspondência com Eistein durante o período da Segunda Guerra Mundial, o autor explica que “a evolução tecnológica e intelectual pode e, muitas vezes, está a serviço de estimular o poder pelas armas ou pelo conhecimento” (DAY et al., 2003, p. 9), a fim de que a/o inimiga/o (a/o Outra/o) seja aniquilada/o, subjugada/o ou atemorizada/o em momentos de guerra ou embate social. Isso explica, em grande medida, porque as tendências autodestrutivas da humanidade resistem ao tempo, “apesar dos reiterados esforços da sociedade em explicá-las e evitá-las” (DAY et al., 2003, p. 9). Motivadas/os por essa questão, elas/es se debruçam, então, sobre o assunto com o intuito “de refletir e propor alternativas para lidar com um dos ângulos mais cruéis do crime, aquele que atinge [as/]os mais frac[as/]os por limitações físicas, emocionais ou sociais” (Day et al., 2003, p. 9): a *violência doméstica*.

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil (2001, n. p.¹¹² *apud* DAY et al., 2003, p. 10), violência doméstica, ou violência intrafamiliar, é

¹¹² MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. Violência intrafamiliar: orientações para práticas em serviço. Brasília: MS, 2001.

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de [uma/]um membr[a/]o da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue.

Day et al. (2003, p. 10-11) esclarecem que existem quatro tipos diferentes de violência doméstica: a *violência física*, a *violência psicológica*, a *negligência* e a *violência sexual*. Resumidamente, a violência física “ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que possa causar lesões internas, externas ou ambas”; a violência psicológica, por sua vez, “inclui toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à auto-estima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa”; a negligência

[...] é a omissão de responsabilidade de [uma/]um ou mais membr[as/]os da família em relação [à/]ao outr[a/]o, sobretudo àquel[as/]es que precisam de ajuda por questões de idade ou alguma condição física, permanente ou temporária[;]

e a violência sexual, por fim, é “toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais, utilizando força física, influência psicológica ou uso de armas ou drogas”.

No que diz respeito ao histórico da violência doméstica no mundo e no Brasil, as/os autoras/es expõem que “a história do direito da criança confunde-se com a evolução da abordagem da violência doméstica” (DAY et al., 2003, p. 11). Em termos mundiais, a violência contra criança e o adolescente remonta à Antiguidade Oriental. Na Mesopotâmia, o Código de Hamurábi (1728/1686 a.C.), por exemplo,

[...] previa o corte da língua do filho que ousasse dizer aos pais adotivos que eles não eram seus pais, assim como a extração dos olhos do filho adotivo que aspirasse voltar à casa dos pais biológicos, afastando-se dos pais adotantes. (DAY et al., 2003, p. 11).

Na Europa, por volta do século XVIII, “surge a utilização dos castigos, da punição física, dos espancamentos através de chicote, ferros e paus às crianças” (DAY et al. 2003, p. 11). Apenas por volta do século XIX, devido às contribuições dos estudos de Freud e Dewey sobre a infância, é que se passa a perceber “o filho como sendo

objeto de amor dos pais, e a sua morte passa a ser motivo de luto para o adulto” (DAY et al., 2003, p. 11).

Especificamente no Brasil, apenas com a introdução do art. 227 da Constituição Federal de 1988¹¹³ é que se permitiu à criança, pelo menos em termos legais, que ela deixasse sua condição de “res, isto é, de simples objeto de satisfação dos desejos dos adultos [...] à condição de sujeito de direitos” (DAY et al., 2003, p. 12, grifo no original). Hoje em dia, recai a todos os setores da vida pública (família, sociedade como um todo, o poder público etc.) o não cumprimento dos deveres para com as crianças e para com as/os jovens, uma vez que se entende que “negar à criança os direitos humanos fundamentais [...] significa negar-lhe a essência da própria dignidade humana” (DAY et al., 2003, p. 13).

Todavia, muitos direitos continuam a ser negados às crianças e aos adolescentes no País. Baseadas/os em dois estudos realizados em Porto Alegre (RS) e numa apresentação realizada num evento de Psiquiatria¹¹⁴, Day et al. (2003) apresentam os seguintes dados: 23,4% das crianças porto-alegrenses em situação de rua não voltavam para casa em função de maus-tratos em 1997; 18% das jovens porto-alegrenses, abaixo de 18 anos de idade, já haviam sofrido abuso sexual por parte de algum familiar no ano de 1999; uma em cada cinco meninas e um em cada dez meninos já haviam sido vítimas de abuso sexual, em todo mundo, em 2002. A situação se torna ainda mais preocupante, se levarmos em conta o fato de que muitos casos não são denunciados corretamente à polícia. As/Os autoras/es enunciam que, numa contagem feita pela Organização Mundial da Saúde, 72% dos 451 casos de ação penal envolvendo crianças, dentro de um período de dois anos, foram considerados prováveis casos de abuso sexual, sendo que menos da metade desses casos foram acusados formalmente pelas famílias das vítimas¹¹⁵. Tais números corroboram o fato de que

¹¹³ Art. 227 da Constituição Federal de 1988: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

¹¹⁴ No que diz respeito aos estudos, as/os autoras/es trazem nas suas referências a citação do segundo estudo apenas: OLIVERIA, M.S.; FLORES, R. Z. Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre – Parte A: apenas boas intenções não bastam. In: AMENCAR (Org.). *Violência Doméstica*. Porto Alegre: Amencar, 1999. p. 71-86. Quanto ao evento, elas/es se referem a uma jornada sobre psiquiatria dinâmica, ocorrida em 2002.

¹¹⁵ Referência trazida pelas/os autoras/es:

<http://www5.who.int/violence_injury_prevention/main.cfm?p=0000000682>. Em: 14 outubro 2002.

[n]o Brasil, assim como em outras partes do mundo, em diferentes culturas e classes sociais, independente de sexo ou etnia, crianças e adolescentes são vítimas cotidianas da violência doméstica, sendo este um fenômeno universal e endêmico. (DAY et al., 2003, p. 13).

Como consequência dessa violência brutal, as crianças e os adolescentes vítimas desse tipo de crime podem vir a sofrer danos “psicológicos, físicos, comportamentais, acadêmicos, sexuais, interpessoais [e até mesmo] espirituais” (ELSEN et al. 2011, p. 308) a curto, médio e a longo prazo. Diante de tal problema, Day et al. (2003, p. 19) sugerem que, no âmbito da saúde, mais apoio deva ser dado à escola, visto que “são ainda [as/]os professor[as/]es, apesar da grande falta de apoio, [as/os] que ainda mais detectam alterações e encaminham situações de suspeita” aos órgãos competentes, tais como o Conselho Tutelar, por exemplo. No âmbito jurídico, elas/es sugerem que um trabalho transdisciplinar seja realizado em toda a sociedade devido à gravidade e ao aspecto multifacetado do problema. Sinteticamente, elas/es defendem o ponto de vista de que as/os agentes sociais, incluindo as/os professoras/es, devam ser capacitadas/os não apenas para saber identificar ou reconhecer sintomas e/ou indicativos de maus-tratos nas/os suas/seus alunas/os, mas também para denunciar esses atos de violência de forma correta e para conscientizá-las/os dos seus direitos. Como bem lembrado por elas/es, ao violarem os direitos das crianças e dos adolescentes, os adultos não apenas transgridem o seu dever de protegê-las/os, como também as/os *coisificam*, uma vez que não as/os tratam como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento¹¹⁶.

Nesta pesquisa, embora tenhamos discutido o tema violência doméstica de forma específica durante as aulas sobre *Domestic violence*, aulas nas quais focalizamos a violência doméstica contra a mulher, pude perceber, após examinar o material empírico gerado durante o estudo, que os primeiros eventos de resistência com relação ao tema aconteceram nas aulas em que discutimos a situação de vida de *Precious*, personagem do filme de mesmo nome ao qual assistimos em sala e que sofre diversos tipos de violência doméstica. Como a personagem do filme tem apenas 16 anos de idade, focalizamos, portanto, nas nossas aulas, a violência doméstica contra as crianças e os adolescentes, primeiramente. Nos eventos semióticos 53 e 54, resistimos à ideia de que aquelas/es que desconheciam ou não viessem a conhecer a real história de vida de

¹¹⁶ Tal afirmação é feita pelas/os autoras/es tendo como base as teorizações de Azevedo e Guerra (1997)*. *AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Precious (a diretora de sua escola no filme, por exemplo) podiam/poderiam julgá-la pelo fato de ela ter engravidado duas vezes:

[53]

1 Eu: So, first of all, what did you think of the film?

[...]

2 **Aluno 1 participa.**

3 Eu: **Because it brings.**

4 **Aluno 1 participa.**

5 Eu: **Criticism.**

6 **Aluno 1 participa.**

7 Paulo César: Como é que é?

8 Eu: “Criticism”. Let’s repeat (vou ao quadro e escrevo a palavra nele)?

9 Everybody: “criticism”.

10 Alunas/os: “criticism”.

11 Eu: Do you agree with Aluno 1?

12 Letícia: Não.

13 Eu: Does it bring criticism?

14 **Aluno 1 participa.**

15 Eu: **It brings a criticism to the... Atualidade, you say?**

16 **Aluno 1 participa.**

17 Eu: **Ahm? To the actuality.** Ahm? Because people don’t... We can help you if you want to say in Portuguese.

18 **Aluno 1 participa.**

19 Eu: **Aham, “Os outros lados da história”, how can I say this?**

20 Jeremias: **The other sides.**

21 Eu: **The other sides.**

22 Jeremias: **Of history?**

23 Eu: **Of the story.**

(Omitido trecho de explicação lexical sobre os termos “history” e “story”).

24 Eu: And what are the other sides of the story?

25 Aluno 1 participa.

26 Eu: But, when you say this, you mean... The other side because...

27 Dexter: **In the case of the story, it’s because, eh... I think in the case of judge someone. In the case of eh... [(‘pri:ʃ·əs)], [(‘pri:ʃ·əs)]?**

28 Eu: **[(‘preʃ·əs)].**

29 Dexter: **[(‘preʃ·əʊs)].** She was fat and have two sons. So, in common sense, eh... Anyone who see her will think like: “Oh, she eats too much” ou “She is not control about the food”. And we saw in the movie that eh... Her mother that for, force-.

30 Eu: Forced.

31 Dexter: **Forced her to eat too much.**

32 Eu: **Ah, ok!**

33 Dexter: **And the case of the child, children, childrens, eh... In or common, people can judge like: “Oh, she only 16 and had sex with anyone and...” and no, it’s her father that... Eh...**

34 Eu: **(.) “Estuprar”, how do I say?**

35 Aluno 2 participa.

36 Eu: Rape (escrevendo no quadro) means “estuprar”.

37 Aluno 2 participa.

38 Eu: **But it can be “abuse”. Sexually abused her. Everybody: “rape”.**

39 Alunas/os: **“Rape”.**

40 Dexter: **So, don’t (incompreensível) that commonly in no one see about one people, eh...**

41 Eu: Ah... I got it.

42 Dexter: **There is some stories behind the people. Eh... What, those, those things we can see of one people is less than all the history that people brings.**

43 Eu: (.) Ah, ok. I got it. Do you agree with him?

44 Alunas/os: **Yes.** (Transcrição da discussão sobre *Precious*, 17/09/15).

[54]

1 Eu: (lendo) In the beginning of the film, the principal of Precious’ school asked her if she was pregnant again. In your opinion, why did she emphasize the word “again”? I think that Dexter answered a little bit.

2 Aluno 1 participa.

3 Eu: Yes, but she didn’t know, the principal of the school didn’t know Precious’ children were from her father, from Precious’ father. So, why do you think she emphasized the word “again”?

4 Maria Eduarda: *Because again Precious is very (com muita dificuldade) young, ela é muito jovem e ela tá grávida de novo, com 16 anos.*

5 Eu: English. (risos). E “Ela tava grávida de novo com 16 anos”, how do I say this?

6 Alunas/os: She was pregnant again with 16.

7 Eu: At the age of 16, with 16 years old. Aham. **So she asked like this, emphasizing the word again because, I don’t know, but I had the impression that she was blaming, do you understand “blaming”?**

8 Alunas/os: No.

9 Eu: Culpar (escrevo no quadro). **I think that she was blaming her, blaming Precious. But she was blaming Precious because she didn’t know the real story (apontando para Aluno 1 e Dexter), the many sides of the story because she thought that she was pregnant because of her, because she wanted (afirmando com a cabeça).** (Transcrição da discussão sobre *Precious*, 17/09/15).

Como podemos ver nesses dois eventos semióticos, Aluno 1, Dexter (interações 27, 29, 31, 33, 40 e 42 do evento semiótico 53) e eu (interações 7 e 9 do evento semiótico 54), resistimos à ideia reproduzida pela maioria das pessoas que não conhecia ou viesse a conhecer a real história de vida da personagem, pois argumentamos que os julgamentos feitos por essas pessoas as levavam/levariam a fazer interpretações equivocadas ou levianas sobre o fato de *Precious* ter engravidado duas vezes. Isso porque, na história do filme, a personagem só engravida porque é estuprada pelo pai. O que é interessante, entretanto, é que, por mais que nenhuma/um participante do estudo tenha, de fato, reproduzido a ideia a qual resistimos nos eventos semióticos 53 e 54,

Maria Eduarda, no evento semiótico 54, na interação 4, mostra que ela mesma, no lugar da diretora da escola de *Precious*, também julgaria a personagem por ter engravidado duas vezes, uma vez que ela também desconheceria os “vários lados da história” que compunham a vida da personagem. Ao fazer isso, a aluna mostra como tendemos, de fato, a julgar as pessoas na vida real e, conseqüentemente, a reproduzir ideias hegemônicas sobre elas sem sabermos, de fato, o que elas vivenciam. Tal comportamento hegemônico, no que diz respeito à violência contra as crianças e os adolescentes, parece decorrer do tenebroso histórico da violência doméstica cometida contra crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, como já discutido anteriormente. Como bem lembram Day et al. (2003, p. 12), até os anos 1970, “era sabido que o incesto ocorria, mas muitos acreditavam que deveria ser muito raro e que se sucedia apenas entre famílias muito comprometidas¹¹⁷”. Por termos nos alertado demasiadamente tarde para tal questão enquanto sociedade, é quase que “natural” ou “normal” que, até os dias de hoje, muitas pessoas, ignorem a realidade do abuso sexual infantil no País e no mundo ou responsabilizem as vítimas pelas gravidezes dele decorrentes.

Por conta disso, no que diz respeito à área da educação, faz-se necessário, cada vez mais, que as/os professoras/es, de todas as áreas do saber, se engajem e se comprometam, nos seus contextos de ensino, com o que Oliveira (2011) chama de *educação em direitos humanos*. Resumidamente, para o autor, tal abordagem/filosofia de ensino, em consonância com os preceitos do ensino crítico de línguas (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012), “parte da premissa de que é possível a constituição de uma sociedade mais justa e solidária”, ou seja, de que “é possível construir uma sociedade que reconheça a diversidade como componente indissociável das relações sociais” (OLIVEIRA, 2011, p. 141).

Em termos teóricos, as/os defensoras/es dessa abordagem/filosofia de ensino se baseiam em diversos documentos (educacionais), tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Elas/es o fazem, pois, apesar de terem origens diferentes, tais documentos possuem algo em comum: o objetivo de “construir e consolidar valores sociais em defesa de uma sociedade que se pautar pelo respeito [à/]ao outr[a/]o e pela valorização da diversidade;

¹¹⁷ Tal ideia foi desenvolvida a partir das teorizações de LIMA (1983)*.

*LIMA, J. B. *As mais antigas Normas de Direito*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

enfim, pela convivência pacífica entre todos os indivíduos” (OLIVEIRA, 2011, p. 145), o que, por sua vez, não implica uma convivência sem conflito, é preciso ressaltar. A DUDH, por exemplo, em consonância com as LDB, “pressupõe a existência de direitos naturais que devem ser reconhecidos e universalizados para que sejam assegurados, compartilhados e respeitados por tod[as/os]” (OLIVEIRA, 2011, p. 143). A Constituição brasileira, por sua vez, “tem o pleno desenvolvimento da pessoa como premissa para o exercício da cidadania” (OLIVEIRA, 2011, p. 143). A PDE, por seu turno, “aponta para a autonomia e para um posicionamento crítico e criativo dos indivíduos” (OLIVEIRA, 2011, p. 143). Nesse sentido, ao trabalharem com o ensino em direitos humanos, as/os professoras/es devem preparar as/os suas/seus alunas/os “para a construção da autonomia (aprender a ser), da criatividade (aprender a fazer)[,] da crítica (aprender a pensar)” (OLIVEIRA, 2011, p. 144) e da socialização (aprender a conviver), ao invés de prepará-las/os pura e simplesmente para o mercado de trabalho ou para uma concepção simplista de cidadania. Digo “simplista” porque ser cidadã/ao pode implicar, até mesmo, “ser alhei[a/]o aos problemas e desafios sociais” (OLIVEIRA, 2011, p. 144), uma vez que essa alienação passa, necessariamente, pela liberdade de decisão tanto de se envolver quanto de não se envolver numa questão social e porque “o conceito de cidadania tem se restringido ao âmbito do Estado-nação, enquanto os direitos humanos vão além dos Estados, seu horizonte é o planeta” (OLIVEIRA, p. 145).

Partindo do princípio de que as demandas por direitos sociais fazem parte do processo de ampliação da cidadania, Oliveira (2011) explica que é justamente sobre isso que devemos refletir dentro do contexto escolar. Ele, então, indica sua área de atuação, a Sociologia, “como forte candidata para levar essas reflexões às salas de aula” (OLIVEIRA, 2011, p. 151), uma vez que

[e]ssa disciplina, ao longo da história, promoveu uma reflexão a respeito dos valores sociais, das identidades e do reconhecimento das diferenças, além dos significados e conflitos sociais originados da falta de respeito à diversidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 150).

Entretanto, o autor não isenta as outras áreas do saber de sua responsabilidade social e declara:

[...] ao se tomar um problema social qualquer, certamente cada disciplina [(escolar)] tem uma contribuição, conforme a sua

perspectiva. Ninguém é, necessariamente, dono ou dona das questões sociais. Caberia, portanto, a cada uma das disciplinas [(escolares)] existentes apresentar seus pontos de vistas e suas contribuições para a compreensão dos problemas que afetam a sociedade. No caso da Sociologia, transformando o problema social em problema sociológico. (OLIVEIRA, 2011, p. 146).

Uma vez que este estudo se encontra inserido dentro da área da Linguística Aplicada Crítica, transformamos os problemas sociais aqui abordados em problemas *linguísticos*, inclusive o da violência doméstica. Ao pensarmos na fala de Maria Eduarda no evento semiótico 54 como uma possível representante dos discursos hegemônicos relacionados ao tema que circulam na sociedade, somo levadas/os a concordar com Oliveira (2011, p. 149) quando o autor defende a ideia de que devemos ampliar o debate sobre o assunto para todos os níveis e instituições de ensino, não nos limitando a abordá-lo apenas nas séries do ensino fundamental das escolas regulares, assim como sugere o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos¹¹⁸. Consequentemente, somos levadas/os a concordar também com as teorizações de Elsen et al. (2011, p. 312), que acreditam que a violência doméstica contra a criança deve ser combatida sistemática e rigorosamente não somente porque ela causa danos físicos e psíquicos às suas vítimas, mas porque ela é *aprendida* através de um “padrão abusivo de relação social” e cultural que “envolve todo o sistema familiar e social construído ao longo da história da humanidade” e que, justamente por esse motivo, pode ser também *prevenida*.

2.3.1.2 O julgamento da mãe de *Precious*

Outro evento de reprodução social e resistência com relação à violência doméstica contra as crianças e os adolescentes também aconteceu durante a discussão que tivemos sobre a história de vida de *Precious*, mas, dessa vez, com relação à perpetuadora do crime: a mãe da personagem. Como podemos ver a seguir, ao passo que Princess, Letícia, Jeremias e eu, em certa media, defendemos o ponto de vista de que podíamos julgar a mãe de *Precious* pelas suas ações, no sentido de expor um juízo de valor, David expôs o ponto de vista contrário:

¹¹⁸ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, MEC, MJ, 2007.

[55]

1 Eu: Now, (lendo) can we judge Precious' mother?

2 Aluno 1 participa.

3 Princess: *I (incompreensível) because she was crazy, she lived a difficult situation too, but it's her children, child. So, I've never been a mother, but I think it's kind of natural.*

4 Eu: Kind of...

5 Letícia: *Natural the feeling to (incompreensível) and protect the children* and there is a feeling that I really like of this feeling, I don't know, empathy, empathy, empatia.

6 Eu: Empathy.

7 Letícia: Empathy. So, if she live, her mother, if her mother live this why she do the same with her daughter?

8 Eu: Yes, she abused her daughter. What do you think, David (incompreensível)?

9 David: Sobre a mãe dela?

10 Eu: Yes, can we judge her?

11 David: **I am cause I think that's produzido...**

12 Eu: What was, o que foi produzido?

13 David: **É, assim, o contexto, foi algo, o contexto, entendeu? Não cabe você ficar julgando. Ah, sei não porque aqui no vídeo tá, existe uma série de coisas que levaram também a mulher a ser daquela forma e pensar daquela forma!**

14 Eu: Ah! Então. "Muitas...", how can I say this in English: "Muitos fatores levaram ela a ser assim"? How do I say "Muitos fatores"?

15 Alunas/os: Many factors.

16 Eu: Levaram ela.

17 Alunas/os: (.) To make her?

18 Eu: Made her, made her. Ahm... To be like this.

19 Jeremias: *When I know someone and everybody says this person says bad things about the person, I always think: there are reasons for it. I always think it and I don't judge for it.*

20 Eu: *(afirmo balançando a cabeça).* (Transcrição da discussão sobre Precious, 17/09/15).

Como podemos observar nas interações 3 e 5 desse evento semiótico, Princess e Letícia expuseram o ponto de vista de que podíamos julgar a mãe de *Precious* pelos diversos tipos de violência cometidos contra a filha (violência física, psicológica, negligência e, até mesmo, abuso sexual), pois, por ser a mãe da personagem, ela deveria *naturalmente* proteger sua filha. Eu, em seguida, levado pelos comentários das alunas, principalmente pelos comentários feitos por Letícia nas interações 5 e 7, defendi a ideia de que a mãe de *Precious* podia, de fato, ser julgada por todas/os nós, ao reforçar um dos crimes cometidos por ela na interação 8. David, no entanto, expõe o ponto de vista de que não podíamos julgá-la, pois a mãe de *Precious* havia sido levada "por diversos fatores" a ser a pessoa na qual ela se tornou. Por fim, Jeremias parece também reproduzir a ideia de que podíamos julgar a mãe de *Precious*, pois, a seu ver, "se um grupo de pessoas 'fala mal' de uma pessoa é porque ele tem motivos para fazê-lo"

(interação 19), ou seja, o aluno defende a ideia de que quem não deve ser julgado pelas suas ações são as pessoas que julgam a mãe de *Precious*, não a personagem.

Nessa perspectiva, considero que Princess, Letícia e eu tenhamos reproduzido uma ideia hegemônica sobre a mãe de *Precious* no evento semiótico 55, lançando mão de uma pergunta, a qual eu faço, tendo como base um comentário feito por Princess durante a discussão: se nenhuma/um de nós era ou havia sido mãe, pelo menos não até o momento da pesquisa ser realizada, como podemos ter defendido a ideia de que uma mãe protege o seu filho *naturalmente*? Devido a esse argumento, considero que os nossos discursos tiveram muito mais outros discursos hegemônicos sobre a maternidade como base para terem sido produzidos do que experiências empíricas ou, até mesmo, cientificamente embasadas. Penso que Jeremias também reproduziu uma ideia hegemônica a respeito da personagem por achar que o seu discurso seja um tanto quanto perigoso. Se refletirmos sobre sua fala, podemos ser levadas/os a pensar que qualquer grupo de pessoas pode ter motivos, nem que sejam pessoais, para “falar mal” de uma outra pessoa ou de um grupo de pessoas. Isto é, ao defender o seu argumento, o aluno parece defender todo e qualquer tipo de discurso que vise a julgar a/o Outra/o, até mesmo os discursos preconceituosos ou equivocados, uma vez que, na lógica utilizada pelo aluno, até mesmo as pessoas preconceituosas podem ter “motivos” para julgar uma outra pessoa. Assim, o que ele parece fazer é não julgar o julgamento alheio.

Em contrapartida, considero o discurso produzido por David como o único discurso de resistência proferido em todo o evento semiótico, pois o aluno foi o único que levou em consideração “os diversos fatores” que poderiam ter levado a mãe de *Precious* a ser a pessoa na qual ela se tornou. Assim, o aluno parece ter defendido a ideia, em consonância com os pensamentos de Urzêda-Freitas (2012a), de que, para compreender a história de vida de alguém, faz-se necessário que *reflitamos criticamente* sobre ela, isto é, faz-se necessário que levemos em consideração as questões sociais que perpassam a vida da pessoa. Muito provavelmente, o aluno expôs um ponto de vista mais social com relação à personagem devido à sua formação acadêmica: o aluno é advogado e, até o momento de realização deste estudo, realizava o seu estudo de Mestrado na área.

No que concerne especificamente à minha participação, faz-se necessário explicar que a minha intenção, ao fazer a pergunta *Can we judge Precious' mother?* no evento semiótico 55, foi justamente a de criar oportunidades para que discursos como o de David fossem produzidos durante a discussão. Na realidade, o que parece ter

acontecido para que eu tenha dado suporte às falas de Princess e Letícia durante o evento semiótico é que meu discurso foi *alinhado* pelas suas ideias no momento em que começamos a discutir a questão. Particularmente, por não ser mulher e, tampouco, mãe; por não ser capaz de assimilar o preconceito que as mulheres sofrem diariamente, simplesmente pelo fato de serem mulheres numa sociedade machista (mesmo compactuando fortemente com as questões e os problemas sociais relacionados a elas e mesmo sendo homossexual e sentindo a dor do machismo de uma outra forma); por saber que o amor parental é socialmente construído (DAY et al., 2003); e por não ter vivido uma história de vida similar a da mãe de *Precious*, defendo o ponto de vista de que não posso julgá-la pelas suas ações contra a sua filha, mesmo não concordando com elas.

Faz-se necessário explicar, todavia, que, por mais que eu tenha defendido a ideia de que podíamos julgar a mãe de *Precious* no sentido de *expor um juízo de valor* ou *crítica* sobre as suas ações quando dei suporte às falas de Letícia e Princess no evento semiótico 55, defendi, preferencialmente, durante a discussão, a ideia de que devíamos julgá-la no sentido de *pronunciar uma sentença*, ou seja, *em termos legais*, como podemos notar no evento semiótico 56:

[56]

1 Aluno 1 participa.

2 Eu: The only person.

3 Aluno 1 participa.

4 Eu: **But if only Precious can judge her (a mãe de *Precious*), she won't pay for what she did because she abused her daughter and... I don't know if it's just something that concerns them, I think that it concerns everybody. Don't you think, Princess? It's not because, for example, it's the same, it's the same case. If a crime happens here (aponto com as mãos), if someone kills another person ahm... This person needs to go to jail because we judge this person and we are not in the crime. Do you understand? So, it's not just the victim that can, I think, that can judge the person who commits a crime because it's not a social thing, that's not how society works.**

5 Aluno 1 participa.

6 Eu: Yes, but, anyways. I don't know if it's enough, I don't know if Precious' mother arguments are enough.

7 Aluno 1 participa.

8 Maria Eduarda: *Ela foi muito egoísta! Louca!* (Transcrição da discussão sobre *Precious*, 17/09/15).

Como podemos ver nesse evento semiótico, ao expor a opinião de que os crimes cometidos contra *Precious* não eram problemas que diziam respeito apenas a ela, mas

sim à sociedade como um todo, defendi, preferencialmente, a ideia de que a personagem deveria ser julgada em termos judiciais, não em termos pessoais. O verbo *judge* em língua inglesa, assim como o verbo “julgar” em língua portuguesa, é um verbo polissêmico, e, pelo fato de possuir diversos significados socialmente sedimentados, deveria, a fim de evitar que as/os alunas/os pensassem que eu estava defendendo a ideia de que podíamos emitir um juízo de valor sobre a mãe de *Precious*, ter esclarecido que me referia ao outro sentido do verbo: o de pronunciar uma sentença em termos legais. Muito provavelmente, foi a falta dessa explicação que fez com que o Aluno 1 defendesse a ideia de que apenas *Precious* poderia julgar a sua mãe e que fez com que Maria Eduarda se sentisse à vontade para ofender a personagem na interação 8 do evento semiótico.

Contudo, faz-se importante ressaltar, no que concerne especificamente à reprodução social de Maria Eduarda, que ela só parece ter acontecido porque a aluna, por sua vez, parece ter se revoltado contra a triste realidade da violência doméstica cometida contra as crianças e os adolescentes em todo o mundo. Isto é, a aluna só parece ter reproduzido a ideia de que ela e as/os suas/seus colegas podiam expor julgamentos de valor contra a mãe de *Precious* porque ela se engajou com o tema da discussão. Nessa direção, ao mesmo tempo em que se faz necessário discutir a reprodução da sua ideia hegemônica, faz-se necessário discutir também o seu engajamento com a questão discutida.

No que diz respeito à reprodução social, Day et al. (2003, p. 15) explicam que “crianças que testemunham violência [...] estão mais predispostas a reproduzir, quando adultas, relacionamentos disfuncionais com suas próprias famílias” (DAY et al., 2003, p. 15). Ou seja, nessa perspectiva, é muito provável que a mãe de *Precious* (o mesmo pode acontecer com pessoas que cometem os mesmos crimes na vida real) tenha sido ela mesma uma vítima, na sua própria infância ou juventude, dos crimes que reproduz contra a filha na história do filme. Isso ocorre, pois já

[e]stá bem estabelecido que os efeitos da violência doméstica contra a criança e o adolescente podem durar a vida inteira e diminuir significativamente as chances de uma criança ter um desenvolvimento integral e saudável. (DAY et al., 2003, p. 14).

As/Os autoras/es explicam também que comumente se acredita que os efeitos da violência doméstica contra crianças e adolescentes sejam menos sérios e que o impacto

seja apenas temporário, isto é, que eles desapareçam no transcorrer do desenvolvimento da criança ou do adolescente. Porém, elas/es apontam diversas sequelas que as crianças e os adolescentes podem vir a ter, ao sofrer violência doméstica. Como danos psicológicos, destaco o fato de que elas/es podem, a longo prazo, desenvolver sentimentos, tais como raiva, hostilidade e culpa. Elas/es podem também reduzir a compreensão que possuem sobre papéis sociais complexos (tais como o materno ou o paterno, por exemplo) e podem ter dificuldade para resolver problemas interpessoais (na relação com as/os suas/seus filhas/os, por exemplo). Como manifestações da violência sexual, elas/es podem se tornar alcólatras ou dependentes químicos, podem abusar sexualmente das/os suas/seus próprias/os filhas/os quando adultos, podem desenvolver um comportamento auto e heterodestrutivo e podem também desenvolver distúrbios psiquiátricos. Se bem examinado, podemos perceber a maioria dessas manifestações no comportamento da mãe de *Precious* na história do filme.

Em contrapartida, quanto ao engajamento da aluna com relação à questão social discutida, Tomlinson e Masuhara (2013) expõem o ponto de vista de que é importantíssimo que as/os professoras/es de segunda língua ajudem as/os suas/seus aprendentes a desenvolver consciência cultural e crítica. A seu ver, isso pode contribuir não apenas para a sua educação, como também para que elas/es se tornem usuárias/os independentes da língua que estudam (TOMLINSON; MASUHARA, 2013). O autor e a autora declaram que a/o docente pode fazer isso de duas maneiras: 1) através da focalização de tópicos e textos controversos “que sejam capazes de engajar as/os alunas/os afetivamente e cognitivamente¹¹⁹” (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 44); e 2) através do uso de “tarefas abertas que provoquem respostas pessoais e que deem oportunidade às/aos aprendentes de compartilhar os seus pensamentos umas/uns com as/os outras/os sem medo da correção¹²⁰” (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 44).

No evento semiótico 54 (subseção anterior), podemos observar que foi justamente a abordagem de um tema controverso (a difícil vida de *Precious*), a partir de uma tarefa que permitiu às/aos alunas/os participarem livremente com as suas disposições, competências e recursos linguísticos (a discussão do tema da aula), que fez com que Maria Eduarda, aluna que se manteve em silêncio durante a maioria das

¹¹⁹ Texto original: [...] which are likely to engage the learners affectively and cognitively.

¹²⁰ Texto original: [...] open-ended tasks which invite personal responses and give the learners opportunities to share their thoughts with others without fear of correction.

atividades, superasse sua vergonha de falar em inglês diante das/os suas/seus colegas¹²¹ e participasse da discussão de forma ativa. Ao ter feito isso, por sua vez, é muito provável que a aluna, assim como defendem Tomlinson e Masuhara (2013), tenha crescido tanto em termos *educacionais* quanto em termos *linguísticos* com as aulas.

Se levarmos em consideração o tom de indignação presente na resposta da aluna à minha pergunta na interação 4 desse evento semiótico, bem como os questionamentos cheios de perplexidade feitos por ela a respeito da mãe de *Precious* no questionário sobre o trabalho realizado (evento semiótico 57), podemos ser levadas/os a pensar que a aluna tenha, de fato, vivido o poder da educação, uma vez que ela foi perturbada pelas questões abordadas durante as aulas nas quais discutimos a história de vida da personagem. No questionário sobre o trabalho realizado, ao ser questionada se tinha algum comentário relevante a fazer sobre as aulas, a aluna afirmou:

[57]

Não é um comentário relevante mas sim uma pergunta sobre a atitude das mães em relação a este abuso. Porque muitas vezes elas não fazem nada para ajudar seus filhos? Se elas amam tanto e querem seu bem. Será que o amor delas pelo parceiro que faz isso com a filha é maior do que o amor dela pela filha? (Maria Eduarda, questionário sobre o trabalho realizado, 17/09/15).

Ao fazer tais questionamentos, que, a meu ver, não são retóricos no seu questionário, a aluna parece tentar *se reorganizar* ou *se reintegrar* (utilizando os termos empregados por Biesta (2006)) em resposta às questões que a *desintegraram* e a *perturbaram* durante as aulas. Segundo Biesta (2006), a educação deve ser concebida como algo que excede o ato de aprender, isto é, como algo que vai além da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores externos. Para ele, as relações educacionais se diferem qualitativamente das relações de aprendizagem, uma vez que as primeiras implicam não necessariamente a aquisição, o domínio ou a internalização de algo externo à pessoa, mas simplesmente uma *resposta* a algo que pode desafiá-la, irritá-la ou, até mesmo, perturbá-la. Nesse sentido, se concordarmos com as suas teorizações de que “uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo” (BIESTA, 2006, p. 48), isto é, para que eles compreendam quem são e em que posição social se encontram *a partir do modo como eles respondem à/ao Outra/o*, podemos ser levadas/os a pensar, então, que

¹²¹ Essa informação foi cedida pela própria aluna nas duas sessões reflexivas realizadas durante o curso.

Maria Eduarda tenha, muito provavelmente, aprendido algo, em termos educacionais, com as aulas sobre a história de vida de *Precious*, uma vez que a aluna foi levada a se perceber como uma pessoa socialmente diferente tanto de *Precious* quanto da sua mãe.

É verdade que, a fim de ajudar a aluna a “vir ao mundo” mais profundamente, eu deveria ter problematizado que o amor parental, assim como explicam Day et al. (2003), não é algo natural, mas socialmente construído e que, portanto, nem toda mãe ou pai ama a/o sua/seu filha/o da mesma forma. Deveria ter problematizado também que, justamente por esse motivo, é possível que muitas pessoas podem, sim, amar mais as/os suas/seus parceiras/os do que as/os suas/seus próprias/os filhas/os. Entretanto, se levarmos em conta o fato de que a aluna só expôs os seus questionamentos após todo o trabalho em torno do tema ter sido realizado, podemos ser levadas/os a pensar, então, que apenas a sua perturbação já seja algo positivo para que ela pudesse se perceber diferente de outras pessoas no mundo. Provavelmente, foi essa perturbação que levou a aluna a discutir o tema *Rape* na sua segunda prova oral. Como argumentarei de forma mais detalhada adiante (subseção 2.3.2.3), acredito que algumas/uns participantes do estudo (dentre elas/es a própria Maria Eduarda na sua segunda prova oral) não tenham se engajado apenas pedagógica, mas também *identitariamente* (PESSOA, 2014) com os temas que escolheram para discutir nas suas respectivas provas orais.

Quanto à aprendizagem linguística, Maria Eduarda e as/os suas/seus colegas foram levadas/os a refletir diversas vezes sobre o uso da língua inglesa no evento semiótico 54 (alguns exemplos: interações 5 e 6). Assim, defendo a ideia de que elas/es, muito provavelmente, tenham sido levadas/os a desenvolver o que Seidlhofer (2004) chama de *consciência linguística* e o que Canagarajah (2006, 2013) chama de *consciência metalinguística* e *consciência translíngua* durante as aulas. Resumidamente, a consciência linguística permite às/aos estudantes de língua inglesa compreender e usar a língua inglesa como língua franca. A consciência metalinguística, por sua vez, lhes permite compreender de maneira intuitiva como as combinações linguísticas funcionam. Já a consciência translíngua lhes permite refletir sobre o potencial dos recursos linguísticos e sobre as negociações de significado, fazendo com que elas/es obedeçam ou não as ideologias linguísticas típicas de cada local de maneira estratégica e racional. É nessa perspectiva, pois, que acredito que elas/es tenham crescido em termos linguísticos durante a discussão do tema da aula sobre a história de vida de *Precious*.

Assim, ao termos embasado as nossas práticas linguísticas no que Canagarajah (2013) chama de *prática translíngue* durante as aulas, objetivamos muito mais o desenvolvimento de um repertório linguístico, durante as discussões dos temas das aulas, do que o desenvolvimento da “‘língua-alvo’ (um clichê na nossa área)¹²²” (CANAGARAJAH, 2006, p. 238). Para o autor, basear-se segundo as premissas dessa prática linguística significa compreender 1) que as “línguas” estão sempre em contato umas com outras e estão sempre se influenciando mutuamente; 2) que as/os usuárias/os dessas línguas as tratam como um repertório e não separadamente de acordo com os seus rótulos; 3) que elas/es não têm uma competência separada para cada língua que falam, mas sim uma proficiência integrada para todas elas; 4) que as línguas não se digladiam, mas, preferencialmente, se complementam; 5) que os textos e as falas contêm diversos códigos de forma simultânea, por mais que esse entrecruzamento de códigos não seja tão aparente à primeira vista; 6) que o significado não depende de normas e sistemas gramaticais para existir, uma vez que ele é negociado em situações de interação local; 7) que as normas gramaticais e os padrões linguísticos podem ser sempre renegociados e reconstruídos à medida que as/os usuárias/os se engajam em novos contextos comunicativos; e, portanto, 8) que a compreensão de comunicação passa pelo entendimento de que as línguas são *recursos móveis* que são apropriados e utilizados pelas pessoas segundo as suas necessidades e interesses (CANAGARAJAH, 2013).

Consequentemente, em termos pedagógicos, ter baseado minha prática numa abordagem translíngue me levou, como professor da turma, a tentar tornar nossa sala de aula num lugar de socialização translíngue (CANAGARAJAH, 2013). Por esse motivo, durante as discussões dos temas das aulas, tentei valorizar, ao máximo, as disposições e as competências que as/os alunas/os desenvolviam/já haviam desenvolvido fora do ambiente escolar. Busquei também focar mais na aprendizagem através da prática do que na aprendizagem através do foco na forma, dando, assim, espaço para que as/os alunas/os utilizassem as estratégias de comunicação das quais elas/es já tivessem ciência e faziam uso nas suas vidas cotidianas; além de ter explorado, ao máximo, os *affordances*¹²³ ecológicos dos quais dispúnhamos na nossa sala de aula (principalmente,

¹²² Texto original: [...] a ‘target-language’ (that cliché in our field) [...].

¹²³ Baseada e baseado em Kress e van Leeuwen (2001)*, García e Li Wei (2014) definem *affordances* como “[...] potenciais e limitações para criação de significado**” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 29).

* KRESS, G.; VAN LEEUEN, T. *Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Academic, 2001.

** Texto original da nota de rodapé: [...] potentials and constraints for making meaning.

os nossos próprios corpos, através de mímicas, bem como os diversos objetos que compunham a sala de aula, tais como quadro, carteiras, etc.). Graças a isso, várias/os foram as/os alunas/os que expuseram, tanto nos seus questionários sobre as aulas quanto nas sessões reflexivas sobre o curso, ter aprendido aspectos linguísticos durante as aulas. No caso específico das aulas nas quais discutimos a vida de *Precious*, por exemplo, das/os 19 alunas/os que responderam ao questionário sobre o trabalho realizado, seis alunas/os mencionaram ter aprendido ou ampliado o seu vocabulário (Adriano, Fernanda, Hellbia, Izabella, Jeremias e Letícia), três alunas/os mencionaram ter aperfeiçoado sua habilidade oral (Dexter, Letícia e Princess) e um aluno mencionou ter aprendido “estruturas em inglês” (David).

2.3.2 Violência (doméstica) contra as mulheres

Nesta subseção em específico, discuto o material empírico relacionado à violência (doméstica) contra as mulheres gerado durante as aulas.

2.3.2.1 Assédio “charmoso” e “bom”

Engana-se quem pensa que a maioria dos crimes de violência contra mulheres é cometida por agressores desconhecidos das vítimas. Day et al (2003, p. 15) explicam que isso vale para a maioria dos homens, mas não para a maioria das mulheres. No caso específico delas, elas têm mais “probabilidade de serem vítimas de membros de suas próprias famílias ou de seus parceiros íntimos” nos seus lares do que por pessoas desconhecidas nas ruas. As/Os autoras/es até mesmo anunciam que, até o ano de 2003 (ano de publicação do artigo), uma em cada três mulheres em todo o mundo já havia sido espancada, estuprada ou sofrido algum tipo de abuso por parte de algum familiar e que 40 a 70% dos homicídios femininos no mundo era cometido pelos próprios parceiros das vítimas. Em comparação a isso, elas/es esclarecem que os percentuais de homens assassinados pelas suas parceiras são mínimos e que, frequentemente, nesses casos, as mulheres estão se defendendo ou revidando ao abuso sofrido. Por causa dessa triste e preocupante realidade que faz com que a violência (doméstica) contra as mulheres se configure como o tipo mais generalizado de abuso dos direitos humanos no mundo (DAY et al. 2003), focalizamos tal questão nas aulas sobre *Domestic violence*.

De acordo com a Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health (1999, n. p.¹²⁴ *apud* DAY et al., 2003, p. 15), a violência contra as mulheres pode ser definida como todo e “qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em dano físico, sexual, psicológico ou sofrimento para a mulher, inclusive ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade, quer ocorra em público ou na vida privada”. No caso específico da violência doméstica, o abuso, geralmente, não se limita apenas a um caso único de violência, mas a um padrão repetitivo de controle e dominação por parte do agressor (DAY et al. 2003).

No que concerne aos motivos que levam os perpetradores desses crimes a cometê-los, Day et al. (2003, p. 15) explicam que “a tendência atual dos pesquisadores é de considerar a interação de diferentes fatores pessoais, situacionais e socioculturais”. Como fatores pessoais, muitos homens podem praticar violência doméstica contra as mulheres pelo simples fato de serem homens, por terem vivido histórias de violência na infância, pela falta de uma figura paterna nas suas vidas e pelo consumo de bebidas alcóolicas ou drogas. Como fatores situacionais, eles podem cometê-los devido a conflitos conjugais ou por assumirem um papel de controle e poder (financeiro) dentro de casa. Como fatores socioculturais, os principais motivos são a pobreza, o desemprego, a associação a companhias criminosas, as “normas socioculturais que concedem aos homens o controle sobre o comportamento feminino” (DAY et al. 2003, p. 16), a naturalização da violência como meio de resolução dos conflitos sociais, o “conceito de masculinidade ligado à dominação, honra ou agressão” (DAY et al. 2003, p. 16) e os rígidos papéis sociais atribuídos a ambos os gêneros.

As mulheres podem tanto resistir ou se submeter às agressões sofridas, dependendo do caso. Na verdade, “a reação da mulher à violência é frequentemente limitada pelas opções à sua disposição” (DAY et al, 2003, p. 16). Nesse sentido, quanto mais meios de se livrar das agressões uma mulher tiver a sua volta, mais rápido ela consegue se livrar do relacionamento abusivo que a prende. Além do “medo de represália, perda do suporte financeiro, preocupação com os filhos, dependência emocional e financeira, perda de suporte da família e dos amigos” (DAY et al., 2003, p. 16), a mulher vítima de violência doméstica pode se manter numa relação abusiva por achar que, um dia, o seu parceiro mudará; por já ter vivido histórias de abuso durante a infância e, então, ter se acostumado com essa situação; por sofrer de doenças afetivas,

¹²⁴ THE JOHNS HOPKINS BLOOMBERG SCHOOL OF PUBLIC HEALTH. Population Reports: Como acabar com a violência contra as mulheres. In: *Temas Mundiais de Saúde*, v. XXVII, n. 4, 1999,

tais como a depressão, por exemplo; por se culpar pelo comportamento agressivo do companheiro; e pela falta de uma rede de apoio que a ajude no momento da separação, tanto em termos jurídicos quanto em termos de moradia, educação para as/os filhas/os, saúde etc. Muitas mulheres, mesmo diante das dificuldades de se separar do agressor, conseguem se livrar dos relacionamentos abusivos após um certo tempo, mas, quando o fazem, aumenta-se o risco de serem mortas pelos ex-companheiros.

Como consequência de toda essa violência, é quase desnecessário dizer que as mulheres são atingidas tanto física quanto emocionalmente. “Dentre os quadros orgânicos resultantes”, Day et al (2003, p. 16) mencionam “lesões, obesidade, síndrome de dor crônica, distúrbios gastrintestinais, fibromialgia, fumo, invalidez, distúrbios ginecológicos, aborto espontâneo [e] morte”. No que diz respeito às sequelas psicológicas, elas/es apontam para o desenvolvimento de problemas mentais, tais como “depressão, fobia, estresse pós-traumático, tendências suicidas e o consumo abusivo de álcool e drogas (DAY et al. 2003, p. 16). Por conta disso, como já dito anteriormente com relação à violência doméstica contra as crianças e os adolescentes, faz-se necessário, cada vez mais, que os diferentes tipos de violência doméstica, incluindo a violência cometida contra as mulheres, sejam abordados de forma transdisciplinar por todos os espaços públicos, incluindo as instituições de ensino. Tais espaços, como já alertado anteriormente, além de se configurarem como espaços de denúncia, de acompanhamento e resolução de casos de violência, configuram-se também como espaços importantes de *prevenção* desses problemas.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2011, p. 150) defende a ideia de que “a temática e os problemas sociais relativos a gênero” devem se tornar objeto de leitura, reflexão e aprendizagem dentro das salas de aula, de qualquer disciplina. Especificamente sobre a violência contra mulher, o autor se respalda no artigo 8, inciso IX, da lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha, para evidenciar a necessidade da abordagem do tema dentro dos sistemas de ensino e aprendizagem:

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, 2006, p. 17¹²⁵ *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 151).

¹²⁵ BRASIL. Secretaria Especial de Políticas da Mulher (SPM). *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006* [Lei Maria da Penha]. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do parágrafo 8.º do artigo 226 da Constituição Federal, da Convenção Sobre a Eliminação de

Como podemos ver, um dos principais objetivos desse inciso “é ampliar o espaço de enfrentamento da violência doméstica e de todas as formas de discriminação contra as mulheres” (OLIVEIRA, 2011, p. 151), a fim de que uma sociedade menos misógina e sexista seja construída. Nessa direção, claros são os indicativos tanto em termos de realidade social (DAY et al. 2003) quanto em termos jurídicos (OLIVEIRA, 2011) para que o tema da violência (doméstica) contra a mulher seja discutida em todas as disciplinas escolares de todas as instituições de ensino.

Nesta pesquisa em particular, abordamos tal questão em dois momentos diferentes: primeiramente, quando discutimos a história de vida de *Precious* e, em segundo lugar, quando discutimos o tema *Domestic violence*. No evento semiótico 58, ocorrido durante a discussão sobre a história de vida de *Precious*, resistimos à ideia de que as mulheres podem ser sexualmente assediadas por homens, tendo como base a história de vida da personagem. O que é interessante, no entanto, é que, mesmo me posicionando contrário a tal questão durante a discussão, contraditoriamente, no início do evento semiótico, acabei reproduzindo a ideia de que elas podiam ser sexualmente assediadas de uma maneira “charmosa” ou “boa”:

[58]

1 Eu: (lendo) In a scene of the film, Precious was harassed, do you understand “harrass”?

2 Senhorita Passos: No.

3 Eu: Give me an example in English.

4 Aluno 1 participa.

5 Paulo César: (assovia).

6 Aluno 1 participa.

7 Eu: *Yes, but this is very charming (referindo-me ao assovio). When you harrass, you say this in a pejorative way. Yes? This is charming, this is good.*

8 Alunas: **No.**

9 Eu: Do you understand? No? Isn't it good, Fernanda?

10 Fernanda: **No (incompreensível).**

11 Eu: So, people can't harass people in a charming (faço gesto de aspas com as mãos) way?

12 Letícia: **No.**

13 Eu: Is that it? No? (.) Ok. Anyways. **So, she is harassed and why did they (um grupo de garotos) harass her? Why do you think she was harassed?**

14 Aluno 1 participa.

15 Eu: Letícia, do you agree with her, with him, with Aluno 1?

- 16 Letícia: **In parts, but I think most of this it's relate, relacionado.**
- 17 Eu: Related.
- 18 Letícia: **Related with I (incompreensível) in my oral test, the way that masculinity is constructed and I think the baixa escolaridade.**
- 19 Eu: Ahm... Low schooling.
- 20 Letícia: **Low schooling in social contexts it's really influence.**
- 21 Eu: It really influences it. **Do you think people harass other people mainly because of lack of education, because they don't have...**
- 22 Letícia: **Not just this, but sometimes this was teaching by fathers, or uncles, cousins. So, it's a behavior and your behavior is constructed by the contexts that you grow up and you live.**
- 23 Eu: **Aham.**
- 24 Letícia: **Most part of this.**
- 25 Jeremias: **And in my opinion the reason is the boys was in group, very easy.**
- 26 Eu: **Interesting! What does it mean? Explain in details.**
- 27 Letícia: **Yes, I think se fosse just one...**
- 28 Jeremias: **Yes, yes.**
- 29 Letícia: **He is not doing this.**
- 30 Eu: **So, men when they are together, they are... What happens [when they are together]?**
- 31 Letícia: **[They are strong].**
- 32 Luiza: **They feeling strong.**
- 33 Dexter: **They are not afraid about anything that will be pejorative to woman.**
- 34 Eu: Ah, ok. Interesting! **Men, I'm asking men in class. Have you already been harassed on the streets? (risos).**
- 35 Aluno 1 participa.
- 36 Alunos: No.
- 37 Eu: **(imitando) “Ô, gostoso!” But in a very pejorative way.**
- 38 Paulo César: Yes. (risos).
- 39 Aluno 1 participa.
- 40 Eu: In this moment?
- [...]
- 41 Eu: **And, women, have you already been harassed on the streets?**
- 42 Alunas: Yes. (risos).
- 43 Eu: In a very pejorative way?
- 43 Alunas: Yes (risos constrangidos).
- 45 Eu: **How does it feel? How is it?**
- 46 Senhorita Passos: **It's very constrangedor.**
- 47 Eu: It's very embarassing.
- 48 Senhorita Passos: **Is very embarrassing.**
- 49 Eu: Do you... Do you agree with her?
- 50 Alunas: Yes.
- 51 Eu: **Can you tell a case, tell a story, or no? Or is it too much?**
- 52 Alunas: (incompreensível).
- 53 Eu: Too much? It's embarrassing, anyways?
- 54 Letícia: **I've... I've been learning to do with this because... Antigamente.**
- 55 Eu: How do I say “antigamente”?
- 56 Aluno 2 participa.
- 57 Eu: In the past, yes.

- 58 Letícia: **In the past, I (incompreensível), I almost run. In this case, I really (incompreensível) and I was really red.**
- 59 Eu: You were really...
- 60 Letícia: **I've been really reddish.**
- 61 Eu: Ah, you blushed!
- 62 Letícia: **I blushed. And I, my desire is to hide, but sometimes, today, I respond. And it's really fun to see (alunas riem) how sem graça the mens stay, sabe? (alunas riem).**
- 63 Eu: How they get.
- 64 Letícia: **I fun with this.**
- 65 Eu: **What do you say when they harass you?**
- 66 Letícia: **Depends... Depends what they say.**
- 67 Eu: **Aham.**
- 68 Letícia: **But I have already respond, like... Sometimes... one time, I was walking to my home and a group of... They are young (incompreensível) and boys. They... Eu tava tomando sorvete.**
- 69 Eu: (para todo o grupo) "Eu tava tomando sorvete".
- 70 Alunas/os: I was eating ice-cream.
- 71 Eu: I was eating ice-cream, I was having ice-cream.
- 72 Letícia: **I was having ice-cream, and they say how to take ice-cream. And then I say. I was alone and they are a group. I was embarrassed, but I think what I can do? So, I say that's quem vem pegar.**
- 73 Eu: (faço cara de surpresa).
- 74 Letícia: **And they, e o menino que falou, ele ficou tão sem graça porque os amigos dele começaram a zoar ele e ele, eu acho que ele mudou de caminho por causa disso (risos).**
- 75 Eu: **And then... He was coming towards you?**
- 76 Letícia: **No. I was walking in this direction (sinaliza com a mão) and they are coming in the...**
- 77 Eu: **Ah, ok, in the opposite direction.**
- 78 Letícia: **And when they passed for me, they say and I responds and they, and he, the boy that say, she was so embarrassing with my responds and the friends start to...**
- 79 Eu: Laugh at him.
- 80 Letícia: **Laugh of him. And they desceu na outra rua...**
- 81 Eu: They went to another direction, he took another way, they took another way. (Transcrição da discussão sobre *Precious*, 17/09/15).

Como podemos ver no evento semiótico acima, todas/os nós nos posicionamos ideologicamente contra a questão da violência contra a mulher. Eu, particularmente, o fiz quando formulei perguntas às/aos alunas/os que as/os fizessem refletir criticamente sobre a questão (interações 13, 21, 26, 30, 34, 37, 41, 45, 51 e 65). As/Os alunas/os, por sua vez, o fizeram quando citaram motivos que, na sua opinião, levavam homens a assediarem mulheres em espaços públicos (Letícia nas interações 18, 20 e 22 e Jeremias, Letícia, Luiza e Dexter nas interações: 25, 27, 28, 29, 32 e 33) e quando relataram uma história pessoal de assédio sexual (Letícia a partir da interação 54 em diante).

Conforme discutido no início dessa subseção, vários são os motivos que podem levar os homens a praticarem violência contra as mulheres. Dentre eles, destaco o fato do conceito de masculinidade ser fortemente vinculado às ideias de dominação, honra e agressividade; o fato de tal conceito ser atribuído de forma rígida aos homens; o fato de as normas socioculturais lhes concederem controle sobre o comportamento feminino; e o simples fato de eles serem homens. Destaco esses motivos novamente, pois eles parecem estar em consonância com as razões apontadas por Jeremias, Letícia, Luiza e Dexter no parágrafo acima, o que, por sua vez, só fortifica a ideia de que essas/es alunas/os tenham resistido à questão da violência contra a mulher durante o evento semiótico 58.

Contudo, assim como aponte anteriormente, mesmo não tendo sido essa minha intenção primeira, acabei reproduzindo a ideia de que as mulheres podiam ser sexualmente assediadas na interação 7, após ter perguntado às/aos alunas/os se elas/es haviam compreendido o significado do verbo *harrass* em inglês. Ao ter defendido a ideia de que havia assédios “charmosos” e “bons” (um assovio, por exemplo) e assédios “pejorativos” (agressões verbais mais diretas, tais como a que exemplifiquei na interação 37), acabei defendendo a ideia de que havia tipos de assédio aceitáveis e tipos de assédio inaceitáveis.

Hoje, ao refletir sobre minha participação durante o evento semiótico, acredito que, ao ter defendido tal ponto de vista, tenha objetivado não apenas fazer uma distinção entre o que informalmente conhecemos como “cantada” (um tipo de sedução, galanteio ou engodo) e o que conhecemos como assédio propriamente dito (“conjunto de atos ou ditos com intenções sexuais, geralmente levado a cabo por alguém que se encontra em posição (hierárquica, social, econômica, etc.), privilegiada” (ASSÉDIO, 2008-2013)), mas também me posicionar a favor do primeiro e contrário ao segundo. O problema, todavia, é que, além de não ter explicitado tal pensamento, também não levei em consideração o fato de que há certas “cantadas” que podem soar insultuosas para aquelas/es que as recebem. Muito provavelmente, foram esses os motivos que levaram algumas alunas, principalmente Fernanda, a se posicionarem fortemente contra a ideia exposta por mim, tendo me levado a repensar sobre o que havia tido na interação 11.

Em consulta ao site Blogueiras Feministas, tive acesso a alguns textos, todos escritos por mulheres que se autointitulam feministas¹²⁶, nos quais as suas autoras

¹²⁶ Página lida por mim: <<http://blogueirasfeministas.com/tag/assedio-verbal/>>. Acesso em; 11 mai. 2017.

defendem a ideia de que “cantadas” e assovios podem, sim, ser considerados como um tipo de assédio sexual contra as mulheres. Tais autoras expõem tal opinião devido a algumas razões: primeiramente, porque é extremamente raro que o oposta ocorra, isto é, que mulheres passem “cantadas” ou assoviem para homens com alguma intenção sexual em lugares públicos, o que demonstra como o assédio nas ruas é generificado e como os espaços públicos são dominados pelos homens; porque tais “gracejos” mais incomodam, aterrorizam, objetificam e envergonham as mulheres “lisonjeadas” do que as agradam; porque eles dão suporte para que os assédios mais bárbaros ocorram; e porque, se resistidos, tais assédios podem causar consequências graves às mulheres que, ao se oporem a eles, podem sofrer desde insultos verbais a agressões físicas sérias. Nesse sentido, como se pode ver, tais autoras não se opõem ao desejo que os homens podem sentir pelas mulheres, mas sim ao modo desrespeitoso como ele é geralmente expresso e ao fato de, na maioria das vezes, tal desejo não poder ser recusado pelas mulheres, uma vez que lhes é relegado um papel de completa passividade no jogo da sedução.

Hoelzle (2016), numa pesquisa similar a esta, mas desenvolvida com alunas/os de 11-12 anos de idade numa escola pública em Goiânia, também se viu perpetuando padrões hegemônicos de classe, raça, gênero e sexualidade, mesmo objetivando a desestabilização das sociabilidades das/os suas/seus alunas/os com relação a esses temas, isto é, mesmo objetivando a perturbação e o abalo dos discursos calcificados que formavam as identidades das/os suas/seus alunas/os com relação a esses temas. A pesquisadora se percebeu fazendo uso de uma imagem que focalizava crianças brancas numa das atividades que desenvolveu, ao invés de ter usado uma imagem que focalizasse crianças pardas e que, portanto, representasse a raça/cor da maioria das/os participantes do estudo; ela também se viu reforçando o binarismo rico/pobre numa das suas atividades, ao ter induzido as/os suas/seus alunas/os a responderem que um garoto que trabalhava numa rodovia vendendo água, sujeito focalizado durante a atividade sobre *Daily acitivity*, não tomava café da manhã por ser pobre; ela percebeu que, ao ter abordado o tema *bullying*, poderia ter tratado as/os alunas/os como possíveis perpetradoras/es dos atos desse tipo de violência, ao invés de tê-las/os tratado apenas como vítimas; e, por fim, ao trabalharem com representações sobre o continente africano, ela se viu direcionando a ressignificação que as/os alunas/os fizeram sobre o continente, limitando, assim, as possíveis tensões e contradições que poderiam ter surgido de um trabalho menos diretivo. Basicamente, as/os suas/seus alunas/os

substituíram a imagem que tinham sobre o continente africano (continente primitivo e selvagem) por outras imagens trazidas pela professora (um continente produtor de diamantes, rico culturalmente, explorado, berço da civilização etc.). Ao refletir, então, sobre as causas que a levaram a perpetuar a norma e que a levaram a não problematizar alguns aspectos importantes que surgiram no decorrer do seu trabalho, a autora menciona, principalmente, o fato de não ter se sentido devidamente preparada, em termos teóricos, para lidar com os temas abordados em sala.

Com relação a isso, Hoelzle (2016) reflete, balizada pelas teorizações de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012a), que é fundamental às/aos professoras/es de línguas que elas/es desenvolvam um entendimento contra-hegemônico dos temas focalizados em sala, ao se aventurarem a trabalhar criticamente nas suas salas de aula. Para que isso ocorra, por sua vez, a autora defende a ideia de que um estudo cuidadoso dos temas a serem abordados em sala de aula deva ser realizado, o que, por seu turno, só pode ser alcançado a partir do entrelaçamento de teorizações advindas de diversas áreas do saber.

No caso deste estudo, compartilho da sensação de que se tivesse me preparado melhor em termos teóricos para a condução de algumas aulas, provavelmente, não teria reproduzido algumas ideias hegemônicas que reproduzi durante o estudo, tal como fiz no evento semiótico 58, por exemplo. Digo isso, pois o simples contato com textos feministas expandiu meu horizonte com relação ao fato de que “cantadas” e assovios também podem ser considerados tipos de assédio sexual contra as mulheres. Porém, se levarmos em conta o fato de que todos os textos com os quais entrei em contato foram escritos por mulheres, bem como o fato de que, no próprio evento semiótico 58, sou alertado, por mulheres, de que assédios “charmosos” e “bons” não existiam, podemos ser levadas/os a pensar, conseqüentemente, que, mais do que preparação teórica, o que me faltou, a fim de não reproduzir a ideia que reproduzi, foi *conhecimento de causa e de prática pedagógica*, isto é, o que me faltou foi ter passado por/ouvido (mais) histórias de assédio similares à história relatada por Letícia durante o evento semiótico tanto na minha vida pessoal quanto profissional.

Posto isso, julgo necessário reafirmar minha posição de que, ao expor e discutir as ideias que reproduzi, não pretendo me lamentar sobre elas, mas sim dar suporte a uma teorização feita por Hoelzle (2016, p. 125) no seu estudo: a de que “impasses no ensino crítico contribuem para que tal perspectiva seja sempre trabalhada como um processo, com vistas a discussões profícuas para o ensino-aprendizagem”. Se levarmos em conta o fato de que essa foi a segunda vez que trabalhei com o tema *Domestic*

violence num grupo (havia trabalhado com o tema em um grupo anterior ao da pesquisa), é provável que tenha reproduzido menos ideias hegemônicas do que da primeira vez e, conseqüentemente, que tenha reproduzido mais do que virei a reproduzir numa possível próxima vez. Nessa direção, assim como Pennycook (2001, p. 136) faz a seguinte afirmação com relação ao uso de teorizações pós-modernas e modernas no seu livro:

[d]epois de 10 anos tentando me engajar com uma noção de linguística aplicada crítica, sinto que seja melhor viver com a textura escorregadia e contradições do pós-modernismo do que com as reivindicações emancipatórias do modernismo¹²⁷[.]

faço a seguinte afirmação com relação ao trabalho crítico e acrítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas: depois de um certo tempo trabalhando com a noção de trabalho crítico dentro da sala de aula, sinto que é melhor viver com a textura escorregadia e contradições desse tipo de trabalho, o que, por seu turno, envolve até mesmo a reprodução de ideias que objetivo combater, do que com as sensações de “certeza” que um trabalho acrítico pode me proporcionar.

2.3.2.2 A permanência das mulheres em relações abusivas

No que diz respeito especificamente ao tema violência doméstica contra a mulher, trago os eventos semióticos 59 e 60 para discussão. No evento semiótico 59, Princess reproduz a ideia de que as mulheres que sofrem violência doméstica continuam a se relacionar com os seus companheiros, mesmo depois de sofrerem sérias agressões, por não terem amor próprio. Entretanto, a própria aluna, nesse mesmo evento semiótico, parece resistir a essa reprodução, ao dar suporte à ideia defendida pelo Aluno 1 de que tais mulheres, na verdade, seriam obrigadas pelos seus companheiros a permanecer nessas relações abusivas. Já no evento semiótico 60, resistimos à primeira ideia defendida por Princess no evento semiótico anterior, ao citarmos outros motivos mais coerentes com a realidade social das mulheres que sofrem violência doméstica e que, portanto, pudessem explicar o porquê de elas continuarem a se relacionar com os seus agressores:

¹²⁷ Texto original: After 10 years of trying to engage with a notion of critical applied linguistics, I feel that is better to live with the slipperiness and contradictions of postmodernism than the emancipatory claims of modernism.

[59]

1 Eu: [...] (lendo) Why do you think women who suffer domestic violence continue with their partners even after suffering serious aggression?

2 **Aluno 1 participa.**

3 Eu: **Ah, oblige?**

4 **Aluno 1 participa.**

5 Eu: Ahm. Do you agree with Aluno 1?

6 Princess: In the... (incompreensível), teacher.

7 Eu: Most of the time.

8 Princess: *In the most of the time, I think that women don't, haven't, ahm... Out, out, outer love?*

9 Eu: *Aham*. They don't love themselves.

10 Princess: *É, they don't love themselves or she... Or they (os seus companheiros) oblige, oblige?*

11 Eu: They are obliged.

12 Princess: **They are obliged for her... Co, co (incompreensível) com eles.**

13 Eu: To stay with their partners.

14 Princess: **É, to stay with partners (concordando com a ideia defendida pelo Aluno 1).**

15 Eu: Repeat: "To stay with their partners".

16 Princess: "To stay with their partners". (Transcrição da discussão sobre *Domestic violence*, 15/10/15).

[60]

1 Paulo César: **Teacher, I think of the woman's (incompreensível) because this man is the man of your life, of her life and, and... She think of, eh... Your wife, her husband will be try to change.**

2 Eu: That he will change as time passes.

3 Paulo César: Yes.

4 Eu: **Or that she will be able to change him.** Do you think that we can change people?

5 Letícia: No. (.) I think we can change ourselves. And if a really, really (incompreensível), for-, esforço.

6 Eu: [('f.əs)].

7 Letícia: [('f.əs)]?

8 Eu: Not [('f.əs)]. [('ef.əs¹²⁸)].

9 Letícia: [('ef.əs)].

10 Eu: *Aham* (com um pouco de dúvida na fisionomia por causa da pronúncia).

11 Allison Hurt: But I think she can talk to someone else to (incompreensível).

12 Eu: But in these situations, do you think that a woman can change a violent man?

13 Alunas: (negam com a cabeça).

14 Eu: Yes, I don't think so either. **I think (suspiro), I think it's very interesting because, once, here at... When I studied here at Faculdade de Letras, we read, it was a literature class and we read Dracula and a teacher of mine, she said that what happens with Dracula, because Dracula was a vampire, and he seduced his victims. And when he seduced, of course that he was bad, he was**

¹²⁸ Na realidade, a palavra que queríamos ter enunciado era *effort*, palavra essa cuja transcrição fonética é [('ef.ət)].

very bad. He was not a bad vampire, he was bad, ele era a personificação do mal. Dracula was very bad, but, and of course that, when he bit (faço gesto com a mão indicando uma mordida de vampiro no pescoço) his victims, ahm... The victims let themselves to be bit, they let themselves to be bit, but because they were seduced and I think this is very interesting because in a situation like that women are always seduced and in a situation when we have a person that is stronger than the other one, the other one, that is weak, takes a lot of time to, to, to understand that he is in a situation like this. She is in this situation, she suffers with it, but she doesn't have the consciousness that this situation is so bad, and I think it's very interesting.

15 Allison Hurt: And she doesn't have (incompreensível).

16 Eu: Ahm?

17 Allison Hurt: And she doesn't know get out of this.

18 Eu: That... She doesn't know...

19 Allison Hurt: She doesn't know get out of this.

20 Eu: Yes... Sometimes, they are lost too, aham. They want to get out of this situation, but they just don't know how.

21 Letícia: Or there are a fear too, like Princess says in her answer to the husband makes something worse (referindo-se à resposta dada pela aluna a uma das perguntas acerca do texto gerador de discussão *Anna's story*, corrigido antes da discussão).

22 Eu: Aham, yes. And there is also the fear of, because there are courageous women who get out of these situations, but to get out of this, sometimes, they have to leave their children and they don't want to leave their children, not their husbands.

[...]

23 Karyne: (incompreensível) they are possessives.

24 Eu: They are possessive.

25 Karyne: And don't have the (incompreensível).

26 Eu: Aham, aham.

27 Nilda: Teacher, sometimes, many women are frustrated with the separation, né? They always stay in (incompreensível) the marriage.

28 Eu: Aham. And there is also this notion (aponto para a cabeça) of love: "No, I got married to him and I need to support whatever happens in this situation", but it's not true. I think that they need to understand that they are suffering so much that they are not loving themselves anymore if they allow the situations, ahm... Continue.

29 David: Teacher, the theme is too sad for woman to stay with the husband cause his (incompreensível), I don't know.

30 Eu: Because his...

31 David: Because the families thought, think that's better than, better, better, better husband and because she is sad (ou *said*), she stay, but because, because if a single, the society thought, think (incompreensível) and this is, leva ela a ficar...

31 Eu: This takes her.

32 David: This takes her to stay with (incompreensível).

33 Eu: So, society makes pressure on her to stay.

34 David: Yes, the family too.

35 Eu: Ah, the family too. Aham.

36 Paulo César: Teacher, (incompreensível) they, they think about, like a... Mãe protetora.

37 Eu: They are protectors.

38 Paulo César: Isso. **They protectors and (incompreensível) their, their children. And they think of this moment in the moment of, of, she going to call to the police where doesn't come to, to say to...**

39 Eu: **And make bad things to the children.**

40 Paulo César: **Yes.**

41 Eu: (.) Yes, a very difficult situation, a very... As we talk, à medida que a gente... As we discuss, it's very interesting to understand that, to see, to perceive, to realize all these nuances because it's a very complex situation, it's not so easy: "Ah no, they don't love themselves or..." Did you pay attention? There are a lot of things going on.

42 Letícia: Teacher, I think that... Elas não são um tabu. We live in a thing, we have like (incompreensível) for men (incompreensível) for woman because they, their tinha.

43 Eu: They had.

44 Letícia: **They had a concept that the man was disciplinater/or of woman, eh... O disciplinador da mulher.**

45 Eu: Ah!

46 Letícia: **In...**

47 Eu: In the past.

48 Letícia: **In the past. And I think that much of this is too present in our society because we still live in a sociedade patriarcal.**

49 Eu: **Patriarchal society.**

50 Letícia: **Patriarchal society.** (Transcrição da discussão sobre *Domestic violence*, 15/10/15).

No evento semiótico 59, considero que Princess tenha reproduzido uma ideia hegemônica contra as mulheres que sofrem violência doméstica nas interações 8 e 10, pois a aluna menciona um fator ilegítimo para explicar o porquê de algumas mulheres que sofrem violência doméstica continuarem com os seus companheiros: a falta de amor próprio. No entanto, considero que a própria aluna tenha resistido a esse pensamento logo em seguida de forma contraditória nas interações 10, 12, 14 e 16, pois, ao dar suporte à ideia defendida pelo Aluno 1, a de que tais mulheres seriam, na realidade, obrigadas pelos seus companheiros a continuar com eles, ela parece expor um motivo mais coerente com a realidade social dessas mulheres.

Sobre contradições similares a de Princess no evento semiótico 59, Hoelzle (2016, p. 120) confessa que, nos estágios iniciais de sua pesquisa, pensou nas destabilizações que almejava provocar nas/os suas/seus alunas/os “como grandes abalos nos [seus] posicionamentos” quanto aos temas abordados durante as aulas. Contudo, o material empírico gerado durante o seu estudo lhe mostrou que “tais posicionamentos ocorriam de forma discreta e aconteciam em meio aos movimentos discursivos da turma” (HOELZLE, 2016, p. 120), ora evidenciando a reprodução de

discursos cristalizados, ora evidenciando a emergência de posturas mais reflexivas. Durante as aulas nas quais as/os participantes do seu estudo discutiram os temas *Free time activities* e *Families*, por exemplo, algumas/uns delas/es, nos momentos iniciais das discussões, sinalizaram que algumas das suas percepções se encontravam em terreno calcificado de significado: elas/es defenderam a ideia de que meninos não podiam brincar de boneca e tentaram naturalizar as famílias não tradicionais apresentadas pela professora-pesquisadora, famílias essas compostas por duas mães ou por dois pais. Todavia, à medida que o trabalho com cada tema foi sendo desenvolvido, novos posicionamentos começaram a emergir, mostrando como elas/es passavam a adotar posturas mais reflexivas diante dos temas discutidos: elas/es passaram a desestabilizar os próprios discursos calcificados da professora-pesquisadora com relação à ideia do que seriam brinquedos “de menina” e “de menino”; mostraram que tinham ciência de que o preconceito contra a mulher era socialmente construído; defenderam grupos marginalizados como os homossexuais e repudiaram atos de violência contra eles; elas/es também questionaram o binarismo homem/mulher no que dizia respeito às profissões e às atividades características de cada gênero. Desse modo, no seu estudo, Hoelzle (2016, p. 113) considera como “desestabilizações” “os reposicionamentos discursivos, ainda que momentâneos, a partir da tentativa de desnaturalizar sentidos calcificados da vida social”, uma vez que é “a partir desses momentos de provocação que novas sociabilidades são construídas, abrindo possibilidades para novas reflexões” (HOELZLE, 2016).

No caso específico de Princess, no evento semiótico 59, acredito que a aluna, ao resistir à ideia hegemônica que ela mesma reproduziu, levando em consideração o fator apontado pelo Aluno 1, parece ampliar o seu campo discursivo, sinalizando uma desestabilização em relação à sua fala anterior. Segundo Hoelzle (2016), isso acontece, pois posicionamentos que não atendem à norma, como o exposto pelo Aluno 1, estimula as pessoas que as ouvem a se reposicionarem discursivamente diante de algumas generalizações que elas possam ter com relação aos temas a serem abordados em sala de aula. É nesse sentido, pois, que acredito que a sociabilidade de Princess com relação ao tema violência doméstica contra a mulher tenha sido desestabilizada no evento semiótico 59.

Já no evento semiótico 60, considero que todas/os nós tenhamos resistido à primeira ideia exposta por Princess no evento semiótico 59, pois, nele, mencionamos fatores mais próximos dos fatores apontados por Day et al. (2003) que pudessem

explicar o porquê de as mulheres que sofrem violência doméstica continuarem com os seus companheiros mesmo sofrendo sérias agressões. Dentre eles, ressalto o medo de elas sofrerem algum tipo de represália, a preocupação com as/os filhas/os, a perda do suporte das/os amigas/os e da família, a esperança de que o companheiro mudará um dia e a sua idealização. Ressalto esses, pois eles parecem ser os que mais estão em consonância com as razões apontadas pelas/os alunas/os e por mim durante o evento semiótico 60. No que concerne especificamente à comparação feita por mim entre as mulheres vítimas de violência doméstica e as vítimas de Drácula na interação 14 do evento semiótico 60, Day et al. (2003, p. 18, grifo no original) declaram algo que, a meu ver, se encontra na mesma linha de pensamento:

O agressor tende a imobilizar a vítima, tornando-a uma *presa*, despejando sobre ela as suas necessidades narcísicas de se libertar de todo seu desconforto interno, ou pior, de usá-la para as suas tendências sádicas de prazer.

Ainda sobre esse evento semiótico, faz-se importante que eu faça algumas ressalvas com relação a algumas das ideias defendidas por mim. Primeiramente, na interação 14, apesar de eu ter usado o adjetivo *weak* para me referir às mulheres que sofrem violência doméstica, não objectivei dizer que essas mulheres eram fracas no sentido de serem biológica ou racionalmente inferiores aos seus companheiros. Na verdade, a ideia que objectivei defender, ao ter dito o que disse, foi a de que, numa analogia com a relação “predador versus presa”, a “presa” (no caso, a mulher que sofre violência doméstica) é *fragilizada* pelo “predador” (no caso, o seu companheiro), que, por sua vez, *se torna* forte devido à sensação de tensão e medo que causa à sua vítima.

Em segundo lugar, faz-se importante esclarecer também que, na interação 22, não objectivei defender a ideia de que as mulheres que não se separam dos seus companheiros são, necessariamente, “covardes”, oposto de *corageous*. Apenas defendi minha opinião de que aquelas mulheres que decidem se separar dos seus companheiros são corajosas, já que, como alertado por Day et al. (2003, p. 16), “o maior risco de ser assassinada pelo marido ocorre após a separação”.

Em terceiro e último lugar, faz-se importante por às claras também que, na interação 28, não tive a intenção de dizer que as mulheres que sofrem violência doméstica não têm consciência da dor que sofrem ao serem oprimidas pelos seus parceiros. Objectivei, preferencialmente, defender a ideia de que elas poderiam não ter a

completa noção do quanto sofrem ao se submeterem às violências praticadas pelos seus parceiros, algo que fica evidenciado na minha fala no momento em que comparo as vítimas de violência doméstica às vítimas de Drácula, na interação 14.

Faço tais ressalvas, pois acredito que elas podem ser mal interpretadas, sobretudo no que concerne à primeira delas, uma vez que, admitidamente, penso não ter desenvolvido bem a ideia que objetivava defender. Obviamente, ao perceber a necessidade de fazer tais ressalvas, não nego a possibilidade de que as minhas/meus próprias/os alunas/os possam ter interpretado mal as minhas falas, podendo, conseqüentemente, ter sido levadas/os a pensar que eu estivesse reproduzindo algumas ideias hegemônicas contra as mulheres que sofrem violência doméstica, a saber, a de que elas são fracas, covardes ou inconscientes das suas próprias dores, mesmo elas/es não tendo verbalizado alguma dessas ideias.

2.3.2.3 Tentativas de reinvenção da vida social com relação à violência doméstica contra as mulheres

O último evento de resistência com relação à violência doméstica contra as mulheres ocorreu durante a discussão do tema das aulas. No evento semiótico 61, Senhorita Passos e eu resistimos aos crimes de violência doméstica cometidos contra as mulheres, expondo as nossas ideias do que poderíamos fazer para mudar tal situação:

[61]

1 Eu: [...] Do you think that we... That we can do something to change this situation (.) domestic violence?

[...]

2 Senhorita Passos: How to say “Ensinar”?

3 Eu: Teach.

4 Senhorita Passos: **Teach the (incompreensível), the boys and the girls... Eh... (incompreensível) amar o próximo?**

5 Eu: To love each other.

6 Senhorita Passos: **To love, to love eh...**

7 Eu: Each other.

8 Senhorita Passos: **Each other.**

9 Eu: **Yes, this is very good, Senhorita Passos. Ahm... Teach boys to... Not to be sexist, not to be machistas. I think this is...**

10 Senhorita Passos: **Eh... And respect the (incompreensível).**

11 Eu: **Yes, aham. And also advise people. If you know people, I think, this is something, a suggestion of mine: if I know a person that is living this situation, I would suggest this person to... I mean, of course, not to break up because sometimes these woman need help, need support and I wouldn't be able to support this**

person, but I would advise this person and make this person to be aware of her own situation. (Transcrição da discussão sobre *Domestic violence*, 15/10/15).

Nesse evento semiótico, considero que Senhorita Passos tenha reagido à situação da violência doméstica ao dizer que é preciso ensinar meninos e meninas a se amar e se respeitar, pois, ao fazê-lo, a aluna parece vislumbrar alternativas para que tal problema social seja solucionado, ou no mínimo, amenizado. Reflito que a aluna possa ter reproduzido tal discurso devido à sua identidade católica. Considero que eu tenha feito a mesma coisa durante o evento semiótico, porque, nas interações 9 e 11, também pareço vislumbrar algumas alternativas de mudança para a questão: no caso, uma educação crítica (não sexista), além de um trabalho de conscientização das vítimas. O que merece ser ressaltado, porém, é que tais alternativas só parecem ter sido vislumbradas porque trabalhamos com a noção de Linguística Aplicada mestiça e ideológica defendida por Moita Lopes (2006a, 2006b).

Conforme o autor, a Linguística Aplicada que se fecha para a vida social, cultural, política e histórica não apenas passa ao largo de questões sociopolíticas, como também “colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve” (MOITA LOPES, 2006b, p. 21). A Linguística Aplicada mestiça e ideológica ou Linguística Aplicada híbrida e contemporânea, em contrapartida, “precisa ter algo a dizer sobre o mundo como [ele] se apresenta”, tendo como base as “discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna” (MOITA LOPES, 2006a, p. 96). Nessa perspectiva, a questão central para a/o linguista aplicada/o na contemporaneidade se torna a *reinvenção da vida social*, o que, por seu turno, significa produzir conhecimento que responda às questões sociais contemporâneas em um mundo que não entende ou vê a/o pesquisadora/or como separada/o de si (MOITA LOPES, 2006a).

No caso específico desta subseção, por termos assumido o compromisso social de termos focalizado um problema social grave como é o da violência doméstica contra a mulher, problematizando e criando inteligibilidade sobre o assunto durante as aulas; por termos vislumbrado alternativas para enfrentar tal problema, tendo como base as vozes de pessoas que já haviam passado por isso (durante as aulas trabalhamos com alguns testemunhos de mulheres que já haviam sofrido violência doméstica nas suas

vidas); e por ter dialogado com diferentes áreas do saber, ao discutir o material empírico gerado durante as aulas, áreas tais como a Psiquiatria (DAY et al. 2003¹²⁹) e a Sociologia (OLIVEIRA, 2011), por exemplo; penso que tenhamos trabalhado com a concepção de Linguística Aplicada mestiça e ideológica de Moita Lopes (2006a, 2006b) e, portanto, tenhamos nutrido como um dos nossos objetivos principais a reinvenção da vida social. Esse, por seu turno, parece ter sido o motivo que levou tanto Princess, na sua terceira produção escrita, a escrever um texto sensível com relação às mulheres vítimas desse tipo de crime (evento semiótico 62), quanto outras alunas do grupo a se engajarem identitariamente com o tema nas suas provas orais (eventos semióticos 63 e 64).

No que concerne ao texto produzido por Princess sobre o tema *Domestic violence*, ao ter sido solicitada para escrever a seguinte composição: *Imagine you are a woman who suffers/already suffered domestic violence and write a testimony like Anna¹³⁰'s. Use the time sequencers and the connectors we studied*, a aluna produziu o seguinte texto:

[62]

Aline's story

Hi, my name is Aline. I was a girl like all the others. I had dreams, many dreams like: go to the college, have a good job, marry and have children. I went to the college in 2000 and then I began to realize my first dream. After that I started to work as a trainee in a big company. I was happy, but I needed to find somebody to share all the moments with me and so I would feel complete. It was then that I found love. I met a very interesting man in the college and I feel in love for him.

Charles apparently was a good man: honest, worker, polite, clever and romantic. He always surprised me with something: flowers, gifts, jewelry, chocolates and public declarations of love. So, we married. But, little by little I began to know the real Charles. He began to show abusive behavior both mentally and physically. He began to oppress me, offend me with insults without reasons and control all my activities and relationships.

I moved away of my family, my friends and my dreams. He forced me to leave the college and my job. I felt I was living in a prison. Although I feel very bad with the situation I couldn't get out of it. I tried several times the separation, but Charles always convinced

¹²⁹ Situo o artigo de Day et al. (2003) na área da Psiquiatria, pois ele foi publicado numa pesquisa dessa área. Entretanto, o texto foi escrito por autoras/es de diversas áreas do saber: da Psiquiatria, do Direito, da Medicina e, até mesmo, da área de Urbanismo. Nesse sentido, podemos considerá-lo como um texto inter/transdisciplinar.

¹³⁰ Como já dito anteriormente, *Anna* é a personagem real da história *Anna's story*, que lemos para discutir o tema *Domestic violence*. Esse texto se encontra no Apêndice I desta dissertação.

me he loved me and that was going to change. I believed him, because I loved him very much. But he always returned to be the old Charles. The people told me I was crazy, that I didn't have self-esteem, but they can't understand me I couldn't get out of this situation.

So, my best friend helped me. She introduced me to a group of self-help for women that suffering domestic violence and I encouraged me to denounce my husband and gradually I freed myself from this situation that oppressed me. I went back to my family's house and went back to relate to my friends who gave me a lot of support. And today I help women like me have suffered from domestic, physical or psychological violence. (3ª produção escrita por Princess, 22/10/15).

Nesse evento semiótico, Princess, diferentemente do modo como participou da discussão do tema da aula (interações 8 e 10 do evento semiótico 59, na subseção anterior), parece mais sensível à situação de vida das mulheres que sofrem violência doméstica no final do trabalho realizado. No seu texto, a aluna parece se demonstrar ciente de que, socialmente falando, os agressores podem perfeitamente se apresentar como pessoas boas e de fácil convivência para as suas parceiras, sobretudo no início da relação, até o momento em que eles, gradualmente, lhes revelam ser violentos. Ela se demonstra ciente também de que o agressor, geralmente, afasta sua vítima dos seus vínculos familiares e de amizade mais próximos; de que as vítimas podem se sentir “seduzidas” ou “hipnotizadas” pelo parceiro, principalmente devido às promessas falsas de mudança feitas pelo companheiro; e de que as vítimas podem ser acusadas de não ter amor próprio, como ela mesma parece ter defendido no evento semiótico 59.

No final de seu texto, a aluna aponta para a mesma alternativa vislumbrada por mim durante a discussão do tema da aula: a de que, para que a sociedade seja reinventada no que concerne ao tema discutido, é preciso que as vítimas sejam conscientizadas sobre sua própria situação de vida e que, então, elas sejam aconselhadas por pessoas próximas a elas a denunciarem os seus agressores. Embora, ao assumir a identidade da sua personagem, ela tenha usado a palavra *love* para se referir ao seu agressor, o que, para mim, parece ser contraditório, podemos ser levadas/os a pensar que a aluna tenha compreendido bem a situação de vida dessas mulheres e, então, mudado o seu ponto de vista com relação a elas, pois, depois do trabalho ter sido realizado, ela expôs um discurso mais sensível com relação à situação de vida dessas mulheres, sobretudo quando ela parece resistir à reprodução feita por ela mesma no evento semiótico 59, desestabilizando, assim, sua antiga sociabilidade com relação ao assunto (HOELZLE, 2016).

Já no que diz respeito ao engajamento das alunas com relação às aulas sobre *Domestic violence*, defendo o ponto de vista de que elas tenham se engajado em termos identitários com o tema porque a maioria das pessoas que discutiu algo relacionado a esse tema, nas suas provas orais, era do sexo feminino. Na primeira prova oral, por exemplo, realizada no dia 03/09/15 (antes mesmo de termos começado a discutir o tema em sala de aula, o que, por sua vez, só aconteceu no dia 13/10/15), das três pessoas que discutiram questões relacionadas ao assunto (Nilda, Letícia e Dexter), duas eram mulheres. Já na quarta prova oral, realizada no dia 26/11/15 (portanto, depois de já termos discutido o tema em sala de aula), das cinco pessoas que discutiram algo relacionado ao tema (Kessi, Letícia, Luiza, Allison Hurt e Adriano), quatro eram mulheres. Devido a esse fato, sou levado a concordar com Pessoa (2014), quando a autora teoriza que o engajamento vivido pelas/os participantes que se envolvem com o ensino crítico de línguas pode acontecer tanto no nível pedagógico quanto no nível identitário. Embora a autora, no seu artigo, foque no processo de engajamento vivido por uma professora que decidiu trabalhar com o tema raça/racismo num dos seus grupos (ANDRADE, 2011¹³¹), defendo a ideia de que o mesmo possa acontecer com as/os alunas/os que têm aulas fundamentadas em perspectivas críticas.

Ao declarar que Andrade tenha se engajado pedagógica e identitariamente ao trabalhar criticamente numa turma de língua inglesa, Pessoa (2014), basicamente, quer dizer que o engajamento da docente se deu tanto em termos de planejamento de aula (a professora desenvolveu atividades e materiais que focaram questões sociais, ao invés de ter feito uso de materiais retirados de livros produzidos por terceiros (PESSOA, 2014)) quanto em termos de identidade (a professora, que não se via como mulher negra, passou a se identificar como tal no decorrer do trabalho). Desse modo, ao analisar a pesquisa conduzida pela professora, que pode ser resumida em quatro momentos diferentes: 1) a disposição e a preparação da docente em/para trabalhar com o tema raça/racismo; 2) o choque dela ao ouvir comentários racistas feitos pelas/os suas/seus alunas/os; 3) o confronto com a sua identidade como professora negra e com o racismo dentro da sala de aula; e 4) a compreensão da importância de um trabalho crítico na educação linguística (PESSOA, 2014); a autora reflete que

¹³¹ ANDRADE, N. C. R. de. O ensino crítico como instrumento para promover a autonomia em uma sala de aula de língua inglesa. 2011. 44 f. Trabalho de Final de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011).

[...] tanto a leitura de textos sobre raça/racismo quanto a colocação das atividades que ela [(ANDRADE)] preparou em prática fez com que ela lidasse com a sua identidade como uma professora negra¹³², (PESSOA, 2014, p. 368-369).

Na mesma linha de pensamento, considero que Nilda, Letícia, Kessi, Luiza e Allison Hurt tenham se engajado tanto pedagógica quanto identitariamente ao terem decidido discutir questões relacionadas à violência doméstica contra as mulheres nas suas provas orais. Tais alunas, ao terem se preparado para as suas respectivas provas orais (lendo e se informando sobre o assunto; escrevendo rascunhos e praticando as suas falas etc.), podem ter fortalecido e renegociado as suas próprias identidades de gênero, uma vez que elas discutiram um assunto extremamente pertinente a um dos grupos sociais dos quais elas fazem parte: o das mulheres. Como podemos ver nos eventos semióticos 63 e 64, Kessi e Allison Hurt parecem fortalecer as suas identidades como participantes desse grupo:

[63]

Kessi: Today, I'm going to talk about domestic violence. A few years ago, I met a woman on the bus and we, we talked for a while. And she said for me that almost every day when she arrived at her home, her husband was drunk. I receive and (incompreensível) patience any, any, anything that she said was a (incompreensível) for discussion and I thought for a moment and I asked for her: "Why do you yet live with him?" And she said for me she loves him and she hopes he will back to be like his were. So, she was suffering domestic violence and she's one of many womens suffering domestic violence in our society. And our class discussion, I think this a great idea because maybe there is a woman among us who was suffering domestic violence and maybe we can sensibilised her to denounced of aggressor or maybe talk about it with someone. And I think we are on track to reduce the number of cases the domestic violence, such as talking about it or we can get aware the peoples, of the people. (aplausos). (4ª prova oral de Kessi, 26/11/15).

[64]

Allison Hurt: I'm going to talk about domestic violence and violence against women in general. Ahm, as most people know, violence against women starts really early, and some people just started to know about this after the campaign "Do primeiro ao sétimo" that started after the comments and the jokes made about the kids of the Master Chef kid's program. The comments were made a terrified, were talking about the kids like they're adults, and making... I'm sorry. The kids were suffering harassment and violence (incompreensível) most of all, most of all are gonna a girl called

¹³² Texto original: [...] both reading the texts about race/racism and putting the activities she prepared into practice made her deal with her identity as a black teacher.

Valentina. She's only 12 years old and she's suffered so much about the harassment that can (incompreensível). The stars you can find in the campaign are (incompreensível), you can say, but... I'm sorry. (incompreensível) we can find stars of children, girls, and most of all of 10, and 11, 7, 8 and even 6 years old that have suffered harassment. And the people in (incompreensível) there are just people outing there treating woman, women that have suffered sexual abuse when they were adolescents or child. One of them, when she was 17, other, another when she was 6 or when she was 8 years old and other when she was 6 years old and we need keep talking about this because the aggressions need to know and need to be punished. If we stop talking about its, about it, and they know nothing how to them, they will keep doing whatever they want. So, now, I show you a video of a song called "Survivor" by Clarice Falcão. There is a songs by Beyoncé when she still singing it with her sisters, but she recover in the video. Basically the idea of the video is that a women, even after all they suffer, they've seen, they keep fighting, they keep surviving, they won't give up. We, women are strong and no one can tell us what to do or how to dress or what to wear. That's it. (.) Ahm... I wanna talk I am to pay attention in the lyrics. There are... (e termina o seu discurso). (4ª prova oral de Allison Hurt, 26/11/15).

No evento semiótico 63, considero que Kessi tenha reforçado sua identidade como participante do grupo feminino, pois, ao reconhecer que alguma mulher no nosso grupo poderia estar passando/poderia já ter passado por uma situação similar na sua vida pessoal e, ao sugerir que o seu agressor fosse denunciado, a aluna demonstra um certo comprometimento com a questão. Já no evento semiótico 64, por sua vez, considero que Allison Hurt tenha reafirmado sua posição social como mulher quando a aluna, além de expor informações importantes sobre o assunto, convoca as/os suas/seus colegas a fazerem algo contra os agressores que cometem esse tipo de crime e quando ela se dirige especificamente às mulheres do grupo, dizendo que elas não deveriam ser controladas por ninguém. É diante desses fatos, portanto, que defendo a ideia, assim como Pessoa (2014, p. 368) o faz no seu artigo, de que “o limite entre o pedagógico e o pessoal foi apagado¹³³” nesse caso. Isso porque Kessi e Allison Hurt nas suas respectivas provas orais não aprenderam apenas “como abordar um tema criticamente”, mas também “como construir e negociar¹³⁴” (PESSOA, 2014, p. 368) as suas identidades enquanto mulheres.

Sobre a suposição feita por Kessi no evento semiótico 63 de que as aulas sobre *Domestic violence* pudessem ter sido significativas para alguma aluna que estivesse vivendo ou que já tivesse passado por histórias de violência doméstica nas suas vidas,

¹³³ Texto original: [...] the border between the pedagogical ad the personal was erased [...].

¹³⁴ Texto original: [...] how to address a theme critically [...] how to construct and negotiate [...].

escrevo algo relacionado a isso no meu diário de pesquisa no evento semiótico 65, evento semiótico a seguir. A partir de um comentário feito por Letícia, que, durante a discussão do tema da aula, disse ter vivido um relacionamento abusivo na sua vida, fiz a seguinte reflexão:

[65]

Letícia mencionou que teve um relacionamento onde ela sofreu abusos mentais do seu ex-companheiro e, como ela mesma disse, esses abusos podem ser mais doloridos e perigosos que os próprios abusos físicos. Ou seja, tivemos uma aluna que se identificou diretamente com a discussão porque ela mesma viveu algo parecido na sua vida. E, aí, eu fico pensando, numa sala onde a maioria delas são mulheres, e considerando o fato de que moramos no Brasil, quantas, dentre elas, não viveram algo parecido, como *Anna* (personagem real do testemunho sobre violência doméstica que lemos em sala de aula) ou como Letícia? Ou, infelizmente, quantas não passarão? Enfim, eu achei tudo isso muito interessante e, aí, eu vejo de novo o poder transformador da educação. Novamente, não estou dizendo que com essa simples discussão, essas/es alunas/os combaterão a violência doméstica no mundo e que elas/es não serão nunca mais (se um dia o foram) preconceituosas/os contra as mulheres. Não é isso! Entretanto, mais uma vez ponho em relevo a mudança pequena, quase que minúscula, mas, mesmo assim, importante que a educação pode proporcionar às pessoas. A educação não tem que ser transformadora a ponto de “salvar” o mundo. A educação não tem que salvar e transformar todo mundo que está ali da mesma forma. Entretanto, ela *pode* mudar e salvar a vida dessas pessoas através de um questionamento ou de uma ideia que as/os provoquem e que as/os façam pensar diferente, e isso, na minha opinião, é transformação! (Diário de pesquisa, 15/10/15).

Como podemos ver acima, ao ter escrito que a educação pode transformar a sociedade, compartilho da concepção de pesquisa anunciada por Moita Lopes (2006, p. 95). Isso porque, ao refletir sobre a reinvenção da emancipação social para a qual a ciência pós-moderna pode contribuir, o autor declara:

É claro que não compartilho da ideia moderna de ciência como salvação, mas é claro também que não compartilho “da sina da filosofia lamentada por Wittgenstein de deixar o mundo como é” (BAUMAN, 2003b, p. 8¹³⁵), típica de certo cinismo acadêmico.

Dessa forma, na mesma esteira de pensamento do autor, discordo da ideia de que a educação tem de salvar as pessoas no sentido romântico da palavra e defendo a ideia

¹³⁵ BAUMAN, Z. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 19 out. 2003. Caderno Mais!, 19/10/2003, p. 5-9.

de que ela *pode* salvá-las no seu sentido realista, isto é, que ela pode levar as pessoas a vislumbrar alternativas para a vida social, de modo que ela seja, então, reinventada/renarrada. Se encararmos as resistências às reproduções sociais discutidas nesta subseção como uma tentativa de reinventar e de renarrar a vida social, somos levadas/os a concordar, então, com o autor quando ele declara que a ciência pós-moderna pode, sim, contribuir para que a vida social seja ressignificada.

Considerações finais

Como dito na Introdução deste trabalho, aqui, respondo à minha pergunta de pesquisa, comparo o estudo com alguns estudos similares que deram base para a sua fundamentação teórica, de modo a discutir a sua relevância e a sua possível contribuição para o ensino crítico de línguas, e, finalmente, discorro sobre a sua relevância para mim, em termos pessoais e profissionais.

No que concerne à pergunta de pesquisa, o movimento de reprodução social e resistência se deu de uma forma *complexa*. Isso porque, se levarmos em consideração o fato de que todas as ideias e todos os comportamentos hegemônicos reproduzidos durante o estudo foram resistidos de alguma forma por nós, podemos ser levadas/os a pensar, então, que esse movimento se deu de uma forma “líquida” e não estanque durante a condução das aulas. Com isso quero dizer que, ao mesmo tempo em que reproduzimos ideias e comportamentos hegemônicos durante as aulas, resistimos a essas ideias e comportamentos, às vezes, de maneira concomitante, e, às vezes, de maneira subsequente.

Nas aulas sobre *Body and beauty*, reproduzimos a ideia de que as identidades humanas eram essenciais e imutáveis quando essencializamos as pessoas focalizadas nas imagens com as quais trabalhamos em sala, isto é, quando tratamos as suas identidades como fixas e naturais e quando ignoramos o fato de que elas eram, na verdade, construídas por meio do discurso. Entretanto, resistimos a essa ideia quando fizemos uso de modalizadores para nos referirmos às possíveis identidades dessas pessoas e quando demos a entender que não precisamos mais nos conformar com os corpos que temos devido aos recursos dos quais nos dispomos na modernidade tardia, sendo a cirurgia plástica um desses recursos. Reproduzimos também chacotas contra essas pessoas, como se elas merecessem permanecer às margens da sociedade. No entanto, também resistimos a tal comportamento, dando suporte à realização da atividade, por meio dos nossos olhares e das nossas expressões faciais e através das discussões sobre as possíveis identidades dessas pessoas nas nossas provas orais. Reproduzimos, então, a ideia de que, se não dermos atenção aos comentários negativos que são continuamente dirigidos aos nossos corpos, podemos nos livrar facilmente de uma imagem corporal negativa. Contudo, resistimos a tal ideia quando argumentamos que *desenvolvemos* esse tipo de imagem corporal devido a questões sociais e psicológicas, ou seja, quando argumentamos que ter uma imagem corporal negativa

independe unilateralmente de nós mesmas/os. Por fim, reproduzimos a ideia de que é bom pertencer à norma social vigente quando deixamos transparecer que havíamos gostado de possuir algumas das características físicas eleitas como boas ou bonitas pela sociedade. Todavia, resistimos a essa ideia quando, após perceber que ninguém dentre nós se encaixava totalmente no padrão de beleza atual, enunciávamos discursos que evidenciavam agência com relação à noção de beleza e quando percebemos que, por ser uma invenção social, a norma sempre exclui as pessoas, até mesmo aquelas que parecem estar próximas dela.

Já nas aulas sobre *Single stories*, reproduzimos a ideia de que os países do Norte são melhores do que os do Sul quando dissemos que preferíamos aqueles a estes e quando nos referimos somente àqueles durante as aulas, como se o mundo não fosse composto pelos países do Sul também. Porém, resistimos a essa ideia quando explicitamos que pensar dessa maneira poderia ser uma decorrência das diversas histórias únicas que nos são repetidamente contadas sobre os países do Norte devido ao seu poder socioeconômico mundial. Também reproduzimos a ideia de que mulheres são/devem ser sempre mães quando supomos que a escritora Chimamanda Adichie era mãe. Entretanto, resistimos a essa ideia quando defendemos o ponto de vista de que ela poderia não ter filhas/os. Reproduzimos, então, a ideia de que a música sertaneja é ruim e menor que outros estilos musicais quando dissemos que estes eram melhores do que aqueles e quando dissemos que as letras desse tipo de música são geralmente pobres. Possivelmente, reproduzimos também alguns estereótipos sobre o povo e o continente africano quando elencamos alguns dos estereótipos que as pessoas geralmente têm sobre esse povo e continente. No entanto, resistimos a tais ideias quando, baseadas/os nas teorizações de Adichie (2009), refletimos sobre a noção de história única, quando chegamos à conclusão de que esse tipo de história gera estereótipos e quando percebemos que os estereótipos, por seu turno, são sempre incompletos, isto é, nunca revelam, de fato, a complexidade daquilo a que eles se referem. Nessas aulas, também resistimos às histórias únicas relacionadas aos nossos corpos, à relevância das profissões na sociedade e à infalibilidade das/os adultas/os. Ou seja, nessas aulas, também resistimos a ideias e comportamentos hegemônicos reproduzidos contra nós fora do contexto da nossa sala de aula.

Por fim, nas aulas nas quais discutimos o tema *Domestic violence*, reproduzimos a ideia de que *Precious* e sua mãe podiam ser julgadas, no sentido de se tornarem alvos de julgamentos de valor, pelas suas gravidezes (*Precious*) e pelos seus crimes de

violência doméstica (mãe de *Precious*) nos momentos em que ignoramos “os outros lados da história” que compunham as vidas dessas personagens. Contudo, resistimos a essa ideia quando defendemos o pensamento de que as pessoas são levadas por várias questões sociais a serem as pessoas nas quais elas se tornam. Reproduzimos também a ideia de que as mulheres que sofrem violência doméstica e continuam a se relacionar com os seus parceiros não têm “amor próprio”. Todavia, resistimos a essa ideia quando apontamos várias razões, tanto pessoais quanto sociais, que podem levar essas mulheres a permanecer nesses relacionamentos abusivos. Reproduzi a ideia de que mulheres poderiam sofrer assédio sexual de uma forma “boa” ou “charmosa” no momento em que expus o ponto de vista de que um assvio não era assédio sexual. Porém, as mulheres do grupo resistiram a essa ideia quando elas, veementemente, alegaram que um assvio poderia ser também bastante ofensivo. Finalmente, resistimos à situação da violência doméstica contra a mulher em si, vislumbrando alternativas sociais para que a nossa sociedade fosse reinventada no que diz respeito a esse problema social. Basicamente, propusemos que uma educação solidária e crítica pode solucionar essa questão social, pelo menos em certa medida.

Após responder à minha pergunta de pesquisa, comparo o estudo com outros estudos que deram base para a sua fundamentação teórica, a fim de discutir sua relevância e sua possível contribuição para o ensino crítico de línguas. Comparando-o, primeiramente, com o estudo de Canagarajah (1993, 1999), acredito que ele se difira qualitativamente do estudo do autor, pois, ao não categorizar os discursos das/os minhas/meus alunas/os em “meras oposições” e em “verdadeiras resistências” e ao considerar que todos esses discursos fazem parte, na verdade, de um *continuum* participativo, acabo expandindo a compreensão que podemos ter sobre o movimento de reprodução social e resistência dentro do contexto escolar. Entretanto, ao mesmo tempo em que acredito que uma das relevâncias e contribuições deste estudo resida exatamente nesse aspecto, não nego a possibilidade, se pensarmos segundo as teorizações do autor, de que posso ter corrido o sério risco de ter romantizado alguns dos discursos que o autor consideraria de oposição discutidos no decorrer do trabalho. Na verdade, penso que seja necessário evidenciar o fato de que, muito provavelmente, nutrimos concepções diferentes com relação à noção de resistência devido às nossas filiações teóricas. Ao passo que Canagarajah (1993, 1999) se baseia num autor de base marxista, Giroux (1983), para fazer sua asserção de que nem toda oposição é resistência; baseio-me em teóricos pós-estruturalistas, tais como Pennycook (2001) e Foucault (1995), para

afirmar que toda oposição é ideologicamente embasada, que onde existe poder, existe resistência e que os discursos aqui apresentados fazem parte, preferencialmente, de um *continuum* participativo e não de participações que podem ser tratadas de forma estanque. Nesse sentido, mesmo comparando-os, não objetivo eleger aqui um estudo como sendo “o melhor” e, conseqüentemente, o outro como sendo “o pior”, mas, sim, objetivo evidenciar as suas diferenças de modo a salientar como cada um pode contribuir para o desenvolvimento da educação linguística crítica de uma forma diferente.

Comparando-o com os estudos de Fernandes (2012) e Hoelzle (2016), acredito que ele se assemelhe mais aos estudos dessas autoras, pois, assim como elas, tentei mostrar como o movimento de reprodução social e resistência se dá de uma maneira complexa no contexto escolar. Fernandes (2012), ao mesmo tempo em que notou reações de negação com relação aos corpos não hegemônicos focalizados no seu estudo, também notou, concomitantemente, reações de cooperação, nas quais as/os suas/seus alunas/os participavam ativamente das atividades propostas e as faziam como solicitado por ela. Similarmente, Hoelzle (2016) também notou que, ao mesmo tempo em que as/os suas/seus alunas/os expunham discursos calcificados com relação às questões discutidas em sala (questões relacionadas às noções de raça, gênero, sexualidade etc.), elas/es também faziam afirmações que evidenciavam posturas mais reflexivas, configurando, portanto, o que a autora chama de “desestabilizações” discursivas. Nessa direção, acredito que este estudo venha se somar a esses dois estudos, uma vez que eles se complementam, se fortificam e servem para mostrar como o movimento de reprodução social e resistência dentro do contexto escolar se dá, de fato, de uma maneira complexa.

Em termos pessoais, este trabalho foi relevante para mim, pois contribuiu para que eu me empoderasse em termos identitários. Uma discussão que tivemos sobre o porquê de *Precious* querer ser magra, ter a pele branca e ter cabelos longos (esse evento semiótico, em particular, não se encontra discutido neste estudo), juntamente com o fato de ter conhecido Ysabella, aluna que passava pelo processo de transição durante a condução da pesquisa, por exemplo, foi importantíssimo para que, hoje, passasse a usar meus cabelos encaracolados. Com essa discussão e com essa aluna, dei-me conta de que, se meus cabelos eram qualquer coisa (nem lisos e nem encaracolados), poderia muito bem encaracolá-los e não alisá-los. Mais que isso, dei-me conta de que, se alisava meus cabelos, não o fazia porque isso era prático, ou qualquer coisa do tipo, uma vez

que alisá-los era “problemático” (era relativamente caro, ocupava meu tempo, era dolorido etc.), mas porque havia sido levado a pensar que ter cabelos lisos (um traço racial hegemônico) era o mais bonito para mim. Portanto, basicamente, fui levado a perceber como poderia me sentir bonito de uma outra forma: agora, com meus cabelos encaracolados.

Contudo, algo relevante que aprendi com este estudo é que as identidades não são, de fato, essenciais ou naturais. Na verdade, assim como teoriza Hall (2000), aprendi que as nossas identidades são continuamente (re)negociadas, o que significa dizer, nesse caso, que, por mais que, hoje, eu esteja usando meus cabelos encaracolados e por mais que eu me identifique com a cor/raça negra, isso não significa que eu não possa alisá-los novamente ou que eu não possa tingi-los quando assim desejar. Hoje, por ter mais consciência de como o processo de identificação se dá, dou-me o direito de circular e de possuir os traços que quiser, mas, agora, obviamente, de uma forma muito mais consciente do que eles possam significar tanto em termos sociais quanto em termos subjetivos.

Já em termos profissionais, este estudo foi relevante para mim, pois, além de ter me comprometido a analisar a participação das/os minhas/meus alunas/os de uma forma menos avaliativa como julgo ter feito nos meus estudos anteriores (LIMA NETO, 2013, 2015), acabei me dando conta de como é difícil, senão impossível, desvincularmos as nossas práticas pedagógicas e investigativas dos nossos próprios corpos, assim como assevera Urzêda-Freitas (2012). Todos os temas escolhidos por mim para serem discutidos em sala têm a ver com a minha própria história de vida, de alguma forma. Eu, assim como milhares de pessoas em diversas partes do mundo, também tenho inseguranças com relação ao meu corpo e à minha beleza, sou constituído de histórias únicas e também já fui testemunha de diversas histórias de violência doméstica, tendo algumas delas acontecido na minha própria família. Ao realizar este estudo, portanto, aprendi como os limites entre a vida profissional e a vida pessoal são, de fato, limites que criamos socialmente. Por conta disso, hoje mais do que nunca, acredito que as teorias críticas, pós-estruturalistas e *queer* são extremamente relevantes para que possamos viver não apenas as nossas vidas profissionais ou acadêmicas de uma forma mais consciente e empoderada, mas que possamos fazer o mesmo nas nossas vidas pessoais.

Referências

- ADICHIE, C. The danger of a single story - Transcript. TED Global Talks. Disponível em: <<http://ssw.unc.edu/files/TheDangerofaSingleStoryTranscript.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016. Não paginado.
- ANDRADE, M. E. S. F.; PESSOA, R. R. Os caracóis de seus cabelos: experiências de professoras de inglês em formação continuada. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 43-72.
- ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 215-227, 2013, Dossiê Especial.
- ASSÉDIO. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/ass%C3%A9dio>>. Acesso em: 11 maio 2017.
- AUERBACH, E. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In: TOLLEFSON, J. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995. p. 9-33.
- BASTOS, P. A. L. Problematizing experiences of being fat in English classes of a public school. 2016. 51 f. Trabalho de Final de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BENTO, B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014.
- BLOMMAERT, J. Context is/as critique. *Critique of Anthropology*, v. 21, n. 1, 2001. p. 13-32.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRING, Cambridge Dictionary, 2017. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bring>>. Acesso em: 24 maio 2017.
- BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, v. 32, p.1439-1465, 2000.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.
- CANAGARAJAH, S. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006. p. 233-239.

CANAGARAJAH, S. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, p. 601-626, 1993.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, London: Routledge, 2013.

CLARKE, S. *Macmillan English grammar: essential with key*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2008.

DAY, V. P. et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista Psiquiatria*, v. 25, n. 1, p. 9-21, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 1-32.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*. v. 59, n. 3, p. 297-234, 1989.

ELSEN, I. et al. Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra criança e adolescentes. *Revista Psicologia Argumento*, v. 29, n. 66, p. 303-314, 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=5289&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERNANDES, L. R. Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity go to do with EFL teaching? *Linguagem e ensino*, v. 10, n.1, p. 211-233, jan./jun. 2007.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, M. *Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, v. 30, n. 2, 2014. p. 257-288.

GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging*. New York, London: Palgrave Pivot, 2014.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v.

GESTÃO, Relatório de. *Centro de Línguas: 15 anos traduzindo o futuro*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006-2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOELZLE, M. J. L. R. Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

HOOKS, B. Critical Thinking. In: HOOKS, B. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge, 2010.

HOOKS, B. Entender el patriarcado, 2014. Tradução de Gabriela Adelstein. Disponível em: <<http://www.rimaweb.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/hooks-Entender-el-patriarcado.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2016.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

JORDÃO, C.M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. *The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?* *TESOL Quarterly*. doi: 10.1002/tesq.202, p. 1-20, 2014.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, E. (Org.). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 8-20.

LATHAM-KOENING, C. et al. *English File Elementary*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

LATHAM-KOENING, C.; CLIVE, O.; SELIGSON, P. *English File Pre-intermediate*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

LIMA NETO, L. M. Ensino crítico de línguas: uma análise da participação e do discurso discente em aulas que focam questões sociais. In: INTERNATIONAL 71 CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS, 1., 2015, Brasília, DF. Anais. Brasília, DF: Universidade de Brasília; Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 1160-1176.

LIMA NETO, L. M. Experiencing critical language teaching: an analysis of students' participation and discourse in lessons that focus on social issues. 2013. 62 f. Trabalho de Final de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LOURO, G. L. Marcas do corpo, marcas de poder. In: LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 75-90.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago, 2011.

MISOGINY, Cambridge Dictionary, 2017. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bring>>. Acesso em: 24 maio 2017.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-42.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NELSON, C. D. A teoria *queer* em linguística aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 215-231.

NELSON, C. D. Sexual Identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3. p. 371-391, 1999.

NORTON, B. Critical literacy and international development. *Critical Literacy*, v. 1, n. 1, July 2007.

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

OLIVEIRA, D. D. Educação em Direitos Humanos: uma nova identidade para a sociologia? In: OLIVEIRA, D. D.; RABELO, D.; REVALINO, A. F. (Org.). *Ensino de Sociologia: Currículo, metodologia e formação de professores*. 1ª edição. Goiânia: Funape/UFG, 2011, p. 141-155.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica*, v. 149, 2016.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, A. Thirteen ways of looking at the blackboard. In: PENNYCOOK, A. *Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 127-149.

PENNYCOOK, A. Uma linguistic aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 67-83.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000200007>. Acesso em: 07 abr. 2017.

PESSOA, R. R. Corpos em cena na formação crítica docente. In: International Congress of Applied Linguistics, 1., 2015, Brasília. Caderno de resumos. Brasília: Universidade de Brasília; Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. p. 14-15.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, p. 753-776, 2012a.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012b. p. 57-80.

POVINELLI, E. A. Pragmáticas íntimas: linguagem, subjetividade e gênero. Trad. Joana Plaza Pinto. *Estudos Feministas*, v. 24, n. 1, p. 205-237, 2016.

PRECIOSA: uma história de esperança. Direção: Lee Daniels. EUA: PlayArt, 2009. DVD.

PREVIDELLI, A. Brasileiros preferem casar com pessoas da mesma cor. *Exame.com*. 17 out. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/brasileiros-preferem-casar-dentro-da-propria-etnia/>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, E. (Org.). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005, p. 107-130.

ROSA, A. B. Porque a escritora Chimamanda Ngozi Adichie teve um filho, mas ninguém ficou sabendo. *Huffpostbrasil.com*. 06 jul. 2016. Disponível em: <

http://www.huffpostbrasil.com/2016/07/06/por-que-a-escritora-chimamanda-ngozi-adichie-teve-um-filho-mas_a_21691344/>. Acesso em: 07 abr. 2017.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 209-239, 2004.

SADIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 29-54.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 1, n. 51, p. 77-98, 2012a.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas*. 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012b.

YOUNG, R. F. The entextualization of talk. In: THE JOINT ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS AND THE LANGUAGE TESTING RESEARCH COLLOQUIUM. Anais... St Louis, Missouri, USA, 2001.

Apêndices

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, em uma pesquisa intitulada **Ensino crítico de língua inglesa: uma pesquisa-ação em um centro de línguas**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Luiz Martins de Lima Neto e Rosane Rocha Pessoa.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador e à pesquisadora responsáveis. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizada/o de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador e pela pesquisadora responsáveis por meios dos e-mails: lmln2509@gmail.com e pessoarosane@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 3517-2364/ (62) 9407-6532. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Segundo as perspectivas críticas de educação linguística, o ensino de língua inglesa pode reforçar pensamentos cristalizados e disseminar modelos de vida hegemônicos. Essa pesquisa se apresenta como um trabalho pedagógico alternativo ao trabalho pedagógico convencional realizado no ensino de língua inglesa no Centro de Línguas da UFG a fim de problematizar e desnaturalizar pensamentos cristalizados e modelos de vida supremos, buscando promover uma análise desse trabalho com base nas percepções discentes e docente.

No que concerne à geração de dados, ela ocorrerá principalmente por meio das atividades e discussões (gravadas em áudio e/ou vídeo) desenvolvidas a partir dos textos trabalhados, bem como de duas sessões reflexivas com toda a turma, que ocorrerão no final do primeiro bimestre e no final do segundo bimestre. Vale a pena ressaltar que tanto as filmagens como as gravações em áudio da voz das/os participantes serão utilizadas apenas como recursos para a geração de dados, o que significa que nem a imagem, nem suas vozes serão utilizadas em apresentações públicas do estudo. Quanto às sessões reflexivas, elas serão realizadas por toda a turma e focalizarão o trabalho pedagógico realizado e a participação das/os alunas/os.

Além disso, durante a condução da pesquisa, as/os participantes responderão a 4 (quatro) questionários: 1) um questionário de identificação para traçar o perfil de cada participante; 2) um questionário de conhecimento prévio focalizando as percepções das/os participantes sobre o trabalho convencional realizado com o livro didático utilizado na instituição; 3) questionários sobre o trabalho pedagógico realizado a partir dos textos lidos; e 4) um questionário de fechamento da pesquisa, que focalizará o trabalho realizado e a participação das/os alunas/os na pesquisa. Todos esses questionários serão aplicados no momento das aulas. O terceiro, mais especificamente, será o único a ser aplicado diversas vezes. Ele será aplicado logo após as discussões realizadas, a fim de que as opiniões sejam capturadas ainda frescas. Outros materiais empíricos utilizados serão documentos de aula, tais como textos escritos pelas/os alunas/os e suas avaliações.

Em nenhum momento você será identificada/o. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do pesquisador, a ser defendida até março de 2017. Eles poderão ser utilizados também em publicações na área de Linguística Aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Os benefícios trazidos pela pesquisa aos participantes residem na contribuição para a teorização acerca do Ensino Crítico de Línguas e na compreensão de suas próprias reações com relação a um trabalho embasado em premissas críticas. No que concerne aos possíveis riscos, as/os alunas/os podem discordar das discussões que serão realizadas ou das análises feitas pelo pesquisador. Porém, como meio de minimizar esses possíveis riscos será assegurada aos participantes a possibilidade de retirar qualquer opinião ou fala que eles não queiram que seja publicada na dissertação da pesquisa. Vale ressaltar que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo por meio do uso de pseudônimos e que os resultados da pesquisa lhes serão enviados antes da sua defesa para avaliação/confirmação.

Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Para participar desta pesquisa, você não receberá e tampouco terá de fazer uso de nenhum recurso financeiro.

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM CENTRO DE LÍNGUAS. Fui, ainda, devidamente informada/o e esclarecida/o, pelo pesquisador responsável Luiz Martins de Lima Neto, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso da/do participante

Luiz Martins de Lima Neto

Rosane Rocha Pessoa

Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, em uma pesquisa intitulada **Ensino crítico de língua inglesa: uma pesquisa-ação em um centro de línguas**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Luiz Martins de Lima Neto e Rosane Rocha Pessoa.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador e à pesquisadora responsáveis. Esclareço que, em caso de recusa na participação, você não será penalizada/o de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador e pela pesquisadora responsáveis por meios dos e-mails: lmn2509@gmail.com e peossoarosane@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 3517-2364/ (62) 9407-6532. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Segundo as perspectivas críticas de educação linguística, o ensino de língua inglesa pode reforçar pensamentos cristalizados e disseminar modelos de vida hegemônicos. Essa pesquisa se apresenta como um trabalho pedagógico alternativo ao trabalho pedagógico convencional realizado no ensino de língua inglesa no Centro de Línguas da UFG a fim de problematizar e desnaturalizar pensamentos cristalizados e certos modelos de vida supremos, buscando promover uma análise desse trabalho com base nas percepções discentes e docente.

No que concerne à geração de dados, ela ocorrerá principalmente por meio das atividades e discussões (gravadas em áudio e/ou vídeo) desenvolvidas a partir dos textos trabalhados, bem como de duas sessões reflexivas com toda a turma, que ocorrerão no final do primeiro bimestre e no final do segundo bimestre. Vale a pena ressaltar que tanto as filmagens como as gravações em áudio da voz das/os participantes serão utilizadas apenas como recursos para a geração de dados, o que significa que nem a imagem, nem suas vozes serão utilizadas em apresentações públicas do estudo. Quanto às sessões reflexivas, elas serão realizadas por toda a turma e focalizarão o trabalho pedagógico realizado e a participação das/os alunas/os.

Além disso, durante a condução da pesquisa, as/os participantes responderão a 4 (quatro) questionários: 1) um questionário de identificação para traçar o perfil de cada participante; 2) um questionário de conhecimento prévio focalizando as percepções das/os participantes sobre o trabalho convencional realizado com o livro didático utilizado na instituição; 3) questionários sobre o trabalho pedagógico realizado a partir dos textos lidos; e 4) um questionário de fechamento da pesquisa, que focalizará o trabalho realizado e a participação das/os alunas/os na pesquisa. Todos esses questionários serão aplicados no momento das aulas. O terceiro, mais especificamente, será o único a ser aplicado diversas vezes. Ele será aplicado logo após as discussões realizadas, a fim de que as opiniões sejam capturadas ainda frescas. Outros materiais empíricos utilizados serão documentos de aula, tais como textos escritos pelas/os alunas/os e suas avaliações.

Em nenhum momento você será identificada/o. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do pesquisador, a ser defendida até março de 2017. Eles poderão ser utilizados também em publicações na área de Linguística Aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Os benefícios trazidos pela pesquisa aos participantes residem na contribuição para a teorização acerca do Ensino Crítico de Línguas e na compreensão de suas próprias reações com relação a um trabalho embasado em premissas críticas. No que concerne aos possíveis riscos, as/os alunas/os podem discordar das discussões que serão realizadas ou das análises feitas pelo pesquisador. Porém, como meio de minimizar esses possíveis riscos será assegurada aos participantes a possibilidade de retirar qualquer opinião ou fala que eles não queiram que seja publicada na dissertação da pesquisa. Vale ressaltar que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo por meio do uso de pseudônimos e que os resultados da pesquisa lhes serão enviados antes da sua defesa para avaliação/confirmação.

Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Para participar desta pesquisa, você não receberá e tampouco terá de fazer uso de nenhum recurso financeiro.

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM CENTRO DE LÍNGUAS. Fui, ainda, devidamente informada/o e esclarecida/o, pelo pesquisador responsável Luiz Martins de Lima Neto, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso da/do participante

Luiz Martins de Lima Neto

Rosane Rocha Pessoa

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Sua/eu filha/o está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o, em uma pesquisa intitulada **Ensino crítico de língua inglesa: uma pesquisa-ação em um centro de línguas**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Luiz Martins de Lima Neto e Rosane Rocha Pessoa.

Após receber os esclarecimentos a seguir, se você aceitar que sua/eu filha/o faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador e à pesquisadora responsáveis. Esclareço que, em caso de recusa na participação, sua/eu filha/o não será penalizada/o de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador e pela pesquisadora responsáveis por meios dos e-mails: lmn2509@gmail.com e pessoarosane@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (62) 3517-2364/ (62) 9407-6532. Ao persistirem as dúvidas, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

Segundo as perspectivas críticas de educação linguística, o ensino de língua inglesa pode reforçar pensamentos cristalizados e disseminar modelos de vida hegemônicos. Essa pesquisa se apresenta como um trabalho pedagógico alternativo ao trabalho pedagógico convencional realizado no ensino de língua inglesa no Centro de Línguas da UFG a fim de problematizar e desnaturalizar pensamentos cristalizados e certos modelos de vida supremos, buscando promover uma análise desse trabalho com base nas percepções discentes e docente.

No que concerne à geração de dados, ela ocorrerá principalmente por meio das atividades e discussões (gravadas em áudio e/ou vídeo) desenvolvidas a partir dos textos trabalhados, bem como de duas sessões reflexivas com toda a turma, que ocorrerão no final do primeiro bimestre e no final do segundo bimestre. Vale a pena ressaltar que tanto as filmagens como as gravações em áudio da voz das/os participantes serão utilizadas apenas como recursos para a geração de dados, o que significa que nem a imagem, nem suas vozes serão utilizadas em apresentações públicas do estudo. Quanto às sessões reflexivas, elas serão realizadas por toda a turma e focalizarão o trabalho pedagógico realizado e a participação das/os alunas/os.

Além disso, durante a condução da pesquisa, as/os participantes responderão a 4 (quatro) questionários: 1) um questionário de identificação para traçar o perfil de cada participante; 2) um questionário de conhecimento prévio focalizando as percepções das/os participantes sobre o trabalho convencional realizado com o livro didático utilizado na instituição; 3) questionários sobre o trabalho pedagógico realizado a partir dos textos lidos; e 4) um questionário de fechamento da pesquisa, que focalizará o trabalho realizado e a participação das/os alunas/os na pesquisa. Todos esses questionários serão aplicados no momento das aulas. O terceiro, mais especificamente, será o único a ser aplicado diversas vezes. Ele será aplicado logo após as discussões realizadas, a fim de que as opiniões sejam capturadas ainda frescas. Outros materiais empíricos utilizados serão documentos de aula, tais como textos escritos pelas/os alunas/os e suas avaliações.

Em nenhum momento sua/eu filha/o será identificada/o. Os dados gerados na pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do pesquisador, a ser defendida até março de 2017. Eles poderão ser utilizados também em publicações na área de Linguística Aplicada, bem como ser apresentados em eventos dessa mesma área.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Os benefícios trazidos pela pesquisa aos participantes residem na contribuição para a teorização acerca do Ensino Crítico de Línguas e na compreensão de suas próprias reações com relação a um trabalho embasado em premissas críticas. No que concerne aos possíveis riscos, as/os alunas/os podem discordar das discussões que serão realizadas ou das análises feitas pelo pesquisador. Porém, como meio de minimizar esses possíveis riscos será assegurada aos participantes a possibilidade de retirar qualquer opinião ou fala que eles não queiram que seja publicada na dissertação da pesquisa. Vale ressaltar que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo por meio do uso de pseudônimos e que os resultados da pesquisa lhes serão enviados antes da sua defesa para avaliação/confirmação.

Mesmo assinando este termo, você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Para participar desta pesquisa, você não receberá e tampouco terá de fazer uso de nenhum recurso financeiro.

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/CPF/ nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM CENTRO DE LÍNGUAS. Fui, ainda, devidamente informada/o e esclarecida/o, pelo pesquisador responsável Luiz Martins de Lima Neto, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

 Assinatura por extenso da/o responsável pela/o participante

 Luiz Martins de Lima Neto

 Rosane Rocha Pessoa

Apêndice D – Questionário de Identificação**Questionário de Identificação**

ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM CENTRO DE LÍNGUAS

Pesquisador: Luiz Martins de Lima Neto
Orientadora: Rosane Rocha Pessoa

Responda:

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: ____/____/____
3. Estado Civil: _____
4. Sexo: _____
5. Identidade de Gênero: _____
6. Renda familiar média (salários mínimos): _____
7. Identidade Racial/cor: negra () parda () branca () amarela () indígena ()
8. Identidade Sexual: _____
9. Identidade Religiosa: _____
10. Tendência Política: _____
11. Atuação Profissional: _____
12. Tempo de Atuação profissional: _____
13. Local de Trabalho (Instituição/Cidade/Bairro):

14. Carga horária de trabalho semanal: _____
15. Formação Acadêmica (Instituição/Cidade/Estado): _____

16. Ano de Conclusão do curso de Graduação: _____

Apêndice E – Questionário sobre o Trabalho Realizado**Questionário sobre o Trabalho Realizado**

ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PESQUISA-AÇÃO EM UM CENTRO DE LÍNGUAS

Pesquisador: Luiz Martins de Lima Neto

Orientadora: Rosane Rocha Pessoa

Texto gerador da discussão: “x”

Pseudônimo: _____

Data: ____/____/____

1) O que você achou do trabalho realizado sobre o texto “x”?

2) Você teve alguma dificuldade durante as atividades? Qual? Por quê?

3) Você aprendeu alguma coisa com as atividades? O quê?

4) Você teria algum outro comentário relevante sobre a aula como um todo?

Apêndice F – Registro no diário de pesquisa

13/08/15

Há algum tempo atrás, eu me sentiria triste com a aula de hoje. Ou será que, de fato, estou, mas ainda não quero assumir? Triste por dois motivos: primeiramente, pela trivialização de assuntos tão sérios, que não somente me tocam, mas toca todo mundo, de certa maneira; e, segundo, por ter percebido as minhas alunas silenciadas diante de um número reduzido de homens, que mesmo sendo a minoria, impuseram as suas vozes de forma suprema durante a aula.

É incrível como as/os alunas/os não conseguem de fato perceber a língua como prática social. E como Pennycook diz, a sala de aula é a micro representação da nossa sociedade. A sala de aula é uma parcela do que se pode encontrar na vida social fora dela. O que quero dizer é que quando digo “as/os minhas/meus alunas/os”, sei que não estou me referindo a elas/es em específico, mas à sociedade em geral. Quando eu, por exemplo, assumi a identidade de um *punk*, quis ser o mais “normal” possível. E o que quero dizer com isso? Quero dizer que eu quis mostrar às/aos minhas/meus alunas/os como elas/es deviam proceder, isto é, elas/es deveriam levar em conta a identidade e o corpo de cada pessoa, mas sem essencializá-los. E, embora ache que tenha conseguido isso algumas vezes durante a atividade, talvez não tenha conseguido noutras; por exemplo, quando disse que “tudo meu era *punk*”. Será que toda pessoa *punk* gosta de tudo *punk* mesmo? Será que (e tenho quase certeza que sim!) não estava essencializando um grupo de pessoas (no caso, os *punks*), ao representá-los de uma forma tão *punk*? Ou será que de fato existem *punks* que trabalhem em lojas *punks*, que gostam de música *punk*, que têm namoradas/os *punks*? O que acho de qualquer forma é que estou fazendo a minha parte. Pelo menos é essa a minha sensação. Porque eu poderia estar fazendo o oposto. Eu poderia ter levado a imagem de mulheres e homens brancos, louros e de olhos azuis para servirem de material para minha aula. Mas eu decidi fazer totalmente o oposto! Eu decidi levar imagens de pessoas “feias”, de pessoas “não convencionais” (e quem é?), eu decidi levar imagens de pessoas “esquisitas”, como a Senhorita Passos disse! Eu podia ter feito o oposto, mas não! Eu decidi levar e fazer com que as pessoas nas imagens fossem o foco, fazer com que elas fossem visualizadas, mas não só isso. Quis fazer com que elas servissem de tópico para a discussão crítica a respeito da noção de identidade e corpo. Mas no momento em que estou aqui escrevendo essas coisas, eu diretamente me lembro da Ellsworth que questiona o poder transformador de uma atividade assim. Eu, particularmente, acho que o aspecto transformador dessa atividade está simplesmente no fato de estarmos discutindo essas pessoas, de estarmos vendo essas pessoas, de estarmos, nem que seja por meio de uma representação, “deixando” essas pessoas “falarem”! Mas, aí, logo me vem à cabeça o quanto é difícil para as/os minhas/meus alunas/os se colocarem no lugar da/o Outra/o. Ainda mais quando a/o Outra/o é a escória da sociedade. Meus alunos foram muito maus (e aqui não uso aspas porque o que quero dizer é que eles foram o oposto do que é ser bom, que, para mim, significa machucar a/o Outra/o), julgadores ao extremo, irônicas/os, mesquinhas/os, totalmente desinteressadas/os pela vida alheia. Gosto de escrever porque parece que minha insconsciência salta e percebo o quanto realmente fiquei triste com essa atividade e o quanto as pessoas podem ser ruins umas com as outras. Mas, aí, alguém pode me dizer, Luiz, “*calm down! They’re only pictures, these people are not real*”. Mas, aí, eu pergunto, será que elas não são mesmo reais? Será que não existem pessoas que sofrem *bullying* porque são “feias”, não existe meninas anoréxicas que não se sentem bem

devido a uma cultura midiática que reforça um padrão de beleza? E meninos que querem ser fortes e musculosos para se sentirem importantes? Eu não sei até que ponto estou sendo sensível demais, apaixonado demais, idealista demais, como minha mãe diz, ou até que ponto o pessimismo é o sentimento que deve ser sentido diante de uma aula na qual a reação das/os minhas/meus alunas/os foi a que elas/es tiveram!

Será que então eu deveria ter entrado na delas/es? Rir das piadas que elas/es fizeram (e, no geral, os homens fizeram mais piadas maldosas e sarcásticas, talvez, para chamar a atenção das mulheres, ou se afirmarem como homens “normais”!), fazer eu mesmo algumas piadas, talvez? A menina “feia”, eles falaram que era possuída (e até fizeram a pergunta: *Are you possessed?*), perguntaram se ela já tinha passado por algum exorcismo, e eu lá ensinando essas coisas (besteiras?). Para a anoréxica, eles disseram que ela devia tomar biotônico, que ela fumava “crack” etc. E a pessoa trans, eles chamaram de “Vera Verão”! E, aí, alguém pode me falar: “Mas Luiz, eles são apenas alunos sendo alunos. Você é idealista demais e quer que todos comprem o seu ideal. O mundo não é assim, você não pode salvar o mundo! O mundo é assim mesmo, deixa que eles, um dia, aprendem”. E, daí, eu pergunto: “Será que eu devo me calar? Será que eu devo usar imagens de pessoas “normais?” Não! Eu vou continuar sendo idealista, até mesmo porque ser idealista pra mim ganhou um outro significado depois que li Freire e vou continuar acreditando que a educação não salva, mas que ela “pode” salvar, que ela “pode” levar as pessoas a se questionarem, que ela “pode” surtir algum efeito positivo, mesmo que muito pequeno, nas pessoas!

Mas, também não deixo de pensar se algo extremamente oposto acontecesse. Se meus alunos tivessem percebido a dor alheia no primeiro instante, se eles tivessem tentando entrar na vida da/o Outra/o, de fato. As mulheres sim conseguiram isso! As mulheres foram mais sensíveis e como é horrível ter de reforçar o estereótipo de que as meninas foram mais sensíveis, nesse caso! Eu me pergunto se a atitude dos homens não tenha sido, então, uma atitude de resistência ao meu trabalho! Particularmente, ao trabalho de um professor visivelmente *gay*, que está falando de pessoas tão “esquisitas” quanto as pessoas nas imagens. Meus alunos passariam por homens “sensíveis demais” se demonstrassem que haviam entendido a situação da/o Outra/o! Não me vejo, de jeito nenhum, como um “*superhero*”, como um colega um dia me disse que pensava que era, mas também não posso ser mentiroso em dizer que não vejo no meu trabalho muita relevância social. Eu não sei se conseguirei fazer com que meus alunos se tornem mais conscientes, até mesmo porque eu acho que isso requer agência pessoal, mas eu acho que eu posso proporcionar esses momentos, eu acho que eu posso ser aquele que vai propiciar oportunidades para que a mudança ocorra. Ou devo aceitar que as coisas são como são e ponto?!

E se for de fato resistência, quer saber de uma coisa? Que bom que seja! Que bom porque resistência já significa alguma coisa! Esses alunos perceberam, mesmo que inconscientemente, que são preconceituosos, e que gostam de mostrar isso!

Não posso deixar de falar também das que me olharam com olhinhos compreensíveis! Eu não sei! Será que transpareço isso? Será que eu demonstro que essas coisas são muito importantes pra mim? Acontece que eu vi alguns rostinhos me olhando assim: “Eu concordo com você! Que ‘massa’ a gente aqui vendo a vida da/o Outra/o, a dor da/o Outra/o!” Daí, eu me lembro imediatamente do que algumas/uns das/os alunas/os escreveram nos seus questionários de conhecimento prévio: é papel meu, se estou trabalhando segundo premissas críticas, de levar as pessoas a discutirem as diferenças! Eu não estou dizendo, de jeito nenhum, que estou “salvando” meus alunos ou que esse é de fato o que uma/ docente deve fazer, mas eu também não deixo de acreditar que eu tenho nas minhas mãos a oportunidade de problematizar essas coisas que são tão

relevantes para uma vida em sociedade. Daí, eu lembro que essa é uma questão de agência, de atitude. O Pennycook fala que o nosso trabalho é uma prática com atitude. E eu creio nisso! Não estou dizendo que o contrário não é atitude! De jeito nenhum! Não acho que a/o docente que não dá as suas aulas levando em conta as diferenças, ou que não problematiza NUNCA a opinião das/os suas/eus alunas/os “porque essa é a opinião dela/e e ‘vambora’ continuar a vida” não tenha atitude. Mas estou dizendo que essa atitude é a que eu não quero para mim e para minha prática! Quero sim ter a sensação de que estou fazendo algo, de que não me calo, de que sou consciente de que a política e o poder se fazem presentes nas ações mais corriqueiras do meu trabalho!

Eu tentei! Eu fiz minha parte! Dava pra ver na minha linguagem, como eu tentei dar um tom mais sério. Mas eles não queriam, eles insistiam. Eles queriam baixar o tom, eles queriam rir, eles queriam se mostrar mais normais, mais do que até mesmo são! Fico pensando ainda no que eles não disseram! No que ficou lá no cérebro deles, mas que eles não puderam expor porque, se dissessem, seriam perversos demais! O que eles enunciaram era o permitido! Mais que isso, o que eles disseram era o que deveria ser dito! Aquelas pessoas eram “esquisitas” demais!

Eu tomei a outra posição do discurso! Mas, fico pensando nas possibilidades. Eles poderiam ter tomado a minha posição do discurso! Mas, não! Eles preferiram não pensar antes de falar, ou até pensaram várias vezes, até mesmo porque eles deveriam se expor usando um código diferente do deles. Eles preferiram “curtir” da/o Outra/o marginalizado!

Não vou ser pessimista, entretanto! E vou falar das “meninas” que “entenderam”, isto é, que “se engajaram” em tentar realmente falar com a/o Outra/o! Eu dizia a eles: “você não são mais você, você são a/o fulana/o”, mas alguns nem mesmo quiseram ser aquelas pessoas! Alguns homens não quiseram ser aquelas pessoas nem mesmo em uma atividade de sala de aula! Elas eram/são “esquisitas” demais! Quais serão as coisas que eles dirão sobre a pessoa trans? Quais serão as ofensas na próxima aula? Ou eles serão menos ofensivos e começarão a olhar as diferenças com olhos mais curiosos e menos hegemônicos? O que será que acontecerá daqui em diante?

Apêndice G – Transcrição da primeira atividade gravada em vídeo

Transcrição da atividade sobre corpo e beleza

Data: 18/08/15

Local: sala 04 da Faculdade de Letras da UFG.

Eu: Ah! People! Do you remember last class?

Maria Eduarda: No, teacher.

Eu: Those who came. (.) You didn't come. So, Yzabella didn't come. ANP¹³⁶ wasn't here. Aline, Izabella. They weren't here. Hi! How are you? (falando com Linda que tinha acabado de chegar em sala e arranjando as imagens no quadro) Ah! I want to talk to you (apontando para as/os alunas/os), ok? Izabella, Princess, Catarina and ANP. ANP won't (wasn't) be here.

Eu: Hi! How are you?

Linda: Hi! It's Linda.

Eu: I asked "How are you?", but "Who are you?" is also a question in this case. Linda, can you sit right here (apontando para uma cadeira na extremidade do semicírculo), please? In one of these places? Linda, I want to talk to you at the end of the class, ok? Can it be? So, Linda wasn't here last class. And I want you to explain to them what we did last class.

Paulo César: (.) Talking about those pictures?

Eu: Aham. You talked (incompreensível)?

Paulo: César: And (incompreensível) we did questions for you about their personality.

Eu: Aham. Nós fizemos. We...

Alunas/os: Made.

Eu: We made questions. Aham. Using these characters, these people. Aham. And... What else? What else did we do? How, how did we do this activity? Explain. (0.6) Come on. Explain.

Jeremias: We...Divided, divided the class in 4 or 5 groups. And each one... Ahm... Stayed with a picture. And... Then... The students... Ahm... Made questions. And each group answered the question about the... The people.

Eu: Aham. Answered the question as if they were the people in the picture, yes?

Jeremias: Yes.

Eu: Do you understand? "Eles fingiram que eles eram essas pessoas", how do I say this in English?

Allison Hurt: (com o tom de voz bem baixo) they pretended to be...

Eu: (fazendo gestos com as mãos para que ela continue a falar).

Allison Hurt: They pretended...

Eu: They pretended (fazendo gestos para que ela continue a falar).

Allison Hurt: They pretended to be them=.

Eu: =To be these people. Very good. Aham. And... But did we finish this activity?

Alunas/os: No.

Eu: Why? Why didn't we finish? Because... (olhando para Hellbia, que fala num tom de voz baixo)?

Hellbia: (incompreensível).

Eu: "A gente não falou de uma imagem", how do I say this in English?

Jeremias: (responde rapidamente à pergunta) We don't talk about one picture.

Eu: We don't?

¹³⁶ Uso a sigla ANP para me referir a um aluno não participante do estudo. Ele participou apenas da aula do dia 18/08/15 e pediu para ser remanejado devido ao horário do curso.

Jeremias e as/os demais alunas/os: We didn't.

Eu: We didn't talk about one picture. Ahm... Which picture?

Aluno 1: The second.

Eu: The second one. Aham. And why didn't we finish? Because...

Paulo César: Time.

Jeremias e as/os demais alunas/os: Time is over.

Eu: Aham. [Because time was over].

Maria Eduarda: (com tom de espanto sobre a pessoa na imagem) [Que que é isso]?

Eu: Aham. And who was in the group (.) with this picture (com a imagem nas mãos)?

Alisson Hurt, Aluna 1, João... (apontando para as/os alunas/os)

Paulo César: Paulo (me corrige).

Eu: [João Paulo].

Paulo César: [Paulo César].

Eu: [Paulo César]. Aham. And who else? (.) Just you? (.) Yes? Can you sit here (posicionando as cadeiras na frente da sala para que as alunas e o aluno se sentem)?

Aluna 1, Paulo and Alisson Hurt. Come on. (Allison Hurt e Paulo Cesar vão para frente. Aluna 1 fala comigo sobre algo incompreensível e não vai para a frente da sala).

Eu: (falando com Aluna 1). Ah! But no problem. Everybody know, knows that you ahm... Came in. (.) So, they (Paulo César e Allison Hurt) are this people (a pessoa focalizada na Imagem 5), ok? Aluna 1 too. And I want you to ask them questions, ok? (faço gestos com a mão sinalizando para que façam as perguntas).

ANI: What's your name?

Paulo César: (.) It's Thomas.

Eu: (.) Aham. (Hellbia pergunta sobre a pronúncia correta do nome da pessoa e eu pronuncio). But... Do you like to be called Thomas? How do you like people call you?

Allison Hurt: Thomas was my birth name and... But I prefer Claire?

Eu: Aham. So we have to call you Claire, not Thomas?

Allison Hurt: Yes.

Eu: Ok. Aham. Questions.

Dexter: So, Claire, what's your profession?

Paulo César: (.) Profession? (risos) (0.8) I'm a stripper in a... (risos) night shows.

Eu: You're stripper in a...

Paulo César: In a night shows. I don't know.

Eu: Night club.

Paulo César: Night club.

Eu: Aham.

Jeremias: If you like... Looks like a woman. Where your hair (a pessoa está careca na imagem)?

Allison Hurt: (.) (começa a falar e eu a interrompo).

Eu: Wait a minute, Allison Hurt. Is this question correct? Where your hair? Is it correct? What is the correct form?

Allison Hurt: (.) Where's...

Eu: Where's (escrevendo no quadro) your hair? So, what is the order? What is the first element?

Alunas/os: Question word.

Eu: Question word (escrevendo no quadro). What is the second element?

Alunas/os: Verb to be.

Eu: In this case, it's the verb to be, isn't it? Then, what do we have?

Paulo César: The subject.

Eu: The subject. (.) So, don't forget. If I have the verb to be and if it's a question, I have a question word, then the... Verb to be. And the correct order is first the verb to be, and then the subject. Ok?

Alunas/os: Ok.

Eu: I change the place. So, everybody: "Where's your hair?"

Alunas/os: (repetem) Where's your hair?

Eu: So, where's your hair, Claire? (passeio pela sala olhando para Aluna 1, incentivando-a a responder a pergunta. Vou até a porta, pois alguém me chama. Provavelmente, alguém da secretaria). (0.14) Where's your hair? (0.17) Hair. Aham. (respondo com uma mímica a Aluna 1, que pergunta pelo significado da palavra "Hair") I lost my hair in a... car (['æ.sɪ.dənt]).

Eu: In a car (['æ.k.sɪ.dənt]). Ok. Ahm. Are you bald? Do you understand bald? Bald is a person who doesn't have hair. He's bald (apontando para a pessoa na Imagem 5). She is bald. And... But, do you go... Do you leave your house like this? Without any hair? (Paulo César diz que não me entendeu. Então, repito). Do you leave your house without any hair?

Paulo César: (.) Yeah.

Eu: Like this?

Paulo César: Yes.

Allison Hurt: (incompreensível) How do you say...=.

Eu: =Wig. Peruca? Wig. I use wig.

Paulo César: Yes.

Eu: Ahm? More questions. (.) Everybody makes a question. Linda, ANP, Hellbia, Catarine.

Catarine: (.) How old are you?

Allison Hurt: (0.16) I'm forty years old? (diz num tom de voz baixo).

Eu: Did you hear?

Alunas/os: No.

Eu: Can you repeat out loud, Allison Hurt?

Allison Hurt: I am forty years old.

Eu: Aham. Ok. Next. Everybody makes a question.

Nilda: Where are you born?

Eu: Is this question correct? "Onde... Onde você nasceu", how do I make this question?

Alunas/os: Where are you born? Where were you born?

Eu: (vou ao quadro) Where are you born?

Alunas/os: Where were you born?

Eu: (escrevendo no quadro) Where were you born? The same structure (apontando para as duas perguntas no quadro). Where, question word. The verb to be. This question is in the past. You, subject. Born, what is born? Do you remember last class?

Alunas/os: Adjective.

Eu: "Where were you born?" (praticando a pronúncia das/os alunas/os).

Alunas/os: "Where were you born?"

Eu: "Where were you born?"

Alunas/os: "Where were you born?"

Eu: Ahm? Linda, again. Nilda. Sorry.

Nilda: Where were you born?

Paulo César: Ahm... I was born in Australia.

Eu: (.) Do you live in Australia?

Paulo César: No, now, I come to the... USA.

Eu: "Eu vim", how do I say "Eu vim"?

Alunas/os: Came.

Eu: I came.

Paulo César: To the USA.

Eu: Repeat: "I came".

Paulo César: "I came".

Eu: To the USA.

Paulo César: To the USA.

Eu: Aham. Questions.

Dexter: Why you... Why you choose your profession?

Eu: "Por que você escolheu essa profissão?", how do I make this question? (alunas/os começam a falar) Is it the same structure (apontando para as perguntas no quadro)? Why not?

Aluno 1: Because it's a question in the past?

Eu: Aham. And I don't have the verb to be. If I don't have the verb to be in a question, the order is different. What is the order? It's the... (alunas/os interagem) QUASI one, isn't it? Why QUASI?

Alunas/os: Question word.

Eu: Question word.

Alunas/os: Auxiliary

Eu: Plus auxiliary.

Alunas/os: Subject.

Eu: Plus subject. Plus infinitive (escrevendo a fórmula no quadro). (.) Por que você escolheu essa profissão?

Eu: What is the question word?

Alunas/os: Why.

Eu: Auxiliary?

Alunas/os: Did.

Eu: Why did? (alunas/os respondem). How do I say this in English? Ahm?

Alunas/os: Past.

Eu: Ahm? Because the question is in the past. Why did...

Alunas/os: You choose.

Eu: Choose this profession? (.) Repeat (apontando para Dexter).

Allison Hurt: I choose this because I needed the money and I like to dance and this (incompreensível) make presentation in the night club.

Eu: Because you like to dance and...

Allison Hurt: Make the presentations.

Eu: Aham.

Hellbia: Are you happy? Are you happy?

Allison Hurt: Yes, now, I'm happy.

Eu: (.) Now you are happy. So, in the past... Were you happy in the past?

Allison Hurt: No.

Eu: Why? Why weren't you happy in the past?

Allison Hurt: Because I... I wasn't what I like to be.

Eu: Ah, ok! Questions.

ANI: (.) [Do you like...].

Dexter: (.) [Do you have...].

ANI: Do you like your profession?

Allison Hurt: It's worthy. I like it.

Eu: (chamando as/os alunas/os para fazerem mais perguntas) Princess...

Hellbia: Are you married?

Allison Hurt: Yes, I'm married. I have a husband. (.) He owns the night club.
 Eu: Nice! Did you understand "He owns the night club"? Owns, the night club is of his, he possesses the night club. Her husband. (.) Questions.
 Jeremias: Do you have another job? A conventional job?
 Paulo César: (.) No. (incompreensível) This is a conventional job.
 Eu: This is a conventional job?
 (Paulo César balança a cabeça indicando que sim).
 Dexter: Do you have some illness? (Dexter repete, pois não foi compreendido). Illness.
 Do you sick?
 Eu: Ah! Are you.
 Dexter: Are you sick?
 Paulo César: No. I'm not sick.
 Allison Hurt: I (incompreensível) in the car accident.
 Hellbia: (.) Are you (incompreensível)?
 Eu: Ahm. "Você tem um filho?", how do I ask this question? (alunas/os interagem).
 People, you need to have in mind this sequence, ok? Whenever you make a question in English. So, what is the order? "Você tem um filho?"
 Alunas/os: Do you have...
 Eu: Do. So, in this case, I don't have a question word, ok?
 Alunas/os: "Do you have".
 Eu: Do you have any children? Very good. Everybody: "Do you have any children?"
 Alunas/os: "Do you have any children?"
 Eu: Again, Hellbia.
 Hellbia: Do you have any children?
 Paulo César: No, I don't have any children, but I and my husband ahm... We want to adopt any children.
 Eu: To adopt a child?
 Paulo César: Yes, a child.
 Hellbia: Do you like children? (incompreensível).
 Paulo César: Yes, I like, but I didn't because my brother have a girl and... And in this (incompreensível).
 Eu: And can you take this off (referindo-me à mão dele, que tampava sua boca)? Can you take (incompreensível) off? (risos) Your husband has a girl...
 Paulo César: Não. My brother.
 Eu: Ah! Your brother.
 Paulo César: Yes, he has a girl and I love...
 Eu: And you love her.
 Aluno 1 participa.
 Eu: Where you live. Is it correct?
 Alunas/os: Where do you live?
 Aluno 1 participa.
 Eu: (balançando a cabeça dizendo que não). Where (apontando para o quadro)...
 Alunas/os: Did.
 Eu: Did?
 Aluno 1 participa.
 Eu: Where do you live? Where do you live?
 Paulo César: (.) I live in Canada.
 Eu: Ah! So, you're not living in the United States?
 Allison Hurt: Not anymore.
 Eu: Ah! You move a lot!

Paulo César: Yes. (risos).

Eu: Questions.

Princess: What is your favorite food?

Paulo César: (.) My favorite food is a Japanese food.

Eu: (.) And... Why did you leave Australia? (.) Why did you move to the United States? And, then, why did you move to Canada?

Allison Hurt: I guess Canada it's a better place for me now, for me to live with my husband and I'm happy with him. I lived in Australia and leave... Left that place cause (incompreensível) of my (incompreensível) young (incompreensível).

Eu: Ah! You didn't want to... To remember your childhood, your past.

Allison Hurt: Yes.

Eu: Is that it?

Linda: (.) What... What time does he (refere-se à pessoa na Imagem 5) job in the night club?

Eu: Is this question correct? Let's analyze? Ahm? Let's analyze?

Linda: Ask?

Eu: Again. What time...

Linda: What time... Does he=.

Allison Hurt: =Does she.

Eu: Does he=.

Allison Hurt: [(corrigindo) =She].

Linda: [Job, job].

Eu: (paro de escrever no quadro e explico) Yes, it's a she.

Linda: She?

Eu: Aham. What time does she...

Linda: She (rindo de forma constrangida)?

Maria Eduarda: Ham? (risos) [She?] (risos e burburinhos).

Linda: [Job in the night club?] (risos).

Eu: Job in a night club? People, is this question correct? "What time", is it correct?

Alunas/os: Yes.

Eu: Auxiliary?

Aluna/os: Yes.

Eu: She?

Alunas/os: Yes.

Eu: No. The question is direct. What time...

Fernanda: Does she...

Alunas/os: Do you (elas/es se autocorrigem).

Eu: Do you=.

Maria Eduarda: =Job.

ANI: Work.

Eu: It would be correct, Linda. Seria correto if the question were about Claire, but the question is to Claire, not about Claire, ok?

Linda: Ah, tá!

Eu: So, "What time do you job" is it correct?

Alunas/os: No.

Eu: No.

Alunas/os: Work.

Eu: What is the difference between "job" and "work" (escrevendo no quadro)?

Aluno 1 participa.

Eu: Verb (afirmando com a cabeça). And "job"?

Maria Eduarda: Noun.

Eu: Noun. So, "What time do you work in a night club?"

Alunas/os: Yes.

Eu: (negando com a cabeça).

Alunas/os: No?

Eu: In the night club. Ok? So, everybody: "What time do you work in the night club?"

Alunas/os: "What time do you work in the night club?"

Eu: Aham. Repeat, Linda.

Linda: "What time do you work the night club?"

Eu: In the night club.

Linda: In the night club.

Allison Hurt: Ahm...

Paulo César: I work... Every day at 8:00.

Eu: At 8:00 p.m.? Aham. And do you work all night long?

Paulo César: Yes.

Eu: And what do you do when you're not working at night?

Paulo César: I'm...

Allison Hurt: I stay at home, I go to the shopping (incompreensível), I stay with my husband.

Paulo César: I (incompreensível) with my (incompreensível).

Eu: Ok. Very good!

Dexter: Teacher, if we aren't... We didn't know about the time that he's working like (incompreensível) their entry in the night club?

Eu: Aham.

Dexter: How can I make this question?

Eu: Há quanto tempo você trabalha nesse *night club*?

Dexter: Yes.

Eu: Aham. How do I ask this question? Do you know?

Dexter: How long.

Alunas/os: How long.

Eu: (escrevendo no quadro) How long do you work in this night club. Ok?

Maria Eduarda: Ok.

Eu: Ok, people, very good. Thanks, Allison Hurt and Paulo. You can come back to your places. Thank you.

Apêndice H – Handout sobre o texto *Body image at a glance*



English V – Teacher Luiz Mariane

Date: _____

Student: _____

Body Image at a Glance

- Body image is the way you see yourself and imagine how you look.
- Having a positive body image means that, most of the time, you see yourself accurately, you feel comfortable in your body, and you feel good about the way you look.
- It is common to **struggle** with body image, no matter who you are.
- Severe negative body image can lead to serious eating and exercise disorders.

We all have a body image. We all have feelings about the way we look. And we have ideas and feelings about how others think about our looks. Your overall body image can range from very positive to very negative. You may feel good about certain parts of your body or the way you look and not as good about others — that's totally normal. Body image is also how you feel in your body — if you feel strong, able, attractive, and in control.

Many of us struggle with body image. Sometimes it is difficult to understand all of the feelings we have about our bodies and ourselves [...]

What Is Body Image?

Body image is how you feel and what you think when you look at yourself. It's also how you imagine other people see you.

How you feel about your body and all of its parts — your **build** and your legs, nose, stomach, the color of your skin, and the color or texture of your hair, for example — plays a role in your body image. This also includes your sex organs — the vagina and vulva, breasts, or penis.

What Shapes Our Body Image?

We do not develop our body image all on our own. The people around us and our culture strongly influence it. We get both positive and negative messages about our bodies from family and friends all the time — starting from when we're very young. For example, we may develop a love of exercise and a sense of being strong and capable if our parents share their own enjoyment of physical activity with us. **On the other hand**, we may develop a negative body image if our parents criticize the way we look.

We also get messages about body image from television, magazines, films, and other media. Many of the **beauties** we have about the way women and men "should" look come from the models and celebrities we see in the media. But models and celebrities do not look like most people. For example, on average, women who are models have very different builds. They weigh 23 percent less than women who are not models.

All we have to do is look around — the bodies in the real world are much more diverse and unique than those we see in the media.

Body image is also influenced by the natural aging process and our life experience. We have different feelings about our bodies when our bodies change. Certain times in life, like puberty or menopause and andropause, are key times when a person's body image may change. If people are hurt, sick, or disabled, their body images may be affected, too.

Our emotional state also influences our body image. When work or relationships become stressful, many people notice that their body image can be affected.

What Is a Positive Body Image?

People who accept the way they look and feel good about their bodies most of the time have a positive body image. Their appearance may not match their family's ideals or the ideals in the media. But they have learned to be proud of the way they look.

You do not have to be thin or tall or have any other specific physical traits to have a positive body image. It does not matter what you look like from the outside. Having a positive body image is about how you *feel* about the way you look.

Part of having a positive body image is thinking about the way you physically feel and what your body can do — not just the way you look. For example, people who can easily climb stairs may have a better body image than people who struggle climbing them.

Having a positive body image also means that you see yourself as you really are. Many people with a positive body image know that certain parts of their body may not be the same as someone else's, but they accept, appreciate, and even love the differences.

People with a positive body image also understand that how they look does not determine their *self-worth*.

What Is a Negative Body Image?

A negative body image develops when someone feels bad or has body does not **measure up** to family, social, or media ideals. Many people feel as if they don't measure up — especially when they measure themselves against the standards of beauty commonly seen in the media.

Unlike people with positive body images who are satisfied with their body image, people with a negative body image are often very dissatisfied. They may not even see themselves as they truly are. People who have a negative body image may look in the mirror and see themselves as their body parts as larger or smaller or otherwise different from the way they really are.

If you have a negative body image, you may feel **self-conscious** or **awkward**, and you may feel shame about your body. We may all feel this way about our bodies and ourselves from time to time — that's normal. But if you have negative thoughts about the way you look or the way you think other people see you most of the time, you may have a problem. And it could be serious. Having a negative body image can have a **harmful** effect on one's health and **well-being**, and you may want to talk with a professional counselor.

What Can I Do to Improve My Body Image?

There is a lot you can do to **improve** your body image, even without changing your body. Remember, body image is not about how you look, but how you feel about the way you look.

Some people choose to change the way they feel about their bodies. Many times, talking with a person you trust, such as a friend or family member, about the way you feel can help. Professional help from a therapist may also be useful. Talking about your negative feelings and developing new ways to think about your body and your self-worth is a good way to address a negative body image.

[...]

Source: <http://www.fairbodyandfood.com/our-body-image>

Glossary

Glance: to give a quick short look

Accuracy: in a correct, exact way

Struggle: to experience difficulty and make a great effort in order to do something

Overall: general

Range: vary

Build: the shape of your body

On the other hand: but

Belief: something that you believe

Should: modal verb used to say the best thing to do

On average: typically

Disabled: a person who does not have the physical or mental abilities that most of people have

Traits: characteristics

Climb: to go up.

Self-worth: the value you give to your life.

Measure up: to be good enough.

Unlike: Different from.

Self-conscious: nervous or uncomfortable.

Awkward: strange.

Harmful: dangerous.

Well-being: the state of feeling happy and healthy.

Counselor: psychologist.

Improve: get better.

Address: to deal with.

Homework: In a SEPARATE piece of paper

1) After reading the text, answer these questions with your own words:

1. What is body image?
2. What shapes our body image?
3. What is a positive body image?
4. What is a negative body image?
5. What can I do to improve my body image?

2) Search for the meaning of 8 words you did not know before reading the text and make a simple personal sentence with each of them.

Apêndice I – Handout sobre Domestic violence



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

HANDOUT: DOMESTIC VIOLENCE

1) Read Anna's story and complete the blanks with the correct time sequencers and connectors:

Before I gave birth to my first child	Within months	Once before our marriage	After I gave birth
After the birth of our second child	In the final futile weeks	I remained with him	

Anna's story

*My first husband was mentally and physically abusive and had a sexual **addiction** problem. I knew before we married about a family history of abuse. _____, he **threatened** to kill us both in the car. I thought his **behaviour** would change once he moved away from his family, and for a very short time it did.*

*_____, twice he again threatened to kill us in the car. _____, his mental abuse of manipulation, questioning my fidelity and stalking me escalated. _____, his sexual addiction was **ignited** and he began a series of **affairs**. Depression robbed me of my **ready** smile.*

*It was like **walking on eggshells**, but I loved him.*

*His continual physical abuse **ceased** the day he belted me so hard I lost partial hearing in one ear and then he raped me. Afterward he felt remorseful and I was **grateful** for the cessation of physical abuse. _____, I saw my children **withdraw** from their father.*

*In the final futile weeks I remained with him, I **narrowly** stopped him from a sexual advance on our daughter, and watched in horror as he threw a knife at our son.*

Source: <http://www.dvrcv.org.au/stories/true-stories/stories-women/annas-story>. Access on 16/07/15.

Glossary

Addiction: unable to stop doing something.

To threaten: to tell someone that you will kill or hurt them or cause problems if they do not do what you want.

Behaviour: the way someone behaves, acts.

To ignite: to cause a dangerous, excited, or angry situation to begin.

Affair: a secret sexual relationship.

Ready: prepared.

To walk on eggshells: act very carefully.

Grateful: thankful.

To cease: to stop

To withdraw: to stop talking to other people.

Narrowly: very carefully.

2) Answer these questions about the text:

1. Why was Anna's husband probably abusive?

2. Why did Anna get married to his husband even knowing he was aggressive?

3. Women like Anna suffer from domestic violence. But some of them still love their partners. What do you think of it?

4. Why did Anna's children withdraw from their father?

5. What could have happened if Anna had not left her husband?

Apêndice J – Handout sobre a vida de Chimamanda Adichie



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

Chimamanda Adichie's Biography

Chimamanda Ngozi Adichie was born on 15 September 1977 in Enugu, Nigeria, the fifth of six children to Igbo parents, Grace Ifeoma and James Nwoye Adichie. While the family's ancestral hometown is Abba in Anambra State, Chimamanda grew up in Nsukka, in the house formerly occupied by Nigerian writer Chinua Achebe. Chimamanda's father, who is now retired, worked at the University of Nigeria, located in Nsukka. He was Nigeria's first professor of statistics, and later became Deputy Vice-Chancellor of the University. Her mother was the first female registrar at the same institution.



Chimamanda completed her secondary education at the University's school, receiving several academic prizes. She went on to study medicine and pharmacy at the University of Nigeria for a year and a half. During this period, she edited *The Compass*, a magazine run by the University's Catholic medical students.

At the age of nineteen, Chimamanda left for the United States. She gained a scholarship to study communication at Drexel University in Philadelphia for two years, and she went on to pursue a degree in communication and political science at Eastern Connecticut State University. While in Connecticut, she stayed with her sister Ijeoma, who runs a medical practice close to the university.



Chimamanda graduated **summa cum laude** from Eastern in 2001, and then completed a master's degree in creative writing at Johns Hopkins University, Baltimore.

It is during her senior year at Eastern that she started working on her first novel, *Purple Hibiscus*, which was released in October 2003. The book has received wide critical acclaim: it was shortlisted for the Orange Fiction Prize (2004) and was awarded the Commonwealth Writers' Prize for Best First Book (2005).

Her second novel, *Half of a Yellow Sun* (also the title of one of her short stories), is set before and during the Biafran War. It was published in August 2006 in the United Kingdom and in September 2006 in the United States. Like *Purple Hibiscus*, it has also been released in Nigeria.

Her collection of short stories, *The Thing around Your Neck*, was published in 2009.

In 2011-2012, Chimamanda was awarded a fellowship by the Radcliffe Institute for Advanced Study, Harvard University, which allowed her to finalize her third novel, *Americanah*. The book was released to great critical acclaim in 2013.

Chimamanda is now married and divides her time between Nigeria, where she regularly teaches writing workshops, and the United States.

Glossary

While: although.
Registrar: an official who keeps official records, specially of births, deaths and marriages.
Run: controlled
Pursue: to follow.
Degree: a qualification a student receives after completing the her/his studies.
Medical practice: hospital
Summa cum laude: with the greatest honor.
Released: published.
Wide: large
Acclaim: acclamation
Awarded: a person who is awarded receives an award.
Set: happens
Fellowship: a certain quantity of money that is given to postgraduates to help them to study.
Regularly: often.

Homework

1) Answer the following questions about Chimamanda Adichie's life:

1. When and where was she born?

2. What did their parents do?

4. Before travelling to the USA, what and where did she study?

5. What was her first book and when was it released?

6. Why do you think she was awarded a fellowship by the Radcliffe Institute?

7. Did you know her before reading her biography? If yes, from where?

Apêndice K – Lista de verbos irregulares



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

List of Irregular Verbs

- Match the past form of the verbs with their respective present form:

Gave	Left	Thought	Cut	Heard	Read
Ran	Lent	Drew	Knew	Won	Wore
Slept	Went	Lost	Sang	Became	Came
Taught	Wrote	Took	Built	Made	Fell
Swam	Kept	Broke	Forgot	Said	Found
Hurt	Fought	Flew	Sold	Drove	Spoke
Was/Were	Forgave	Woke up	Bought	Put	Brought
Caught	Saw	Felt	Paid	Understood	
Drank	Began	Met	Rode	Sent	
Had	Let	Threw	Chose	Ate	

Be		Fly		Ride	
Become		Forget		Run	
Begin		Forgive		Say	
Break		Give		See	
Bring		Go		Sell	
Build		Have		Send	
Buy		Hear		Sing	
Catch		Hurt		Sleep	
Choose		Keep		Speak	
Come		Know		Swim	
Cut		Leave		Take	
Draw		Lend		Teach	
Drink		Let		Think	
Drive		Lose		Throw	
Eat		Make		Understand	
Fall		Meet		Wake up	
Feel		Pay		Wear	
Fight		Put		Write	
Find		Read		Win	

Apêndice L – Handout sobre o discurso da escritora Chimamanda Adichie



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

HOMEWORK

1) Read the text and put the verbs in parenthesis in the simple past:

The danger of “a single story”
Chimamanda Adichie

I'm a storyteller. [...] When I ¹ _____ (begin) to write at about the age of 7 [...], I ² _____ (write) exactly the kinds of stories I was reading. All my characters ³ _____ (be) white and blue-eyed, they played in the snow, they ⁴ _____ (eat) apples, they talked about the weather, how lovely it ⁵ _____ (be) that the sun had come out. Now this, despite the fact that I lived in Nigeria, I had never been outside Nigeria. We ⁶ _____ (not have) snow, we ⁴ _____ (eat) mangos, and we never talked about the weather because there was no need to. [...] Because all I had read were books in which characters were foreign I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them and had to be about things with which I ⁷ _____ (not can) personally identify. Well, things changed when I discovered African books. [...] I realized that people like me, girls with skin the colour of chocolate whose kinky hair ⁷ _____ (not can) form pony tails could also exist in literature. I ⁸ _____ (start) to write about things I recognized. [...] African books saved me from a single story.

Source: http://www2.richmond.com.br/vestibulares/PDF_ING/Vestibular_CENTRO_OESTE_2011.pdf

Glossary

kinky: curly

pony tail: a hairstyle in which the hair is tied up high at the back at the head so that it hangs down like a horse's tail

2) Answer these questions about the text:

1. When did Chimamanda Adichie begin to write?

2. Why were their characters always white and blue-eyed?

3. Where did she live?

4. Reading European books, what did she start to think?

5. When did things change?

6. What single story did she believe in when she was a child?

Apêndice M – Lista de verbos regulares



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

List of Regular Verbs

• Write the simple past form of the verbs below, then classify them using the phonetic symbols: /d//t//ɪd/.

Accept		Explain		Prepare	
Answer		Finish		Present	
Appear		Happen		Relax	
Believe		Invent		Rest	
Belong		Invite		Seem	
Call		Join		Stay	
Carry		Kiss		Stop	
Celebrate		Laugh		Study	
Change		Learn		Talk	
Clean		Like		Travel	
Climb		Live		Try	
Close		Look		Visit	
Continue		Need		Wait	
Cook		Open		Use	
Cry		Paint		Want	
Dance		Plan		Wash	
Decide		Practice		Watch	
Die		Prefer		Work	

Apêndice N – Handout sobre a canção *Behind the Wall*



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

Handout: Behind The Wall

1) Listen to the song Behind the Wall by Tracy Chapman and fill up the blanks according to what you hear:

"Behind The Wall"

_____ I heard the screaming
Loud voices behind the _____
Another sleepless night for _____
It won't do no good to _____
The police always come late
If they come at all

And when they _____
They say they can't interfere
With _____ affairs
Between a _____ and his _____
And as they walk out the _____
The tears well up in her eyes

_____ I heard the screaming
Then a _____ that chilled my soul
I prayed that I was _____
When I saw the _____ in the road
And the policeman said
"I'm here to keep the _____
Will the crowd disperse
I think we all could use some sleep"

2) Answer these questions about the song:

1. What was happening behind the wall?

2. Why didn't she call the police?

3. She heard a screaming, then a silence. She also saw an ambulance arriving. What do you think it means?

4. Does the police fulfill its role?

Apêndice O – Handout sobre o poema *They screamed “negra” at me*



Centro de Línguas
Universidade Federal de Goiás



English V – Teacher Luiz Martins

Date _____ Student: _____

They Screamed “Negra” at Me
Victoria Santa Cruz

Maybe I was seven years old
Maybe seven years
What seven years old???
I wasn't even five yet...
when the voices in the street
screamed ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

I thought, Am I? Am I really Black?

Yes!

What does it mean to be negra?
Negra!
And I didn't know the sad truth

That that word hid
¡Negra!
And I felt I was black
¡Negra!
Just like their screams
¡Negra!
And I **regressed**
¡Negra!
Just as they desired
¡Negra!
And I hated my hair

And my thick lips
I was ashamed of my toasted skin
And I regressed
¡Negra!
And I regressed

And how heavy it was...
I straightened my hair
I **powdered** my face
And deep down inside of me
I heard the same **resounding** word
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
Until one day I regressed

And I regressed so that I almost fell
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
So What?
So What?
¡Negra!
YES!
¡Negra!
I AM!
¡Negra!
Negra
¡Negra!
I AM!
¡Negra!
Yes
¡Negra!
I AM
¡Negra!
Negra
¡Negra!
I am negra
from this day forward I do not

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

And time passed by
And always **bitter**
I carried this heavy **load**
on my back!

want to straighten my hair

I do not want to!

And I'm gonna laugh at those
who by avoiding

–according to them–
“**bad taste**”
call black people,

people of color
 And what color is that?
 NEGRO!
 And how beautiful it sounds!
 NEGRO
 And what rhythm it has!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Finally
 Finally I understood
 FINALLY
 I do not regress anymore

FINALLY
 And I move forward with pride
 FINALLY
 I move forward and wait
 FINALLY
 I thank the heavens above
 because is God's will
 like a black precious stone

it was meant to be my color
 and now I understand
 FINALLY
 I have the key!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy!

Exercises

1) Answer these questions about the text:

1. When was she first called negra?
2. Why did she regress when she was called negra? And how did she feel about it?
3. When did she stop regressing? And how did she start feeling when she stopped doing that?
4. How did she realize she was black?

2) Think of other situations that happened to you or to someone close to you in which language can be seen as action and share with your colleagues.

Glossary

To regress: to return to a previous and less advanced or worse state, condition, or way of behaving.

Bitter: someone who is bitter is angry and unhappy because they cannot forget bad things that happened in the past.

Load: the amount of weight carried, especially by a vehicle, a structure such as a bridge, or an animal.

To powder: to put powder on someone's skin.

Resounding: loud, great.

To leave a bad taste in someone's mouth: if an experience leaves a bad taste in your mouth, you have an unpleasant memory of it.

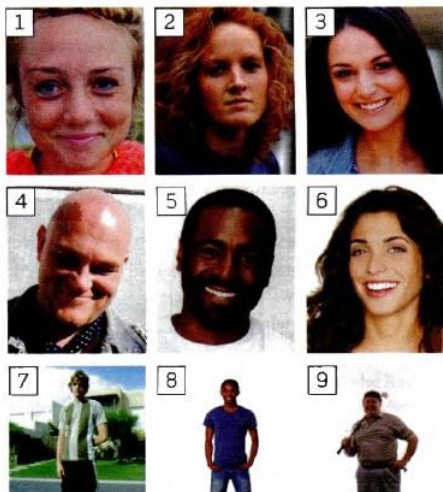
Anexos

Describing people

B AR

1 APPEARANCE

a Match the sentences and pictures.



What does he / she look like?

She has curly red hair.

She has long straight hair.

1 She has big blue eyes.

She has dark wavy hair.

He has a beard and a moustache.

He's bald.

He's very tall and thin.

He's quite short and a bit overweight.He's medium height and quite slim.

b 1 10 Listen and check.

**thin or slim? fat or overweight?***Thin* and *slim* are both the opposite of fat, but *slim* = thin in an attractive way.Fat is not very polite. It is more polite to say someone is (a bit) *overweight*.**Using two adjectives together**We often use two adjectives together (without *and*) to describe hair or eyes, e.g. *She has long curly hair* or *He has big brown eyes*. Adjectives go in this order: **size > style > colour** noun.

2 PERSONALITY

a Match the adjectives with the definitions.

What's he like? What's she like?

clever /'kleɪv/ friendly /'frendli/ funny /'fʌni/ generous /dʒenərəs/
kind /kaɪnd/ lazy /'leɪzi/ shy /ʃaɪ/ talkative /tɒkətɪv/

	Adjective	Opposite
1 A person who is open and warm is	<u>friendly</u>	
2 A person who talks a lot is		
3 A person who likes giving people things is		
4 A person who is friendly and good to other people is		
5 A person who doesn't want to work is		
6 A person who makes people laugh is		
7 A person who is quick at learning and understanding things is (synonym <i>intelligent</i>)		
8 A person who can't talk easily to people he / she doesn't know is		

b Complete the **Opposite** column with an adjective from the list.extrovert /'ekstrəvɜːt/ hard-working /hɑːd 'wɜːkɪŋ/
mean /miːn/ quiet /kwaɪət/ serious /'sɪəriəs/
stupid /'stʌpɪd/ unfriendly /ʌn'frendli/ unkind /ʌn'kaɪnd/

c 1 11 Listen and check.

d In pairs, ask and answer about a member of your family or a good friend.

A What does your sister look like?

B She's quite tall and she has short dark hair.

A What's she like?

**nice; funny or fun?***Nice* is a very common ⊕ adjective of personality, e.g. *He's a very nice person*. *Nice* describes a person who is friendly and kind.A person who is *funny* makes you laugh. A person who is *fun* is a person who you have a good time with.

Anexo B – Página 151 do livro da/o estudante do *English File Pre-intermediate* (2012)

a Match the words and pictures.

Clothes

- cardigan /ˈkɑːdɪɡən/
- coat /koʊt/
- dress /dres/
- jacket /ˈdʒækt/
- jeans /dʒiːnz/
- shirt /ʃɜːt/
- shorts /fɔːts/
- skirt /skɜːt/
- suit /suːt/
- sweater (synonym *jumper*) /ˈswetə/
- top /tɒp/
- tracksuit /ˈtræksuːt/
- trousers /ˈtraʊzəz/
- T-shirt /ˈtiːʃɜːt/

Footwear

- boots /buːts/
- flip-flops /ˈflɪp flɒps/
- sandals /ˈsændlɪz/
- snoes /njuːz/
- trainers /ˈtreɪnəz/

Accessories

- belt /belt/
- cap /kæp/
- hat /hæt/
- leggings /ˈlegɪŋz/
- gloves /ˈglɒvz/
- scarf /skɑːf/
- socks /sɒks/
- tie /taɪ/
- tights /taɪts/

Jewellery

- bracelet /ˈbreɪslət/
- earrings /ˈɛərɪŋz/
- necklace /ˈneɪkləs/
- ring /rɪŋ/



b 19 Listen and check.

c Cover the words and look at the pictures.
Test yourself or a partner.

◀ p.8



wear, carry, or dress?

Use **wear** for clothes and jewellery / glasses, etc.
She's **wearing** a hat. He's **wearing** sunglasses.

Use **carry** for bags, cases, etc.
She's **carrying** a bag.

Use **dress** (with no object) to describe the kind of clothes people wear.
The Italians **dress** very well. Jane always **dresses** in black.

Anexo C – Exercícios “a” e “b” das lições 1B e 1C do livro da/o estudante do *English File Pre-Intermediate* (2012)

1B

a Write sentences and questions with the present simple.

- he / usually get up late ☒ *He usually gets up late.*
 1 Anna / like music ☐
 2 my sister / have a lot of hobbies ☒
 3 I / get on very well with my parents ☐
 4 my brother / study at university ☒
 5 my neighbours / have any children ☐
 6 when / the film start ☐
 7 he / go out twice a week ☒
 8 we / often talk about politics ☐
 9 how often / you email your brother ☐
 10 I / go on Facebook very often ☐

b Put the words in the right order.

go cinema we often the to *We often go to the cinema.*

- 1 always before go I before bed 11.00 to
 2 ever her Kate sees family hardly
 3 Saturdays never shopping on go we
 4 a to I dentist's year go twice the
 5 in they breakfast the sometimes garden have
 6 usually morning the we the listen in radio to
 7 in day park every Alan the runs
 8 after drink I coffee 4.00 never
 9 often John to go doesn't cinema the
 10 visit I once my month a mum

◀ p.7

1C

a Write sentences with the present continuous.

- It / rain ☐ *It isn't raining.*
 1 John / wear a shirt today! ☒
 2 It's hot. Why / wear a coat ☐
 3 Anna / sit next to Jane today ☐
 4 Hey! You / stand on my foot! ☒
 5 what book / you read ☐
 6 we / think of you at the moment ☒
 7 she / wear make-up ☐
 8 they / make a big mistake ☒
 9 your mother / shop in town ☐
 10 she / live with her parents at the moment ☐

b Complete the sentences with the present simple or present continuous.

The girl in the painting *is playing* the guitar. (play)

- 1 My dog's not dangerous. He _____. (not bite)
 2 Why _____ you _____ sunglasses? It _____! (wear, rain)
 3 You can turn off the radio. I _____ to it. (not listen)
 4 I _____ to go to the bank. I _____ any money. (need, not have)
 5 Be careful! The baby _____ that pen in her mouth! (put)
 6 A _____ you usually _____ at weekends? (cook)
 B No, we normally _____ out. (eat)
 7 A What _____ you _____ here? (do)
 B I _____ for Emma. She's late, as usual. (wait)
 8 I usually drink tea, but I _____ a coffee today. (want)
 9 My sister _____ from 9.00 to 5.00. She's a secretary. (work)
 10 We _____ in Paris, but we _____ in Nice at the moment. (live, stay)

◀ p.8

Anexo D – Exercícios “a” e “b” da lição 2A do livro da/o estudante do *English File Pre-Intermediate* (2012)

GRAMMAR BANK

2A

a Put the verbs in brackets in the past simple.

Two summers ago we *had* (have) a holiday in Scotland. We ¹ _____ (drive) there from London, but our car ² _____ (break) down on the motorway and we ³ _____ (spend) the first night in Birmingham. When we ⁴ _____ (get) to Edinburgh we ⁵ _____ (not can) find a good hotel – they ⁶ _____ (be) all full. We ⁷ _____ (not know) what to do, but in the end we ⁸ _____ (find) a Bed and Breakfast and we ⁹ _____ (stay) there for the week. We ¹⁰ _____ (see) the castle, ¹¹ _____ (go) to the Arts Festival, and we ¹² _____ (buy) a lot of souvenirs. We ¹³ _____ (want) to go to Loch Ness, but we ¹⁴ _____ (not have) much time and it ¹⁵ _____ (be) quite far away. The weather ¹⁶ _____ (not be) very good, and it ¹⁷ _____ (start) raining the day we ¹⁸ _____ (leave).



b Complete the questions in the past simple.

Where did you go on holiday last year?

We went to Vancouver.

1 _____ a good time?

Yes, we had a great time.

2 _____ with?

I went with my family.

3 _____?

We stayed in a hotel.

4 _____ the plane ticket _____?

It cost £500.

5 _____ the weather like?

It was hot and sunny.

6 _____ at night?

We went to bars and restaurants. ◀ p.13

Anexo E – Exercício 1 da página 181 do livro *Macmillan English Grammar: essential with key* (2012)

1 All the prepositions *on*, *in* and *at* have been removed from the sentences. Add the missing preposition to each sentence.

- a I've got a computer /my bedroom. *in*
- b There were a lot of people the train yesterday.
- c The Nile is the longest river the world.
- d What do you usually do the weekends?
- e This calculator has your name it.
- f We usually visit my grandparents Christmas.
- g Where were you Christmas day?
- h His photo was the newspaper yesterday.
- i We often go skiing the winter.
- j The head's office is the end of the passage.
- k Hamburg is the north of Germany.
- l Go up the street and turn left the traffic lights.
- m Why is my name the bottom of the list?

Anexo F – Exercícios “a” e “b” da lição 2C do livro da/o estudante do *English File Pre-Intermediate* (2012)

2C

a Put the sentences in the right order.

- a ☐ He told me he was a policeman and that they were looking for a thief.
- b ☐ Then another man tried to do the same.
- c ☒ One day in 2011 I was standing in the queue for a bus.
- d ☐ Next day I read the story in a newspaper.
- e ☐ When the second man went in front of me, I told him to go and stand in the queue.
- f ☐ A few seconds later, the first policeman got off the bus with a man.
- g ☐ Suddenly a man ran in front of me and got on the bus.
- h ☐ After that, a police car came and took the men away.

b Complete the sentences with *so*, *because*, *but*, or *although*.

We couldn't find a taxi, *so* we walked home.

- 1 _____ it was very cold, she wasn't wearing a coat.
- 2 I woke up in the night _____ there was a noise.
- 3 I called him, _____ his mobile was turned off.
- 4 _____ she's very nice, she doesn't have many friends.
- 5 There was nothing on TV, _____ I went to bed.
- 6 All the cafés were full _____ it was a public holiday.
- 7 She wanted to be a doctor, _____ she failed her exams.
- 8 The garden looked very beautiful, _____ I took a photograph.
- 9 _____ the team played well, they didn't win.

◀ p.16