

Letramento crítico e questões de gênero e sexualidade em aulas de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus: reflexão e expansão de percepções

Critical literacy and gender and sexuality issues in English classes at the Projeto Casas de Cultura no Campus: reflection and expansion of perceptions

Lucas, FRANÇA (UFAL)¹
Sérgio, IFA (UFAL)²

RESUMO

É possível ensinar a língua inglesa e promover criticidade sobre alguns temas sociais urgentes? A investigação buscou responder a esse questionamento por meio de uma pesquisa-ação com alunos do nível pré-intermediário do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (CCC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os resultados apontam que a criação de ambientes para o desenvolvimento da consciência crítica, os debates sobre os temas abordados (gênero e sexualidade) e as atividades trabalhadas em sala, desenvolvidas sob a perspectiva do Letramento Crítico (JANKS, 2013, 2014; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004), propiciaram reflexões, reconstruções e ampliação sobre os temas discutidos. Houve também um significativo desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos em língua inglesa. Os dados evidenciam, portanto, a relevância do ensino crítico aliado a um ensino de língua inglesa que leva em consideração os interesses e necessidades dos alunos para formação cidadã.

Palavras-Chave: Gênero e Sexualidade, Projeto de extensão, Letramento crítico

ABSTRACT

Is it possible to teach English and promote criticality on some urgent social issues? This study was carried out to answer this question through action research with students from pre-intermediate level of an outreach Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) at the Federal University of Alagoas. The results indicate that the creation of environments for the development of critical awareness, debates on gender and sexuality topics and the activities done in the classroom, underpinned by Critical literacy perspective (JANKS, 2013, 2014; MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004), promoted reflections, reconstructions and expansion on the topics discussed. There was also a significant linguistic-discursive development of the students in English. The data show, therefore, the relevance of critical education coupled with English language teaching that takes into account the interest and the needs of students for citizen education.

Keywords: Gender and Sexuality, Outreach Project, Critical Literacy

¹ Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. FALE; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0519-0213>; lucasfrancalvt@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. FALE; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>; sergio@fale.ufal.br

1. Introdução

Pensávamos que a globalização poderia quebrar as barreiras culturais e provocar novas formas de compreender o mundo e nele atuar pelo acesso à Internet que facilitou a viabilidade de comunicação pelos sistemas de áudio, vídeo e de dados. Pensávamos que poderíamos aprender como outras sociedades se comportam e enfrentam questões relacionadas ao desrespeito ao ser humano e a seus direitos.

Apesar do acesso a outras formas de comportamento, é preocupante pensar que, mesmo com o enorme acesso a informações disponibilizadas por esses sistemas de comunicação, ainda vivemos em uma sociedade em que há preconceitos e intolerância. Para exemplificar, numericamente, no Brasil, a cada 19 horas um LGBTQ+³ é assassinado ou se suicida vítima da “LGBTfobia”⁴. Qualquer modo de violência, praticada, de forma gratuita ou não, contra a comunidade LGBTQ+ dever ser combatida, pois revela perversidade dos/as agressores/as. É inaceitável que toda essa brutalidade seja praticada pelo fato de haver pessoas que decidem se expressar e viver da forma como lhes aprouver.

É nesse atual cenário social, histórico, político e cultural em que vivemos no Brasil, e mais especificamente no contexto da cidade de Maceió, no estado de Alagoas, que as discussões sobre identidade de gênero⁵ e sexualidade⁶ têm sido de extrema importância para o processo de desconstrução para (re)construção de outras maneiras⁷ de entender os desafios e as experiências vivenciados pela comunidade LGBTQ+. Nessa realidade, é inadiável e urgente o combate à erradicação da violência, do ódio, do desrespeito para com essa comunidade. Ao trazer esse tema para o foco da investigação – um curso de extensão de língua inglesa para universitários –, pretendemos tentar dar nossa parcela de contribuição ao combate ao preconceito e à hostilidade. Entendemos que uma forma de acabar com a intolerável e inaceitável brutalidade é promover o exercício da cidadania, ao trabalhar valores humanos essenciais tais como respeito à própria vida e ao próximo. Com esse entendimento, objetivamos promover desenvolvimento linguístico-discursivo da língua inglesa e desenvolvimento da consciência crítica sobre violência de gênero, em especial, junto à comunidade LGBTQ+.

³ O uso da terminologia “LGBTQ+”, hoje em dia, tem como função incluir e dar visibilidade a todas as expressões de sexualidades e de gêneros. O “+” na sigla tem o papel de adicionar outras expressões que também possam fazer parte da comunidade.

⁴ Dado fornecido pelo Jornal *O Globo* em outubro de 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>> Acesso em: 22 dez. 2018.

⁵ O conceito identidade de gênero se refere à identificação da pessoa com o sexo biológico ou não, no momento do nascimento.

⁶ O conceito de gênero deve ser entendido como uma construção social, ou seja, é como cada sociedade determina papel, características, comportamento esperado de alguém com base no seu sexo biológico.

⁷ O trabalho com a perspectiva do Letramento Crítico não permite o julgamento de diferentes visões como certas e/ou erradas. Assim, o que acontece aqui, para o caso, é um trabalho voltado para um processo de reconhecimento dessas visões diferentes, além de lidar também com a desconstrução e reconstrução dessas visões por meio da interação com os diferentes pontos de vista de outras pessoas.

Para atingir tal objetivo geral, transformamo-lo em duas perguntas de pesquisa para organizar e orientar a condução dessa investigação: (1) qual foi o impacto da discussão de temas como identidade de gênero e sexualidade no desenvolvimento crítico dos alunos? (2) qual foi o desenvolvimento linguístico-discursivo da língua inglesa que pôde ser identificado nas produções dos alunos?

É importante historicizar que, no Brasil, somente a partir dos anos 1920 e 1930, começaram a surgir as primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens (CÉSAR, 2010, p. 67); movimento esse que já tinha sido iniciado em outros lugares do mundo, principalmente na Europa. As inquietações que surgiram aqui, por volta desse período, eram expressas especialmente por professores, médicos e intelectuais que conheciam o universo educacional brasileiro (CÉSAR, 2010), ou seja, um grupo de profissionais que precisava, de uma forma mais direta, lidar com os “problemas” da sexualidade e, conseqüentemente, de identidade de gênero. Com o passar do tempo, percebeu-se que era preciso falar sobre o assunto, porque, ainda como César (2010, p. 68) afirma, a fala da sexualidade, e não o seu silêncio (silêncio esse quase sempre hipócrita), constituiu-se como fator importante para o discurso educacional brasileiro.

Em meio a essa discussão, sabemos que a agressividade, a intolerância e os ataques que a comunidade LGBTQ+ sofre são acompanhados por falas, dizeres, discursos que promovem o ódio e machucam física e/ou psicologicamente as pessoas. Nesse sentido, entendemos que podemos agir como cidadãos para efetivar discursos e ações mais condizentes com o fim de construirmos uma sociedade civilizada e humana que desejamos. Somos todos coparticipantes nesse aspecto. Nosso envolvimento para colaborar, portanto, acontece em uma conjuntura escolar de ensino-aprendizagem de línguas e começa pela compreensão do papel da linguagem e dos interlocutores no processo de construção de significado.

Desse modo, considerando o que o linguista Moita Lopes (2002, p. 30) diz, entendemos que é “por meio desse processo de construção do significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. Sendo assim, a língua/linguagem veicula os sentidos construídos nas/pelas interações entre os interlocutores.

Entender discurso e sua importância é fundamental. Para Moita Lopes (2002, p. 31), “o discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo”. Em outras palavras, o discurso que construímos por meio da interação com o outro atua como forma de ação no mundo. É por meio dele que construímos nossos corpos e nossas identidades. Butler (2010, p. 28) afirma que essas construções apresentam um caráter delimitado socialmente porque como são configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura revelam determinados limites da análise discursiva dos gêneros. Butler (2010, p. 28) nos elucida que:

isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos do discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal, assim a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2010. p. 28)

Entendemos que o discurso cultural hegemônico, em sua estrutura binária, como apontado por Butler (2010), determina, de certa forma, até onde podemos ir com as análises discursivas dos gêneros porque são delimitados e refletidos por aspectos sócio-cultural-político-históricos da nossa sociedade. É necessário quebrar os limites binários para ampliar, entender e dar visibilidade a outras concepções de identidades de gênero e de sexualidade, como por exemplo: agênero, gênero-fluido, *queer*, assexual, demissexual, dentre outras. Precisamos compreender que o combate à visão binária é um ato político e pode começar com a compreensão da escolha e do uso do termo que melhor identifique a pessoa LGBTQ+.

Nessa perspectiva, o trabalho de (re)construção de visões que fizemos, em sala de aula, partiu da compreensão de que o nosso falar, o nosso discurso serve não apenas para interagir, comunicar, mas para revelar como enxergamos as coisas e o mundo. Desse modo, ao promover ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos oferecer outras percepções, isto é, como pessoas usuárias dessa língua (nativas ou não) se expressam e enxergam essa dada situação ou situação semelhante. Com esse trabalho, podemos enfatizar que as visões, percepções são sempre parciais e nunca neutras. Por isso, embasados na perspectiva do Letramento Crítico (doravante LC), objetivamos oportunizar ambientes para que os alunos pudessem expressar e serem confrontados com diferentes visões sobre os temas levados à sala de aula. A interação propiciada nas e pelas atividades em sala de aula pode atestar sua função importante no trabalho de desenvolvimento crítico. Assim, segundo Janks (2014, p. 01), “a habilidade de fazer letramento crítico nos dá potentes meios de ler, enxergar e agir no mundo” e esse trabalho permite promover, não só um ambiente de reflexão para que alunos possam desenvolver sua consciência crítica e exercitar sua cidadania, mas também, agir no mundo ou na sua comunidade, como consequência. Somam-se a isso, a valorização da interação para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos. A necessidade de fazer uso da perspectiva do LC no processo de ensino-aprendizagem se faz presente porque, segundo Brydon (2011):

o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (BRYDON, 2011, p. 105).

Após apresentação do problema de pesquisa e uma breve descrição da importância do principal embasamento teórico, descrevemos, a seguir, aspectos metodológicos da investigação realizada. Caracterizamos o tipo de pesquisa, os participantes e o contexto em que a pesquisa foi realizada e quais instrumentos foram utilizados para coleta de dados.

2. Aspectos metodológicos

O estudo está situado no campo da Linguística Aplicada que, como afirma Moita Lopes (1996, p. 22), é uma ciência social de caráter interdisciplinar que visa estudar a linguagem em uso correlacionada com outras teorizações, principalmente da área das humanidades para melhor compreender os aspectos linguístico-discursivo investigado em um contexto sócio-histórico-político determinado.

O contexto da pesquisa foi uma turma de pré-intermediário de inglês do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (doravante CCC) da universidade federal de Alagoas (UFAL). O CCC, pelo caráter extensionista, oferece cursos de línguas (inglesa, espanhola, francesa, portuguesa para fim instrumental e a brasileira de sinais) à comunidade acadêmica. Objetiva, assim, contribuir para a formação cidadã, acadêmica e profissional por meio do ensino-aprendizagem da língua materna ou de uma língua estrangeira moderna. As aulas são ministradas pelos professores em formação inicial (PFI)⁸, sob a orientação e supervisão do coordenador do curso.

Geralmente, no campo de desenvolvimento de investigações, pesquisadores encaram uma postura de unicamente observadores de uma situação que inicialmente os incomoda ou que chama a atenção. Em seguida, desenvolvem suas análises com base no que observaram sem, às vezes, levar em consideração, o impacto que o próprio pesquisador pode provocar no ambiente de observação. Contudo, no desenvolvimento desta pesquisa, um dos focos foi o de dar importância aos efeitos das ações do pesquisador.

Por isso, adotamos a pesquisa-ação como proposta por Burns (2010, p. 13), porque ela deve partir da inquietação do pesquisador em provocar mudanças após identificação de algum problema ou alguma situação que poderia melhorar dentro do seu ambiente de atuação. No entanto, o problema aqui referido não deve ser tomado por um viés negativo, como reflexo, de alguma forma, de uma possível “falha” do professor-pesquisador. Até o ponto de identificação de um problema, essa metodologia se assemelha bastante às outras de cunho qualitativo, pois requer levantamento bibliográfico, leituras, elaboração de

⁸ Para ser um professor em formação inicial, o aluno de Letras deve ter sido aprovado na seleção e ter disponibilidade para participar de 2 encontros teórico-metodológicos semanais de 100 minutos, com o docente coordenador do seu curso, e para ministrar duas aulas semanais de 100 minutos para uma turma com até 30 alunos. O PFI recebe uma bolsa estudantil pela Proreitoria de Extensão da UFAL.

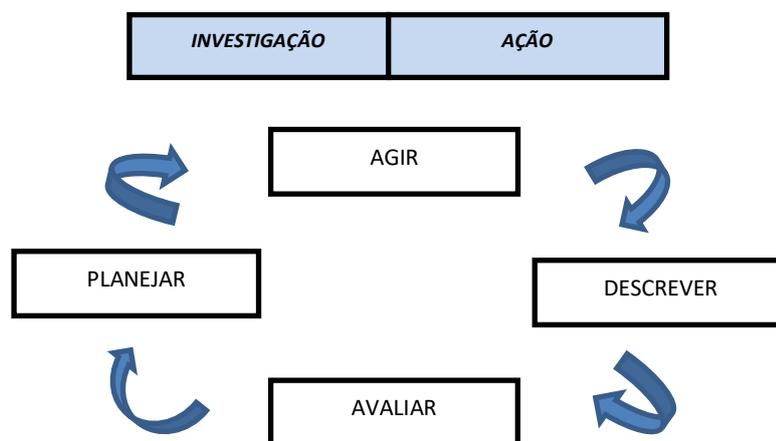
fichamentos e resenhas. Após identificação da situação que queríamos transformar, planejamos ações (plano de aula) para implementá-las. Durante a execução, coletamos as atividades dos alunos e, após as aulas, os diários reflexivos foram redigidos. Os procedimentos que adotamos seguem as orientações de Burns (2010), quando diz que:

um dos principais objetivos da Pesquisa-ação [PA] é identificar uma situação ou questão "problemática" que os participantes - que podem incluir professores, alunos, gerentes, administradores ou mesmo pais - considerem que vale a pena investigar de forma mais profunda e sistemática. Novamente, o termo problemático não significa que o professor seja um professor incompetente. O ponto é que, como professores, muitas vezes vemos lacunas entre o que realmente está acontecendo em nossa situação de ensino e o que idealmente gostaríamos de ver acontecer. A ideia central da parte de ação da PA é intervir deliberadamente na situação problemática, a fim de provocar mudanças e, melhor ainda, melhorias na prática (BURNS, 2010, p. 13)⁹.

Assim, as contribuições da PA são: promover mudança(s) na situação problemática identificada e provocar o melhoramento da sua prática do professor. Tal papel pode também ser caracterizado como o de promotor da aprendizagem, pois, de acordo com Tripp (2005, p. 448), a pesquisa-ação é vista como ação participativa e colaborativa na medida em que ela inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela.

A pesquisa-ação, para Tripp (2005, p. 447), requer dos pesquisadores foco tanto no ambiente de atuação dele quanto na própria pesquisa, isto é, "a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica". O processo de pesquisa-ação pode ser mais bem esclarecido pela figura 1 que é um diagrama autoexplicativo em que Tripp (2005) esclarece as 4 fases de uma PA.

⁹ Texto original em inglês: one of the main aims of AR (Action Research) is to identify a 'problematic' situation or issue that the participants – who may include teachers, students, managers, administrators, or even parents – consider worth looking into more deeply and systematically. Again, the term problematic does not mean that the teacher is an incompetent teacher. The point is that, as teachers, we often see gaps between what is actually happening in our teaching situation and what we would ideally like to see happening. The central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes and, even better, improvements in practice (BURNS, 2010, p. 13).

Figura 1: diagrama adaptado das fases da pesquisa-ação por Tripp (2005).

Fonte: Tripp, 2005, p. 446.

Tripp (2005) destaca as quatro fases que compreendem e constituem o *continuum* da pesquisa-ação: (1) planejar, (2) agir, (3) descrever e (4) avaliar.

Na pesquisa que desenvolvemos, as 4 fases podem ser identificadas: (1) a elaboração inicial de planos de aula, (2) a aplicação de atividades em sala, (3) a redação do diário reflexivo pelo professor (4) a apreciação, a ponderação, o julgamento sobre o trabalho realizado: (1) o planejamento: elaborar planos para retomar, refazer pontos que não ficaram claros ou, se satisfeitos, elaborar planos para construção de novos conhecimentos.

Por fim, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: 30 questionários iniciais respondidos online pelos alunos, 25 planos de aula, 25 diários reflexivos sobre as aulas e 33 atividades produzidas pelos alunos. Apresentados os aspectos metodológicos, a seguir, interpretamos os dados.

3. Interpretação de dados

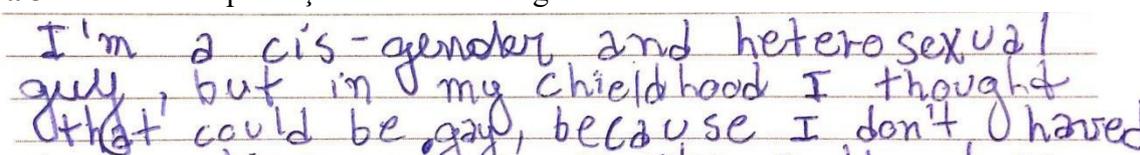
Por meio da interpretação das respostas do questionário inicial¹⁰ da turma, identificamos que uma grande parcela dos estudantes considerava importante levar temáticas sociais para a sala de aula. Dentre os vários temas indicados, como por exemplo, racismo, machismo, estereótipos sociais de beleza, escolhemos, pela dimensão deste texto, interpretar os relacionados à identidade de gênero e à sexualidade.

Nas produções escritas dos estudantes, identificamos o uso de termos específicos do campo semântico dos temas trabalhados, como a palavra *cisgender* (cisgênero) nas figuras 3 e 5. As palavras *cisgender*, *queer* e *transgender* (cisgênero, queer e transgênero) na figura 4. Os procedimentos realizados

¹⁰ O questionário inicial foi aplicado na primeira aula do semestre e teve o intuito de sondar temas de interesse dos alunos. Em seguida, os temas mais indicados nortearam as aulas temáticas do semestre.

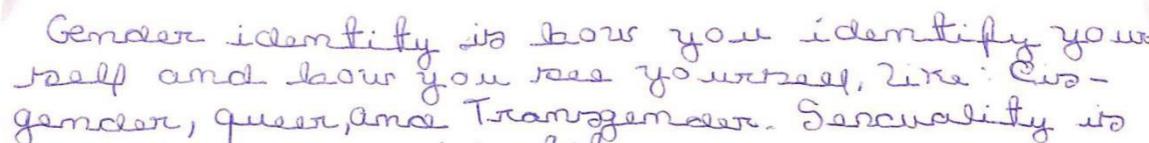
anteriormente confirmam o ensino que valoriza interação e troca. Em um dos momentos do trabalho com os temas, foi perguntado se os alunos tinham conhecimento sobre determinados termos (como por exemplo: cisgênero, pansexual, demisssexual, *queer*, agênero etc.). A atividade objetivava identificar a familiaridade com o tema. Como a grande maioria não conhecia os termos, solicitamos a formação de pequenos grupos com, pelo menos, um membro que pudesse explicar e exemplificar esses vocábulos. Dessa forma, as trocas de informações e experiências e a atividade escrita propiciaram o uso real da língua. Isso implica dizer que, de alguma forma, a aprendizagem linguístico-discursivo da língua inglesa foi efetivada. A seguir, os recortes dos textos produzidos pelos estudantes:

Figura 3: excerto¹¹ da produção do aluno Thiago¹²



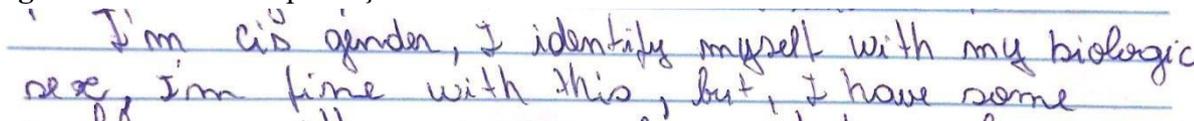
I'm a cis-gender and heterosexual guy, but in my childhood I thought that could be gay, because I don't have

Figura4: excerto¹³ da produção da aluna Gabriela



Gender identity is how you identify yourself and how you see yourself, like: Cis-gender, queer, and Transgender. Sexuality is

Figura 5: excerto¹⁴ da produção da aluna Larissa



I'm cis gender, I identify myself with my biologic sex, I'm fine with this, but, I have some

Para melhor contextualizar o trabalho desenvolvido com a turma, apresentamos, a seguir, os principais textos utilizados e as atividades desenvolvidas em sala. Na aula seguinte, trabalhamos um

¹¹ Transcrição do texto da figura: “I’ m a cis-gender [sic] and heterossexual guy, but in my chidhood I thought could be gay, because I don’ t haved [sic] [...]” . Tradução nossa: “Eu sou um cara cisgênero e heterossexual, mas na minha infância eu pensei que eu poderia ser gay, porque eu não [...]” .

¹² Todos os nomes de alunos utilizados neste artigo são fictícios. Não há nenhuma ligação direta com suas verdadeiras identidades.

¹³ Transcrição do texto da figura: “Gender identity is how you identify yourself and how you see yourself, like [sic]: cisgender, queer, and Transgender. Sexuality is [...]” . Tradução nossa: “Identidade de gênero é como você se identifica e como você se vê, como: cisgênero, queer e transgênero. Sexualidade é [...]” .

¹⁴ Transcrição do texto da figura: “I’m cisgender, I identify myself with my biologic [sic] sex, I’m fine with this, but I have some [...]” Tradução nossa: “Eu sou cisgênero e me identifico com meu sexo biológico. Eu estou bem assim, mas eu tenho algumas [...]” .

texto¹⁵ audiovisual disponibilizado na plataforma *Youtube* que discutia o termo *genderqueer* e seus significados e representações. Trabalhamos também o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral com foco nas estratégias de *skimming* e *scanning*. Elaboramos uma atividade de vocabulário para que os alunos pudessem aprender as palavras novas ao usá-las em contextos reais. Isso provocou negociação de significados e, quando necessária, a tradução foi feita. Como atividade de produção oral, os alunos foram solicitados a compartilhar suas respostas a partir das perguntas específicas que fizemos sobre o vídeo. Essa última atividade objetivou o desenvolvimento crítico-cidadão para provocar reconhecimento e reconstrução de visões.

Em outra aula, trabalhamos um texto¹⁶ audiovisual, também da plataforma *Youtube*, que nos possibilitou provocar uma discussão mais complexa sobre os temas, porque a atividade enfocou outras esferas que circundam as discussões de gênero e sexualidade, tais como sexo biológico e expressão de gênero. Para a compreensão de leitura dos alunos, utilizamos um texto¹⁷, do sítio PinkNews, que explorava o processo de reconhecimento da identidade de gênero por parte das crianças e como elas desenvolviam suas identidades. Com esse texto, buscamos exercitar a compreensão escrita, e, para isso, trabalhamos atividades que instigavam os alunos a buscarem respostas para perguntas específicas do texto e o trabalho com aspectos gramaticais. Por fim, buscamos propiciar um debate sobre como nossa sociedade aborda as questões de gênero e sexualidade com crianças e qual a importância ou não dessa discussão para a educação sexual, principalmente no contexto social no qual estamos inseridos.

Com esse trabalho realizado, podemos dizer que as conversas em sala possibilitaram reconhecimento e reconstrução (*redesign*) das percepções que os alunos verbalizaram inicialmente. Tais reconstruções podem ser ilustradas pelos relatos dos estudantes registrados na última aula sobre os temas. Eles também relataram o que foi mais significativo no curso. Destacamos algumas reflexões:

Quando o aluno Alan diz que “*I have learned so many words that I did not know before, the world is always changing and learning specific vocabularies [sic] is always good*”¹⁸, verificamos a ênfase, para ele, aos aspectos da língua, isto é, à importância de adquirir mais vocabulário para conseguir se expressar.

Mateus, diferentemente de Alan, confia ter aprendido coisas novas (muito provavelmente durante as trocas em sala de aula), o que contribuiu para a reconstrução de algumas visões. Podemos inferir que a ampliação de visões possibilitou seu desenvolvimento crítico. Em suas palavras: “*before the*

¹⁵ Link do texto: <https://www.youtube.com/watch?v=Y06_8LhHJa4> Acesso em 11 de set. 2020.

¹⁶ Link do texto: <<https://www.youtube.com/watch?v=W9YwOE8ndnc>> Acesso em 11 de set. 2020.

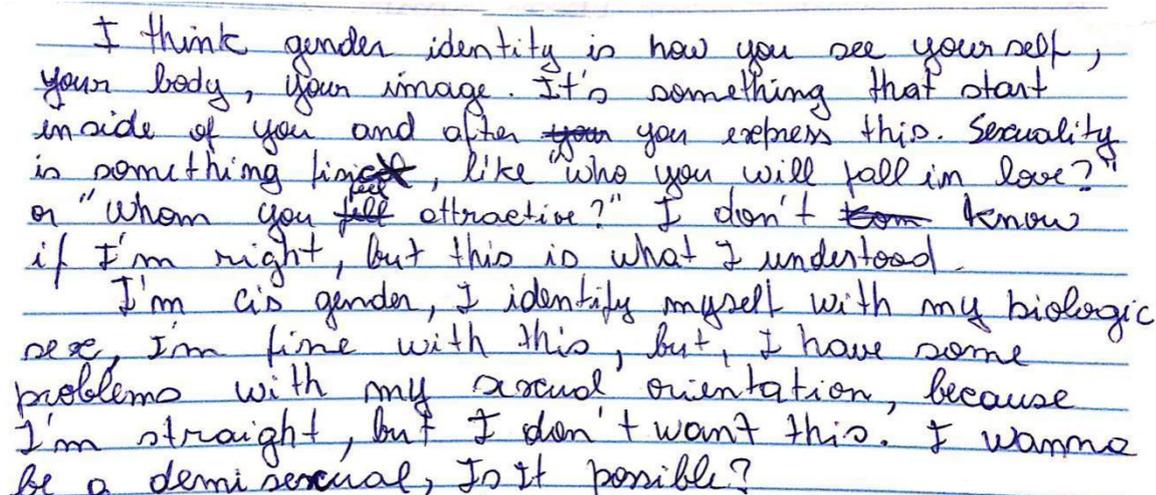
¹⁷ Link do texto: <<https://www.pinknews.co.uk/2016/04/07/when-do-children-develop-their-gender-identity-how-kids-are-more-fluid-than-you-think/>> Acesso em 11 de set. 2020.

¹⁸ Tradução nossa: “Eu aprendi muitas palavras que eu não sabia antes, o mundo está sempre mudando e aprender vocabulário específico é sempre bom”.

*discussion, I used to have some very close-minded perspectives but after it I have learned about different things through different perspectives and it has provoked the reconstruction of my ideas*¹⁹.

As palavras de Pedro evidenciam o objetivo que almejavamos. Escreveu ele: “*learning about something different makes us improve our language skills also we learn about the world and it makes us a lot more tolerant in the society*”²⁰. Entendemos que, por meio da aprendizagem de assuntos novos em inglês (inferimos que sejam os temas sociais levados para a sala de aula), promoveu-se desenvolvimento linguístico, entendimento e postura mais receptiva e tolerante no mundo. A fala de Pedro confirma a participação ativa nas atividades proporcionadas em sala, nos debates em grupos, nos textos produzidos sobre os temas. Para exemplificar seu desenvolvimento linguístico-discursivo na língua inglesa, interpretamos dois textos que Pedro redigiu: o primeiro no início do curso e o segundo, no final do curso.

Figura 6: Um dos textos²¹ do aluno Pedro no começo do curso



I think gender identity is how you see yourself, your body, your image. It's something that start inside of you and after you express this. Sexuality is something fisic, like "who you will fall in love?" or "whom you feel attractive?" I don't know if I'm right, but this is what I understood.

I'm cis gender, I identify myself with my biologic sex, I'm fine with this, but, I have some problems with my sexual orientation, because I'm straight, but I don't want this. I wanna be a demisexual, Is it possible?

¹⁹ Tradução nossa: “Antes da discussão, eu costumava ter posicionamentos muito fechados, mas depois eu aprendi sobre diferentes coisas por meio de diferentes perspectivas e isso provocou a reconstrução das minhas ideias”.

²⁰ Tradução nossa: “Aprender sobre coisas diferentes nos faz desenvolver nossas habilidades linguísticas e também aprendemos sobre o mundo e isso nos torna muito mais tolerantes na sociedade”.

²¹ Transcrição do texto da figura 6: “*I think gender identity is how you see yourself, your body, your image. It's something that start [sic] inside of you and after you express this. Sexuality is something fisic [sic] like “who you will fall in love?” [sic] or “whom you feel attractive [sic]” I don't know if I'm right, but this is what I undertood [sic]. I'm cis gender [sic], I identify myself with my biologic [sic] sex, I'm fine with this but I have some problems with my sexual orientation, because I'm straight but I don't want this. I wanna be a demisexual, is it possible?*” Tradução nossa: “Eu acho que identidade de gênero é como você se vê, seu corpo, sua imagem. É algo que começa dentro de você e depois você expressa. Sexualidade é algo fisico como “por quem você se apaixonará” ou “por quem você sente atração”. Eu não sei se eu estou correto, mas isso é o que eu entendi. Eu sou cisgênero e me identifico com meu sexo biológico, eu estou bem dessa forma, mas eu tenho alguns problemas com a minha sexualidade porque eu sou hétero mas eu não quero isso, eu quero ser demissexual, isso é possível?”.

Pelo que é apresentado nos recortes dos textos produzidos, pelos alunos, no final do curso, podemos ver uma maior complexidade gramatical e lexical da língua em relação ao conteúdo e às normas de uso, representando desenvolvimento linguístico-discursivo e expressão maior de consciência crítica em relação aos temas trabalhados.

Tal desenvolvimento pode ser observado nas palavras de Pedro (na figura 7) as quais atestam, em relação aos aspectos linguístico-discursivos apresentados no texto da figura 6, a ampliação de visão sobre o tema tratado, quando diz que “*just when I started to hear about gender identity and sexuality I learned that (there) are diferentes (sic) things*”²². Para o caso, podemos inferir que houve, por meio do processo de interação social com os outros alunos, produção de discurso, desenvolvimento linguístico-discursivo e uma específica (re)construção das suas visões sobre os temas.

Figura 7: Parte de um dos textos²³ do aluno Pedro no final do curso

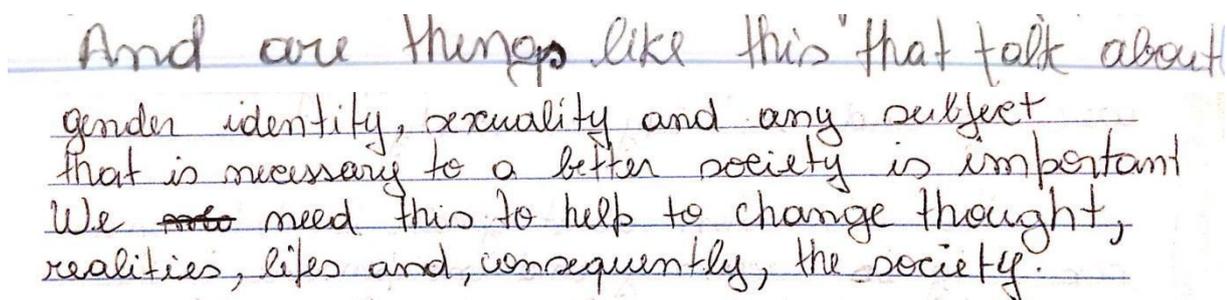
When I think about this, I just think in myself years ago. I was a disgusting people. I used to think that transwomen could not be with another women because if they wanted to be with a woman she would not have "become a woman". Just when I started to hear about gender identity and sexuality I learned that are different things and that things, like this is

Pedro, em suas palavras abaixo, na figura 8, reconhece a importância de levar temas que favoreçam a construção de uma sociedade melhor para a sala de aula. Mais ainda, reforça a ideia de compartilhamento de visões para provocar mudanças desde as do pensamento até as concretas da/na realidade e sociedade.

²² Tradução nossa: “só quando eu comecei a ouvir sobre identidade e gênero e sexualidade é que eu aprendi que existem coisas diferentes”.

²³ Transcrição do texto da figura 7: “*When I think about this, I just think in[sic] myself years ago. I was a disgusting people[sic] I used to think that transwomen could not be with another[sic] women because if they wanted to be with a woman she would not have “become a woman”. Just when I started to hear about gender identity and sexuality I learned that are[sic] different things and that things, like this is...*” Tradução nossa: “Quando penso sobre isso, eu penso sobre mim mesmo anos atrás. Eu era uma pessoa nojenta eu costumava pensar que mulheres trans não poderiam ficar com outras mulheres porque se elas quisessem ficar com uma mulher ela não teria “se tornado uma mulher “só quando eu comecei a ouvir sobre identidade gênero e sexualidade eu aprendi que há coisas diferentes e que coisas assim, isto é...”.

Figura 8: Parte de um dos textos²⁴ do aluno Pedro no final do curso.



And are things like this that talk about gender identity, sexuality and any subject that is necessary to a better society is important. We need this to help to change thought, realities, lifes and, consequently, the society.

Nos textos analisados dos alunos, não observamos nenhuma produção textual que apresentasse uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diferente do binarismo heterodissonante. O foco da nossa discussão aqui é o que os resultados apontam.

Ter apresentado exemplos de alunos que se dizem homens héteros e cisgêneros pode, a princípio, reforçar a ideia de eles estarem em posições socialmente privilegiadas, garantindo-lhes, assim, uma liberdade maior de dizer quem eles são e como se identificam em uma sociedade machista e patriarcal. Esta, por sua vez, permite e aceita dar visibilidade às pessoas que estejam em conformidade com o sistema heteronormativo. No entanto, queremos sinalizar sobre a importância de compreendermos que os excertos trazidos são muito relevantes pois sinalizam a necessidade do trabalho com temas nas ambientações escolares, porque evidenciam a realidade na qual vivemos. Constatamos, assim, que a colonialidade do poder patriarcal e seus efeitos são ainda muito fortes e enraizados em nossas subjetividades. Daí a indispensabilidade constante de levar temas tão caros para serem discutidos e problematizados em sala de aula, a fim de possibilitar outras visões e outras realidades.

A homossexualidade, por exemplo, discursivamente produzida, como afirma Guacira Lopes Louro, “transforma-se em questão social relevante” (LOURO, 2009, p. 30), porque abarca aspectos importantes que devem ser incluídos na discussão, tais como a liberdade de poder: (1) ter o direito de poder oficializar uniões matrimoniais, (2) desfrutar também dos mesmos direitos de casais heterossexuais, (3) ser livre para expressar seu gênero sem ser perseguido e/ou ameaçado nas ruas, dentre outros. Tais aspectos trabalham diretamente com a questão moral da liberdade da vida sexual e da expressão de gênero, por exemplo. Isso também acontece com outras orientações sexuais e com as identidades de gênero, porque essas identidades atravessam o âmbito social e, quando têm característica heterodissonante em

²⁴ Transcrição do texto da figura 8: “*And are[sic] things like this that talk about gender identity, sexuality and any subject that is necessary to a better society is important. We need to do this to help to change thought[sic], realities, lifes[sic] and, consequently, the society.*” Tradução nossa: “E são coisas assim que falam sobre identidade de gênero, sexualidade e qualquer assunto que é necessário para uma sociedade melhor é importante. Nós precisamos ajudar a mudar pensamentos, realidades vidas e, consequentemente, a sociedade”.

corpos abjetos, causam, de certa forma, um “estranhamento” na nossa sociedade a qual pode ser caracterizada como patriarcal e regida pelas leis da heterossexualidade, ou da heteronormatividade, como intitulou Butler (2010).

Ressaltamos, enfim, que toda a discussão sobre identidades de gênero e sexualidades foi produtiva porque propiciamos espaços de aprendizagem da língua inglesa nos quais significados novos foram negociados e construídos sobre os temas em foco. Considerando as atividades descritas nesta seção, apresentamos, a seguir, nossas considerações sobre a investigação realizada.

Algumas considerações

A dimensão do trabalho realizado pode ser ilustrada pelas palavras da aluna Rachel²⁵, quando diz: “*it’s very important to have this kind of activity (discussão de questões sociais) in classroom because we can practice the language and learn about the world*”²⁶. Seu depoimento revela dois objetivos atingidos: praticar os aspectos linguístico-discursivos da língua e aprender sobre o mundo, ampliando, possivelmente, a visão dele.

Assim, assentimos que o processo de (*re*)construção de visões de mundo sobre os temas e o desenvolvimento linguístico-discursivo da língua inglesa foram fomentados. Dessa forma, por meio das interpretações apresentadas, é possível dizer que ter proporcionado o debate sobre identidades de gênero e sexualidade em sala de aula provocou (*re*)construção de visões de mundo sobre esses temas, viabilizada pelo ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Ter proporcionado espaços para que os alunos verbalizassem suas ideias de como interpretaram um texto (oral ou escrito) e questionassem sobre a função social revelou-se um trabalho importante, porque, como afirmam McLaughlin e Devoogd (2004, p. 55), o papel do professor ao trabalhar com a perspectiva do Letramento Crítico gira em torno de “ajudar os alunos a tornarem-se criticamente conscientes” com relação a qualquer texto (discurso) que eles estejam lendo ou ouvindo. Cabe ao professor, na visão de Janks (2013), estimular os alunos a se questionarem sobre os textos e discursos que os cercam cotidianamente e sobre o ponto de vista de cada um, sobre quem eles incluem, quem excluem, sobre quem é beneficiado, quem não é beneficiado, sobre quem fala e sobre quem escuta, dentre outros questionamentos (JANKS, 2013).

Diante de todo o panorama de discussão teórica e apresentação de dados e resultados retratados na seção anterior, podemos constatar que os processos de desenvolvimento linguístico-discursivo e de

²⁵ Todos os nomes de alunos utilizados neste artigo são fictícios. Não há nenhuma ligação direta com suas verdadeiras identidades.

²⁶ Tradução nossa: “É muito importante ter esse tipo de atividade em sala porque podemos praticar a língua e aprender sobre o mundo”.

desenvolvimento do ser crítico estão intrinsecamente interligados por conta da interação propiciada. Por certo, nenhum indivíduo, seja ele professor seja aluno, em processo de interação social e de compartilhamento de pontos de vista em sala de aula, sairá desse ambiente da mesma forma que o adentrou. Entendemos, assim, que sempre haverá a transformação de algum aspecto, pois estamos, a todo o momento, nos construindo com e na interação com os outros em sociedade e para a sociedade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- BURNS, Anne. *Doing action research in English language: a guide for practitioners*. New York: Routledge, 2010.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 3. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BRYDON, Diana. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editora. Pp.105. 2011.
- CÉSAR, Maria R. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. v. 12, n. 2, jul./dez. *Juiz de Fora: R. Est. Pesq. Educ.* 2010.
- HALBWACHS, Maurice. *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- JANKS, Hilary. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.
- JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. v. 4, n. 2, June 2013, p. 225–242. UK: *Education Inquiry*, 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v4i2.22071?needAccess=true>> Acesso em: 05 jan. 2019.
- JORDÃO, Clarissa M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. MACIEL, R. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.
- LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glen L. Critical literacy as comprehension: expanding reader response. *International reading association*, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MURRAY, Kevin. The construction of identity in the narratives of romance and comedy. In: SHOTTER, J E GERGEN, K. J. (eds.). *Texts of identity*. London, Sage Norton, B. (1997) *Language, identity and ownership of English*. *Terol Quartely*. p. 409-430, 1989.
- SHOTTER, John; GERGEN, Kenneth J. *Texts of identity*. London: Sage, 1989.
- STREET, Brian V. New literacies, new times: developments in literacy studies. In: STREET, B.; HORNBERGER, N. *Literacy: Encyclopedia of Language and Education*. v. 2. New York: Springer, 2010.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446. set/dez.