

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)

JULIANA PAULA SQUINCA

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DO DEBATE SOBRE
DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: RIZOMATIZAÇÕES E RETERRITORIALIZAÇÕES**

ANÁPOLIS
AGOSTO DE 2019

JULIANA PAULA SQUINCA

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DO DEBATE SOBRE
DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: RIZOMATIZAÇÕES E RETERRITORIALIZAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Anápolis

2019

JULIANA PAULA SQUINCA

**CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DO DEBATE SOBRE
DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM AULAS DE LÍNGUA
INGLESA: RIZOMATIZAÇÕES E RETERRITORIALIZAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientador: Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Aprovada em 13/09/2019.

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva
PPG-IELT

(Orientadora)

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre
PPG-IELT – UEG Campus Anápolis

(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas
Posli - UEG Campus Inhumas

(Examinadora Externa)

A minha família,
a todas/os as/os minhas/meus alunas e alunos,
e, de modo especial, **a todas as mulheres.**

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e da docência, pelas inúmeras oportunidades de aprendizado e evolução (é tão difícil dizer "não" para tantas bênçãos), pelo meu cérebro bilíngue e rizomático.

A minha mãe-guerreira incansável, Lia, mulher de força e fé infinitas, e ao meu pai inspirador e doce, Osny, quem jamais deixou de cumprir suas funções de pai, esposo e homem, pelo amor e apoio incondicionais, pela fé em mim, pela inspiração, e pelo incentivo aos estudos e respeito as minhas escolhas, sempre.

As minhas irmãs, Daniela, Flávia e Roberta, pelo amor, pelas palavras de carinho, incentivo e disponibilidade em ajudar nos momentos mais críticos dessa caminhada. Um agradecimento especial à minha irmã Flávia pelos esclarecimentos metodológicos e pela ajuda com a pesquisa.

Ao meu esposo Eduardo, pelo apoio em TUDO, pela escuta, às vezes nem tão sensível, pela paciência e pelo amor infinitos. Me espera, que estou voltando! Não mais aquela mesma pessoa que você conheceu há 22 anos, mas uma versão melhorada dela. Agora, mestRA. Então, melhor renovar as "piadinhas" agora...

A minha filha empoderada desde sempre, Maria Eduarda, pela paciência, pela inspiração como ser humano, pelos puxões de orelha, pelas ideias para os planejamentos de aulas, pela compreensão pelos momentos de estresse e ausência, e pelo apoio e torcida incondicionais. *Thanks, my BBF, myGilmore Girl. #YesWeCan.*

A minhas filhas Manuela e Maria Luíza, pelos sorrisos de amor, que tantas vezes aliviaram o pesar de estar tão ausente durante os anos em que estive envolvida com essa pesquisa, mesmo sem compreenderem por completo as razões. A exemplo de Adichie, espero não falhar na árdua tarefa de educar filhas feministas.

Ao meu cunhado, Professor Doutor Marcos Vinicius de Almeida, pelos esclarecimentos metodológicos e filosóficos que me acalentaram às vésperas da qualificação.

A minha sogra, Dirce, e sogro, Eduardo, cunhadas Andreia e Adriana, e sobrinhos, Victória e Mateus, por todas as vezes que se disponibilizaram a me ajudar com toda a logística familiar para que eu pudesse completar mais essa etapa da minha vida.

A Maria Aparecida, Eva, Viviane, Isnaia (*in memoriam*) Miquéia, Silvana, Ada Thays, Celestina e Samila, por todo o carinho e cuidado para comigo e minhas filhas durante todo esse período de viagens, estudos, muito trabalho e muita ausência. Serei ETERNAMENTE grata a cada uma de vocês! Sem o carinho que vocês põem no trabalho que fazem, eu jamais conseguiria realizar o meu.

A minha orientadora, Barbra Sabota, por ser a maior inspiração e exemplo de ser humano, pela confiança no meu trabalho, e por ter me apoiado grandemente, do início ao fim, nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional. Por ter acreditado no meu pré-projeto de pesquisa, e ter me fornecido insumos para buscar o conhecimento de que eu necessitava para perceber o quão positivista ele era e chegarmos a essa dissertação.

À professora Carla Conti, por ter aceitado, prontamente, o convite para compor a banca de defesa dessa dissertação e pela leitura atenciosa desse trabalho.

À professora Reinildes Dias, por ter aceitado o convite para compor a banca de qualificação e por tantas contribuições valiosas.

À professora Viviane Pires Viana Silvestre, pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas e também pelas contribuições dadas ao longo de toda a caminhada, nos seminários de pesquisa, na banca de qualificação, na banca de defesa, e sempre de forma tão competente e humilde.

Ao professor Ariovaldo Lopes Pereira, pela disponibilidade em participar do Seminário de Pesquisa, pelas contribuições essenciais a minha pesquisa e pelas palavras de motivação e carinho.

A todos os meus colegas do PPG IELT, turma 2017-2019, em especial ao meu “irmão” que o Mestrado me proporcionou, Gersion Rodrigues Marques, exemplo de ser humano, de vida, de superação, dono de uma doçura e paciência infinitas para comigo; às amigas Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira, que com sua desconstrução e radiância plantou a primeira sementinha do assunto discutido nessa dissertação; e Gislene de Freitas Oliveira, Sarah Araújo Silva, Myrlei Rocha Almeida, por todo apoio, conhecimento, inspiração, companheirismo, amor e paciência ao longo do tempo em que estivemos juntas na consecução e finalização desse desafio que é o mestrado.

Às minhas colegas de trabalho, principalmente a Eleusa Maria Leão, na qualidade de chefia-imediata durante certo tempo, pelo incentivo e força, todas as

vezes que eu surgia com algum novo projeto; ainda, às colegas Maria Aparecida Oliveira Borges (que prontamente aceitou revisar essa dissertação), Marcela Ferreira Matos e Cristiane Alvarenga pelo amor, pela inspiração, pelo apoio, conhecimentos e materiais compartilhados e emprestados, e por terem acendido a fagulha inicial quando me falaram pela primeira vez em multimodalidade, multiletramentos, e me apresentaram as autoras e os autores que, mais tarde, tornaram-se íntimas/os para mim. Ali nasceu o mestrado! Obrigada, de coração, meninas!

A toda a equipe de línguas do IFG Campus Uruaçu, além das colegas já mencionadas acima, agradeço imensamente a Camila Alves, Janice Alves Gomes e, principalmente, Maiza Helena Condé de Mello, minha colega do inglês, por todas as vezes que foram compreensivas e colaboraram para a flexibilização da minha carga horária, em detrimento da de vocês, durante o período de realização do mestrado, sem licença. MUITO obrigada! Fez toda a diferença!

A Andréia Alves do Prado, hoje Diretora-Geral do IFG Campus Uruaçu, que sempre apoiou minhas ideias, principalmente no que se referiu, na medida do possível, à flexibilização do meu horário de trabalho durante o período das aulas do mestrado, quando estava Chefe do Departamento das Áreas Acadêmicas.

Ao meu colega de instituição, o professor Almir Zandoná Júnior, pelo apoio e boa vontade em ajudar em um dos momentos mais difíceis em termos profissionais pra mim (sobre o qual discorro e problematizo na seção intitulada Lidando com a Força e a Imprevisibilidade do Rizoma).

As minhas grandes amigas Lisandra Cunha Godoy, Kênia Stancioli Faria Soloff e Silene Maria Silva, espíritos de luz e partes essenciais da minha existência, grandes inspirações na vida pessoal e profissional.

A Euri Dias Campos e André Luiz Campos, por me receberem tão bem em suas residências durante os anos em que estive envolvida com o mestrado e por todo o apoio durante o período em que estive em Anápolis. Jamais vou deixar de me lembrar desse ato tão generoso. Gratidão eterna.

A todas as professoras e professores do PPG-IELT, Campus Anápolis, pelo conhecimento compartilhado e pelas lições de vida.

A todos as servidoras e servidores da UEG, Campus Anápolis, terceirizados também, especialmente às secretárias do PPG-IELT, pela atenção, paciência e competência. Muito obrigada pelo acolhimento, Aurilene Borges da Silva!

A todos as servidoras e servidores do IFG, Campus Uruaçu, docentes, técnico-administrativos e terceirizados, que ao desempenharem suas funções com tanta dedicação e competência contribuíram para que eu pudesse desempenhar as minhas, enquanto docente e pesquisadora, e chegar até aqui.

A Maria Antônia Oliveira Alves, Cinthya OliveiraSousa, Mere Tomé Ferreira, Edilson José dos Santos, Alexandre Clemente de Freitas e Tiago Batista Oliveira, que com seu conhecimento e escuta sensível me guiaram até a conclusão desse trabalho.

A todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante essa caminhada tão árdua e transformadora, nesse constante devir.

Ao meu ex aluno, Deividy Félix Fernandes (incluso também no agradecimento a seguir), responsável pelo toque artístico dessa dissertação, e quem, pacientemente, escutou minhas dezenas de áudios enquanto decidíamos sobre os conceitos com os quais eu queria que ele trabalhasse. Muito obrigada por todas as contribuições, em sala, enquanto aluno, e mesmo depois que nosso vínculo já havia se rompido. Alunos/as como você são inspiradores/as e nos fazem sempre querer seguir em frente.

E por último, e não menos importantes, à razão da minha *joie de vivre*, do motivo pelo qual tento melhorar a cada dia como profissional: a todas as alunas e alunos que um dia passaram pela minha vida e me ensinaram tanto, principalmente àqueles cujas produções, reflexões e talento esplendidamente compõem esse trabalho, ou seja, às alunas e aos alunos dos cursos técnicos em Edificações, Informática e Química do IFG Campus Uruaçu, turmas 2017-2019. Sem vocês, essa dissertação e eu não existiríamos. Espero que vocês tenham aprendido comigo muito mais do que *May I come in?* e *Of course, my horse...* #GratidãoEterna.

06/03/2018

WE'RE MONIE RICKING
WOMAN Y

#GIRL POWER

WE CAN
DO IT!



WOMEN'S DAY / DIA DAS MULHERES / DIA DE LAS MUJERES / @marie_squinco
Scanned by CamScanner

To the
wonderful woman
I've ever met!
by Maria Eduarda Spina
(your fav bluesther ☺)

#GIRL POWER



Scanned by CamScanner

"Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos."

(DELEUZE; PARNET, 1998, p.23)

RESUMO

Este trabalho visa entender como alunas/os inseridos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica constroem sentidos a partir do debate sobre desconstrução de estereótipos de gênero nas aulas de língua inglesa. A partir de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1986), tendo como base as teorias dos Letramentos Múltiplos, Multiletramentos e Letramentos Críticos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; MASNY, 2010; MASNY; COLE, 2009; MASNY; WATERHOUSE, 2011; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2012, 2013; WATERHOUSE, 2011), o estudo em questão ocorreu durante um bimestre, em 2017, com turmas de primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Edificações, Informática e Química) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Como fonte de geração de material empírico utilizei questionários *online* semi-estruturados (via *Google Docs*), interações de sala de aula (gravadas em áudio), depoimentos individuais (via *WhatsApp*) e notas de campo. A lente para análise do material empírico gerado durante o Percorso Didático (SABOTA, 2017) no qual ocorreram as atividades propostas foi a rizomatização (DELEUZE; DELEUZE; GUATTARI, 1980; MASNY, 2010; MASNY; COLE, 2009; MASNY; WATERHOUSE, 2011; WATERHOUSE, 2011). Conclui-se, com essa pesquisa, que no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo é a formação omnilateral dos discentes, que as aulas de língua inglesa podem ser espaço de produção de conhecimento na perspectiva dos letramentos críticos/múltiplos, sendo a língua considerada prática social, conforme propõe a BNCC.

Palavras-chave: Construção de sentidos. Educação Profissional e Tecnológica. Língua Inglesa. Teoria dos Letramentos Múltiplos. Desconstrução de estereótipos de gênero.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate how students inserted in the scenario of Vocational Education make meaning from the debate of deconstruction of gender stereotypes emerging in English classes. From the perspective of a qualitative-interpretativist research (ERICKSON, 1986) and having Multiple Literacies Theory – MLT, Multiliteracies and Critical Literacies (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; MASNY, 2010; MASNY & COLE, 2009; MASNY & WATERHOUSE, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2012, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; WATERHOUSE, 2011) as our theoretical framework, the present study was carried out during a school bimester back in 2017 and involved freshmen students of the technical integrated courses (Buildings, Chemistry, Computing) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás – IFG. Research material derived from the study was problematized through the lens of rhizoanalysis (DELEUZE, DELEUZE & GUATTARI, 1980; MASNY, 2010; MASNY & COLE, 2009; MASNY & WATERHOUSE, 2011; WATERHOUSE, 2011). Through this study we concluded that in the Vocational Education scenario, whose aim is students' omnilateral formation, English classes may be considered as a space for critical knowledge production, according to what proposes critical/multiple literacies, once language is regarded as social praxis, as stated in BNCC.

Keywords: Meaningmaking. Vocational Education. English language. Multiple Literacies Theory – MLT. Deconstruction of gender stereotypes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abralitec	Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Concefet	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
Conditec	Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EELT	<i>Education Through English Language Teaching</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Gecal	Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem
IF	Instituto Federal
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Jilac	Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica
LC	Letramento(s) Crítico(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLT	<i>Multiple Literacies Theory</i> – Teoria dos Letramentos Múltiplos
Nasa	National Aeronautics and Space Administration
NLG	<i>The New London Group</i> – Grupo de Nova Londres

NOVA	<i>Northern Virginia Community College</i>
OCDE	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i> – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC	Pedagogia Crítica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Percurso Didático
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i> – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TDELE	Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Estrangeira
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O início: o rizoma e as definições de estereótipos	17
Figura 2 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	29
Figura 3 – Distribuição de campus da Rede Federal por região entre 2005 e 2015.	30
Figura 4 – Expansão da Rede Federal – região Centro-Oeste.....	30
Figura 5 – Ocupação de cargo (docente EBTT) por gênero.....	31
Figura 6 – Ocupação de cargos/funções eletivas por gênero.....	31
Figura 7 – Expansão da Rede Federal em nível nacional	32
Figura 8 – Estrutura Organizacional do Conif.....	33
Figura 9 – Ementa da disciplina de Língua estrangeira – Inglês I e II do IFG Campus Uruaçu.....	41
Figura 10 – Constituição do rizoma	52
Figura 11 – Proposta de rizoma gerado pelas reterritorializações e (re)construções de sentido deste estudo	54
Figura 12 –Filme Hidden Figures	67
Figura 13 – Excertos da obra cinematográfica Hidden Figures.....	70
Figura 14 – Excerto da lista de profissões e ocupações	73
Figura 15 – Print de tela do vídeo #LikeAGirl, propaganda da Always.....	74
Figura 16 – Print de tela do vídeoRudePrincesses.....	79
Figura 17 – Excerto da canção Woman, de Kesha.	82
Figura18 – Excerto do texto Gender stereotypes and why they are stupid – Who said boys can't wear dresses and girls can't be leaders?	82
Figura 19 – Print da publicação de Kesha no Twitter	84
Figura 20 –Título escolhido 1	86
Figura 21 –Título escolhido 2	86
Figura 22 – Título escolhido 3	88
Figura 23 – Guia para apresentação oral	90
Figura 24 – Fala da aluna do curso de Edificações.....	94
Figura 25 – Fala da aluna do curso de Química.....	94
Figura 26 – Fala do aluno do curso de Informática	94
Figura 27 – FM, o cozinheiro do refeitório.	101
Figura 28 – Print de tela do documentário.....	104

Figura 29 – Print do documentário	105
Figura 30 – Meme	106
Figura 31 – O início da Chloe como meme	109
Figura 32 –Meme	109
Figura 33 – Memes.....	110
Figura 34 – Meme	114
Figura 35 – Memes.....	119
Figura 36 – Memes.....	123
Figura 37 –Meme	126
Figura 38 – Meme	128
Figura 39 – História em quadrinho	129
Figura 40 – Infográfico.....	133
Figura 41 – Prints do vídeo-infográfico.....	134
Figura 42 – Panfleto	139
Figura 43 – Alunas/os assistindo à obra cinematográfica Hidden Figures em sala de aula.....	143
Figura 44 – Print da publicação no Facebook	146
Figura 45 – Prints da publicação no Facebook.....	147
Figura 46 – Print da publicação no Facebook	149
Figura 47 – Um Olhar Sobre a Educação (Education at a Glance 2018 – OECD Indicators).....	150
Figura 48 – Desigualdades regionais e de gênero na realização educacional no Brasil	151
Figura 49 – Mapa da Elite das Escolas Públicas.....	152
Figura 50 –Prints da publicação do Facebook.....	153
Figura 51 – Print da publicação do Facebook	154
Figura 52 – Meme criado de forma voluntária pelo aluno H-nilton (2017), especialmente para a atividade realizada em sala.....	155
Figura 53 – Prints da publicação no Facebook.....	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das pesquisas sobre letramentos/letramentos críticos em nível de mestrado e doutorado	50
Quadro 2 – Instrumentos de geração de material empírico e suas funções dentro da pesquisa	51
Quadro 3 – Diferenças e similaridades entre abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico	64
Quadro 4 – Materiais selecionados por mim para a construção do percurso didático <i>My future, my choice</i>	66

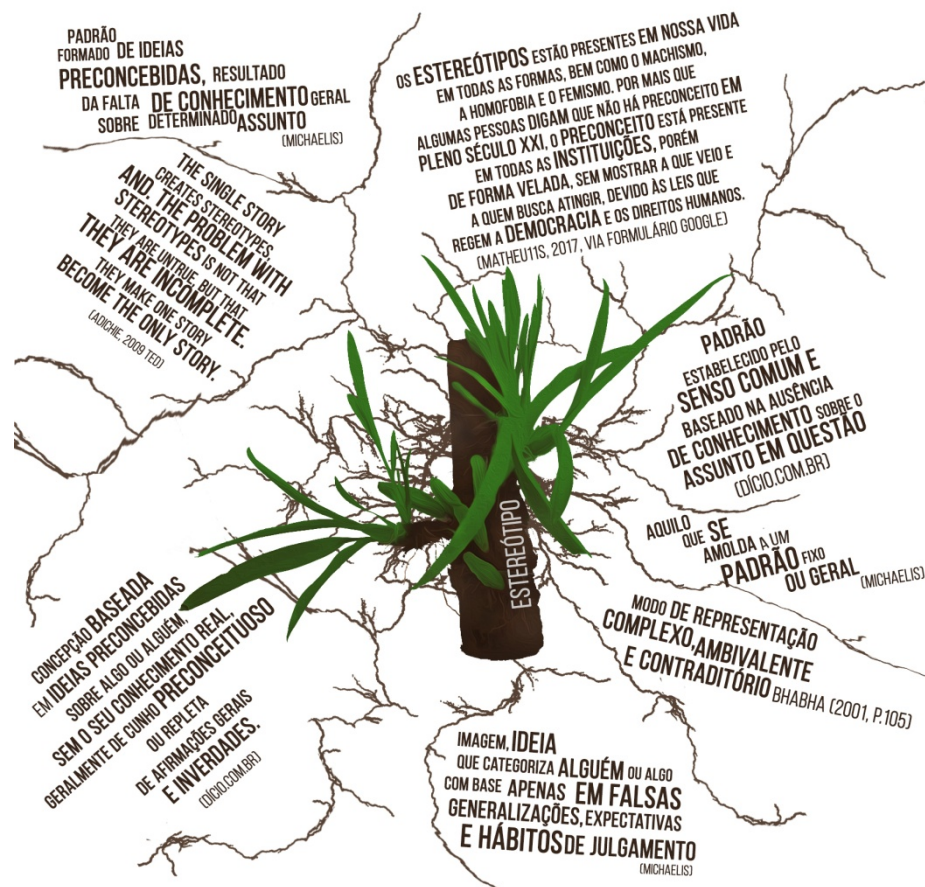
SUMÁRIO

1 DO MEU PROCESSO DE RETERRITORIZAÇÃO	17
1.1 Organização da dissertação: visualizando os ramos	24
2 ENTENDENDO O SOLO ONDE O RIZOMA BROTOU: PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ENSINO DE INGLÊS NESSE CONTEXTO	27
2.1 Seleção de conteúdos.....	45
3 PERCEBENDO O RIZOMA: COMO ENTENDO E INTERPRETO A METÁFORA HORIZONTALIZADA DOS SABERES RIZOMÁTICOS.....	47
3.1 Natureza e participantes da pesquisa	47
3.2 Fontes de geração de material empírico	51
3.3 Lente de análise do material empírico.....	52
4 SEGUINDO OS RAMOS: LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA.....	55
5 ESPARRAMANDO A RAMA: DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DE SENTIDO	98
5.1 Documentário.....	100
5.2 Memes.....	106
5.3 História em quadrinho.....	128
5.4 Infográfico.....	131
5.5 Vídeo infográfico	133
5.6 Poema.....	136
5.7 Panfleto	138
6 LIDANDO COM A FORÇA E A IMPREVISIBILIDADE DO RIZOMA	143
7 DESENHANDO O RIZOMA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DESTE ESTUDO	159
REFERÊNCIAS.....	165

1 DO MEU PROCESSO DE RETERRITORIZAÇÃO

Não posso voltar para ontem, porque lá eu era uma
outra pessoa.
(Carroll, Alice no País das Maravilhas, 1865)

Figura 1 – O início: o rizoma e as definições de estereótipos



Fonte: imagem idealizada e elaborada por Deividy Fernandes Félix especificamente para essa dissertação (2019).

De fato, ontem eu era uma pessoa diferente da que sou hoje. Ainda há alguns anos eu lecionava em escolas de idiomas, cursinhos preparatórios para vestibular e concursos, em centros binacionais, no Distrito Federal, em São Paulo e em Goiás. Um pouco cansada, talvez, da sala de aula, ou descontente com o cenário educacional brasileiro, prestei um concurso no final de 2011 e me tornei TAE, ou seja, Técnico-Administrativo em Educação, no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Goiás, lotada no Campus¹ Uruaçu. Após alguns anos nesse cargo, então, em 2013, incentivada por colegas de trabalho, fiz o concurso para docente e, dessa forma, tornei-me professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), da Rede Federal de Ensino. Ou seja, me foi apresentado um contexto de ensino, até então, completamente novo para mim, que é a Educação Profissional e Tecnológica.

Ter feito parte de diferentes contextos educacionais, em estados diferentes, empresas diversas, com culturas organizacionais distintas, me ajuda a compor o rizoma que sou hoje, define o modo como ensino e como vejo a educação lingüística, e explica, parcialmente, como sou como pessoa e compõe meu local de fala. É desse lugar, de uma pessoa que viveu contextos diferentes, sem medo da mudança, que me lanço como pesquisadora neste emaranhado de práxis e descobertas que compõem meu mosaico pessoal.

Hoje, minha atuação é pautada pela busca de entender meu lugar de fala e como me vejo profissionalmente, por isso dediquei-me neste estudo a voltar o olhar para minhas ações e tentar compreender se elas (as ações), de alguma maneira, contribuem com o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.

Nesse sentido, investigo, neste trabalho, como estudantes inseridos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica constroem sentidos ao produzirem leituras multimodais para as aulas de língua inglesa. Amparada no arcabouço teórico oferecido por estudiosos dos Letramentos, entreeles: Letramentos Críticos (MENEZES de SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2012, 2013), Letramentos Múltiplos (MASNY, 2010; MASNY; COLE, 2009; MASNY; WATERHOUSE, 2011; WATERHOUSE, 2011) e Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012) busco, ainda, construir sentidos múltiplos para meu fazer docente, enquanto entendo como me constituo na e pela educação linguística crítica.

Construo o tema dessa dissertação a partir da metáfora do rizoma, criada por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1980), por meio da qual propõem uma anunciação da pós-modernidade. Segundo sua teoria filosófica, o rizoma é um modelo descritivo ou epistemológico que se dispõe a reconhecer as multiplicidades, os movimentos, os devires. O rizoma é classificado como a-centrado, uma rede de autômatos finitos. A condição deste tipo de sistema é a de complexidade, em que não há um decalque,

¹ Neste trabalho, dentre as grafias possíveis – campus, câmpus, *campus* – optei pela forma “campus” sem acento e sem itálico, a qual usarei ao longo da dissertação.

uma cópia de uma ordem central, mas sim, múltiplas conexões que são estabelecidas a todo o momento, num fluxo constante de desterritorialização e reterritorialização.²

Ainda conforme a definição disponível no Dicionário Online Sensagent,

[a] noção de rizoma foi adotada da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo; o rizoma da botânica, que tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta, serve para exemplificar um sistema epistemológico onde não há raízes - ou seja, proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras - que ramifiquem-se segundo dicotomias estritas. Deleuze e Guattari sustentam o que, na tradição anglo-saxã da filosofia da ciência, costumou-se chamar de antifundacionalismo (ou antifundamentalismo, ou, ainda, antifundacionismo): a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios primeiros, mas sim elabora-se simultaneamente a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitualizações. Isto não implica que uma estrutura rizomática seja necessariamente flexível ou instável, porém exige que qualquer modelo de ordem possa ser modificado: existem, no rizoma, linhas de solidez e organização fixadas por grupos ou conjuntos de conceitos afins. Tais conjuntos definem territórios relativamente estáveis dentro do rizoma.

Destarte, tal como um fio que se desprende de um emaranhado, o tema desconstrução de estereótipos de gênero emergiu em minhas aulas enquanto eu desenvolvia trabalhos com a multimodalidade (SQUINCA; SABOTA, 2020) e tentava gerenciar a luta interna que insistia em me lembrar que a dimensão crítica não poderia ser preterida. A recorrência do tema nos debates engajados por meus alunos e alunas adolescentes me fez perceber como a docência pautada pelas perspectivas críticas nos convida a caminhar por caminhos inesperados. Aceitei o desafio imposto pelas minhas discussões em aula, de tentar entender, a partir do emaranhado aparente que é o rizoma, como minhas/meus alunas/os do ensino médio técnico do Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu, utilizam a língua inglesa como uma prática social e propõem leituras ousadas sobre as propostas.

Portanto concebo este capítulo como uma busca por reterritorialização, devido às diversas desconstruções pelas quais passei na construção deste estudo. O primeiro momento de desterritorialização aconteceu antes mesmo de ser aprovada no programa de pós-graduação, quando participei pela primeira vez do

² Disponível em: [http://dicionario.sensagent.com/Rizoma%20\(filosofia\)/pt-pt/](http://dicionario.sensagent.com/Rizoma%20(filosofia)/pt-pt/). Acesso em: 19 ago. 2019.

encontro do grupo de estudos TDELE,³ aceitando o convite da coordenadora do grupo, a professora Barbra Sabota. Naquele momento, maravilhada com cada problematização trazida pelas/os participantes presentes naquele dia, concluí ali mesmo: é aqui onde *preciso* estar!

Ao mesmo tempo em que o hiato de 17 anos entre a graduação e o mestrado me colocava, naquele momento, em uma situação de desvantagem intelectual, pois, muito do que eu aprendera já houvera se desconstruído, e muitos conceitos e autores eram novos pra mim, mais tarde concluí que esse período, quando aprendi a ser uma professora de inglês qualificada, linguisticamente falando, e, de certa forma, experiente na sala de aula, tinha sido imprescindível na minha formação.

Por minha própria falta de visão, acredito eu, ou pelos caminhos nômades que escolhi percorrer, estive por um longo período longe da Academia, e, estar ali, no grupo de estudos, era a oportunidade de que eu precisava, pois os estudos contribuíam para com o que eu ansiava, ou seja, visitar teorias e conceitos, me aprofundar, (des) aprender, desconstruir, amadurecer, para, então, me tornar uma docente, não apenas uma *teacher* (sem a intenção de utilizar o termo de forma pejorativa).

Logo em seguida, o 1º evento de que participei como mestranda foi a Jilac – Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica (era a primeira vez que eu via esses três termos juntos), que aconteceu em abril de 2017, em Brasília. A Jilac é uma iniciativa acadêmico-científica do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (CNPq/UnB) e que visa reiterar a natureza da Linguística Aplicada Crítica pelo compromisso que assume com os sujeitos e suas reais necessidades, em vez de altear ou perpetuar vertentes metodológicas que não traduzem os anseios humanos.

A convite da minha orientadora, me inscrevi como ouvinte, mas aprendi ali mesmo, com ela, uma grande lição: que pós-graduando (nesse caso) não participa de evento sem inscrever trabalho, afinal, para ela, esta é a oportunidade de sermos ouvidos e entrar no debate. Naquele momento, pensei: “Uau, eu não tenho nada para apresentar, não sou pesquisadora e nunca fiz nada digno de mostrar para alguém”. Com muito custo e insegurança propus um trabalho, uma comunicação oral, a qual foi aprovada. E, assim, lá fomos nós, apresentamos o trabalho, minha

³ Atualmente o grupo se reúne sob o nome de grupo de estudos Integra (www.integra.ccseh.ueg.br).

orientadora e eu, para que eu pudesse sentir-me mais segura. Durante o mesmo evento, após participar de algumas plenárias, mesas-redondas e minicursos, me veio o primeiro grande momento de desestabilização. Decidi que não poderia levar adiante o meu pré-projeto de pesquisa, que, então, me parecia tão positivista e limitado. E me lembro de ter tido essa conversa, lá mesmo, entre uma apresentação de trabalho e outra, com minha orientadora, a qual respondeu que concordava com minha mudança, pois certamente os novos caminhos que pretendíamos enveredar contribuiriam para minha formação docente de uma forma mais crítica. Eu concordei, mas continuei em pânico, sem saber que rumos tomar a partir de então.

Entretanto, na semana seguinte ao evento, ela me emprestou o livro que mudou a minha vida, me ajudando com o pontapé inicial sobre o que eu realmente gostaria de pesquisar. A obra era o livro *Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos* (o qual comprei posteriormente, pra mim e para uma colega de área), de Daniel de Mello Ferraz. Nunca irei me esquecer da sensação que eu sentia na medida em que devorava os capítulos. Foi libertador, além de inspirador!

Refiro-me, assim, às aulas da pós-graduação, às leituras, problematizações, os debates, dissensos, e, mais uma vez, aos encontros do grupo de estudos, posteriormente intitulado Integra (junção dos trabalhos do professor Ariovaldo Lopes Pereira e das professoras Barbra Sabota e Viviane Pires Viana Silvestre, por isso a escolha pelo nome), e a todos os momentos de construção dessa dissertação. Além disso, a certeza de que por todos os rumos que a escrita tomou, as reconsiderações, desestabilizações, os retrocessos, avanços, os momentos de dúvida, de reflexão, de dor, de desespero, os obstáculos, toda a experiência dos dias de mestranda, nada me deixou em um vazio.

Ao contrário, tudo preencheu meu ser e me ajudou a enxergar minha práxis como descobri que já era, e pude, a partir de então, reconstruí-la com mais propriedade, mais repertório, propiciado pela ampliação de meu *habitus* interpretativo⁴ (MONTE MÓR, 1999) e pela segurança que ganhei ao desempenhar meu papel docente. A luta que travava comigo mesma, sempre que precisava elaborar meus planos de ensino, estava, por ora, controlada.

⁴ Termo inspirado no conceito de *habitus* lingüístico de Bourdieu (1996) e que se refere ao modo como interpretamos textos, de modo geral.

Igualmente importante para minha formação docente foi a fundação da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - Abralitec (mais em <https://abralitec.wixsite.com/abralitec>), fundada no dia 14 de março de 2017, na cidade de Woodbridge, Condado de Prince William, estado da Virgínia, Estados Unidos, a partir de uma articulação conjunta dos professores de língua inglesa integrantes do segundo grupo participante do Programa Setec-Capes/NOVA (edital Setec nº 01/2015), da qual fiz parte, e que realizaram sua capacitação pedagógica na *Northern Virginia CommunityCollege* – NOVA, na referida cidade, no período de 14 de janeiro a 17 de março de 2017.

Foi uma experiência fantástica, de nove semanas, divisora de águas e empoderadora, uma vez que foi a primeira vez que estive em um país cuja língua oficial é o inglês. Esse fato, de nunca ter saído do país, teimava em me assombrar sempre que alguém me perguntava “Você já morou fora?”, e minha resposta era sempre “Não”. Como professora de inglês, me sentia uma fraude, no entanto, hoje sinto-me curada da Síndrome do Impostor (BERNAT, 2008, p. 1), a qual é uma característica comum a docentes de língua inglesa no Brasil, uma vez que, ora, compreendo o escopo da profissão que escolhi.

A estudiosa define a *Impostorhood* ou *Impostor Syndrome* (síndrome do Impostor) como sentimentos de inadequação, inautenticidade, ou fraude, dúvida de si mesmo, crenças de baixa autoeficiência e, por vezes, ansiedade generalizada, os quais atingem profissionais diversos, e não apenas docentes. Para Bernat, no caso de professoras/es, esses sentimentos não são diretamente relacionados com padrões de alta *performance*, mas estão relacionados com os sentimentos de inadequação no papel de professor de inglês não-nativo, sendo o ‘nativo’ frequentemente considerado como superior. Bernat (2008, p. 1) afirma que “[o] modelo do falante nativo idealizado detém um grande poder dominante sobre o não-nativo”.

Enfim, na data supracitada, foi realizada a primeira assembleia geral dos docentes, a partir da qual constituiu-se a Abralitec como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com diretoria, conselho (composto por representantes regionais) e assembleia geral não remunerados, sem caráter político-partidário e com o objetivo de congregar professores e pesquisadores da área de língua inglesa e literaturas correspondentes, atuantes no âmbito da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico, à exceção dos sócios honorários, que não têm de, necessariamente, pertencer à referida rede de ensino.

Alguns dos objetivos da Abralitec são, por exemplo, estabelecer-se como foro privilegiado para discussões pertinentes ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; fortalecer a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa e literaturas correspondentes, levando em consideração as suas necessidades tanto no âmbito local quanto no nacional; incentivar pesquisas, especialmente de caráter aplicado, nas mais diversas áreas dos estudos linguísticos e literários; promover a divulgação e intercâmbio de pesquisas na área de Letras; apoiar iniciativas que visem melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa, dentre outros constantes em seu estatuto.⁵ Contamos com duzentos e quarenta e nove sócias/os pertencentes às cinco regiões do Brasil e também ao DF (dados de 18/06/2020).

Ao participar ativamente da referida associação, na qualidade de, primeiramente, membra suplente do Conselho (representante da região Centro-Oeste), e, posteriormente, como membra da Diretoria, na qualidade de 2ª Secretária e, atualmente, 1ª, ratifico minha *missão* dentro do cenário da Educação Linguística e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Ser membra da Abralitec também faz parte da ampliação do meu *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 1999). Enfim, a práxis dentro dos letramentos críticos é meu novo território. O início desta exploração é mostrado aqui neste estudo. O restante ainda está por vir.

Acho importante mencionar, nesse ponto, que ao longo da dissertação utilizei alunas e alunos, não apenas o termo geral masculino, alunos, para se referir às/aos participantes dessa pesquisa, e sempre nessa ordem (pois embora eu comungue da opinião de Derrida (1971), citado por Vasconcelos (2003, p. 75), ou seja, que este gesto desconstrucionista não é suficiente para que uma verdadeira desconstrução seja realizada com êxito, pois estaríamos apenas trocando os polos binários e não destruindo a ideia dicotômica ali presente), por ser mulher, e por tratar nesse estudo da desconstrução de estereótipos de gênero, assim o farei, por escolha consciente. O primeiro passo, mesmo parecendo pequeno, em algum momento deve ser dado.

É imprescindível mencionar que este trabalho não tem a pretensão de esgotar conceitos deleuzo-guattarianos em sua amplitude, haja vista que utilizo-me de um

⁵ Disponível na íntegra em <https://abralitec.wixsite.com/abralitec/estatuto>. Acesso em: 20 ago. 2019.

recorte da obra dos autores, as quais tomo como base e inspiração por acreditar que elas comungam da visão metodológico-científica que embasa este trabalho. Em outras palavras, busco aproximar os conceitos de rizomatização e afins para auxiliar na construção de sentidos e na tentativa de melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem.

No desenho desta dissertação, mesclo meu material empírico (os percursos didáticos propostos para as aulas, minhas impressões registradas em diário de pesquisa, as falas das/os interagentes, suas produções linguísticas) com a teoria que embasa minhas ações e me ajuda a compreendê-las. A organização desta dissertação visa seguir caminhos rizomáticos, sem um centro e/ou periferia. Portanto, a apresentação dos temas são horizontais, no sentido de serem não-hierarquizados. Ao final, ao mostrar o desenho de meu rizoma, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que possibilidades de transgressões nas práticas educativas podemos levar em consideração com o objetivo de nos desconstruirmos (docente e discentes) e causarmos/sofrermos desestabilizações, e, conseqüentemente, nos reterritorializarmos de modo que os preceitos dos letramentos críticos sejam vivenciados?
2. Como as/os alunas/os envolvidas/os nessas práticas reagiriam a essas transgressões? Como são afetadas/os? Como constroem sentidos?
3. Os processos de desconstrução e reterritorialização contribuem para a formação omnilateral do ser humano, preceito basilar da Educação Profissional e Tecnológica?
4. Como a metáfora do rizoma me auxilia a compreender esses processos?

1.1 Organização da dissertação: visualizando os ramos

A dissertação foi organizada de forma a propiciar e preservar o caráter rizomático a que se propõe. Apesar da sequência trazida em seu sumário, busco fugir de um formato rígido e positivista. A configuração escolhida para compor este trabalho vai ao encontro da visão rizomática proposta por Deleuze e Guattari, bem como do conceito de emergência. Ou seja, o conceito de práticas de letramentos proposto por Leander e Boldt (2012, p. 25), que será ampliado posteriormente, o qual

afirma que essas práticas são construídas conforme acontecem, de forma que se relacionam a experiências anteriores de letramento, embora não sejam limitadas por elas.

Destarte, esta dissertação será iniciada com a introdução, a qual intitulo 'Do meu processo de reterritorialização'. Nela situo meu local de fala enquanto professora-pesquisadora e pesquisadora-professora, além de justificar a escolha pelo tema Desconstrução de Estereótipos de Gêneros e sua relevância para a educação crítica de línguas, ao trazer as vozes das/os alunas/os envolvidas/os nessa pesquisa, entremeadas pela minha e pela voz de autoras/es que a embasam.

Em seguida, na seção intitulada 'Entendendo o solo onde o rizoma brotou: panorama da educação profissional e tecnológica e o ensino de inglês. Neste contexto', discorro sobre o cenário e o contexto de onde as vozes brotam e se alastram, e se tornam ramificações, ora mais grossas, ora mais evidentes, ora mais esclarecedoras, ou seja, situo o cenário onde minha pesquisa se desenvolveu: o Instituto Federal de Goiás, Campus Uruaçu, e a Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente, na seção, 'Percebendo o rizoma: como entendo e interpreto a metáfora horizontalizada dos saberes rizomáticos', descrevo e justifico minhas escolhas metodológicas e epistemológicas.

Na seção 'Seguindo os ramos: letramentos em perspectiva', trago para problematização as teorias sobre letramentos, passando pelos letramentos críticos, multiletramentos, até chegar nos letramentos múltiplos.

Em seguida, em 'Esparramando a rama: desconstruções e reconstruções de sentido', mostro como as/os interagentes seguiram seus caminhos para desafiar o posto e construir suas leituras a partir do dissenso e do enfrentamento. Mostro, ainda, como cada rama rendeu outras ramas, ou seja, a partir das leituras e atividades em grupo, por exemplo, foram produzidas leituras individuais, movimentos de empoderamento etc.

Na seção 'Lidando com a força e a imprevisibilidade do rizoma', me permito um espaço para refletir sobre os desafios e tensões advindos da profissão docente, das experiências em sala de aula, e sobre o processo contínuo de devir-docente.

Finalmente, em 'Desenhando o rizoma: considerações sobre o desenvolvimento deste estudo', à guisa de conclusão, retomo as perguntas de

pesquisa e objetivos, traçando considerações a este respeito e aponto para caminhos futuros, ou seja, novos estudos e novas pesquisas.

2 ENTENDENDO O SOLO ONDE O RIZOMA BROTOU: PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O ENSINO DE INGLÊS NESSE CONTEXTO

Mamãe, quando eu crescer quero ser “Tia” do IF. (Maria Luíza Squinca Dias Campos, 4 anos)

Inspirada pela epígrafe com que inicio essa seção, discorro aqui sobre o que é ser docente no Instituto Federal de Goiás, ou seja, contextualizo o ensino da língua inglesa dentro da Educação Profissional e Tecnológica, fazendo um recorte para o IFG Campus Uruaçu, onde essa pesquisa foi realizada.

Durante seu contexto histórico, a Educação Profissional e Tecnológica foi marcada pelo dualismo escolar, por uma educação fragmentada, em que o ensino intelectual/propedêutico era direcionado às elites e, em contrapartida, o ensino técnico/manual voltava-se à classe trabalhadora. De acordo com os estudos de Dante Moura (2010, p. 60), “[a] relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país”.

Não obstante, a Educação Profissional e Tecnológica demarca um novo momento na história da Educação, a qual era destinada inicialmente aos desvalidos, que por sua vez não tinham acesso a ela e nem aos direitos sociais básicos. A instalação de dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA), através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, é considerada como o primeiro marco legal da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista sua finalidade assistencialista e de ensinar ofícios aos indivíduos das classes empobrecidas.

Essa modalidade educacional evoluiu durante a história do Brasil, pois foi influenciada, principalmente, pelos aspectos políticos, econômicos e culturais. A figura, a seguir, resume a evolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, destacando as alterações ocorridas em sua estrutura até a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Figura 2 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/img//261208ifets.jpg>.

No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelas seguintes instituições:

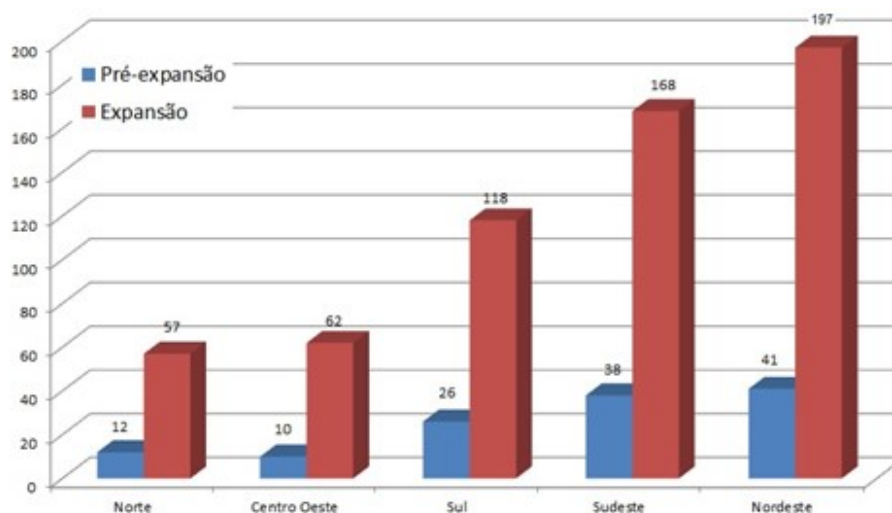
- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF
- Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- Colégio Pedro II

Marcada inicialmente pelo assistencialismo, a Educação Profissional e Tecnológica muda seus objetivos e finalidades, priorizando, posteriormente, a formação profissionalizante e técnica, características que contribuíram para a separação de classes, tendo em vista que a educação profissional se destinava à classe trabalhadora para a formação do trabalho manual.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista [...] de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (MOURA, 2007, p. 6).

Embora ainda continuasse marcada pelo dualismo entre formação técnica e formação geral, a Educação Profissional foi reinventando-se no tempo, e até 2015 obteve várias conquistas sociais. A expansão da Rede acarretou mudanças substanciais em todo o Brasil, como pode ser constatado pelas imagens que trago a seguir:

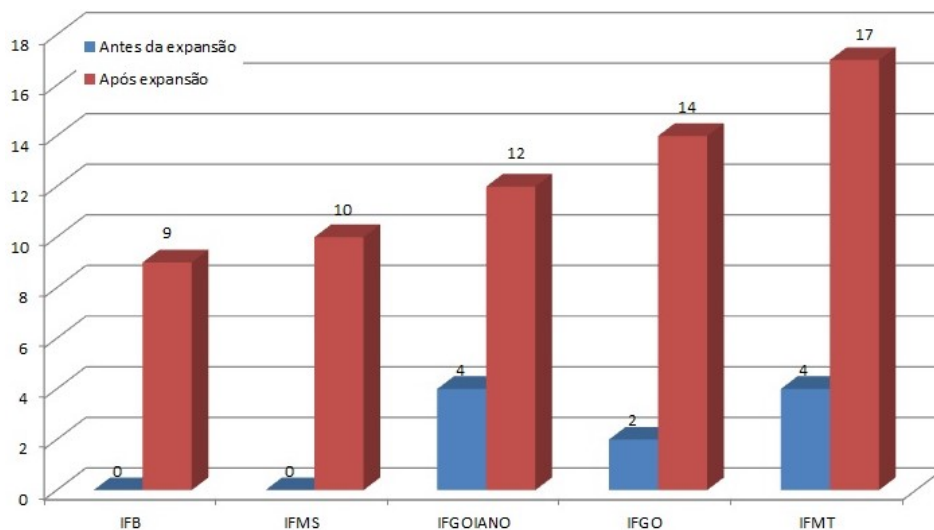
Figura 3 – Distribuição de campus da Rede Federal por região entre 2005 e 2015



Fonte: MEC (2016).

Ao trazermos o enfoque para a região Centro-Oeste, contexto onde esse estudo se desenvolveu, nota-se que anteriormente à expansão da Rede Federal havia apenas 10 escolas técnicas. No caso do IFG, passou-se de dois *campi* (Goiânia e Jataí) para quatorze *campi* (mais a Reitoria), contribuindo para o total de 62 na região toda.

Figura 4 – Expansão da Rede Federal – região Centro-Oeste



Fonte: MEC (2016).

O Campus Uruaçu é um dos 14 *campi*, onde atualmente são ofertadas vagas nos cursos de Ensino Médio Integrado integral (Edificações, Informática, Química, Comércio, sendo este último oferecido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA), Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No momento não são oferecidos cursos de pós-graduação e nem na modalidade EaD. O campus recebe discentes da própria cidade e de vários outros municípios do médio norte goiano, e hoje conta com aproximadamente 1000 (mil) alunas/os, 70 (setenta) professoras/es e 50 (cinquenta) Técnico-Administrativos em Educação, além de servidoras/es terceirizadas/os.

Conforme dados de 22 de maio de 2019, fornecidos pela Instituição, sob demanda dessa pesquisadora, os dados, por cargo/função e gênero são os seguintes:

Figura 5 – Ocupação de cargo (docente EBTT) por gênero

GÊNERO	DOCENTES EFETIVOS	DOCENTES SUBSTITUTOS	TECNICOS ADMINISTRATIVOS	TOTAL
Feminino (F)	28	03	29	60
Masculino (M)	35	06	23	64
TOTAL	63	09	52	124

Fonte: Arquivos pessoais (dados fornecidos pela instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Referência – 22 maio 2019).

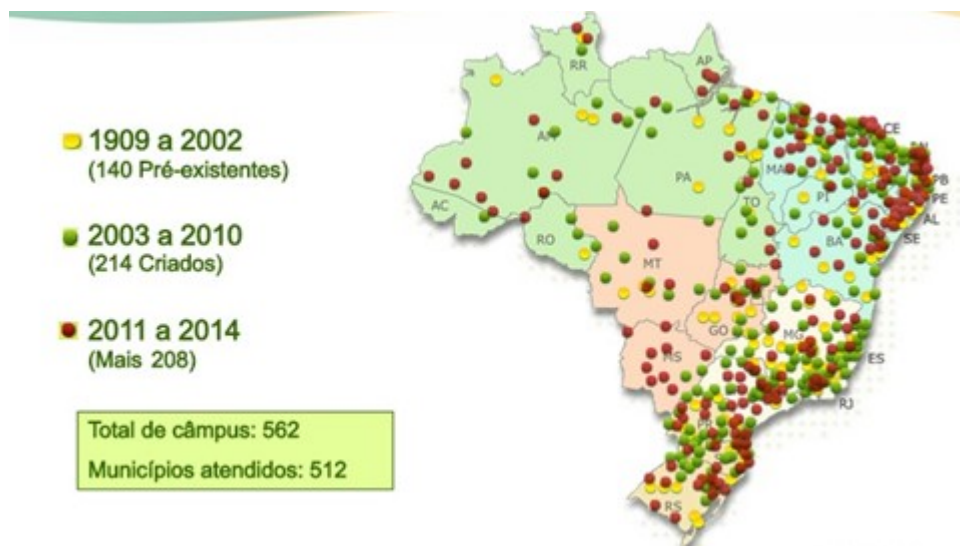
Figura 6 – Ocupação de cargos/funções eletivas por gênero

CARGOS OU FUNÇÕES - ELETIVAS		CARGOS OU FUNÇÕES - NÃO ELETIVAS	
F	M	F	M
01	01	08	10

Fonte:Arquivos pessoais (dados fornecidos pela instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Referência – 22 maio 2019).

Em termos nacionais, conforme a imagem abaixo, de 1909 até 2002 havia 140 *campi*. De 2003 a 2010, ou seja, em um período de sete anos, mais 214 foram criados, e de 2011 a 2014, em apenas três anos, outros 208 *campi* surgiram, sendo, portanto, 512 municípios atendidos ao longo de todo o território brasileiro.

Figura 7 – Expansão da Rede Federal em nível nacional



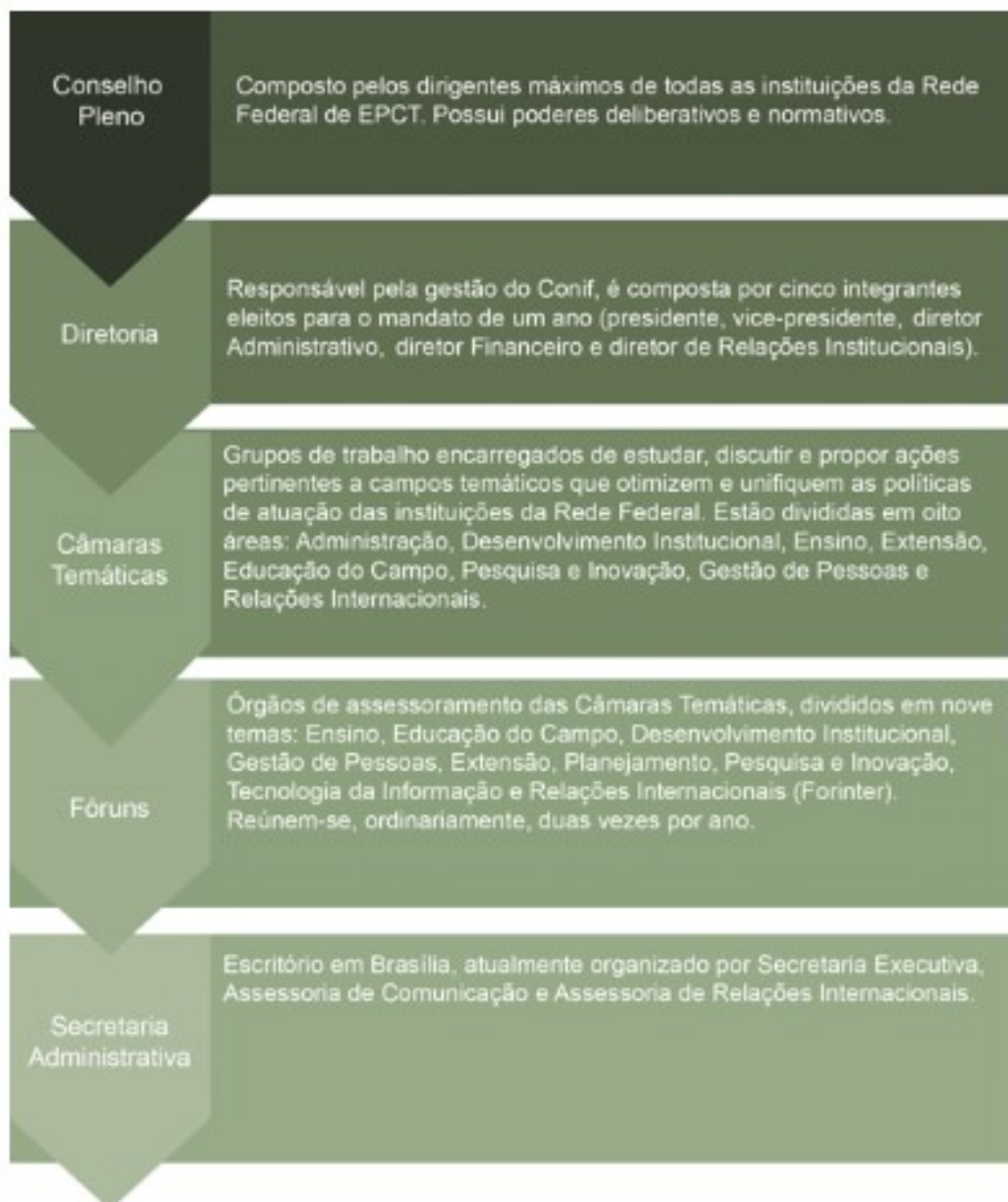
Fonte: MEC (2016).

Hoje, conforme a última atualização dos dados, disponíveis na página oficial do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif),⁶ na internet, 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica e o Colégio Pedro II integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São 643 *campi*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores, entre professoras/es e técnico-administrativas/os. Sobre o Conif, ele é uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação o qual atua no debate e na defesa da educação pública,

⁶ Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>. Acesso em: 20 ago. 2019.

gratuita e de excelência. Os objetivos do Conselho são a valorização, o fortalecimento e a consolidação das 41 instituições congregadas mencionadas anteriormente. Ele é igualmente responsável por dar suporte, orientar e respaldar a Rede, por meio do trabalho contínuo por melhorias em infraestrutura e condições de trabalho para os servidores, bem como da promoção de ações estratégicas para fortalecer a internacionalização das instituições, a partir do estreitamento de relações com outros países e da consolidação de cooperações técnicas. Ainda, o Conif desenvolve estudos e projetos, por meio de eventos como congressos, conferências, seminários e encontros, incentiva o intercâmbio de informações e experiências na Rede Federal e também com instituições de ensino, pesquisa e extensão, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras, executa articulações com os diversos entes públicos e a sociedade civil organizada. Sua estrutura organizacional está atualmente estabelecida da seguinte maneira:

Figura 8 – Estrutura Organizacional do Conif



Fonte: <http://portal.conif.org.br/br/institucional/conif>.

O Conselho foi criado em março de 2009, após a publicação da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e foi consolidado a partir da extinção do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), criado em 1999, em substituição ao Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (Conditec). Atualmente (2019), o Presidente do Conif é o Reitor do Instituto Federal de Goiás – IFG, Professor Jerônimo Rodrigues da Silva.

Ainda com relação à Lei nº 11.892/2008, outro objetivo desta era a criação e a ampliação do Ensino Médio Integrado (EMI), a partir da integração entre formação

básica e formação técnica e tecnológica, e de um currículo que busca a conjugação de objetivos pedagógicos, políticos e humanos para a formação emancipatória e cidadã dos sujeitos. Essa nova proposta educacional para os estudantes da Educação Profissional e Tecnológica visa, de acordo com Eliezer Pacheco (2011, p. 49-50), “[...] a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias”.

Portanto, pretende-se, neste novo contexto, estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos com os conhecimentos e habilidades relacionados ao mundo do trabalho, tendo em vista a superação do conceito de escola dual e fragmentada, que representou, em essência, a quebra da hierarquização de saberes. Almeja-se, dessa forma, para a educação brasileira como um todo, construir uma nova identidade para o Ensino Médio, integrando-o à educação profissional, buscando alcançar a formação emancipatória dos sujeitos sociais (PACHECO, 2011).

Na mesma vertente, sobre a epistemologia da EPT, Marise Ramos afirma que

Não se trata de somar currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente, à organização curricular e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e a cultura. (RAMOS, 2010, p. 51-52).

No que tange à práxis educativa omnilateral, pressuposto da Educação Profissional e Tecnológica, ela integra os conhecimentos teóricos e práticos, e vai além do “aprender-fazendo”. O conceito de omnilateralidade proposto por Antonio Gramsci, o qual se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pela reificação, surge a partir do conceito de escola politécnica marxista.

O trabalho como princípio educativo, a partir dos estudos de Gramsci (2001), contribui para a formação omnilateral e para a emancipação do homem por permitir a apropriação e a compreensão dos conhecimentos tecnológicos, intelectuais (quais sejam, o científico, o artístico e o cultural). Tal fato só é possível se houver articulação entre a educação geral e a profissional, pois, apenas a partir disso, se dará o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Por conseguinte, a integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à formação unicamente para o mercado de trabalho, e incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Destarte, formar profissionalmente não é preparar unicamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas.

A educação e o ensino técnico são importantes para a compreensão da nossa história e para que possamos nos preparar para o mundo contemporâneo que se inova com as tecnologias, transformando os modelos de sociedade, economia, cultura e interação com novas habilidades no mercado de trabalho. (FARIAS, 2015, p.70).

Ainda sobre a formação integrada, Maria Ciavatta (2005) afirma que o termo nos remete a completude, a compreensão das partes em seu todo. Implica em tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Em se tratando da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, o objetivo é que a educação geral torne-se parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Para a autora, busca-se, assim, superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, e, dessa forma, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Destarte, a partir do viés da formação humana, objetiva-se garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo”, conforme traz Paulo Freire (2011, p. 14), e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.

Por cidadania entende-se, conforme definição do dicionário,⁷ “o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição de um país, por parte dos seus respectivos cidadãos (indivíduos que compõem determinada nação”, podendo também ser definida como “a condição de cidadão, indivíduo que

⁷ Disponível em: <https://www.significados.com.br/cidadania/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

vive de acordo com um conjunto de estatutos pertencentes a uma comunidade politicamente e socialmente articulada”.

Ademais, a Constituição Federal - CF prevê, em seu artigo 205,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual, conforme o nome sugere, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, estabelece, em seu artigo 2º, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Paulo Freire (2005, p. 191), na mesma vertente, “a cidadania se cria com uma presença ativa, crítica decidida, de todos nós com relação à coisa pública”. O estudioso aponta a cidadania como um direito, assegurado pelo Estado e com ampla participação popular. Segundo a visão tradicional de cidadania, o conceito nos remete às antigas aulas de EMC, a controversa Educação Moral e Cívica, e termos como pátria, civismo, deveres cívicos, patriotismo, e nacionalismo vêm à tona. Conforme nos trazem as OCEM-LE (2006), nas propostas mais recentes, essa proposta da cidadania como algo homogêneo mudou. De fato, o conceito é amplo e heterogêneo, porquanto, nos permite compreender que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição ou lugar alguém (o aluno/um cidadão, por exemplo) ocupa na sociedade. Qual é seu lugar de fala nela (na sociedade)? Por que essa é sua posição? Ele está satisfeito com ela? E o que o levou até ali? Ele quer modificá-la ou deixá-la? Essa posição em que ele se encontra o inclui ou exclui de quê?

Portanto, é possível inferir que a Educação é concebida como instrumento de transformação e aquisição de conhecimentos capazes de modificar o cotidiano social e dar sentido às experiências humanas. O ensino deve criar condições para o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como para a inserção no mundo do trabalho, para a geração de emprego e para o exercício da cidadania. Porém, todos os ganhos e avanços mencionados anteriormente parecem estar em

risco a partir das recentes mudanças na LDB, por meio da Lei nº 13.415/2017, que regulamenta a Reforma do Ensino Médio, configurando um retrocesso em que a velha dualidade educacional pode voltar a contribuir para a manutenção da desigualdade social presente no Brasil. Com a Reforma, os Institutos Federais perdem autonomia, e o Ensino Médio Integrado passa, então, a ser concomitante, cuja consequência é o retrocesso à divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual. Com isso, a noção de cidadania, da forma como a entendo, é esvaziada. Ou seja, a capacidade de transitar cōscio e livremente entre as diversas dimensões, tais como a cultural, social, política, lingüística e histórica, dentre outras, é comprometida.

Posto tudo isso, e trazendo os objetivos dessa pesquisa para discussão, consigo enxergar aproximações entre os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica (como hoje, ainda, é estabelecida) e o que propõem os estudiosos dos Letramentos Críticos. Baseados numa perspectiva pós-estruturalista, os letramentos críticos associam linguagem a relações de ideologia e poder (STREET, 2014), no sentido de que se fazem presentes nos contextos sócio-histórico de uso da língua. Ademais, os letramentos críticos questionam o conceito de verdade e o apontam como cultural e socialmente estabelecido, ressaltando a relevância de se promover uma prática crítica que leve ao questionamento de discursos cristalizados, ou seja, de verdades já estabelecidas socialmente.

Segundo consta na página oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁸

A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, conforme definido na LDB. Ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Afunilando a discussão para o ensino de língua estrangeira, levando em consideração o que propõe sua versão definitiva, homologada em 4 de dezembro de 2018, o inglês passa a ser a língua estrangeira obrigatória nas instituições de ensino

⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

de todo o país, enquanto o espanhol é colocado como opcional, fato sobre o qual a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) já havia se manifestado por meio de uma nota de repúdio, da qual segue um trecho:⁹

Imposição da oferta da língua inglesa como obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental e no ensino médio:

Não obstante a necessidade de oferta dessa língua adicional em face ao seu papel como língua franca em processos de construção de significados ao redor do mundo, compreendemos que a obrigatoriedade de sua oferta desconsidera a prerrogativa de que as línguas adicionais a serem ofertadas nas escolas públicas devem ser escolhidas a partir de questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil. Ao desconsiderar a heterogeneidade de contextos e vozes que devem orientar a escolha da(s) línguas adicionais a serem ofertadas nos diversos ciclos da educação básica, a imposição de oferta da língua inglesa desrespeita o multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira.

A partir do excerto acima vejo que a referida Associação critica tanto a forma como a medida provisória 746 foi redigida quanto seu conteúdo, iniciando o movimento realizado nas redes sociais, *#FicaEspanhol*. Percebo que o fato de o Espanhol ter sido colocado como língua opcional nega a pluralidade e a diversidade que um país continental como o Brasil oferece, pelo fato de fazer fronteira com outros países da América do Sul e Central, cuja língua é o Espanhol.

Com relação ao inglês, a partir da versão definitiva da BNCC, ele deixa de ser considerado língua estrangeira e passa a ser chamado de língua franca. Na proposta da BNCC, o objetivo é reconhecer os diversos repertórios linguísticos presentes dentro e fora de sala, a fim de que se ampliem as noções do que vem a ser “certo” e “errado” no uso da língua. Visto a partir dessa perspectiva, a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que a/o aluna/o precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos. Na perspectiva de língua franca, o inglês deixa de pertencer apenas às/aos “nativas/os” e passa a ser incorporado e utilizado em contextos variados e em práticas e interações reais. O fato de se legitimar apenas as/os “donas/os” da língua como as/os únicas/os agentes educativas/os capazes de ensinar a língua alvo exacerba a disseminação da Síndrome do Impostor (BERNAT, 2008), a qual mencionei em seção anterior, uma vez que enfraquece e deslegitima professoras/es oriundos de países onde o

⁹ Texto completo disponível em <https://alab.org.br/blog/nota-de-repudio-a-mp-746/>.

inglês não é sua língua materna. Ainda, segundo o documento, o inglês é visto como passaporte para o mundo acadêmico, cultural e mercadológico. Posto tudo isso, noto que o texto deste documento norteador traz outras mudanças, mas essas ainda reiteram as diferentes ideologias das pessoas envolvidas diretamente à elaboração do documento em questão, como por exemplo, a comoditização da língua inglesa, e isso vai de encontro aos preceitos da Educação Profissional e Tecnológica e dos Letramentos Críticos. Infelizmente, na leitura que faço enquanto docente dessa língua, esta (a língua inglesa) é comprada e vendida como um objeto de consumo com base na crença de que dominá-la aproxima as/os cidadãs/ãos, mesmo os pertencentes às classes sociais e culturas menos favorecidas, de melhores posições na sociedade. O desmonte da Educação que vem ocorrendo, disfarçado de avanços, melhorias, inovações e progresso, pode indicar, na verdade, a tentativa de manutenção da subserviência do Brasil perante as nações desenvolvidas. No que tange à língua inglesa, colocada em foco dessa maneira, por trás dessas atitudes é possível vislumbrar uma intenção de homogeneização implícita, de apagamento de identidades. E, por não coadunar com essa postura política, e também dessa visão de língua, a meu ver, tão limitadora, é que me oponho a replicar esse posicionamento, ao assumir uma atitude crítica perante a sociedade, principalmente no que tange às minhas atitudes dentro da Academia, onde a sala de aula também está contida.

Conforme nos trazem Pessoa e Hoebel (2017, p. 782), inspiradas em Rajagopalan, “o ensino de línguas é palco de política linguística”, pois, segundo o autor, esta “engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 126-127). Segundo as autoras, “[t]odas essas atividades são campos em disputa que refletem as diferentes ideologias das pessoas que delas tomam parte. Daí a importância de entender que essas atividades são construídas por discursos”.

Elas embasam suas discussões em Ball (1994, citado por LOPES, 2006), que afirma que as políticas devem ser entendidas como discursos e como textos, ou seja, como representações construídas e compreendidas de formas complexas, pois são produzidas por múltiplas fontes. As políticas educacionais, por exemplo, estão intimamente relacionadas às políticas linguísticas, e são elaboradas por governos, setores empresariais, pesquisadoras/es, educadoras/es, práticas escolares, grupos

sociais, sempre exercendo poderes assimétricos, e, por isso, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Portanto, normatizar¹⁰ aprendizagens essenciais que todas/os as/os alunas/os deverão desenvolver com vistas a “fomentar a qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2017) é o que é posto como objetivo da BNCC. Contudo, creio que o próprio vocábulo, normatizar, cuja definição trago em nota de rodapé, já é problemático por si próprio, especialmente se tratando do contexto educacional, no qual lidamos com pessoas e suas peculiaridades, sem nos esquecermos das especificidades de cada lugar onde se ensina/aprende.

Trago, para problematização, a ementa para as disciplinas de Língua Estrangeira – Inglês I e II, as quais são ministradas para primeiros e segundos anos apenas, com carga horária de 54 horas, que equivale a 72 aulas, com 01 (um) encontro semanal de 90 (noventa) minutos (02 aulas de 45 minutos cada). As/os alunas/os dos terceiros anos devem optar por Espanhol ou LIBRAS. Essa é a realidade do IFG Campus Uruaçu, onde os cursos técnicos têm duração de 3 anos, por serem oferecidos em turno integral. Alguns *campi*, como, por exemplo, o Campus Goiânia, ainda ofertam cursos com duração de 4 anos, e em apenas um turno do dia.

Figura 9 – Ementa da disciplina de Língua estrangeira – Inglês I e II do IFG Campus Uruaçu

¹⁰ Segundo a definição disponível no Dicionário Online de Português em <https://www.dicio.com.br/normatizar/>, normatizar significa “[d]esenvolver normas, regras, modelos específicos para a realização de alguma coisa; produzir normalização: normatizar um procedimento de acordo com o esperado pelos clientes. Tornar normativo, prescritivo, capaz de ditar regras ou preceitos; normalizar: normatizar comportamentos reprováveis.”

Disciplina: LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS I e II
Ano: 1º e 2º
Carga horária/nº aulas: 54 horas / 72 aulas (para cada ano)
EMENTA

Leitura, compreensão e interpretação de textos orais e escritos, estabelecendo relações entre língua, cultura e sociedade. Estudo de elementos morfossintáticos, semânticos e fonológicos da língua inglesa. Desenvolvimento das habilidades comunicativas, com ênfase na leitura.

Fonte: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-edificacoes/CP-URUACU>.

Segundo o que consta da ementa, percebe-se que se trata de um texto bastante geral, com ampla abrangência, o que pode configurar tanto uma vantagem quanto desvantagem. O que quero dizer é que, ao mesmo tempo em que se tem liberdade para escolher e decidir sobre que temas abordar e quais atividades implementar, se a/o docente responsável pela disciplina não for experiente e crítica/o o suficiente, ela/e poderá incorrer no erro de repetir e reproduzir aulas onde, por exemplo, em que o texto escrito (e posterior tradução do mesmo) ainda ocupe o espaço central das aulas (da forma como acontecia comigo enquanto aluna), em detrimento das outras habilidades e da dimensão crítica do ensino de línguas. Há de se levar em conta as constantes transformações na comunicação, na linguagem, nas formas de interação, nas relações pessoais, sociais e profissionais que afetam as necessidades de aprendizagem dos sujeitos contemporâneos.

Contudo, na última década, ficou bastante evidente que se criou um campo de batalha pelo currículo escolar. Devido ao fato de “alguns” lamentarem a suposta perda de disciplina (“controle” do professor sobre os alunos), no sentido Foucaultiano, questionarem os conhecimentos “economicamente inúteis”, criticarem a falta de “conhecimento real” e a perda dos valores cristãos “tradicionais”, as discussões atuais sobre o que (e como) deve ser ensinado nas escolas são tão contenciosas quanto em qualquer outro momento da nossa história (APPLE, 2010, p. 91).

Em suas próprias palavras,

[e]stimulada em grande parte por denúncias neoliberais sobre a difusão de conhecimentos ‘economicamente inúteis’, por lamentos neoconservadores sobre a suposta perda da disciplina e da ‘falta de conhecimento real’, e por ataques religiosos autoritários e implacáveis às escolas pela sua suposta perda de valores tradicionais dados por Deus, as discussões sobre como e o quê deverá ser ensinado nas escolas são mais controversos do que em qualquer momento da nossa história. (APPLE, 2010, p. 91)

Mesmo Apple (2010, p. 91) tendo afirmado isso há quase uma década, suas problematizações nunca foram tão pertinentes como agora, em tempos de Escola Sem Partido,¹¹ de cortes dos recursos direcionados à Educação, ou contingenciamentos, como o atual governo prefere chamar. A partir do meu amadurecimento pessoal e profissional, principalmente nos últimos anos, após meu retorno para o contexto acadêmico, para mim, tornou-se ainda mais evidente o papel (a missão, a meu ver) político da Educação.

A iniciativa de cercear a atividade docente, que segundo os proponentes está travestida de “doutrinação”, é completamente paradoxal e desconsidera as especificidades de cada aluna/o/ser humano, pois da maneira como a atividade docente é proposta, ela torna-se bancária (FREIRE, 2011), cujas/os alunas/os são apenas depósitos de conteúdos engessados, são vigiadas/os e punidas/os dentro das “celas de aula”. Para Freire (2011, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Ou seja, em outras palavras, ao entregar os conteúdos “mastigados” não se cria condições para que as subjetividades e a heterogeneidade emerjam, para que a autonomia seja exercida, não há espaço para o pensamento crítico. É dessa forma que se espera que ajamos, pois pensar é perigoso. Homogeneizar a forma de pensar e de agir da sociedade é uma das maneiras dos opressores controlarem e impedirem o livre pensamento. Conforme afirma o estudioso Pedro Demo (2001), “[o] sistema não teme pobre com fome. Mas teme pobre que sabe pensar.” Portanto, a escola e os educadores bancários servem ao objetivo dos dominadores, qual seja, o de impedir a formação de uma educação que seja libertadora, autônoma e emancipatória. (Na seção ‘Lidando com a força e a imprevisibilidade do rizoma’ amplo essa discussão).

¹¹ A iniciativa é uma tentativa de controle da atividade docente a pretexto de combater a suposta e genérica “doutrinação de esquerda” a que professores estariam submetendo alunos, como vem disseminando o movimento, que tem como base ideias de cerceamento. A iniciativa, atenta contra a liberdade de cátedra assegurada pela Constituição Federal (Artigo 206 – II e III) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Artigos 2º e 3º – III e IV).

No entanto, essa vigilância e punição são aplicadas primeiramente às/aos docentes, considerando o contexto que ora discutimos. Vejo a BNCC, por exemplo, além de outros documentos normatizadores propostos ou impostos à população pelo Governo, como ferramentas de vigilância e controle, que se não forem utilizadas como se propõe, incidirão em punição. Nesse ponto da discussão, torna-se bastante visível a importância de se problematizar discursos, os quais são concretizados por meio da língua, pois ela é uma ferramenta poderosa de manipulação. As imposições que as diretrizes ou parâmetros curriculares, ou leis, por exemplo, trazem em seus textos, geralmente, vêm disfarçadas em forma de recomendações ou vantagens.

Para Foucault (1987), por exemplo, a disciplina tem como objetivo dominar o sujeito, organizar espaços e fazer do ser humano um indivíduo, alvo do poder disciplinar, pois por meio dela ele torna-se manso, de fácil manipulação e domínio, podendo ser utilizado de forma mais fácil.

Portanto, devido à amplitude da ementa, tento organizar meus planos de ensino de forma que os conteúdos (e as metodologias) selecionados estejam de acordo com a realidade de alunas e alunos e que, de alguma forma, contribuam para seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no nível linguístico, respeitados os documentos norteadores, mas apenas após ter realizado uma leitura crítica e compreendido o que eles propõem. Tento seguir na esteira de Freire, atuando por meio de uma educação crítica e problematizadora, pois tanto a/o professor(a) quanto a/o aluna/o são midiáticas/os pelo mundo e pela realidade que os apreendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem. Esses conteúdos passam a ser temas geradores extraídos da problematização da prática para despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Nessa vertente, procuro integrar conteúdos/atividades, e quando vejo a necessidade, ou quando creio ser importante inovar, vislumbrando vantagens reais para o processo de ensino-aprendizagem, trago ferramentas digitais (TDIC) para integrar e/ou potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Mantenho sempre em mente o ditado “vinho novo em garrafas velhas/ vinho velho em garrafas novas” para não incorrer no que Demo (2009, p. 62) afirma: “muitos professores, [...], aproveitam-se dos efeitos especiais tecnológicos para iluminar seu próprio palco, deixando os alunos como assistentes.” Isso se dá pelo fato de que o ensino da língua como prática social pode se beneficiar da inclusão das práticas sociais do mundo digital também, pois há de se levar em conta que ter conhecimento da língua inglesa

não garante nada, mas pode, a depender de variados fatores, potencializar as possibilidades de participação e circulação, que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual, ou seja, multimodal (KRESS; VAN LEEUWVEN, 1996, 2001), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, como descrito na BNCC.

O documento ainda propõe que os aspectos multiculturais devam ser levados em conta, na vertente dos estudos de Cope e Kalantzis (2000) e Kalantzis e Cope (2012). Além disso, seu texto nos leva a compreender que o léxico e a gramática devem ser ensinados aos alunos de modo indutivo, levando-os a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Ainda, afirma que trabalhar com gêneros verbais e híbridos, potencializados, principalmente, pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de aprender a língua. Nesse ponto, por considerar que esses aspectos como um todo contribuem para um trabalho eficaz e efetivo em sala de aula (e fora dela também), principalmente pelas experiências exitosas que tenho tido levando-os em consideração ao elaborar meus planos de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é que consigo delinear meu rizoma. Poder político, meu local de fala, documentos norteadores oficiais, documentos institucionais, o local de fala das/os discentes, a língua enquanto discurso: cada qual com sua força e escopo, de modo rizomático e heterogêneo, amorfo, se entrelaçam, e se alastram. Algumas partes, porém, às vezes são sufocadas e secam.

No trecho do Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI (2018) do IFG, disponibilizado a seguir, cujos objetivos são estabelecer princípios e diretrizes destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional no seu sentido mais *stricto*, trago o texto que versa sobre a seleção de conteúdos a ser ensinados.

2.1 Seleção de conteúdos

A seleção de conteúdos na educação profissional técnica de nível médio no IFG será realizada observando-se os princípios constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme expresso no artigo 27, e na resolução CNE Nº 06 de 2012, e deve ser feita considerando ainda as seguintes diretrizes:

a. difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres das/os cidadã/ãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

- b. observação das condições de escolaridade das/os alunas/os;
- c. orientação para o trabalho;
- d. garantia de promoção permanente das práticas corporais que reflitam a cultura corporal humana historicamente produzida;
- e. respeito aos direitos humanos, na ética, na diversidade étnico-racial, meio ambiente, na diversidade sexual, de gênero e político-ideológica, e na diversidade cultural e religiosa;
- f. integração aos saberes locais e da comunidade, capacitando a/o aluna/o para a modificação de seu ambiente.

O referido documento foi construído coletivamente durante os debates do Congresso Institucional IFG, ocorridos em 2018, e sua elaboração representa a assunção formal de um tipo de educação e, principalmente, a exposição transparente para a sociedade de como, a partir de determinados princípios, se tem buscado construir a formação profissional técnica e tecnológica no IFG.

No Projeto Político Pedagógico Institucional e na prática educativa, como problematizado anteriormente, postula-se a defesa da formação omnilateral, o que pressupõe estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional.

Posto isso, ao trazer para a sala de aula e para essa dissertação a discussão sobre desconstrução de estereótipos de gênero, tinha em mente o fato de que ela poderia favorecer discussões não apenas no tocante à Linguística Aplicada Crítica, mas no que se refere às dimensões pessoais, sociais, acadêmicas, pelo fato de estar perpassada rizomaticamente por questões identitárias, geracionais, linguísticas, de sexo, gênero, raça etc., as quais não devem prescindir de problematização e discussão.

3 PERCEBENDO O RIZOMA: COMO ENTENDO E INTERPRETO A METÁFORA HORIZONTALIZADA DOS SABERES RIZOMÁTICOS

[...] quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí que surge nossa responsabilidade: onde que eu estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir esta aparente confusão em algo que faz sentido? E essa interpretação dessa confusão vai ser responsabilidade minha. E como é uma aparente confusão que não tem início, meio nem fim, eu que vou tentar interpretá-la o tempo todo, vou dialogar com essa complexidade o tempo todo, e eu tenho que assumir a responsabilidade por esse diálogo.

(MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282).

Início essa seção inspirada na epígrafe de autoria de Menezes de Souza (2011), que versa sobre o rizoma, a fim de contextualizar e justificar minhas escolhas metodológicas para a presente dissertação. Começo por apresentar a natureza, as/os participantes da pesquisa e os instrumentos de geração de material empírico. O contexto em que essa pesquisa se desenvolveu foi apresentado na seção anterior de forma mais detalhada a fim de que se fizessem claras algumas das motivações e justificativas para o trabalho em questão.

3.1 Natureza e participantes da pesquisa

Esse trabalho é uma pesquisa qualitativa interpretativista (ERICKSON, 1986), que se enquadra no contexto da Linguística Aplicada Crítica, por seu caráter transdisciplinar, em que se buscam soluções para questões permeadas pela linguagem. A pesquisa qualitativa encontra no ambiente natural sua fonte de dados, e o processo é mais importante do que o produto, preceitos estes que casam com o paradigma da pesquisa em questão, fundamentada na MLT (MASNY, 2010; MASNY; COLE, 2009; MASNY; WATERHOUSE, 2011; WATERHOUSE, 2011), que bebe da fonte dos estudos Deleuzo-Guattarianos e está inserida no pós-estruturalismo.

Minha escolha por trabalhar nessa perspectiva é ratificada pelo fato de as pesquisas pós-estruturalistas em educação terem feito vários deslocamentos,

conforme nos traz Marlucy Paraíso (2004, p. 295), quando afirma que as pesquisas pós-críticas

[...] fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso.

Ou seja, os preceitos da MLT (MASNY, 2005), casam com a minha forma de agir no mundo hoje, sustentam minha *práxis*, enquanto me auxiliam a compreender determinadas intercorrências, me incentivam a ampliar meu olhar enquanto professora, me mostram possíveis novos caminhos, enfatizando que as transformações e a construção de sentidos não ocorrem de forma linear ou isolada, nem de uma única maneira, e nem ocorre sempre. O caminho pode existir, mas nem sempre será percorrido, ou se for, não se sabe ao certo o que ocorrerá. E é dessa forma que vejo o processo de ensino-aprendizagem. Tendo chegado ao território onde neste momento estou, é assim como enxergo não a melhor forma de agir, pois nunca é possível saber, mas o modo como, intencional e momentaneamente, escolho agir e situar minha prática docente.

Tendo em vista que o foco da pesquisa envolve diretamente a sala de aula, o presente estudo teve como participantes alunos com idades entre 15-18 anos das três turmas de primeiros anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Uruaçu, dos cursos técnicos em Edificações, Informática e Química. Para fins de estudo do material empírico gerado, utilizo de pseudônimos escolhidos pelas/os próprias/os interagentes com a intenção de preservar suas identidades. Vale ressaltar que as falas das/os alunas/os foram mantidas, sem edições, tendo sofrido apenas alterações no que tange à ortografia e sintaxe, e os registros em inglês foram traduzidos, por mim, para o português, e suas versões originais são apresentadas em notas de rodapé. Os trabalhos finais trazidos para estudo, como mencionado, anteriormente, foram apresentados em grupo. No entanto, para fins de entendimento do material empírico, decidi por convidar alunas e alunos não apenas de um dos cursos, uma vez que a observação na diferença nos perfis das turmas traz valiosos *insights* e colabora com minha formação como professora-pesquisadora, tornando-se este mais um aspecto a ser levado em conta durante o estudo do material empírico gerado. Creio, ainda, que a metáfora do rizoma se adequa perfeitamente aqui, para justificar que alunos de diferentes cursos

constroem sentidos de diferentes formas, mesmo tendo trabalhado com a mesma professora, e os mesmos materiais.

Na busca por elementos que auxiliam o entendimento do problema da pesquisa e de como o objeto desse trabalho vem sendo abordado nos estudos relacionados à temática dos letramentos, realizei uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018). Esta se deu, primeiramente, a partir do descritor “letramentos”. A primeira busca gerou 2068 trabalhos dentre mestrado e doutorado. Refinando os resultados, obtive 486 dissertações relacionadas a mestrado acadêmico para o intervalo de 2013 a 2017. Refinando ainda mais as buscas pelo filtro Linguística Aplicada, obtive 25 resultados, mas apenas 02 tinham características semelhantes ao estudo em questão. Para doutorado, para o mesmo período e com o mesmo descritor, dos 2068 trabalhos encontrados, obtive 195 resultados, e afinando a busca por Linguística Aplicada, no final obtive 26 resultados, dos quais nenhum era semelhante à pesquisa em questão.

A partir do descritor “letramentos críticos”, para mestrado, de 2013 a 2017, encontrei 8439 resultados. Refinei a busca pela Área de Avaliação Letras/Linguística e encontrei 1542 resultados. Para o doutorado, encontrei 3187 resultados, para o mesmo período e ao refinar a busca por Linguística Aplicada, sobraram 15 e apenas 01 é relevante nesse contexto. A busca pela área de concentração Linguagem e Tecnologias não foi bem-sucedida, pois não constava das opções.

Com esse levantamento, foi possível visualizar o cenário das atuais pesquisas no que se refere aos letramentos, com ênfase para os trabalhos navertente crítica. Há trabalhos relevantes concluídos recentemente, mas com enfoque em ensino médio, língua inglesa e que discutiu a questão de gêneros, como é o caso do presente estudo, encontrei apenas 01 (um) trabalho de mestrado, embora o enfoque tenha sido dado à análise de livro didático, o qual foi concluído em 2015, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Quadro 1 – Mapeamento das pesquisas sobre letramentos/letramentos críticos em nível de mestrado e doutorado

Mapeamento das pesquisas sobre letramentos/letramentos críticos em nível de mestrado e doutorado (CAPES, 2018)				
IES	Autor(a)	Ano	Título	Nível
(Descritor- Letramentos) Universidade Estadual de Campinas	Luciana Vasconcelos Machado	2016	Letramentos e Projetos Colaborativos no Ensino de Língua Inglesa do ProFIS	M
Universidade de Brasília	Sheilla Andrade de Souza	2013	Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática	M
(Descritor - Letramentos Críticos) Universidade Federal de Minas Gerais	Erika Amancio Caetano	2017	Letramentos Críticos e o Uso da Língua Alvo no Ensino de Língua Inglesa: um Olhar Autoetnográfico	D
Universidade Federal de Minas Gerais	Danielle Carolina da Silva Guerra	2016	Contribuições da Educação Crítica pelos Novos Letramentos para o Ensino de Língua Estrangeira: uma Pesquisa-Ação	M
Universidade Federal de Minas Gerais	Erika Amancio Caetano	2014	O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão	M
Universidade Federal de Minas Gerais	Helenice Nolasco Queiroz	2015	Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico*	M

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018).

Portanto, academicamente falando, creio que as instituições de ensino do estado de Goiás poderiam se beneficiar a partir do conhecimento advindo de mais pesquisas realizadas na vertente crítica, incluindo aqui as instituições que integram a Rede Federal, como é o caso desta pesquisa. Ademais, geralmente quando se pensa em ensino técnico/tecnológico, imagina-se que o foco do ensino da língua inglesa recaia no instrumental. Sendo o pressuposto da Educação Profissional e Tecnológica a formação omnilateral do ser humano, provavelmente o inglês instrumental não daria conta dessa formação.

3.2 Fontes de geração de material empírico

De forma a proporcionar um maior entendimento acerca do modo como o rizoma se constrói a partir dos materiais utilizados durante o percurso didático, e de como as/os alunas/os são impactadas/os pelas aulas e seus desdobramentos, utilizei procedimentos metodológicos para a geração do material empírico como: roteiro com o percurso didático delineado indicando as atividades que seriam usadas por mim na mediação do conteúdo; transcrição das aulas sobre desconstrução de estereótipos de gênero quando as apresentações das produções (orais, escritas, multimodais) dos/as alunos/as aconteceram;¹² aplicação de questionários *online* com os alunos das turmas ao término do Percurso Didático, com o objetivo de ter mais precisão nos registros de campo a partir das reflexões deles sobre os assuntos abordados e discutidos ao longo do 3º bimestre de 2017; depoimentos individuais contendo uma reflexão geral sobre as expectativas quanto à aprendizagem da língua inglesa ao iniciarem seus estudos e sobre como foram impactados pelas atividades realizadas durante a disciplina, e ainda, se, no entendimento deles, eles achavam que no contexto da Educação Profissional e Tecnológica deveria ser ensinado apenas o inglês aplicado ao curso deles, conhecido por alguns como inglês técnico.

Quadro 2 – Instrumentos de geração de material empírico e suas funções dentro da pesquisa

INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO
Materiais de sala que compõem o PD (roteiro)	Causar desestabilizações a partir do contato com eles e das problematizações a partir deles.
Formulário Google	Registrar reflexões acerca do processo acima.
Depoimentos individuais via <i>WhatsApp</i>	Complementar e ajudar a esclarecer dúvidas ou questões que não ficaram tão compreensíveis anteriormente.
Gravações das aulas que compuseram o Percurso Didático/apresentações dos trabalhos (aula final)	Registrar interações desestabilizações no âmbito do coletivo.
Notas de campo	Registrar impressões, detalhes e observações a partir da perspectiva dessa professora-pesquisadora e pesquisadora-professora

¹² Durante as transcrições as/os alunas/os são representadas/os pelos pseudônimos escolhidos por elas/es durante o estudo.

Fonte: elaborado pela autora a partir do material empírico do estudo (2019).

3.3 Lente de análise do material empírico

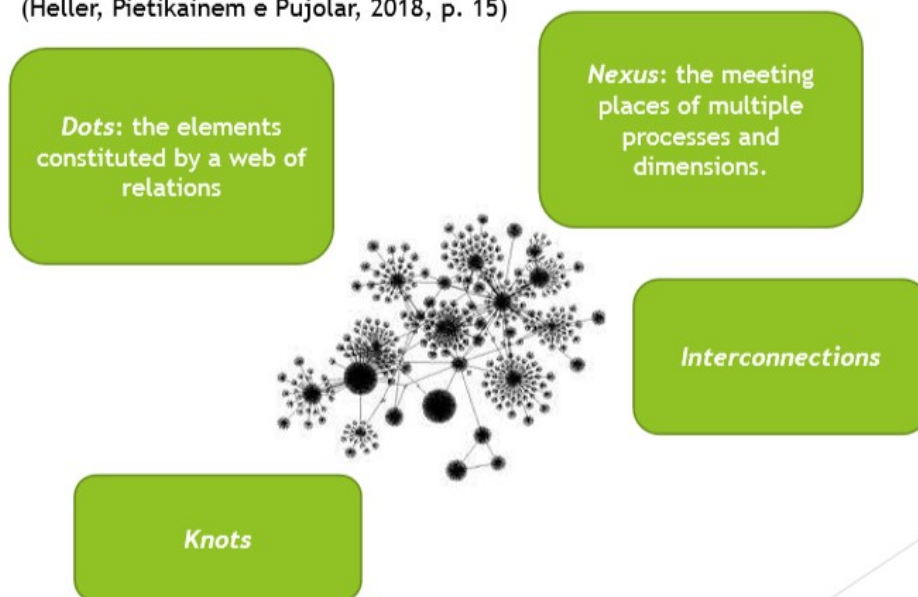
Como lente de análise do material empírico, utilizo-me da metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995) para ilustrar a necessidade de agir de forma não linear, por considerar os diferentes níveis linguísticos de cada aluno, sua experiência e relação com a língua, seus perfis de aprendizagem, suas origens, seus gostos, suas necessidades pessoais e profissionais, além de outros aspectos.

O paradigma rizomático baseia-se no imprevisível, flexível, não hierárquico. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 20), o rizoma “é uma antigenealogia”, sem princípio e sem fim, mas sempre no meio das coisas, intermediando e construindo relações. Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] o rizoma é aliança, unicamente aliança. [...] o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Os estudiosos corroboram o antifundamentalismo, ou seja, para eles, a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios geradores, mas sim elabora-se simultaneamente, a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitualizações. Isso não implica que uma estrutura rizomática seja necessariamente flexível ou instável, porém exige que qualquer modelo de ordem possa ser modificado, pois existem no rizoma linhas de solidez e organização fixadas por grupos ou conjuntos de conceitos afins. Tais conjuntos definem territórios relativamente estáveis dentro do rizoma.

O rizoma traz a ideia de enredamento e recursividade, o que traz mais flexibilidade ao estudo. Ajustes e reescritas são partes constitutivas do modo como aprendemos. Para autoras como Monica Heller, Sari Pietikainem e Joan Pujolar (2018, p. 15), “o rizoma é uma representação de conhecimento que abrange resiliência, heterogeneidade, interconectividade e multiplicidade entre o *nexus* em uma *network*, o que pode ser melhor compreendido a partir do esquema abaixo:

Figura 10 – Constituição do rizoma

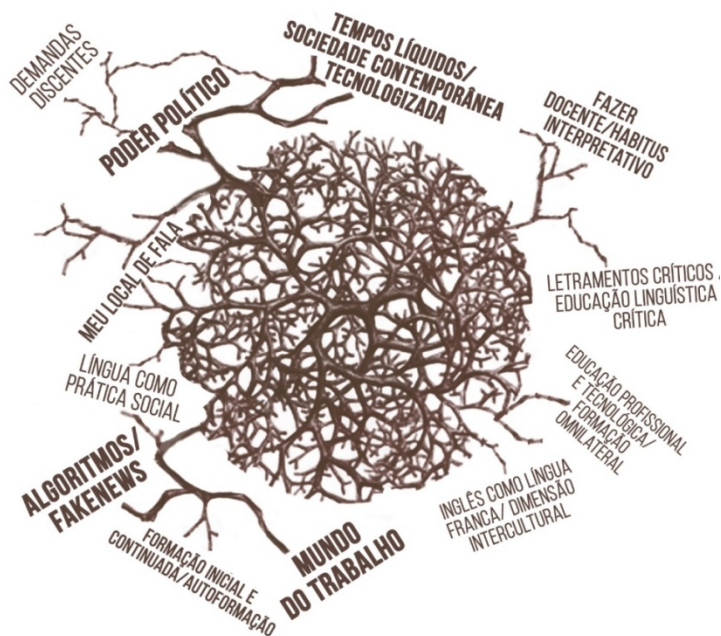
(Heller, Pietikainen e Pujolar, 2018, p. 15)



Fonte: *Critical Sociolinguistic Research Methods – Studying Language Issues that Matter* (Routledge, 2018, 1ª ed.)

Para as autoras, durante a geração de material empírico para um estudo é importante observar as emergências, ou seja, o que ocorre durante as interações e o modo como essas informações se conectam umas às outras– interconexões (*interconnections*). Os pontos (*dots*) marcam as relações e alguns como os que se formam nos nós (*knots*) representam elos mais fortes. A pesquisa consiste em entender o nexos (*nexus*) entre os elementos considerando todos os itens da relação. Nesta dissertação, trago meu próprio modelo de rizoma (que será retomado na última seção desse trabalho), a partir do modelo observado pelas autoras, no qual demonstro como os nexos, nós e interconexões foram entendidos em minha tentativa de compreender o material empírico gerado para este estudo.

Figura 11 – Proposta de rizoma gerado pelas reterritorializações e (re)construções de sentido deste estudo



Fonte: adaptada de <http://albiofabian.blogspot.com/2014/03/rizoma.html>. Arte elaborada por Deividy Félix Fernandes (2019) a partir da ressignificação feita pela autora dessa pesquisa.

4 SEGUINDO OS RAMOS: LETRAMENTOS EM PERSPECTIVA

Conforme discutido na seção anterior, o contexto da Educação Profissional e Tecnológica diferia do contexto profissional no qual, anteriormente, eu estava inserida, ou seja, o contexto de ensino das escolas de idiomas e dos centros binacionais. Essa diferença abrangia vários aspectos, tais como, público-alvo, objetivos de ensino, carga horária, metodologia, número de alunos por sala, periodicidade dos encontros, material didático, heterogeneidade no perfil das/os discentes (nível de conhecimento formal da língua estrangeira, nível socioeconômico etc.), cultura organizacional, dentre outros. No entanto, essa experiência docente anterior ao meu ingresso na Educação Profissional e Tecnológica é de imensa importância, pois, desdobra-se em vantagens no que concerne a minha práxis na atualidade. A necessidade de ser proficiente em língua inglesa, os constantes treinamentos a que fui submetida, os excelentes cursos de formação continuada oferecidos e nos quais me matriculei e concluí com sucesso, as frequentes observações de aula e os momentos preciosos de *feedback* por parte das coordenadoras e coordenadores com quem tive o prazer de aprender tanto: tudo isso, necessariamente, influencia minha postura, minhas atitudes, minhas escolhas, meu relacionamento com minhas alunas e alunos, o nível de inglês que ofereço a elas/eles. Enfim, os dezesseis anos que precederam minha entrada na Educação Básica foram essenciais para formar a pessoa e a profissional que sou hoje, apesar de e, inclusive, por causa dessa diferença em contexto de ensino/trabalho.

De qualquer forma, apesar de toda essa vivência, meu compromisso ético enquanto docente me despertou a necessidade de conhecer esse novo contexto a fundo a fim de buscar participar eficaz e eficientemente do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal mudança (de contexto de trabalho) demandou reflexões acerca de como enfrentar essa nova realidade de forma a não perpetuar práticas de ensino descontextualizadas e desprovidas de sentido, principalmente no que se refere às escolhas dos assuntos/conteúdos e materiais a serem usados em sala e fora dela, no modo como eles são abordados, e nos objetivos pedagógicos pretendidos, pois, afinal, meu público-alvo, então, eram

alunas e alunos de diversas classes sociais, e não mais alunas e alunos das classes A e B.

De certa forma, as atividades de docência na Educação Profissional e Tecnológica coincidiram com meu ingresso no programa de pós-graduação do qual faço parte. Minha nova realidade de sala de aula, em conjunto com as discussões fomentadas durante o período em que cursava as disciplinas do mestrado, contribuiu para que se tornassem ainda mais claros os objetivos que, então, almejava enquanto docente. Após esse hiato entre a graduação e a pós-graduação, em termos acadêmicos, havia muito a ser conhecido, estudado, revisitado e aprofundado. Apesar do cenário desafiador, as novas teorias e discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa me pareciam motivadoras e, acima de tudo, inspiradoras, pois muito havia mudado desde que concluíra o Bacharelado em Letras-Tradução.

Comecei por me debruçar sobre conceitos e teorias de vários autores da área, me aprofundei nos estudos sobre a Pedagogia Crítica postulada por Paulo Freire (1987), a qual nos instrui a ler o mundo e as palavras (*world/word* – a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra) com outros olhos e transformar a própria condição social, em direção à menor desigualdade no mundo e, portanto, maior inclusão social com ética. Mais adiante, a partir de leituras sobre os Letramentos (área de estudo do pré-projeto de pesquisa que submeti para avaliação durante a seleção para ingresso no Mestrado, o qual foi aprovado) dentre as quais se destacam as teorias dos Novos Letramentos, dos Multiletramentos e dos Letramentos Múltiplos, tive a oportunidade de conhecer os estudos e as teorizações que se originaram a partir do primeiro manifesto publicado em 1996, pelo *The New London Group* – NLG, e seus desdobramentos. O NLG (1996) defende em seu manifesto que os estudantes de hoje, inseridos em contextos cada vez mais digitalizados, precisam lidar com a diversidade de linguagens, identidades e interesses na escola.

Até os anos 1960, saber ler e escrever era sinônimo de domínio de um código de escrita, ou seja, o fato de alguém saber ler significava que ela dominava esse código de escrita. Esse foi o conceito definido por Brian Street (1984, 2003, 2014), denominado modelo autônomo de letramento, uma vez que considerava a leitura como um ato individual, sem levar em conta que a produção de sentidos depende das condições sócio-históricas do sujeito-leitor. Portanto, pela necessidade da

problematização desse conceito, a partir dos anos 1980 surge o conceito de letramento como prática social, o qual parte da premissa de que ler é um ato social, uma vez que os sentidos são construídos socialmente pelo fato de sofrerem influência das questões de poder e de ideologia, sendo, portanto, conceituado como modelo ideológico de letramento.

O Letramento Crítico, meu atual território, tem suas origens nos anos de 1960 também e foi influenciado pela pedagogia crítica freireana dos anos 70, a qual baseava-se na ideia de uma crítica emancipatória (PENNYCOOK, 2001), que via na educação a solução de empoderamento da sociedade e sua consequente libertação social. Hoje, porém, ao nos referirmos ao Letramento Crítico, não mais nos remetemos a essa ideia libertadora de crítica, mas sim à ideia de crítica como problematização (PENNYCOOK, 2001), por meio de um trabalho mais localizado, mais modesto (JORDÃO, 2007, 2009), no entanto, mais significativo para os contextos em que atuamos. Portanto, para que se possa compreender as escolhas epistemológicas feitas neste e a partir deste estudo julgo importante ter bem clara a acepção da palavra “crítico”.

Para Ira Shor (1999), por exemplo, o Letramento Crítico possibilita ao discente compreender sua construção sócio-histórica, permitindo ou aumentando as chances de transformação de sua situação, caso ele deseje. O autor estadunidense, o qual escreveu o livro *A pedagogy for liberation* (1986), em coautoria com Freire., adaptou os princípios pedagógicos fundamentais do autor brasileiro às salas de aula americanas sob o termo de letramento crítico (em inglês, *critical literacy*). Em sua obra *What is critical literacy?* (1999), ele também enfatiza as implicações políticas dessa concepção educacional e afirma que o letramento crítico desafia o *status quo*, questionando as relações de poder, os discursos e identidades estabelecidas. Shor afirma ainda que não se trata apenas de ensinar alunas e alunos a ler e escrever, pois, para ele, o letramento crítico envolve, na verdade, o aprendizado da língua como parte do processo de se questionar a construção social da própria identidade e situação dentro de relações de poder específicas. É algo que questiona o conhecimento recebido com o objetivo de desafiar a desigualdade e desenvolver uma cidadania crítica. Na mesma vertente, convém lembrar de Rogério Tilio (2012, p. 1020), pelo fato de afirmar que “uma teoria de ensino e aprendizagem ancorada no Letramento Crítico defende que o objetivo da aprendizagem é possibilitar ao

aluno agir no mundo social, entendendo-o melhor e podendo, eventualmente, vir a transformá-lo”, o que vai ao encontro do que propõe Shor.

Em uma redefinição contemporânea do conceito de Letramento Crítico, Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (2011) afirma que este (o Letramento Crítico) não apenas busca ler a perspectiva do autor, na tentativa de compreender por que um texto foi escrito do modo como foi escrito, mas busca, principalmente, o porquê EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão pelo fato de serem influenciados por seus contextos sociais. Conforme nos traz Duboc (2015, p. 220),

[...] um professor que deseja expandir sua prática pedagógica por meio de um trabalho de letramento crítico poderá trazer para a sua sala de aula questões como [...]: o que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O texto responde aos interesses de quem? Por que eu leio esse texto assim? Por que o outro lê este texto assim?, dentre outras perguntas.

Uma outra questão essencial e que subjaz aos estudos sobre/de Letramento Crítico é a concepção de que este não se trata de uma metodologia ou abordagem, mas de uma postura filosófica ou atitude. Wooldridge (2001, p. 259) define o letramento crítico como “uma orientação ao letramento: não é algo separado do letramento em geral, ou uma parte específica de letramento [...]. Para o estudioso,

[...] letramento crítico não é uma técnica ou um conjunto de estratégias, mas, sim, parte de uma pedagogia por trás de toda uma abordagem ou prática de sala de aula. Uma abordagem crítica ao letramento implica decodificar e codificar a contextualização ideológica, política e social das práticas de letramento. (WOOLDRIDGE, 2001, p. 259).

Além de tudo o que foi posto, para se constituir um trabalho de letramento crítico este deve se pautar em aspectos fundamentais, como a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade, a multiplicidade de sentidos, palavras-chave dentro dessa postura filosófica. Conforme nos traz Duboc (2015, p. 227), “são esses aspectos que nos fazem expandir para além do modelo curricular tradicional, pelo qual só aprendíamos conteúdos descontextualizados, homogêneos, objetivos e únicos”. Por sua vez, Ferraz (2015) argumenta que a educação deveria ter como papel principal capacitar os aprendizes a fim de que possam transitar nas dimensões operacionais, culturais e críticas da educação e tecnologia. No entanto, ele

argumenta que lidar com essas três dimensões é que compõe um dos maiores desafios para as/os educadoras/es.

Indo um pouco além, continuando minha busca por ressignificações, os estudos de Ferraz (2015), o qual, por sua vez, similarmente, esteve inserido em um contexto de educação tecnológica, vieram corroborar a necessidade e o meu desejo de trabalhar com o ensino de língua inglesa em uma perspectiva crítica por comungar da opinião do autor (2015, p. 19) quando ele afirma que, por meio da educação em línguas estrangeiras, “questões como cidadania, cultura, visões de língua, poder, política, economia, gênero e criticidade podem ser debatidas”. Considerando-se o cenário educacional nacional e internacional nos últimos anos, Ferraz problematiza em sua tese de doutoramento (a qual, posteriormente, transformou-se em livro) a educação técnica e tecnológica no contexto neoliberal e discute, igualmente, questões como o utilitarismo, o racionalismo e a comoditização da educação, que a cada dia torna-se mais forte. Quem ensina inglês, segundo o autor, não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o mundo do trabalho, portanto, ele também problematiza as macropolíticas educacionais, como a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e a visão que ela traz sobre o ensino da língua inglesa, agora denominada língua franca. A partir de sua proposta de *Education Through English Language Teaching* (Educação em Línguas Estrangeiras/Língua Inglesa), Ferraz nos convida a refletir sobre nossas práticas e a resistir ao ensino divorciado das práticas sociais emancipatórias. Portanto, a exemplo de, e inspirada por Ferraz (2015, p. 8), parto das reflexões sobre minha vivência no espaço pedagógico em que estou inserida, em “diálogos com atores do cotidiano institucional”, me sentindo convocada a “teorizar a educação levando em conta sua natureza política”. Destarte, por agora estar inserida no contexto da Educação Profissional e Tecnológica me embrenho nos possíveis caminhos oferecidos a partir do Letramento Crítico, dos Novos Estudos de Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Múltiplos.

Outrossim, na mesma vertente, Alastair Pennycook (1994) afirma que ensinar criticamente significa reconhecer a natureza política da educação (seja ela linguística ou não, acrescento eu).

[...] como linguistas aplicados e professores de inglês, devemos nos tornar atores políticos engajados num projeto pedagógico crítico e usar o inglês para se opor aos discursos dominantes do Ocidente e ajudar a articulação de contradiscursos em inglês. No mínimo, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão do inglês, deveríamos estar sensivelmente cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais. (PENNYCOOK, 1995, p. 55).

Ademais, ao entrar em contato com os estudos de Pennycook (2006) e conhecer sua postura “transgressiva”, ao se referir às quatro hipocrisias no que tange ao que deve ou não ser abordado no ambiente escolar, minha mente insistia em dizer: “Sim, o ambiente escolar é, sim, lugar de se abordar assuntos diversos, como, por exemplo, os que trazem à tona questões raciais, sociais, econômicas, políticas, de classe e de gênero”, dentre tantas outras que julgo essenciais ao convívio respeitoso entre nós, seres humanos, e entre nós e a natureza. Em se tratando de transgressão, embora a partir de um local de fala bastante distinto do meu, fui igualmente impactada pelas leituras de bell hooks (2013), cujos estudos, por sua vez, também bebem da fonte de Freire, contudo, sem deixar de tecer críticas a seu trabalho.

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. [...] Já profundamente engajada no pensamento feminista, não tive dificuldade em aplicar essa crítica à obra de Freire. Significativamente, eu sentia que esse mentor e guia estimularia e apoiaria minha contestação às suas idéias se fosse realmente comprometido com a educação como prática da liberdade. (hooks, p. 15)

A autora estadunidense negra, em seus estudos, mostra-se engajada contra opressões multiformes de raça, classe e gênero e nos convida a ser seres transformadores e nos engajar na luta, inclusive no âmbito escolar contra os retrocessos e ataques perpetrados contra direitos humanos conquistados. Posto tudo isso, consigo me posicionar dentro da Educação Linguística e como parte desse posicionamento é necessário explicitar minha concepção de língua e de aprendizagem de línguas.

Nesta pesquisa, adoto o conceito de língua como prática social e discursiva, construída dialogicamente (BAKHTIN, 2011) por compreender o ensino da língua inglesa não apenas por meio do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de modos a partir dos quais é possível construir novos significados,

favorecendo nosso deslocamento de posicionamentos e construção de identidades. Entendo a língua enquanto discurso, discurso que (des/re)constrói sentidos. No sentido foucaultiano de discurso, do qual comungo, ele (o discurso) constrói o conhecimento, re/produzindo poder e conhecimento simultaneamente, além de definir o sujeito, moldando e posicionando quem ele é e o que ele é capaz de fazer. (FOUCAULT, 1972). Por sua vez, minha concepção do que é a aprendizagem de línguas vai além da memorização de léxico, conjugação de verbos, repetição de diálogos fixos e desprovidos de sentido, que negam a vez e representam em nada a voz e o local de fala de quem os reproduzem, dentre outras práticas não significativas. Segundo essa concepção, “a linguagem não ocorre em um vácuo social e, que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos [...]” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38). Para a autora e o autor,

[...] interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 37-38)

Portanto, trabalhar em sala segundo uma visão de linguagem que propicia à/o aluna/o aprender a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam possibilita a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença. Para uma melhor compreensão da dimensão desses questionamentos, trago uma breve contextualização sobre a Educação Profissional e Tecnológica por acreditar ser imprescindível que se conheça em que ela se sustenta e o cenário onde a pesquisa se desenvolveu.

Estes efeitos de letramento, que vão além do aprendizado dos aspectos formais da língua (STREET, 2003) são transformações produzidas pelos discursos, ou pelo mundo e por nós mesmas/os, lidas/os como textos, em processo de tornarmo-nos outra/o (MASNY; WATERHOUSE, 2011). As autoras Diana Masny e Monica Waterhouse (às quais, inclusive, recorro para problematizar tanto os materiais que compuseram o Percurso Didático, quanto as produções finais de alunas e alunos) pontuam que este processo ocorre na desterritorialização e posterior reterritorialização dos sentidos, ou seja, os sentidos são desestabilizados para novamente serem temporariamente acomodados na cadeia do pensamento rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ainda, com base na metáfora do rizoma, desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995), Masny e Waterhouse (2011) teorizam sobre uma perspectiva oposta ao letramento autônomo observado por Street (2003). Para elas, a metáfora do rizoma mostra que o letramento é um processo de multiplicidades e envolve conexões livres do pensamento, sem referencial fixo, pré-determinado, as quais podem ser provocadas por qualquer coisa que atinja os sentidos e a mente, sejam elas signos orais, visuais, escritos, multimodais, bem como cheiros e gestos que se conectam aos valores culturais, espirituais ou intelectuais, não resultando, mas produzindo letramento.

Com essa afirmação, quero dizer que as aulas de língua inglesa não são um local onde vale tudo, onde simplesmente não há regras ou limites. Há sim, direcionamentos, intencionalidade, objetivos pedagógicos claros. Ao planejar as aulas, traço possíveis percursos, mas não há como prever se durante o trajeto haverá mudanças, transformações, e caso haja, não se pode prever como ocorrerão, entretanto, nem por isso se deve evitá-las, colocando as aulas em formatos rígidos que aprisionam regras, sentidos e, conseqüentemente, aprendizes e docentes. Por essa razão, ao mencionar os planos que foram desenhados para as aulas mencionadas neste estudo, uso o termo Percurso Didático (SABOTA, 2017), enfatizando esta não-linearidade de objetivos e possibilidades das aulas de inglês. Na minha concepção de educadora, mais do que desenhar, é necessário explorar futuros, comungando do que propõe Masny (2010), pois quando se desenha tem-se um ponto final como objetivo, e quando se explora, não se sabe onde vamos chegar. E é nessa “incerteza” que, a meu ver, os sentidos são construídos.

No que tange aos estudos e teorias sobre letramentos, a MLT (MASNY, 2009) e Novos Estudos de Letramento (STREET, 2003), o primeiro os enxerga como processos contínuos cujas direções, multiplicidades e possíveis linhas de fuga não são previsíveis *a priori*. Transformações ocorrerão, mas não se sabe, antecipadamente, em que direção. Por sua vez, para a autora, os Novos Estudos do Letramento não veem os letramentos como processos, mas produtos que podem ser transmitidos por uma postura de teoria crítica, a qual, geralmente, envolve empoderamento e emancipação no sentido freireano. A MLT (MASNY, 2005) refere-se aos letramentos como construto social. Segundo ela, “os letramentos assumem sentidos múltiplos, expressos por meio de palavras, gestos, atitudes, modos de falar, escrever e valorar.” Por conseguinte, os letramentos constituem formas de devir, são

textos que assumem significados múltiplos e que podem ser manifestados nas formas visual, oral, escrita e tátil. Dessa forma, o conceito de texto que trago para essa dissertação vai ao encontro do conceito proposto pela autora (MASNY, 2005), ou seja, está encerrado em um sentido amplo, no qual, inclusive nós mesmos, estamos inclusos. É essencial mencionar que Masny, em sua teoria, não rejeita a Teoria dos Multiletramentos, mas apenas problematiza a rigidez que ela observa no modelo proposto por Street e Cope e Kalantzis. Portanto, a teoria proposta por ela não rompe, mas acrescenta e problematiza os pontos a que se opõe, com base em seus estudos. (Em Devaneios em Atas (2018), Clarissa Jordão tece de forma bem lúdica um comparativo sobre ambas teorias).

Por exemplo, se levarmos em conta a música, temos a partitura, a sinfonia; na arte: a escultura; na física: uma equação; na arquitetura: um museu. Tudo se funde com religião, gênero, raça, cultura e poder, e produz falantes, escritoras/es, artistas, comunidades. Em resumo, por meio da leitura, da leitura do mundo, e de nós mesmas/os, como textos, os letramentos constituem formas de devir com o mundo.

Portanto, é nos limiares do que sugere/inspira os preceitos do Letramento Crítico e a MLT (inspirada filosoficamente pela metáfora do rizoma, conforme mencionado anteriormente) que apresento nessa seção o Percurso Didático implementado no 3º bimestre de 2017 com as turmas de primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, na disciplina de língua inglesa, compreendendo que o trabalho de letramento crítico não se concretiza como método, mas sim como postura filosófica ou atitude (DUBOC, 2012, p. 222). Para enfatizar ainda mais minha escolha por essa postura, trago no quadro a seguir, elaborado por Jordão (2014, p.87), e retomado/problematizado pela mesma autora em posterior discussão (2015, p. 203), as similaridades e diferenças entre a abordagem comunicativa, a pedagogia crítica e o letramento crítico.

Quadro 3 – Diferenças e similaridades entre abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico

ABORDAGENS EDUCACIONAIS			
	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código - instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto lingüístico	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler-se lendo”

Fonte: Jordão (2014, p.87).

Ao observarmos o quadro, podemos concluir, conforme afirma Duboc (2015, p. 219) ao citar Freebody (2008) “que o LC busca o desenvolvimento de habilidades que capacitem a/o aluna/o a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção”. Além disso, Jordão (2015, p. 203) afirma, ao se referir ao quadro comparativo, que o LC necessita de variedade, no amplo sentido – de materiais variados, diferentes tipos de texto, compostos por diferentes modos, mas como ainda enfatiza a estudiosa, de textos a ser lidos de formas diferentes, textos diferentes trabalhados de diferentes formas, o que possibilita a construção de sentidos, oportunizada na convivência da sala de aula, aproveitando-se as “brechas”. Para Ana Paula Duboc (2015, p. 212), [...] uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo [...]. Metaforicamente, trata-se de uma interrupção e a possibilidade iminente de

transformação. Da forma como compreendo, quando Pennycook (2012, p. 131), em *Thirteen Ways of Looking at a Blackboard*, inspiradamente nos faz refletir sobre os eventos *críticos* enquanto instantes “em que as coisas mudam, [...], em que aproveitamos a oportunidade para fazer algo diferente, quando entendemos que uma nova compreensão está se desenvolvendo”¹³, ele está de certa forma falando dessas “brechas”.

Para tanto, imbuída nesse sentido, e motivada pelo que Jordão nos relembra e enfatiza sobre o Letramento Crítico, na tabela acima, apresento nesta seção os materiais escolhidos/delineados por mim a fim de abordar o tema *My future, my choice*, quando a desconstrução de estereótipos de gênero nas profissões foi problematizada, além de outros assuntos que emergiram durante as interações de sala de aula. Para que se compreenda os objetivos e a justificativa dessa pesquisa é necessário, primeiramente, compreender a proposta que compôs o Percorso Didático, portanto, desta forma, problematizo cada um dos componentes e reflito sobre como eles contribuíram para responder às perguntas de pesquisa. Em seguida, na seção seguinte, denominada “Esparramando a rama: desconstruções e reconstruções de sentido”, apresento e problematizo as produções finais das/os alunas/os e suas percepções acerca desse processo de desconstrução.

Posto isso, penso necessário esclarecer que, na elaboração do Percorso Didático, tomei o cuidado de pensar em uma forma de organização que, de certo modo, beneficiasse e promovesse uma melhor compreensão dos objetivos pedagógicos propostos, e que colaborasse com a produção de sentidos. Utilizei-me de várias construções multimodais, algumas bastante populares entre adolescentes, tais como filmes, vídeos e letras de música. Além da escolha criteriosa no que se refere ao formato e conteúdo de cada material, levei em conta que habilidades seriam desenvolvidas e os diferentes perfis das/os alunas/os, uma vez que não há aprendizagem sem que o sujeito esteja implicado. Para Freire (1996), docência e discência são inerentes uma à outra. Elas se explicam e, apesar das diferenças entre si, não podem ser reduzidas à condição de objeto uma da outra.

TÍTULO DO PERCURSO DIDÁTICO: *My future, mychoice.*

¹³ “And yet, there is another sense of the notion *critical* that seems important here, too: critical as in a critical moment, a point of significance, an instant when things change.”

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS: Propiciar a aprendizagem de léxico relacionado a profissões, abordar questões relacionadas a profissões e carreiras no que tange às diferenças de gênero, conhecer um pouco sobre a trajetória de mulheres importantes na história, com enfoque para os estereótipos de gênero, discutir, analisando-se a língua/linguagem, de que forma o uso de determinados tempos verbais colabora para a manutenção desses estereótipos de gênero, e refletir sobre que carreira seguir e por quê.

Quadro 4 – Materiais selecionados por mim para a construção do percurso didático
My future, mychoice

DATA E TEMPO DE AULA	TEXTO MULTIMODAL	REFERÊNCIA
<p>Início do Percurso Didático: 07/08/2017</p> <p>Término: 11/09/2017</p>	<p>Movie: Hidden Figures (Estrelas Além do Tempo)</p>	<p>Link do trailer de Hidden Figures: https://www.youtube.com/watch?v=PO6Y1nSSgwQ</p> <p>Sinopse do filme Hidden Figures em inglês e em português: https://www.imdb.com/title/tt4846340/plotsummary</p> <p>*O filme completo foi trabalhado em sala para melhor entendimento e problematização do assunto abordado.</p>

(continua)

(conclusão)

DATA E TEMPO DE AULA	TEXTO MULTIMODAL	REFERÊNCIA
Total: 14 aulas de 45 minutos, (07 encontros)	Video: <i>Like a Girl</i>	https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBJWYDTs
	Video: <i>Rude Princesses</i>	https://www.youtube.com/watch?v=3SDrIjsbBb8
	Song: <i>Woman by</i> Keshha	https://www.letras.mus.br/keshha/woman/
	Text: <i>Gender stereotypes and why they are stupid – Who said boys can't wear dresses and girls can't be leaders?</i>	https://www.theodysseyonline.com/gender-stereotypes-and-why-they-are-stupid
	Guide for <i>Oral Test</i>	https://www.writeabout.com/2017/01/what-do-you-want-to-be-in-the-future-17/
	Vocabulary: <i>occupations</i>	http://www.vocabulary.cl/Basic/Professions.htm

Fonte: Elaborado pela autora a partir do material empírico do estudo (2017).

Como é possível visualizar na tabela, o Percurso Didático durou sete encontros, de 1 hora e 30 minutos cada, tendo iniciado em 07 de agosto e finalizado em 11 de setembro de 2017. Para iniciar as discussões, contextualizei o assunto e iniciamos as problematizações com o filme *Hidden Figures*, baseado em fatos e também no livro de mesmo nome, da escritora estadunidense e negra, Margot Lee Shetterly, que tem o seguinte enredo: “No auge da corrida espacial travada entre Estados Unidos e Rússia durante a Guerra Fria, (entre 1945 e 1991), uma equipe de cientistas da NASA, formada exclusivamente por mulheres afro-americanas, provou ser o elemento crucial que faltava na equação para a vitória dos Estados Unidos, liderando uma das maiores operações tecnológicas registradas na história americana e se tornando verdadeiras heroínas da nação.”

Figura 12–Filme *Hidden Figures*



Fonte: <https://www.thecultureconcept.com/wp-content/uploads/2017/02/Hidden-Figures-2.jpg>.

Durante o período em que o Percurso Didático estava sendo implementado, me lembro do comentário de um aluno (o qual registrei em meu diário de campo). Eu havia avisado às turmas que na aula seguinte teríamos a atividade com o filme e que eles poderiam trazer seus apetrechos para se sentirem mais confortáveis (na sala de aula) durante a exibição da obra cinematográfica. Cheguei também a mencionar o nome do filme, mas não dei detalhes. Ao chegar na sala de aula, esse aluno entrou, sentou-se bem à frente, e disse:

[E1]

Eu não aguentei e fui ver que filme era esse. Baixei e assisti. Esse filme lacra muito. Lacra em vários sentidos. É maravilhoso! (Blue, 2017. Retirado do meu diário de campo)

E tenho de concordar com ele. Alunas e alunos assistiram ao filme vidradas/os e reagindo a cada cena e/ou diálogo, os quais provocavam um misto de emoções em quem o assistia. A intensidade das reações dependeu, certamente, do local de fala de cada um. Notei grande desconforto no semblante de algumas das alunas negras presentes durante a exibição, possivelmente pelo teor do que o filme aborda, ou seja, cenas em que o racismo era praticado.

Além da questão de preconceito racial, a questão de gênero é enfatizada, principalmente no que tange às profissões, nosso foco inicial no Percurso Didático. Além de tudo isso, por meio de diálogos densos do filme, a corrida espacial e a disputa de poder entre Estados Unidos e Rússia é enfatizada, com destaque para a superioridade e a hegemonia econômica que os Estados Unidos não aceitam perder.

Com diálogos muito bem estruturados, com excelente direção, *Hidden Figures* ensina um pouco sobre a história dos Estados Unidos nos anos 60, enfocando a luta pelos direitos das mulheres negras a estudarem e ocuparem cargos ou posições predominantemente masculinas. O título do filme, no original, em inglês, refere-se, duplamente, às mulheres escondidas/apagadas da história da Nasa, bem como às informações que o engenheiro branco, Paul, escondia de Katherine, em seus relatórios, para impedir que ela fosse bem-sucedida nos cálculos das trajetórias de voo do *Projeto Mercury* e do *Apollo 11* e não ameaçasse sua posição dentro da Nasa.

Além do *apartheid* (as mulheres negras ocupavam um prédio à parte e utilizavam banheiros apenas para pessoas negras), o filme enfatiza o apagamento das mulheres negras na história não apenas dos EUA, mas da história mundial, pois as maiores contribuições dadas no desenvolvimento de tecnologias que permitissem ao homem (do sexo masculino) chegar à órbita da Terra foram dadas por essas três mulheres negras: Mary Jackson, bacharela em matemática e física e 1ª engenheira aeroespacial da Nasa; Dorothy Vaughan, matemática especializada em rotas de voo e programação Fortran; e Katherine Johnson, física, cientista espacial e matemática.

Há poucos meses tive a chance de assistir ao filme nigeriano, *Lionheart*, lançado em janeiro de 2019, cujo título em português permanece o mesmo. A comédia dramática *Lionheart* é uma produção *Nollywood*, ou seja, é uma produção de destaque da Nigéria e que está sendo distribuída em outros territórios pela *Netflix*. A Direção é de Genevieve Nnaji, a mesma Diretora de *Meio Sol Amarelo* (2013), filme baseado na obra de mesmo nome de Chimamanda Ngozi Adichie (2008). Genevieve Nnaji também faz parte do elenco, como protagonista, interpretando o papel de Adaeze. A fotografia é belíssima e nos proporciona a oportunidade de conhecer um pouco sobre a Nigéria, em termos culturais, históricos e geográficos, permitindo-nos sair, por ora, do circuito hollywoodiano.

A *Lionheart Transport* é uma empresa de transporte público da Nigéria que está passando por problemas financeiros complicados. O dono, pai de Adaeze, não se encontra bem de saúde e decide colocar uma nova pessoa para representar a empresa, pois ela está falindo. Mas, Adaeze, que é o braço direito de seu pai, aquela que, de fato, dirige a empresa, é surpreendida quando ele decide colocar seu tio como gestor.

Enquanto assistia ao filme, pensava, “pronto, aí está um filme que poderia muito bem ser utilizado em sala de aula!”, pois a temática principal, machismo dentro da cultura nigeriana, propiciaria debates interessantes acerca de diversos fatores que perpassam a temática principal, e quem sabe, não suscitaria outras reflexões, e assim por diante. Cheguei até a me envergonhar um pouco quando pensei: “Puxa, utilizei um filme hollywoodiano. Que clichê!” Entretanto, mais tarde voltei a refletir que *Hidden Figures* não deixa a desejar e tem como uma vantagem a temática da corrida espacial, a qual é de interesse de muitos adolescentes. Esse fato propicia uma maior motivação da parte de alunas e alunos em assistir ao filme,

problematizar, participar ativamente das atividades propostas, além de o ritmo do filme ser dinâmico, diferentemente de *Lionheart*, que é mais lento, e talvez não conseguisse envolver por completo o público-alvo. Entretanto, a se pensar na representatividade que o filme teve, devido a suas indicações ao Oscar e à temática que aborda, discutir filmes *mainstream* representa uma vantagem pelo fato de as discussões trazidas neles adentrarem com mais facilidade o mercado e, conseqüentemente, os lares, expandindo, dessa forma, a discussão para a comunidade. Portanto, avalio a escolha da obra cinematográfica como acertada.

Talvez em nova oportunidade eu possa utilizar ambas as obras cinematográficas, o que, creio eu, poderá propiciar novas conexões, desestabilizações, reterritorializações, por meio do contraste das histórias de vida trazidas nos filmes, da análise das escolhas por detrás de seus elementos constitutivos, inclusive a linguagem escolhida etc.

Ao final da exibição de *Hidden Figures*, e a partir de excertos da sinopse do filme, trabalhamos o tempo verbal presente simples, com foco para seu uso, que pode denotar rotina, fato ou opinião; essa, muitas vezes, estereotipada.

Figura 13 – Excertos da obra cinematográfica *Hidden Figures*

EXCERPTS FROM THE MOVIE

Time passes and Katherine needs to use the restroom. She asks Ruth, who's white and the only other woman in the department, where it is and is told, "I don't know where YOUR bathroom is."

Fonte: <https://www.imdb.com/title/tt4846340/plotsummary>.

Procedemos à análise dos excertos projetados no aparelho de televisão da sala temática de línguas. Uma vez que a história estava fresca na mente dos alunos, percebi uma maior facilidade para relacionar o vocabulário dos excertos e as partes do filme, fato que contribuiu para a melhor compreensão destes.

Analizamos vocábulos como *white*, *only other woman*, bem como de *YOUR*, grafado em caixa alta, a intencionalidade por trás da escolha destes, e que impactos sua escolha causava ou deveria causar às/os espectadoras/es. As razões pelas quais selecionei esses excertos para trabalhar o tempo verbal em foco (presente

simples) não são arbitrárias ou não-intencionais. Na verdade, além das inúmeras razões, há inúmeros pensamentos por detrás das palavras escolhidas.

O que quero dizer é que o ensino, ou o reforço, ou a prática de vocabulário em específico, é um dos motivos, e o outro é que alunas/os possam pensar além da palavra, que nesse contexto do filme escolhido nos remete a um assunto na sociedade que é negativo, que é o caso do racismo e dos estereótipos de gênero. Espera-se que, a partir desse vocabulário escolhido propositadamente, surjam questionamentos e problematizações. Por exemplo, a palavra *white*, destacada, dentro do contexto do Percurso Didático, provavelmente remeterá ao assunto que se pretende debater. Assim como a professora Brooke, em sua fala, ao ser entrevistada por Monica Waterhouse (2011, p. 3-4) afirma,

Quando eu faço perguntas como essa, para reforçar o vocabulário, sempre há duas coisas por trás: uma é o reforço gramatical, a revisão da própria palavra; mas a segunda coisa é sempre tentar fazer-los (alunas e alunos) pensar *além* (ênfase adicionada) da palavra.¹⁴

Comungo da ideia de Brooke quando ela descreve a natureza dual de sua prática pedagógica nos seguintes termos: “Não é apenas uma questão gramatical. É uma questão de vida”¹⁵ (WATERHOUSE, 2011, p. 4).

A fala da aluna QH, trazida abaixo, ratifica a necessidade de se problematizar as escolhas linguísticas no ambiente de sala de aula. Ela menciona em seu comentário que “o fato de discutirmos em sala as diferenças entre estereótipos, fato e opinião, foi muito maduro”. Por meio de suas palavras, vejo que ela compreendeu o objetivo proposto ao analisarmos os excertos da sinopse do filme, os quais traziam partes dos discursos/diálogos do filme *Hidden Figures*. Ao escolher o tempo verbal presente simples, levei exatamente em consideração essas “questões de vida” as quais Waterhouse/Brooke mencionam e a que a aluna QH. faz alusão de forma tão enfática.

[E2]

O fato de discutirmos em sala as diferenças entre estereótipos, fato e opinião, foi muito maduro, o que nos leva a crescer ainda mais! E o que eu levo na bagagem é o conhecimento transmitido, que foi poder perceber o

¹⁴ When I do questions like this to reinforce vocabulary, there's always the two things behind: one is the grammatical reinforcement, the review of the word itself; but the second thing is always to try to make them **think** (ênfase adicionada) beyond the word).

¹⁵ It's not just a grammar question. It's a lifequestion.

quanto a sociedade é preconceituosa em relação às mulheres e que na maioria das vezes esse preconceito vem da parte das mulheres! A abertura que temos para expor nossas opiniões é de extrema importância! E em relação a como lido com isso no cotidiano é mostrando que eu posso, e que se eu quiser, por exemplo, ser militar que é um trabalho delimitado pela sociedade para "Macho de verdade" eu tenho sim esse direito! Pois o ser humano tem que ser respeitado pelo que ele é, e não pelo seu gênero!!! (Q.H., 2017, via formulário Google).

Nesse ponto, ao levar em conta essas escolhas, uma vez mais o conceito de rizoma vêm à tona: a noção de rizoma foi adotada da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, bem como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo. Se levarmos em conta os termos “questão de vida”, por exemplo, vislumbramos possibilidades além do texto. Destarte, tanto para alunas e alunos quanto para mim, a docente, neste caso, esse tipo de atitude nos levará por caminhos nômades e poderá contribuir para o exercício de devir. Para Deleuze e Guattari (1995)

[...] o rizoma não se deixa conduzir ao Uno (n), ele tem pavor da unidade, por isso podemos defini-lo como n-1, contra um fechamento, contra regras pré-estabelecidas, o pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções.

O passo seguinte dentro do Percurso Didático foi apresentar uma lista de profissões em inglês (o link para a lista completa encontra-se na tabela disponibilizada anteriormente), a fim de introduzir o léxico em destaque a que se referia o Percurso Didático. Ao escolher o material, levei em conta o fator de não querer que o vocabulário fosse simplesmente memorizado, mas aprendido ou ampliado a partir de uma resignificação do processo de educação linguística. Pretendia ativar os esquemas¹⁶ (SABOTA, 2002, 2017), portanto, com esse objetivo, conforme amostra abaixo, trouxe a profissão com sua descrição na língua alvo, e não apenas a tradução.

¹⁶ As inferências analógico-semânticas são “baseadas sempre no input textual e no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas” (DELL’ISOLLA, 2001, p. 79), ou seja, a interpretação do texto será delimitada por elementos textuais objetivos.

Figura 14 – Excerto da lista de profissões e ocupações

Gardener - a person that keeps gardens clean and tidy. They take care of the plants in the garden.

Hairdresser - they cut your hair or give it a new style.

Journalist - a person that makes new reports in writing or through television.

Judge - a qualified person that decides cases in a law court.

Lawyer - a person that defends people in court and gives legal advice.

Lecturer - a person that gives lectures, usually in a university.

Librarian - a person that works in a library.

Lifeguard - a person that saves lives where people swim (at a beach or swimming pool).

Mechanic - a person that repairs machines, especially car motors.

Model - a (usually attractive) person that works in fashion, modeling clothes and accessories.

Newsreader - a person that reads the news, normally on television.

Nurse - a person trained to help a doctor look after the sick or injured.

Fonte: <http://www.vocabulary.cl/Basic/Professions.htm>.

Ao disponibilizar a folha completa com as descrições das profissões/ocupações, solicitei às/aos alunas/os que, sem o auxílio de um dicionário, tentassem, a partir das palavras cognatas ou conhecidas por elas/eles, identificá-las. O exercício poderia ser feito individualmente ou em pares. Para algumas das profissões/ocupações não foi necessário fazer esse exercício, pela similaridade com a língua materna, como é o caso de *architect* ou *journalist*, ou por serem palavras bastante incorporadas ao dia a dia, como *doctor*. Depois de certo tempo transcorrido, retomamos a atividade, em conjunto. De modo indutivo, fui obtendo a partir das/os alunas o meio pelo qual elas/eles haviam concluído que tal profissão/ocupação era mesmo aquela que afirmavam ser. Por meio de palavras-chave em cada sentença elas/eles iam fazendo as conexões, assunções e inferências. Nesse momento ainda não abordamos a questão de gênero (como em *fireman*, *policeman*, *postman*, *fisherman*, por exemplo), o que de início não foi notado e nem questionado por ninguém.

No momento seguinte, depois de sanadas algumas dúvidas e dadas algumas explicações extras e que julgava necessárias solicitei, propositadamente, que, por sua vez, que as/os alunas/os categorizassem as profissões/ocupações por gênero, ou seja, que as classificassem em as que eram apenas de homens, bem como as que eram apenas de mulheres. O breve momento de silêncio que se seguiu foi bastante significativo: alunas/os trocaram olhares indecisos entre si, mexeram

desconfortavelmente em seus materiais, até que, em uma das turmas, alguém se pronunciou.

[E3]

Uai, professora. Que bobeira é essa? Não existe isso de profissão de homem ou de mulher... Cada um pode escolher a profissão que quiser. (Geraldo Badi, diário de campo, 2017)

Com as palavras de Geraldo Badi, o momento de desconforto se passou, e as/os outras/os alunos se manifestaram também, na mesma sintonia com o colega que teve a coragem de se expressar. Discutimos essa questão brevemente, questionando esses estereótipos de gêneros e o que sua manutenção acarreta. Prosseguimos com mais problematizações a esse respeito e, então, procedemos à discussão acerca das profissões/ocupações da atualidade e daquelas que no passado tinham bastante prestígio, mas que hoje não existem mais ou que estão em extinção, como é o caso de alfaiates, por exemplo. Discutimos o porquê dessas mudanças e o que elas acarretavam.

Como novas profissões, foram mencionadas *Youtuber*, *Instagrammer*, *Blogger*, *Digital Influencer*, *Game Developer*, além de outras. Nesse momento, aproveitei para problematizar o uso do sufixo *er*, que normalmente é utilizado para designar algumas profissões em inglês, como *teacher*, *gardener*, *hairdresser*, em contraste com os outros sufixos, como *or* (*author*, *doctor*), *ress* (*waiter*, *waitress*, para designar feminino e masculino), *ian* (*politician*, *librarian*), *ist* (*therapist*, *journalist*, *pharmacist*), e então, problematizamos a questão do gênero e as mudanças que já foram implementadas na língua, como em *fireman/firewoman*→*firefighter*, *policeman/policewoman*→*policeofficer*. Com isso, concluímos essa atividade.

O próximo passo no Percurso Didático foi o trabalho com o vídeo *#LikeAGirl*, uma campanha feita pela fabricante do absorvente *Always* em favor das garotas.

Figura 15 – *Print* de tela do vídeo *#LikeAGirl*, propaganda da *Always*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>.

No vídeo, meninas e meninos são convidadas/os a correr, lutar e arremessar objetos “como uma garota”. As interações ocorrem em dois momentos distintos. Intencionalmente, os primeiros a executarem as ações são meninas e meninos mais velhas/os, seguidas/os por garotas e garotos mais novas/os. Dessa forma, pudemos contrastar suas atitudes perante os comandos. A diferença na forma como meninas e meninos de diferentes idades reagiram a eles foi notada durante as interações em sala e problematizada.

A partir do vídeo foi possível problematizar expressões como “como uma garota” e tudo que advém da normalização desse discurso. Em termos linguísticos, focamos também no sentido de “como” (*like*), pois, geralmente, não se conhece esse significado em português, e no mote da propaganda, que é “*Rewrite the Rules. Always.*”

Por normalização, conforme diversas definições encontradas em dicionários da língua portuguesa, entendemos o ato de tornar normal, regularizar, uniformizar, padronizar, caracterizar, categorizar, marcar, generalizar, o que nos remonta à definição de estereótipos, uma vez que estereotipar significa generalizar, encaixar (algo ou alguém) dentro de padrões fixos, firmar, caracterizar de forma reducionista. A noção de estereótipo, na visão de Bhabha (2007), é apresentada como uma estratégia do discurso colonial na tentativa de caracterização ou fixação, no processo de construção ideológica do outro, de forma que este se configura como a principal estratégia do discurso colonizador, ou seja, “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (p. 105). No que tange ao vídeo selecionado, *#LikeAGirl*, a *hashtag* foi intencionalmente criada pensando-se na conotação que traz, o que vai ao encontro dos objetivos pedagógicos trazidos para discussão nesse

trabalho, a desconstrução de estereótipos de gêneros. Portanto, segundo os preceitos dos Letramentos Críticos, a que nos aportamos aqui, é necessário desnaturalizarmos determinados discursos e vestirmos a lente do outro.

Destarte, antes de assistirmos ao vídeo, convidei meninas e meninos (voluntárias/os) para irem à frente da sala. Entretanto, de início não expliquei a razão. Quando havia um bom número delas/es dispostas/os a participar, expliquei-lhes que daria alguns comandos a elas/eles, as/os quais teriam de executá-los. E assim o fiz. Adicionei alguns comandos que não aparecem no vídeo, aproveitando a brecha para ensinar vocabulário. Procedi, com as três turmas, de forma semelhante, e como era de se esperar, ao direcionar alguns comandos aos meninos, como, por exemplo, *runlike a girl*, eles responderam com performatizações afeminadas e cheias de trejeitos. Ou, por exemplo, quando disse, *fightlike a girl* para duas garotas, elas mesmas demonstraram a ação de forma debochada, com gritinhos de “ai” e de “quebrei minha unha”. Posto isso, conforme nos guia Menezes de Souza (2011), dentro dos pressupostos do Letramento Crítico, devemos nos perguntar: por que significamos dessa forma? Por que as próprias garotas, ao demonstrarem as ações, as fizeram de forma tão estereotipada?

O excerto que trago a seguir problematiza essas questões, na voz da aluna QH:

[TTA1]¹⁷

(Discussão após o vídeo #LikeaGirl ter sido exibido na sala de aula – turma do curso de Informática)

Teacher: *The question is: why?* Por quê? Tem o A. e tem a QH. Quem levantou primeiro a mão? (sobre o motivo pelo qual os jogadores de futebol do sexo masculino ganham mais do que as jogadoras)

Salah: A QH. levantou primeiro.

Teacher: A QH? Vai lá QH.

QH: Eu acho que, que esse negócio que falou aí, que as mulheres realmente recebem muito preconceito, mas isso acontece dentro de casa, quando na educação dos filhos seus pais falam: ah, eu vou comprar uma coisa rosa pra minha filha mulher e uma coisa azul para o meu filho homem. **[incompreensível]** eu posso querer usar azul e eu posso querer usar rosa e um menino também pode gostar de brincar de boneca e por que não pode gostar de brincar de carrinho? A sociedade já entrega isso pra gente quando a gente é criança, então quando a gente cresce as pessoas querem reclamar que a sociedade é machista sendo que isso vem de casa, e se você não ensinar seu filho a respeitar a mulher, você quer que ele aprenda isso onde? Na rua? Onde as mulheres são totalmente desrespeitadas? Então, assim, eu acho que tudo isso tem que vim de casa, a gente tem de

¹⁷ TTA significa transcrição de trecho de aula.

ter mais consciência *antes* (ênfase dada pela aluna) de ter um filho pra gente saber o que é [incompreensível]!

V. N. Parabéns, QH.!

[Alunas/os batem palmas pra ela]

(Transcrição das interações de aula, 04/09/2017)

Segundo a aluna, o processo de desconstrução deveria ter seu ponto inicial dentro dos lares, uma vez que é dentro deles que os estereótipos nascem e são legitimados. É a partir desse binarismo, dessa fala “rosa para meninas e azul para meninos”, disseminado de forma tão natural, ingênua e sem problematização, que as desigualdades de gênero se perpetuam.

Na mesma vertente, a partir dos pressupostos bourdieanos (2003), Marques, Squinca e Oliveira (2017) afirmam que há um processo de formação diferenciada, tanto no ambiente familiar quanto no educacional, no religioso, na sociedade em geral, o que reitera a visão apresentada pela aluna QH., como registrado acima. Para as/o autoras/or, ainda com base no que propõe Bourdieu (2003), nesse caminho, a diferença é construída cotidianamente. Assim, o peso da (re)produção estereotipada recai sobre a realidade na qual os sujeitos estão envolvidos, e isso significa dizer que é a partir dos confrontos culturais que os “papéis” sociais masculinos e femininos são construídos e, principalmente, polarizados, fixados, naturalizados, e em consequência disso, estereotipados. Na fala de QH, a definição de estereótipo, de Bhabha, é concretizada, ou seja, para o autor (2007), o poder do estereótipo atua no sentido de fixar e impedir a diferença.

Ainda sobre o comentário de QH., percebo que ela mobilizou recursos interpretativos para conferir sentidos ao que lê, neste caso, o vídeo. Esses sentidos, conforme nos traz Jordão (2016, p. 44), são construídos nas práticas de letramento com que a aluna têm contato, e que são “desenvolvidas e modificadas desde a mais tenra idade e ao longo de toda a sua vida”.

[TTA2]

Geraldo Badi: Eh...

Teacher: Shhhhh... Tá acabando aqui!! We are finishing... shhh...

Geraldo Badi: Um outro assunto interessante que o vídeo puxou também é a questão do quão tá enraizado esse preconceito que as meninas mais velhas...

Teacher: Isso aí, pronto!

Geraldo Badi: ... elas próprias têm aquele preconceito com si.

Teacher: Isso mesmo, chegou onde eu queria...

Geraldo Badi: As coisas tão mudando, mas pra .. não é... porque uma mudança demora... garotas de 17, 18 anos têm aquilo... as coisas estão

começando a mudar agora... meninas de 10 anos... elas mesmas se consideram que mulher é inferior...

Teacher: As mais velhas, né?

Geraldo Badí: Sim, as mais velhas. A sociedade fica impondo aquilo ali... e aí ela se inferioriza, né?...

S: Professora, também é meio que culpa da mídia também. A mídia meio que influencia a...

Teacher: Meio que influencia?

QH: Super influencia.

Teacher: Mas quem, quem é a mídia, gente? A gente fala assim, a culpa é do Governo, a culpa é da escola. Quem é o Governo, gente?

A: A culpa é da vida!

Teacher: Quem é a escola? Quem é a mídia? Nós somos!

[Incompreensível. Muitos falando juntos]

Geraldo Badí: Felizmente isso está começando a mudar.

Teacher: Eh... Esse aqui, pra quem não percebeu ainda, é um comercial que a *Always*, né, absorvente fez. E, olha só qual que é o mote deles... *Rewrite the rules*. O que quer dizer isso?

D: Reescreva as regras.

Teacher. Reescreva as regras, tá. Tá no imperativo. Reescreva as regras.

Teacher: Aí vamos por aqui o quê? Sempre. *Always*. Tá? Então, guardem isso aí. *Rewrite the rules*, ok?

(Transcrição das interações de aula, 04/09/2017)

As reflexões do aluno GP e da aluna Meowrele, disponibilizadas a seguir, cada qual, por sua vez, corroboram o entendimento da necessidade de se problematizar esse assunto, bem como ratificam o que trouxeram as/os alunas/os que participaram da discussão, conforme transcrição acima.

[E4]

I found the video interesting. Because He knew how to show the presence of men's machismo, for example, you run like a girl, meaning that you are in the race and inferior to him. this may even hurt the lives of the girls, but the video shows that over the years this problem can be minimized due to the new children being born, as in the video the older girls were stuck in alienation, but the young girls of 10 or less years, not where they put themselves to the maximum demonstrating that it can break limits. As I deal with this problem I think that everyone should have the same rights not because you are a man who should be superior to a woman. People must first respect and respect people. Unfortunately this is difficult to occur in real life where there is immense discrimination, but perhaps if people respect this it may occur.(GP, 2017, via formulário Google)

Ambas/os interagentes mencionam a questão da mudança de comportamento por parte das garotas mais novas, as quais parecem ter uma visão mais desconstruída acerca dos estereótipos de gênero e o que sua perpetuação pode causar.

[E5]

O vídeo é bem simples, de fácil entendimento, porém traz um tema realmente complexo. Os estereótipos de gênero então muito difundidos na sociedade, às vezes fazemos algum estereótipo sem nem mesmo perceber,

pois fomos criados acreditando nesses conceitos. Porém, uma coisa que me chamou a atenção no vídeo, foi que as meninas mais novas, que foram chamadas para a pesquisa, não interpretavam os comandos (fazer tal coisa como uma garota) como uma maneira diferente, mas sim do seu jeito. Assim, percebemos que os tabus que a sociedade cria, ainda não foram colocados em suas cabeças, ou seja, talvez as pessoas estejam tentando mudar, mudar suas visões de mundo, sua maneira de educar os filhos, etc. Porém ainda é muito pouco, já que estes tipos de estereótipo continuam acontecendo com muita frequência. Por isso é muito importante falar sobre isso, discutir isso em sala, em casa, com a família, com os amigos, etc. É preciso que as pessoas tomem consciência e busquem uma mudança. (Meowrele, 2017, via formulário Google).

Recorro à afirmação de Menezes de Souza (2011, p. 293), quando enfatiza a necessidade de

[...] ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro [...] sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente.

Posteriormente, abordamos o vídeo *Rude Princesses* (em português, Princesas Grosseiras), cujo enfoque era o uso de palavrões pelas meninas. A crítica recaía exatamente sobre o fato de meninas serem recriminadas por e incentivadas a não falarem palavrões, enquanto, conforme o vídeo traz, o mais relevante são as tristes estatísticas no que tange às mulheres que sofrem algum tipo de violência a partir dos homens.

Ou seja, enquanto nos preocupamos em repetir “olha a boca suja”, e “meninas não deveriam falar palavrão”, nos esquecemos de focar no que é verdadeiramente importante. Focar na igualdade de direitos, no respeito mútuo, na não objetificação feminina.

Figura 16 – Print de tela do vídeo *Rude Princesses*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3SDrljsbBb8>

A questão do uso de certo vocabulário por parte de garotas é assunto muito sensível e perpassa outras dimensões, inclusive a da religião. Muitas pessoas chocam-se ou sentem-se desrespeitadas quando ouvem palavrões ou “palavras de baixo calão”. Na sala de aula, esse fator não passou despercebido. Para o entendimento desse material era necessário deslocar o olhar do “óbvio”, ler nas entrelinhas. E esse exercício pareceu difícil e o real objetivo do vídeo não ficou claro para muitos dos interagentes. Conforme no traz DFF abaixo,

[E6]

Considero estritamente necessário discutirmos sobre os estereótipos presentes em nossa sociedade, e com certeza as discussões feitas em sala estão contribuindo bastante para minha reflexão sobre com eu lido com estes estereótipos, após estas discussões com toda certeza tomarei mais consciência de minhas atitudes e refletirei muito mais para que não ofenda ninguém com elas e nem mesmo queira utilizar em minha vida estes estereótipos. No entanto, vejo desnecessário utilizar crianças falando “badwords” em um vídeo, concordo com tudo o que foi falado nos dois vídeos, porém há maneiras mais eficazes de se chamar atenção para um problema gravíssimo de nossa sociedade que são os estereótipos. (DFF, 2017, via formulário *Google*).

Por pertencer a uma geração em que a mulher não tinha muita visibilidade e era vista como aquela que deve servir aos homens, a questão do palavrão também me incomoda grandemente. Lido com adolescentes e palavrões são utilizados com naturalidade por muitos deles. Às vezes, em sala, me pego chamando a atenção de alunas/os e pedindo que eles manejem na linguagem.

Por diversas vezes, durante o trabalho e a problematização do material em questão, o vídeo das Princesas Grosseiras, me senti desconfortável, não pelo fato de considerar ofensiva a linguagem trazida para problematização, no vídeo, mas, certamente, por ser esse desconforto herança da educação moralista que recebi, fruto da ditadura. Mesmo o objetivo do vídeo tendo sido, exatamente, discutir esse disparate que é preferir ensinar a meninas a não falar palavrão em vez de ensiná-las a lutar por seus direitos, por respeito, e a ensinar meninos a respeitar meninas, independentemente do que ela estiver vestindo ou falando, tenho ciência de que esse desconforto jaz na questão do impacto que isso pode causar com mães e pais de alunas/aos, especialmente mães. Há de se respeitar a cultura familiar de cada um, e embora o objetivo não seja o desrespeito, em muitas ocasiões, nós, docentes, somos mal-interpretadas/os, julgadas/os e sofremos sanções. Se forem docentes do

sexo feminino, o impacto costuma ser ainda maior, exatamente pela questão de gênero.

A oposição masculino/feminino parece corresponder ao esquema dominação/submissão. As diferenças biológicas são reforçadas pela aprendizagem cultural dos papéis destinados ao homem e à mulher, o mesmo valendo para os outros códigos que não o linguístico, tais como posturas, gestos, expressões faciais, maneira de vestir-se, dentre outros. A diferenciação sexual apareceria, portanto, como um fato sociocultural que se reflete na língua, que fixa as representações simbólicas e que acentua e conserva preconceitos e estereótipos.

A interação de sala de aula trazida abaixo nos convida a refletir acerca disso tudo:

[TTA3]

Teacher: *Ok, guys, let's go! Ehhh... Alguns já viram, outros não viram. Ahhhh... How do you say... guarda o celular, por favor. How do you say, como se diz palavrão em inglês?*

V.N. *Big word.*

Geraldo Badi: *Bad.*

A: *Bitch.*

A: *Beach, praia.*

Geraldo Badi: *Você quer saber como se fala a palavra "palavrão"?*

Teacher: *A palavra palavrão. Who remembers? Who knows?*

A: *Big word.*

Teacher: *Alguém sabe?*

Como é palavra em inglês?

A: *Word.*

Teacher: *In general, no geral, bad word, ou, então, swear word.*

Teacher: *Gente, o que que vocês acham disso? De mulher usar palavrão?*

[Incompreensível. Muitos alunos falando juntos.]

A: *Fica feio.*

A: *Fica feio, véi.*

Teacher: *I have a question.*

A: *Minha mãe come o tapa.*

Teacher: *Sua mãe? Ok, olha só... No geral vocês costumam usar nas redes sociais aí, nas conversas de vocês, "mulherão da pocha"...*

A: *Aeeeeee... (Palmas) Aí, sim...*

Salah: *Usei hoje duas vezes já...*

(Transcrição de interações de aula, 04/09/2017)

O fato de o aluno A. dizer "Fica feio. Fica feio, véi" reforça o que problematizamos, no sentido de afirmar que não cabe a uma mulher/garota falar palavrão simplesmente pelo fato de ser do sexo feminino, sem justificativa plausível. Ou seja, o aluno traz uma visão estereotipada e naturalizada sobre o uso de palavrões por uma garota. Ainda, quando ele menciona "Minha mãe come o tapa", ele reforça o fato de as pessoas geralmente associarem o uso de palavrões a uma

má educação, desconsiderando os contextos em que eles são utilizados. Na parte que se segue, no excerto, ao serem questionados sobre o uso de “mulherão da poha” (muito utilizado por eles nas redes sociais, às quais tenho acesso, e escrito dessa forma), mais uma vez o aluno A. vibra e bate palmas. Sua reação nos leva a concluir que, apesar de ele recriminar as meninas pelo uso dos palavrões, e sua mãe o castigar quando ele mesmo os utiliza, para ele, usar expressões como a mencionada é sinal de *status*, ou do que ele, como adolescente, acha legal fazer. O aluno Salah complementa que já havia utilizado aquela expressão duas vezes nas redes sociais naquele dia. E ainda nem era meio-dia, o que ratifica a reação e vai ao encontro do que A. pensa a respeito.

Findadas essas discussões, procedemos ao estudo da canção *Woman*, da cantora Kesha, realizado como tarefa de casa, bem como a leitura do texto *Gender stereotypes and why they are stupid – Who said boys can't wear dresses and girls can't be leaders?* As/os estudantes puderam decidir de que modo realizar a leitura de ambos os textos, se com a colaboração de colegas ou individualmente, se com a ajuda de um dicionário ou não, cujos excertos disponibilizo abaixo, na ordem mencionada:

Figura 17 – Excerto da canção *Woman*, de Kesha.

I buy my own things, I pay my own bills
 These diamond rings, my automobiles
 Everything I got, I bought it
 Boys can't buy my love, buy my love, yeah
 I do what I want (yes), say what you say
 I work real hard every day

Fonte: <https://www.letras.mus.br/kesha/woman/>

Figura18 – Excerto do texto *Gender stereotypes and why they are stupid – Who said boys can't wear dresses and girls can't be leaders?*

Growing up, we hear, "Take it like a man," or, "You throw like a girl," as if they are supposed to be terms of endearment or insults. Even in the media, we are given the idea that masculinity equals power and femininity equals weakness. Boys are supposed to play with trucks and army toys and girls are supposed to play with Barbies and baby dolls. If you show the slightest bit of emotion as a male you're told to toughen up, and as a female, if you're seen playing sports with the boys, you're told to, "Be a lady; men love a lady."

Fonte: <https://www.theodysseyonline.com/gender-stereotypes-and-why-they-are-stupid>.

A escolha de ambos os materiais, a canção e o texto, se deu com base no princípio de utilização de textos originais, materiais legítimos e disponíveis a qualquer tempo e a quem se interessar. Dessa forma, pude oferecer a alunas e alunos não apenas conteúdos linguísticos, mas também culturais, pois eles serão sempre produtos da língua como prática social. Tais materiais, extraídos de contextos sociais reais podem, de fato, preparar/os alunas/os para se posicionarem e interagirem nas diversas situações do mundo globalizado.

Além dessa questão, a canção *Woman* tratada fala empoderada de uma mulher, por isso o título, a qual, ao longo da canção, afirma e reafirma que “ela compra suas próprias coisas, paga suas próprias contas, os anéis de diamante e os automóveis, tudo que ela tem foi ela quem comprou. Os caras não podem comprar o amor dela, ela faz o que quiser, sim, digam o que quiserem, ela trabalha pra caramba todos os dias [...]”, etc. Além disso, o refrão da música traz, propositadamente, a expressão *I’m a motherfucker woman*, que mais uma vez nos remete à fala feminina empoderada/ressignificada e desconstruída, o que vai na mesma vertente do vídeo *Princesas Grosseiras* e reitera a discussão.

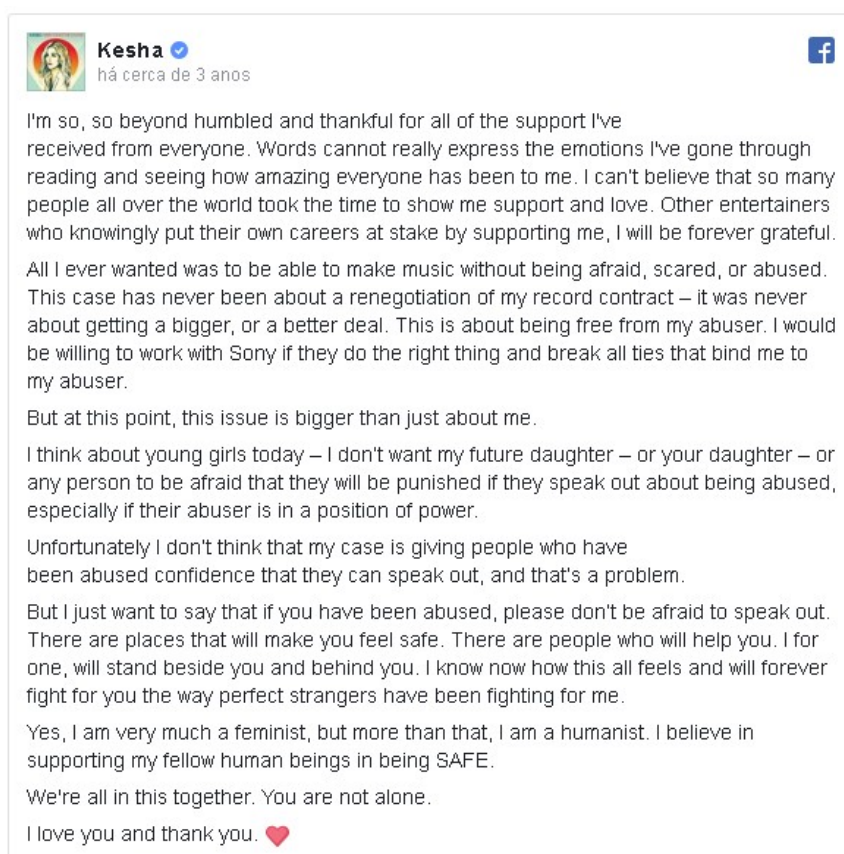
Por sua vez, o texto disponível *online* vai ao encontro do vídeo *#LikeAGirl* na medida em que problematiza os discursos por meio dos quais os estereótipos de gênero são fixados. Expressões como “*Take it like a man*”, “*You throw like a girl*”, “*Man up*” são trazidas para discussão. Segundo o autor do texto, Adam Arent, as pessoas geralmente associam masculinidade a força, e feminilidade é sinônimo de fraqueza. Se um garoto demonstra o menor sinal de emoção, as pessoas dizem que é pra ele “virar homem”, e se o mesmo acontece com uma garota, se ela se interessa por esportes, dizem que ela deve se comportar como uma dama, pois “os homens gostam de garotas femininas”.

Nesse ponto, gostaria de mencionar a influência que as conversas e interlocuções entre minha filha Maria Eduarda, hoje com 16 anos recém-completados, e mim têm no planejamento das minhas aulas, na escolha dos materiais que opto por utilizar e, na maior parte das vezes, preparar. Pelo fato de trabalhar diretamente com jovens entre 14 e 18 anos, nosso relacionamento bastante aberto entre mãe e filha abre oportunidades para conexões rizomáticas.

O que quero dizer é que me inspiro e me baseio, muitas das vezes, no que seu adolescer produz. Como Maria Eduarda é uma adolescente, e estudante do segundo ano do curso técnico em Edificações no IFG, no Campus Uruaçu, ela é um

tipo de “termômetro” para o que pretendo levar para a sala de aula, o que geralmente é bem-sucedido no sentido de propiciar engajamento da parte de alunas e alunos, além de desestabilizações e reterritorializações. Foi o que aconteceu com a escolha da canção *Woman*. Por intermédio dela, fique sabendo dessa música e a que ela se propunha, e decidi utilizá-la, pois julguei apropriada, inclusive com base no que aprendi sobre a cantora, sobre o escândalo em que esteve envolvida com seu produtor, que a destravava e abusava. No registro abaixo, publicado em uma rede social, mais especificamente nos parágrafos 4 e 5, Kesha agradece o apoio do público e afirma que “esse assunto é maior do que apenas sobre mim”. Ela compartilha sua preocupação sobre o fato de não querer que sua futura filha ou de qualquer outra pessoa tenha medo de ser punida caso denuncie atitudes de abuso, e grifa, “especialmente se o abusador estiver em uma posição de poder”.

Figura 19 – *Print da publicação de Kesha no Twitter*



Fonte: https://elpais.com/elpais/2016/02/25/estilo/1456424734_062233.html. Acesso em: 9 fev. 2019.

Portanto, essa discussão nos leva a depreender que a (re)produção de estereótipos se baseia no discurso dominante, no qual “os sujeitos são sempre

colocados de forma desproporcional em oposição ou dominação através do descentramento simbólico de múltiplas relações de poder” (BHABHA, 2007, p. 113).

Com relação ao texto disponibilizado, o fiz retirando o título original, e uma das atividades propostas consistia exatamente em elaborar um título a partir das desestabilizações e problematizações causadas pelas leituras feitas. Dentro dos preceitos dos letramentos críticos, os textos não trazem os sentidos encerrados em si próprios, portanto, a ideia, com a leitura tanto da letra da canção *Woman* quanto do texto sem título foi o de permitir a (re)construção de sentidos.

Conforme nos traz Jordão (2015, p. 199), “ao invés de estarem encerrados nos textos e em seus autores, os sentidos possíveis acontecem no processo de *leitura* (grifo no original) (não se restringem ao processo de escritura) dos textos”. Ou seja, segundo a autora, é a partir de seus conhecimentos de mundo (e, ainda, a partir dos textos com que têm contato) que o leitor irá atribuir sentidos aos textos. “É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas” (JORDÃO, 2015, p. 200).

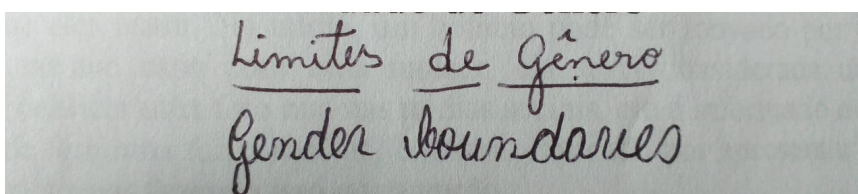
Nesse caso, mesmo a leitura sendo individual, a escolha por um título deveria ser uma elaboração coletiva, o que, provavelmente, não deve ter sido uma tarefa muito simples, já que cada qual fala de um lugar próprio. Mas a negociação faz parte da aprendizagem.

Ao escolher uma letra de uma canção e um texto retirado da internet e escrito por uma pessoa de verdade (um texto autêntico), fugi do convencional, do linear, que seria, provavelmente, o de utilizar um texto produzido com fins pedagógicos, como esses que encontramos nos livros didáticos. Acredito ser necessário fugir ao padrão para que a estranheza e talvez, o interesse, causados de início, possam provocar reflexões, problematizações, desestabilizações, fazendo, então, brotar mais ramos do rizoma.

Com relação aos títulos dados ao texto, seguem alguns. Infelizmente, por questões de carga horária a ser cumprida, não foi possível explorar melhor e problematizar suas escolhas, as quais, pelo que se pode observar, nos trazem reflexões riquíssimas e coerentes com as discussões anteriores. Por exemplo, na Figura 20, abaixo, ao trazer o título *GenderBoundaries*, traduzido por elas/eles como Limites de Gênero, percebe-se que a partir da leitura, o grupo o escolheu levando-se em conta o que trouxe o autor da matéria, Adam Arent, quando descreve as

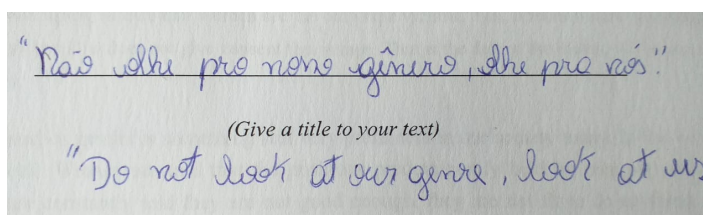
variadas situações em que os homens são tratados com deferência em detrimento das mulheres, para os mesmos episódios, enfatizando os vocábulos “only” e “limits”, além da frase enfática “*We feel the need to assign actions based on sex*”, como pode ser vista abaixo. Um exemplo disso está no trecho “[...] *We also put limits on each other based on gender, like ‘Only girls wear dresses,’ ‘Only boys play sports,’ ‘Only girls wear makeup,’ or ‘Only boys can be tough.’ We feel the need to assign actions based on sex [...]*”.

Figura 20–Título escolhido 1



Fonte:Material empírico do estudo.

Figura 21–Título escolhido 2

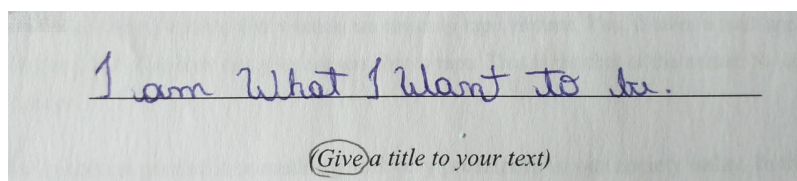


Fonte:Material empírico do estudo.

Com relação à Figura 21, que traz o título “*Do not look at our genre, look at us*”, e em português “Não olhe pro nosso gênero, olhe pra nós”, apesar da escolha do vocábulo *genre* em vez de *gender*, possivelmente causada pelo uso do tradutor, o sentido que foi construído a partir da leitura do texto certamente não foi equivocado. No trecho “[...] *We feel the need to blame the woman and focus more on what she did if she gets raped. We feel the need brush a guy off if He Said He got raped because ‘Boys don’t get raped’*” o autor enfatiza a necessidade que temos de culpar uma mulher e focar mais no que ela “fez para ser estuprada” e não no estupro em si, e também sentimos necessidade de ignorar um cara se ele disse que ele foi estupro, pois os garotos não são estuprados, só garotas. Dessa forma, infiro que a mensagem que o grupo quis passar com a escolha desse título jaz na questão que, independentemente de ser um garoto ou uma garota, o importante não é julgar alguém a partir do gênero, mas sim considerar

e respeitar as pessoas como pessoas simplesmente, e acima de tudo, voltar um olhar sensível e desprovido de julgamentos a elas.

Figura 22– Título escolhido 3



Fonte: Material empírico do estudo.

Com relação à Figura 22, ou seja, ao título 3, “*I am what I want to be*”, que traduzo por “Sou o que quero ser”, infiro que ele se refere ao seguinte trecho do texto: “*We are people. We are beautiful. The word ‘gender’ shouldn’t even bring us down. If you’re a male and see yourself as a woman, if you’re a female and see yourself as male, or if you don’t identify with either, that’s fine! We are who we want to be. We are free to live as we should, as long as it doesn’t physically or mentally harm anyone.*” Ou seja, conforme o excerto acima, traduzido livremente por “A palavra gênero não deveria nem nos incomodar. Se você é um homem e se vê como uma mulher, ou vice-versa, ou se você não se identifica com nenhum dos gêneros, tudo bem! Somos quem queremos ser! Somos livres para viver como deveríamos, desde que isso não signifique machucar alguém físico ou mentalmente.

Após a apresentação e utilização de todos esses materiais, procedeu-se às apresentações das produções finais. O exercício de produção oral, que consistia em apresentar para a sala a escolha profissional futura de cada um, justificando o porquê, foi o último passo do Percurso Didático. Devido ao fato de a produção oral em língua inglesa ser algo desafiador e até mesmo aterrorizador para a maioria das/os alunas/os, uma vez que a prática oral da língua é geralmente deixada de lado em detrimento da compreensão escrita, nem todos os alunos quiseram apresentar seus textos orais.

Costa (2012) aborda essa questão em seu artigo, no qual ela elenca algumas constatações. Segundo ela, a ênfase dada à preparação para vestibulares, para o Enem, exames esses que objetivam avaliar a capacidade do aluno de ler e entender pequenos textos em língua estrangeira, a falta de condições para trabalhar as habilidades orais devido às turmas grandes e à falta de aparelhos para reprodução de som e imagem, especialmente nas escolas públicas são agravantes. Ainda, ela continua,

[...] a persistência de uma concepção de língua como sistema. Embora muitos professores já há alguns anos busquem planejar seus cursos a partir de temas, situações ou funções, o que poderia ensejar o desenvolvimento das outras habilidades (falar, ouvir, escrever) sem relegar a gramática a segundo plano, o ensino continua centrado em tópicos gramaticais e em exercícios estruturais. Desse modo, é ainda frequente a leitura de textos com a finalidade principal ou exclusiva de ilustrar o uso de tempos verbais, pronomes, adjetivos etc. e de vocabulário. (COSTA, 2012, p. 916).

A atividade não era opcional, porém, pelos motivos mencionados acima e pela baixa quantidade de pontos atribuída à atividade, a adesão foi baixa, embora eu tenha me colocado à disposição para auxiliá-los com a pronúncia e entonação, parte essencial do trabalho de uma/um professora/professor de línguas estrangeiras. Poucas/os discentes me procuraram e eu o fiz com prazer. Na verdade, não costumo me referir às atividades de produção oral como avaliações e não as trato como tal. Para mim e para as/os alunas/os são oportunidades para praticar a língua na forma oral. Para a atividade em questão, não houve penalidade, no sentido punitivo da palavra, para quem decidiu não apresentar, além, obviamente, do não registro da nota equivalente à atividade no sistema acadêmico.

Após terem sido expostos a atividades que focavam a escuta (*listening*), como foi o caso do filme e dos dois vídeos a que assistimos em sala de aula, estudamos o léxico (profissões em inglês), a gramática (presente simples), a leitura, e, então, finalmente, nos dedicamos a praticar a fala (*speaking*). É importante não esquecer que o debate sobre desconstrução de estereótipos de gênero não só perpassou todas as etapas do Percurso Didático como propiciou conexões rizomáticas importantes, momentos de desterritorialização e reterritorialização.

No que tange ao uso de filmes e/ou vídeos curtos, gostaria apenas de fazer um breve parêntese aqui e mencionar o que tenho presenciado ao longo dos anos, e o que registrei em meu diário de campo na ocasião e em outras também: a maioria das/os alunas/os assiste a filmes dublados, e não com o áudio original e com legendas. Essa questão diz muito sobre o grau de contato e a relação delas/es no que concerne às línguas estrangeiras como um todo. É uma questão cultural e bastante arraigada na comunidade local em que estou inserida, e que se reflete na sala de aula, inclusive, geralmente, na forma de resistência ao aprendizado no idioma alvo. Sempre há pequenos protestos e pedidos de “põe o filme dublado, *teacher!*”. Compreendo seus *loci* de enunciação, no entanto, insisto no oposto e ignoro graciosamente os protestos, utilizando sempre os materiais na língua alvo

pelo fato de valorizar essas oportunidades de estar em contato com ela. Caso não houvesse o material na língua estrangeira, o utilizaria na língua materna ou em outra, sem problemas, por crer na riqueza da contribuição que ele traria.

Feito o parênteses, prossigo com a disponibilização de um guia (sugestão), como exemplo, para ilustrar como poderia ser feita a apresentação oral final, pois, por se tratar de uma língua estrangeira e de uma atividade de produção oral, presumi, pensando na resistência ao aprendizado do inglês que mencionei anteriormente, que as/os alunas/os ficariam um pouco perdidas/os se eu não disponibilizasse material algum. Segue o modelo:

Figura 23 – Guia para apresentação oral

What I want to be in my future...

"I want to be someone who is famous because of their work, their way of doing things, of their personality, and of what they believe. So... I want to be a lawyer or a singer/dancer! A lawyer because I love to help people that I believe are right or I should stand up for. I also think I will be right for that job because I feel like there are lots of people that think females can't do anything other than be a housewife and I want to change that! I want to be a singer/dancer because I love to sing and dance!"

Fonte: Material empírico do estudo.

A etapa final do Percurso Didático consistiu no discurso *In the future I want to be*, e o primeiro aluno da turma de Informática a apresentar sua fala foi Geraldo Badi, que o fez sem o apoio de material escrito algum, ou seja, sem ler. Sua fala é registrada a seguir, na íntegra, sem correções ou alterações.

[TTA4]

Teacher: *Okay, start! Vejam essa oportunidade como uma oportunidade de se arriscar, tá? Se não sair tudo certo não tem problema, tá bom? Okay? So, let's go?*

Geraldo Badi: *Hello!*

Class: *Hello!*

Geraldo Badi: *My name's Geraldo Badi.*

Geraldo Badi: *I don't know I want to be in the future, but I want a intellectual job, because intellectual job preserves your body and makes your mind work. I want to help the people, I want to make a difference in a society. I want to be a, I want to be the be..., the better in the area of my job, because I like to be the most. I want to have a good salary because I want to travel and meet new cultures and I know this is hard but I study a lot to..., to get this.*

[Palmas, assovios. O aluno é ovacionado por toda a turma]

Salah: Que homem!!!

Meowrele: Barack Obama de 2043!!!!

VN: Meu comunista preferido!

Teacher: *Excellent*, Geraldo Badí!

[A pedido da turma, o aluno, então, explica o que disse, mas, agora, em português, pois o nível de proficiência linguística da maior parte das/dos alunas/os é bastante baixo.]

(Transcrição das interações de aula. 12/09/2017).

Percebe-se, primeiramente, pela reação da turma ao final da apresentação, e pela postura do aluno Geraldo Badí, a de ter aproveitado realmente a oportunidade para se desafiar, fazendo sua apresentação na língua alvo, sem ajuda de material impresso, enfatizando seu discurso na hora correta, o quão importante são essas ações intencionais da parte da/do docente. O fato de poder incluir atividades de forma que diversas habilidades sejam contempladas pode ser propiciado pelo Percorso Didático, como foi o caso. Com relação à observação que fiz ao final da apresentação, ou seja, “A pedido da turma, o aluno, então, explica o que disse, mas, agora, em português, pois o nível de proficiência linguística da maior parte das/dos alunas/os é bastante baixo”, o aluno Blue, citado abaixo, justifica e problematiza essa questão de forma bastante crítica:

[E7]

Na minha opinião, o Brasil é um dos poucos países que não leva o ensino de inglês a sério. O governo prevê que no ensino médio as pessoas já deveriam ser fluentes, mas durante toda a vida ele é sequer bem praticado, assim não pode ser cobrado com a mesma intensidade que a própria língua portuguesa. Diferente de outros países, conversar em inglês cotidianamente no Brasil não é uma realidade. Ao chegar no ensino médio pensei que meu ensino de inglês seria igual ao ensino fundamental, uma aula onde só se "aprende" o verbo *To Be*, e qualquer coisa diferente disso era respondida praticamente pelo professor, este que em muitas vezes também não fala inglês. Eu sempre gostei de inglês, aprendia o pouco que era ensinado, então sempre procurei outras formas de aprendizado, mas no IFG eu consigo evoluir efetivamente na língua, tenho a oportunidade de aprender algo novo, tal como outros alunos que se interessam pela língua. No IFG, falantes básicos da língua são realidade, mas mesmo assim a disciplina não é levada a sério, é no máximo divertida. Compreensível já que o déficit não é corrigido tão facilmente. (Blue, 2017, depoimento individual).

Ele vê com pesar essa realidade no Brasil, no entanto, ele aponta que, em seu atual contexto de ensino, o IFG, para quem se interessa realmente em aprender a língua, existe a oportunidade. Como ele mesmo coloca, ele consegue evoluir efetivamente na língua e tem a oportunidade de aprender algo novo sempre que

possível. É interessante observar que, mesmo sendo aluno de um curso técnico, ele não menciona o ensino instrumental da língua.

Em seguida, trago, em português, o discurso inspirado/inspirador da aluna AG, que assim como o aluno Geraldo Badi, fez sua apresentação na língua alvo. Ela justifica sua escolha pela Medicina, mais especificamente pela Neuropediatria devido ao fato de, segundo ela, essa ser uma profissão que cuida da área neurológica de crianças e trata doenças como a Síndrome de Down, área na qual tem interesse. Afirma ainda, que ser médica possibilitará que ela devolva ao mundo tudo que recebeu, é o meio pelo qual ela poderá contribuir para tornar o mundo um lugar melhor. Segue, confirmando que está preparada e aceita o desafio do “impossível”, como ela mesma coloca, entre aspas, ou seja, o desafio que se inicia na preparação para o vestibular e conseqüente aprovação, das demandas que o curso impõe, dos desafios da profissão em si, tais como jornadas de trabalho exaustivas, hospitais sem recursos, falta de equipamentos e remédios etc. AG, brinca com as palavras e conclui sua fala afirmando que, a despeito de tudo que mencionou anteriormente, ela não está preparada para ver sofrimento constante, dor insustentável, a cura inimaginável, tampouco para ver uma criança morrer por falta de cuidado, um filho perder seu pai porque ele não pode pagar o tratamento, ou porque a mãe não pode dar à luz por falta de profissionais.

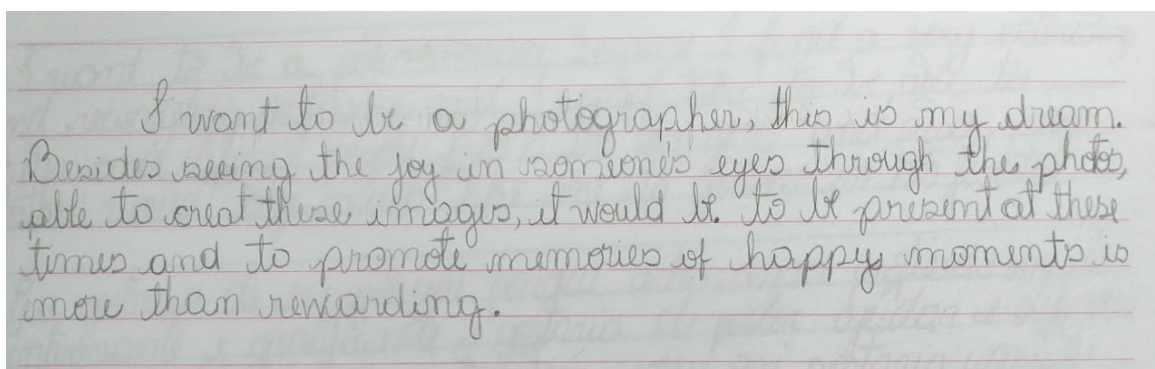
Nas figuras que se seguem, 24, 25 e 26, escolhi algumas falas de cada um dos cursos a fim de problematizar e justificar, mais uma vez, a razão pela qual ensinar apenas o inglês técnico ou instrumental não corrobora a proposta da formação omnilateral e do ensino na perspectiva crítica. Percebe-se pelas escolhas profissionais que foram externadas por meio do breve discurso de cada aluna/o que, apesar de cursarem Edificações, Informática ou Química no Ensino Médio, as profissões que muitos almejam ter/seguir nem sempre estão ligadas à área de formação. Por exemplo, a aluna do curso de Edificações sonha em ser uma fotógrafa, pois além de poder ver a alegria nos olhos de alguém por meio das fotos, seria como estar presente nesses momentos e, segundo ela, promover memórias de momentos felizes é mais do que recompensador. O fator humano é seu ponto principal.

A aluna do curso de Química, por sua vez, quer ser uma policial, pois acha essa uma profissão interessante e ao mesmo tempo recompensadora. Ela diz que gostaria de ajudar e defender as pessoas dos perigos. Além disso tudo, seu pai

ficaria muito contente se ela seguisse seus passos enquanto profissional. Em momento algum de seu discurso ela coloca o fato de ser uma menina como obstáculo. Essa atitude empoderada/ressignificada corrobora a discussão do vídeo *#LikeAGirl*, ao problematizar que as garotas mais jovens que participaram do vídeo têm uma visão mais desconstruída sobre essa questão de gênero, enquanto as mais velhas ainda realizavam as ações que lhes eram solicitadas de forma estereotipada.

O aluno do curso de Informática, este sim, por afinidade com a área e por gostar de programação, conforme ele cita, pretende ser um programador, ou desenvolvedor de *software* ou de jogos. Por experiência, pelo que tenho observado nas últimas turmas de Informática, as/os alunas/os que decidem seguir carreira na área geralmente já vêm para a instituição com um nível de inglês um pouco mais alto, como o aluno mencionou, pelo interesse e pela afinidade com a área de formação, que por si só já proporciona certo contato com a língua inglesa.

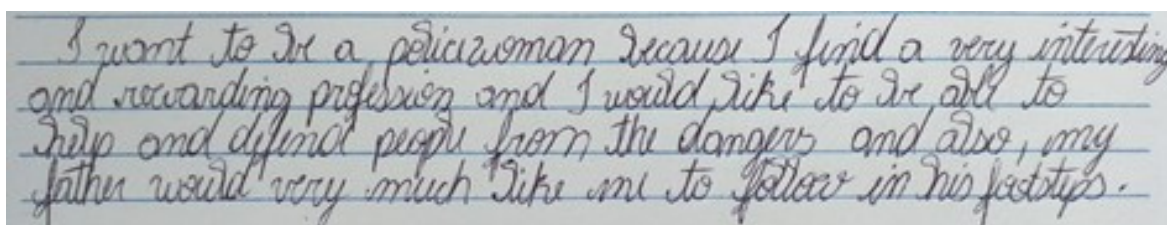
Figura 24 – Fala da aluna do curso de Edificações



I want to be a photographer, this is my dream. Besides seeing the joy in someone's eyes through the photos, able to create these images, it would be to be present at these times and to promote memories of happy moments is more than rewarding.

Fonte: Material empírico do estudo.

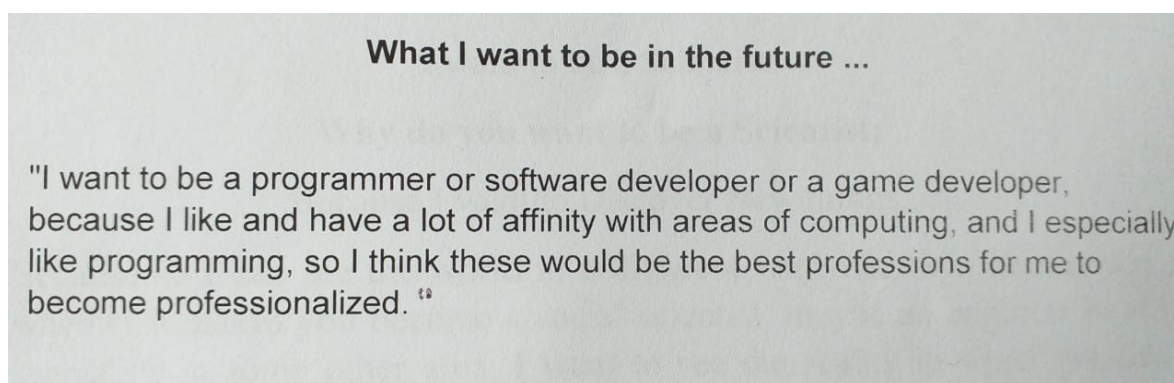
Figura 25 – Fala da aluna do curso de Química



I want to be a policewoman because I find a very interesting and rewarding profession and I would like to be able to help and defend people from the dangers and also, my father would very much like me to follow in his footsteps.

Fonte: Material empírico do estudo.

Figura 26 – Fala do aluno do curso de Informática



What I want to be in the future ...

"I want to be a programmer or software developer or a game developer, because I like and have a lot of affinity with areas of computing, and I especially like programming, so I think these would be the best professions for me to become professionalized."

Fonte: Material empírico do estudo.

Ao final do Percorso Didático, quando todas as atividades propostas haviam sido desenvolvidas, propus que os alunos, em grupos dessa vez, "materializassem", de alguma forma, suas opiniões, seus lugares de fala, suas problematizações, que trouxessem para a sala de aula suas leituras de mundo acerca do assunto. Os alunos tiveram liberdade para escolher com quem trabalhar dentro dos grupos. A única observação referia-se ao número máximo de integrantes, no caso, cinco.

Na rubrica que disponibilizei aos grupos, sugeri algumas formas de apresentação do trabalho para que eles pudessem ter uma breve noção das possibilidades.

1. Think about our discussions in class concerning OCCUPATIONS-PROFESSIONS-JOBS, about the movie HIDDEN FIGURES, about the videos #LikeAGirl and PrincesasGrosseiras, about the text and about the song. **RELATE ALL OF THEM AND DECIDE ON ANY THING TO REPRESENT YOUR CONCLUSIONS AND CONSIDERATIONS ABOUT GENDER STEREOTYPES.**

2. **Suggestions for item 1:** *poetry, drawings, photos, memes, essays, posters, videos, flyers, role play, mashups, sculpture, music (original song), speeches, proverbs etc.*

Dentre minhas sugestões incluí infográficos, poemas, vídeos, memes, cartazes de campanha, documentários, pinturas, desenhos etc. sendo que algumas dessas formas de apresentação haviam sido utilizadas ao longo do ano em outros bimestres, para abordar outros assuntos na disciplina de Inglês I. Os infográficos, por exemplo, foram apresentados a eles durante nossas aulas do 2º bimestre, bem como os memes, que já eram conhecidos por vários alunos, mas que nunca haviam sido utilizados com fins pedagógicos dentro da sala de aula. Vejo o fato de terem tido a oportunidade de aprender a manusear ferramentas de produção de infográficos e memes, como mencionado, e, de fato, os terem produzido, como um ponto muito positivo e que certamente contribuiu para a consecução da tarefa proposta de forma não convencional, além de colocar em evidência a agência discente. Agência, do ponto de vista discursivo pós-estruturalista [no qual se insere o LC], não está baseada na autodeterminação, mas sim em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para que ocorra a aprendizagem. (JORDÃO, 2010, p. 439).

Portanto, a depender do assunto abordado, transgressivamente, decido por não especificar o formato em que os trabalhos serão apresentados, pois dessa forma a subjetividade de cada um pode emergir. Além disso, com base nas minhas recentes experiências como docente, afirmo que professoras/es e alunas/os tornam-se coaprendizes quando a relação no processo de aprendizagem é menos hierarquizada, e pessoalmente, vejo esse fato como um dos componentes mais preciosos do processo de ensino-aprendizagem.

Aporto-me novamente nos pressupostos do Letramento Crítico, que, como já mencionado, não é um “vale tudo”. Para Jordão (2016, p. 46), “reconhecer nossos alunos como seres inteligentes e abrir-se ao diferente não significa fechar-se às práticas sociais que dão existência aos saberes e os hierarquizam”. É essencial, nessa perspectiva, abrir-se ao diferente, “posicionar-se de forma reflexiva como alguém que se percebe construindo sentidos permanentemente, atribuindo significados e valores às coisas do mundo, as suas próprias práticas e às pessoas a sua volta [...]”. A autora conclui dizendo que, nessa perspectiva,

[...] ele (o professor) se torna alguém mais experiente [...] não sendo mais visto como o *detentor da verdade* (grifo no original), ele precisa negociar mais, conversar mais, abrir-se mais [...] deixando de ser a fonte irradiadora do conhecimento, ele precisa construir saberes com seus alunos, aprender com eles ao mesmo tempo em que lhes ensina. (JORDÃO, 2016, p. 46-47).

Quando se observa os caminhos percorridos tanto por alunas/os quanto por docentes, (penso aqui no meu percurso, desde o momento em que decido pelo assunto que julgo melhor para trabalhar em sala, até a conclusão do Percurso Didático), quando se notam as desestabilizações causadas pelo que foi abordado e estudado e, posteriormente, quando se conhecem os novos territórios a que chegamos, por vezes, percebe-se que nossos objetivos enquanto professores envolvidos na missão da educação linguística crítica foram atingidos. Obviamente, por vezes, tampouco o são. E quando não o são, ou são atingidos parcialmente, ainda assim houve aprendizado, desconstruções, desterritorializações e reterritorializações. Ainda ocorre a (re)construção de sentidos. O processo é constante. E imprevisível.

Gostaria de frisar, novamente, nesse ponto, na voz de Jordão (2017) que “não se pode garantir quais serão os efeitos daquilo que fazemos, como eles vão impactar as pessoas e que desdobramentos terão: no máximo, podemos desejar certos efeitos, mas jamais teremos garantias”, cujas palavras retomam, enquanto reforçam, o aspecto da emergência (DELEUZE; GUATTARI, 1987) e do “explorar, e não desenhar futuros” (MASNY, 2005), dado o caráter rizomático e imprevisível do processo educativo.

Assim como outras atividades que constituíram esse Percurso Didático, esses trabalhos foram avaliados levando-se em conta o uso da língua inglesa ao abordar o assunto em questão, qual seja, o da Desconstrução de Estereótipos de Gênero.

Conforme nos traz a rubrica, o trabalho final deveria ser realizado em grupos e trazer materializadas, na forma como os componentes se sentissem melhor contemplados, as reflexões acerca do assunto, após os momentos de desestabilizações e de desterritorializações. As produções deles deveriam refletir suas reterritorializações, seus novos locais de fala, seus processos de devir.

Ao pensar no formato da avaliação, lembro-me de hooks (2013) quando ela afirma que “um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa pré-determinado (p. 208). Ainda, complementa a autora, “a sala de aula transformada tem de andar de mãos dadas com um processo de avaliação mais flexível. Os padrões sempre devem ser altos. A excelência deve ser valorizada, mas os padrões não podem ser fixos e absolutos.” (p. 210)

Costumo utilizar a expressão “*Dazzle me*” sempre que proponho algo durante minhas salas, e complemento com “*No need to say that, because you always do!*” E eles sempre surpreendem-me pelo fato de que, como mencionei, saio ressignificada das aulas, poisas/os alunas/os me trazerem novas visões de mundo, contribuindo para a transformação do texto que sou, de me propiciarem ler-me lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011) e contribuírem para minha formação docente.

Aporto-me no que traz Brown (1994, p. 23) no que se refere à motivação extrínseca e intrínseca, à autoconfiança e ao “correr riscos” para justificar minha escolha por essa expressão. Para ele, “[o] eventual sucesso que um aluno obtém numa tarefa é pelo menos parcialmente um fator de sua crença em que ele pode mesmo realizar a tarefa.” (p. 23).

Por isso, tento manter, sempre que possível, uma estratégia de encorajamento, propondo desafios razoáveis, auxiliando alunas/os a compreender o que significa arriscar-se e quais as consequências disso, dando *feedback* sobre seu desempenho, passando confiança verbal e não-verbal, procurando considerar cuidadosamente os motivos intrínsecos de alunas/os para, então, pensar e planejar as atividades de sala que alimentem esses impulsos internos.

Na seção que se segue, trago as produções finais das/os alunas/os, na tentativa de compreender o modo como constroem sentidos e de perceber as rizomatizações e reterritorializações possíveis a partir do debate sobre desconstrução de estereótipos de gênero.

5 ESPARRAMANDO A RAMA: DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DE SENTIDO

Não podemos mais apostar em compartimentos. O rizoma se espalha. Não há motivos para seguir uma reta, um método cartesiano. As linhas tortas se ligam, se confundem, se espalham, alastram. As conexões se multiplicam, logo, a intensidade também. Aí sim temos a chance de criar novos sentidos, micro-conexões se difundindo, se diluindo, se confundindo, se disseminando. A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo.
(DELEUZE; GUATTARI, Mil Platôs I)

Learning happens when an accident is transformed into an event. [...] While poets create poetry and musicians create music, teachers create parentheses for students to learn.
(SEMETSKY; MASNY, 2011, p. 452)¹⁸

Por esses parênteses criados por nós, professores, para que alunas/os possam aprender, entendo os letramentos críticos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de todas as formas faz-se imprescindível, pedagogicamente falando, e um caminho possível pode ser a esteira dos letramentos críticos (MENEZES DE SOUZA, 2011). A exemplo do rizoma, que se espalha, essa postura filosófica, que é o letramento crítico, nos possibilita criar novos sentidos e a fazer microconexões, nos ensina a evitar a linha reta, bem como a manter coisas e pessoas em suas respectivas caixinhas, de modo compartimentado, como se possível fosse.

Portanto, posto o desafio delineado e implementado em formato de Percurso Didático, como descrito e problematizado na seção anterior, convido a/o leitora/leitor a adentrar esse “parênteses rizomático” que ora abro, ao trazer nesta seção, as desconstruções e reconstruções de sentido a partir do estudo do material empírico

¹⁸ A aprendizagem acontece quando um acidente é transformado em evento. [...] Enquanto os poetas fazem poesia e os músicos fazem música, professores criam parênteses para os alunos aprenderem.

gerado como reflexão final ao debate proposto sobre desconstrução de estereótipos de gênero.

Na visão por mim defendida, ou seja, no novo território em que me encontro, o dos letramentos críticos, ensinar a língua inglesa significa propor a problematização de textos, no sentido amplo da palavra, como forma de refletir sobre como os sentidos são construídos no processo de leitura, leitura do mundo e de nós mesmos, como textos. Portanto, para que as práticas de sala de aula embasadas por esses preceitos sejam efetivadas, é imprescindível que o trabalho realizado durante as aulas de língua inglesa, mesmo em um contexto de ensino técnico, seja feito a partir da leitura de textos que façam sentido para os alunos e que contemplem a diversidade textual. Igualmente, a língua deve ser concebida como discurso, e a leitura deve ser compreendida como construção de sentidos.

Entendo esses como os elementos fundamentais e dos quais não se pode prescindir ao trazer essa postura filosófica de ensino de língua inglesa no ambiente escolar formal. Destarte, as contribuições de autoras/res como Ferreira, hooks, Adichie, Jordão, Auad, Masny, Louro, Kalantzis, Waterhouse, Monte Mór, Pennycook, Cope, Street, Ferraz, Cole, Boldt, Leander, Moita Lopes, Menezes de Souza, Bakhtin, Freire, Ribeiro, Duboc, além de outras/os, embasam o estudo dessa seção.

Conforme descrito na seção sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, ou seja, sobre a rizomatização, embasei-me na MLT, proposta por Masny (2005, 2009, 2010) que, por sua vez, bebe da fonte dos estudos deleuzo-guatarianos para estudar, de forma rizomática, o material empírico gerado a partir deste estudo. Apesar de menos popular no campo da Educação, a filosofia deleuziana é bastante estudada, especialmente na área de estudos culturais, de gênero, na política etc. devido ao seu potencial de nos fazer pensar de forma distinta no que se refere à teoria e à prática educacionais.

A Educação, no contexto da filosofia de Deleuze, abrange tanto o processo de ensino-aprendizagem formal quanto o informal, bem como a problemática do desenvolvimento humano e a formação do sujeito (SEMETSKY; MASNY, 2011, p. 447). Para Waterhouse (2011), cujos trabalhos também são inspirados e embasados na filosofia de Deleuze, professoras/es e alunas/os devem tornar-se co-aprendizes em um processo rizomático que os engaje no devir, e de uma forma não pré-estabelecida.

Segundo ela, os processos de letramentos envolvem encontros com diferentes visões de mundo e devires repentinos, o que ratifica a dimensão afetiva da filosofia deleuziana, que leva ao autoconhecimento e, por fim, ao conhecimento da natureza humana, da própria vida. Por conta do assunto abordado e dos desdobramentos advindos das discussões, penso que a teoria supracitada seja uma dentre as maneiras possíveis, além de apropriada, de se estudar e tentar compreender o material empírico gerado.

Durante o desenvolvimento do Percurso Didático, um total de quinze grupos, considerando os três cursos envolvidos nesse estudo, apresentaram seus trabalhos, os quais foram materializados nos seguintes formatos: vídeo/animação (vídeo infográfico), com estatísticas e dados históricos sobre a luta das mulheres por direitos, como o de votar, por exemplo; infográfico com dados sobre Femicídio; panfleto de campanha, desenhado e colorido à mão, intitulado *Who am I?*; poema rimado e redigido em língua portuguesa, fazendo referência a um fato (relacionado ao assunto) ocorrido recentemente e que estava em evidência na mídia nacional; memes (seis grupos se expressaram por meio de memes diversos); documentário, com foco no racismo/protagonismo feminino negro em cargos de gestão e nos estereótipos de gênero em certas profissões; vídeos, utilizando-se a ferramenta *PowToon*; desenho em quadrinhos, feito à mão e com diálogos em inglês; e legendagem, em português, de vídeo sobre a inversão de papéis de gênero.

5.1 Documentário

Início a apresentação e estudo do material empírico gerado com a proposta implementada por um dos grupos (formado por três garotas e um garoto), o qual decidiu por fazer um documentário como forma de expressar suas reflexões sobre o assunto.

Segundo seus integrantes, a justificativa pela escolha do tipo de trabalho a ser realizado recaiu sobre a necessidade, a partir de seu local de fala, de trazer para o ambiente escolar recortes da realidade, conforme pode ser constatado abaixo:

[E8]

A gente escolheu fazer um documentário porque a gente queria, ao invés de mostrar dados, mostrar a nossa opinião, fazer um textinho lá na frente, a gente quis mostrar a vida de pessoas que realmente viveram isso, que viveram em condição onde o seu gênero chegou a dificultar, onde essa pessoa, nesse mundo injusto que a gente vive, onde essa pessoa teve que

lutar mais do que as outras por ser uma mulher [...]. (Blue, 2017, via depoimento por áudio no WhatsApp).

No documentário apresentado, foram entrevistadas quatro pessoas, sendo três mulheres e um homem. O convite foi feito a essas mulheres pelo fato de duas delas serem negras e ocuparem cargos de gestão dentro da instituição (a outra mulher convidada trata-se de mim), e ao homem por ser o cozinheiro do refeitório do campus e também pelo fato de ser negro e de desempenhar uma função destinada, em sua maioria, a mulheres.

[E9]

[...] então a gente queria mostrar isso na realidade, não simplesmente falar, a gente achou que ficaria mais impactante se essas pessoas que viveram isso participassem, sabe, pra ficar menos superficial, e a gente achou isso interessante, essa importância para o nosso trabalho. (Blue, 2017, depoimento individual via WhatsApp).

A música de fundo, instrumental (por questões de direitos autorais), denomina-se *Breaking Free*, de autoria de Ariana Grande, e foi escolhida intencionalmente devido a seu significado, ou seja, Libertando-se. A escolha desses elementos constitutivos do documentário consegue resumir, de certa forma, a realidade, ou seja, coloca em evidência quem são as minorias em desvantagem, ao mesmo tempo em que ratifica a necessidade de se discutir o assunto desconstrução de estereótipos de gênero com vistas a fomentar o pensamento crítico, propiciar momentos de desestabilizações e, conseqüentemente, por que não dizer, evitar que injustiças se perpetuem.

Figura 27 – FM, o cozinheiro do refeitório.



Fonte: Material empírico do estudo.

Para Cole (2015, p. 95), o fato de se escolher utilizar um vídeo ou qualquer outra mídia se consolida como uma tecnologia poderosa, pois o foco recai não em nós, enquanto proponentes de alguma atividade, mas naquilo que foi trazido e no que se produz a partir dele. Questionamentos como “De que se trata o vídeo?”, “Como o compreendemos?”, “É de alguma forma útil ou significativo?”, “De que forma nos auxilia a articular com algo do mundo?” não devem ser deixados de lado. Há de se ir além do que é veiculado na mídia *mainstream* e não apenas reproduzirmos “lixo banal, comercial e capitalista”.

O autor aponta para a necessidade de se pensar de maneira diferente do que a mídia faz, ou seja, devemos levar em conta os modos de representação, pois eles nos dizem muito e são cruciais para a construção de sentidos. Por conseguinte, a construção de sentidos é fator empoderador para alunas/os, pois a partir de suas escolhas, como foi o caso da escolha pelo documentário, elas/es podem exercer sua independência e autonomia, e o processo de ensino-aprendizagem perde sua característica de *teacher-centered*, pois a ênfase recai na/o aprendiz e em seu lócus de enunciação.

A partir da fala de FM, é imprescindível enfatizar nesse ponto da dissertação que, embora o conceito de gênero tenha adquirido força e destaque enquanto instrumento de análise das condições das mulheres, conforme aponta a antropóloga Mireya Suarez (2000) citada por Carloto (2001), ele não deve ser utilizado como sinônimo de “mulher”. O conceito é usado tanto para distinguir e descrever as

categorias mulher e homem, como para examinar as relações estabelecidas entre elas e eles.

[E10]

Eu viajei muito, por exemplo, fui na Europa, fui cozinheiro lá muito tempo, e eu vi que a profissão é muito valorizada, e muito aceita, né, em todos os lugares. E o preconceito eu acho que eh, eh... vai mais da cabeça, né, das pessoas. Não é... eu nunca sofri preconceito, de falar assim, olha, você é um boiola...graças a Deus eu sempre fui bem recebido e sempre fui respeitado. (FM, 2017, participante do documentário)

Figura 28 – Print de tela do documentário



Fonte: Material empírico do estudo.

O documentário contextualizou a área de formação e atuação das/do convidadas/o, suas trajetórias profissionais, além de trazer dados sobre o *gender gap* no que se refere às mulheres no mundo do trabalho. Além disso, o trabalho foi bem-sucedido no sentido de abordar de forma conjunta as questões raciais e as de gênero. A instrução final para as/o convidadas/o a participar do documentário era deixar uma mensagem às mulheres em geral. Seguem, abaixo, na íntegra:

[E11]

Pras mulheres que desejam um cargo de gestão em qualquer instituição, o meu conselho é: resista, se fortaleça, tenha paciência e tenha fé, porque eu sou do tamanho do que eu vejo e não do tamanho da minha altura. Boa sorte, meninas! (AP, 2017, participante do documentário).

[E12]

Não há limites, né, na escolha da profissão, na, na, no sonho de algum cargo ideal, por ser mulher ou não,..o que existe, o que tem de existir, é competência, e que a gente tem que tá sempre junto pra tentar lutar pra garantir esses direitos iguais, que é o que, a gente que já chegou em algum lugar que você almejou, que já atingiu alguns de seus objetivos, a gente sempre, às vezes se sente um pouco sozinho, mas que precisa existir esse senso de igualdade e de, igualdade de oportunidades mesmo, e que a gente precisa lutar junto. (JC, 2017, participante do documentário).

[E13]

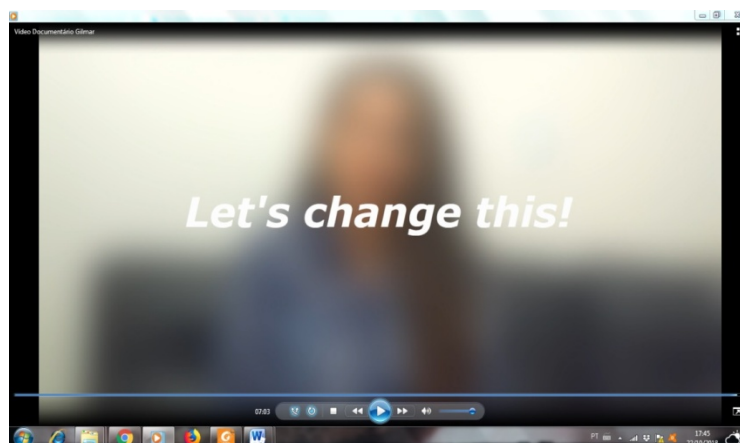
E pras meninas todas eu gostaria de deixar um recado. *“No one can make you feel inferior without your consent”*¹⁹. *Yes, we can.* (Juliana Squinca, 2017, participante do documentário).

¹⁹ Como participante do documentário, deixei como mensagem, para todas as mulheres, essa citação, de Eleanor Roosevelt, a qual constava do lápis que adquiri em 2017, em visita ao Museu do Holocausto, em Washington DC, Estados Unidos, como uma lembrança para minha filha mais velha. Na ocasião, eu disse-lhe que eu gostaria que ela se lembrasse, ao longo da vida, de vários

[E14]

Pois é, o conselho que eu dou é que essas pessoas que, que sofrem esse preconceito, pra eles não procurarem ficar baixo-astral, pra procurarem erguer a cabeça e ver que a profissão, ela é extremamente unissex, não precisa ser masculina ou feminina. É uma profissão como outra qualquer. (FM, 2017, participante do documentário).

Figura 29 – *Print* do documentário



Fonte: Material empírico do estudo.

Ao final, as/os produtoras/es do documentário conclamam às/aos telespectadoras/es que mudemos essa situação, *Let's change this!*, ou seja, que nos ressignifiquemos e façamos nossa parte no desmantelamento dessas hierarquias e na desconstrução desses estereótipos de gênero. A reflexão trazida abaixo, na voz do aluno Mat, mostra sua atitude responsável e madura, ao lidar com o assunto no dia a dia:

[E15]

The discussions in the classroom are great. We see several people talking about this subject, we see gender bias all over, then discussing this in class is good for us to reflect. In my daily life I deal with this subject, talking to friends that we should treat women differently than society views them. (Mat, 2017, via formulário Google).

Seu comentário comunga da ideia de que o processo de desconstrução no ambiente escolar objetiva propiciar situações nas quais alunas/os possam perceber a história das interpretações ao construírem argumentos, questionarem o que pensam ser natural, olharem o novo, fazerem indagações e a partir delas gerarem novas dúvidas, em um processo contínuo. Ou seja, quando o aluno diz *The*

ensinamentos meus, mas que jamais se esquecesse das palavras gravadas no lápis. Pela profundidade dos dizeres contidos na mensagem, resolvi dedicá-la a todas as mulheres.

discussions in the classroom are great ele nos remete ao fato de que o processo de construção de conhecimento é provisório, flexível, transitório. É o resultado das interpretações de sujeitos na interação com o outro e com o mundo. Portanto, aqui é possível visualizar o conceito de devir.

Acredito ser importante mencionar neste ponto que o documentário em questão, realizado em língua portuguesa, despertou grande interesse dentro da instituição, por sua relevância social, e o grupo de alunas/os foi convidado a exibi-lo em dois momentos distintos dentro da Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (Secitec) do IFG Campus Uruaçu (realizada dentro da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT), quando puderam compartilhar suas visões acerca do assunto e aprofundar as discussões. O rizoma se espalhou para fora da sala de aula.

Ainda segundo Cole (2015, p. 97), o fato de se optar por um vídeo, como nesse contexto, contribui para o compartilhamento de instâncias muito específicas de tempo e espaço, de particularidades, e de como elas estão organizadas. O foco aqui delineia um recorte da realidade, em dado momento, realizado no IFG Campus Uruaçu. Portanto, dessa forma é possível pensarmos nelas especificamente.

5.2 Memes

Outra forma de apresentação de trabalho, como mencionado anteriormente, deu-se por meio da criação de memes.²⁰ Em realidade, essa foi a forma de expressão e construção de sentidos mais utilizada pelas/os alunas/os.

Figura 30 – Meme

²⁰ O vocábulo *meme* origina-se do grego, *mimena*, que significa **imitação, e também refere-se a** qualquer tipo de informação capaz de se multiplicar e se espalhar. O significado do termo já havia sido abordado em sala de aula para introduzir os objetivos de um trabalho feito especificamente com o gênero no 2º bimestre.



Fonte: Material empírico do estudo.

Foi trazida para a discussão a imagem de um estilista do sexo masculino, cuja profissão também é geralmente associada ao universo feminino. No meme vê-se: “Minha reação quando dizem que ser estilista é trabalho de mulher.” E no balão de pensamento pode-se ver o seguinte questionamento da parte do profissional: “O que é que vocês estão dizendo?”

No meme aparece o estilista brasileiro Guilherme Guimarães, falecido aos 76 anos, em dezembro de 2016. Ele começou trabalhando na Casa Canadá, no Rio, e depois de vencer um concurso organizado pela Varig para desenhar o uniforme das aeromoças, mudou-se para Nova York, onde viveu por oito anos. Quando regressou ao Brasil, estava consagrado na moda. Ao lado de Dener e de Clodovil foi o maior nome da moda brasileira entre os anos 60 e 80. Chegou a trabalhar para a Christian Dior no Brasil, mas foi como estilista independente que fez fama. Suas clientes eram mulheres de famílias tradicionais brasileiras, que frequentavam seus dois ateliês, em São Paulo e no Rio. Fez figurinos para o cinema, e criou uniformes para a primeira turma de mulheres da Marinha do Brasil e para os imortais da Academia Brasileira de Letras.

O meme criado sintetiza o pensamento das/os componentes dos grupos sobre o tema debatido em sala, ou seja, na opinião deles não há problema algum em um homem ser estilista. O gênero textual meme, tipicamente multimodal, está entre os gêneros mais utilizados entre os adolescentes na atualidade. Somando ironia, sarcasmo à crítica social e/ou política, é fácil de ser produzido e reproduzido, e não exige muito rigor no que tange à linguagem utilizada em sua produção. Têm se popularizado nas redes sociais devido a seu caráter atual e rápido, que combina com a fluidez de nosso tempo. O meme, assim como o rizoma, se espalha e se

transforma, mas tem um “centro”, e é a partir desse centro, dessa ideia ou fato central que as ramificações surgem, e se desenvolvem, sem que se possa ter controle de seu sentido ou direção.

Ao pesquisarmos no Google, por exemplo, “memes”, encontramos, aproximadamente, 919.000.000 resultados em 0,33 segundos. Se a busca for feita a partir dos termos “Chloe meme”, os resultados nos trazem, aproximadamente, 85.300.000 itens em 0,32 segundos. A imagem disponibilizada a seguir contextualiza o início da história da Chloe na internet enquanto meme. Mesmo sem intenção, ao postar um vídeo em que a mãe da garota registra as fortes emoções (choro incontido) de sua filha mais velha, ao dizer que estão indo à Disneyland, como seu presente de aniversário, a mãe das meninas acaba por propiciar o nascimento da Chloe enquanto meme. Sem entender de verdade a razão pela qual sua irmã está tão emocionada e chora tanto, Chloe, se expressa com um sorriso amarelo, o qual tem sido replicado desde então, rizomaticamente como um meme.

Figura 31 – O início da Chloe como meme



Fonte: Material empírico do estudo.

No meme a seguir a Chloe é a protagonista. Nessa imagem, embora seja evidente a criticidade e reflexão acerca da desconstrução de estereótipos de gênero, nota-se que a imagem ainda traz traços hegemônicos do discurso, ou seja, a garotinha da foto é branca, de cabelos loiros e lisos, e veste uma roupa na cor rosa, traços geralmente ligados ao universo feminino. A fim de problematizar essas escolhas, a fim de verificar se foram intencionais, coube, neste caso, a mim, enquanto proponente da temática, incitar novas reflexões a fim de auxiliar as/os alunas/os em seu processo de desmantelamento das hierarquias, evitando, dessa forma, o apagamento e ou congelamento de outras identidades que geralmente não são contempladas.

Figura 32 – Meme



Fonte: Material empírico do estudo.

[E16]

Discordo totalmente sobre esses julgamentos que fazem, sobre nós, meninas. Já sofri muito sobre isso. "Ela luta igual menina". Mas eu sou uma menina, mas não é por isso que não posso aprender a lutar como uma outra pessoa qualquer. Hoje em dia isso foi abolido na minha vida, sou lutadora de Karatê, e aquelas pessoas que me julgavam por meu jeito de ser, hoje são meus aprendizes. Aquelas pessoas que falavam de mim, hoje aprendem comigo. Isso sim que eu considero o certo. Todo mundo tem a capacidade de ser o que quiser, só basta querer! (Th., 2017, via formulário Google).

As reflexões trazidas pela aluna Th corroboram Fogaça e Jordão (2007), quando estabelecem que a língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Quando ela afirma que antes quem falava dela agora é sua aprendiz, e que todos têm a capacidade de ser o que quiser, só basta querer, ela confirma a ideia de que "uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras de mundo" (FOGAÇA; JORDÃO, 2007, p. 87).

Disponibilizo, a seguir, os outros memes produzidos pelos grupos das três turmas e excertos das transcrições das aulas durante as quais as apresentações foram feitas e os trabalhos problematizados.

Figura 33 – Memes



Fonte: Material empírico do estudo.

[TTA5]

(Grupo formado por quatro garotas)

S: O primeiro meme é esse aqui, *I'm not his princess, I'm my own queen*. Quer dizer, "Eu não sou a princesinha dele, eu sou minha própria rainha". E tem um estilo assim, que... (risadas e comentários incompreensíveis), que tem a ver com o poder da mulher, que ela não eh... só faz as coisas para agradar o homem, ela pode fazer as coisas para se autorrealizar, para se... auto... auto-estima, e o outro é "A minha cara quando falam que garotas não podem fazer isso ou aquilo."

[Risadas.]

Calebe: Deixa eu ver S.

[Risadas]

Teacher: Ótimo.

S: Tá, A gente escolheu meme porque é algo mais simples e fácil do pessoal compreender, que é algo que interage mais, não é algo cansativo.

Teacher: Todo mundo concordou com essa ideia de fazer os memes, alguém teve alguma outra ideia secundária, assim?

[O grupo assente e finaliza as problematizações. O horário de término da aula havia sido ultrapassado em 5 minutos e eles estavam apressados para ir ao refeitório tomar café da manhã.]

Teacher: *All right! Very nice, guys!*

(Transcrição de interações de aula. 12/09/2017).

Os dois memes acima se propuseram a mostrar como tem ocorrido a desconstrução da ideia de que as mulheres só conseguem sua realização pessoal por meio de relacionamentos, se forem dependentes emocionalmente dos homens (vou me ater aqui à relação mulher-homem). Ser/estar casada ou em um relacionamento amoroso não é necessariamente visto como uma realização ou algo a que se deve aspirar por todas as pessoas.

Infelizmente, o que vemos na sociedade é que as meninas, desde cedo, são encorajadas a pensarem no matrimônio como meta de vida, enquanto, por sua vez, não se passa o mesmo com relação aos meninos. Na verdade, essa visão antagônica de um e outro é motivo de piada, e as mulheres são geralmente vistas

²¹ Meme à esquerda: Não sou a princesa dele. Sou minha própria rainha. Meme à direita: Se não eu, quem vai fazer você feliz? Meu emprego, meus amigos, meu dinheiro, meu cachorro, minha comida, minhas séries preferidas!

como as desesperadas para casar, por exemplo, enquanto os homens dizem que “estão indo pra força”.

Conforme afirma Adichie (2017, p. 41), essa visão distinta para mulheres e homens acerca do matrimônio leva as mulheres, quase sempre, a abrirem mão de muitas coisas e renunciarem a tantas outras a fim de se encaixarem em um padrão que agrade a seus companheiros para, assim, quem sabe, elas poderem ser “aceitas” e “amadas”.

As palavras de Daniela Auad (2019) corroboram as de Adichie, no sentido de que “a sociedade heteronormativa te dá privilégios se você performa a feminilidade de acordo com os estereótipos que ela constrói. Pois eu não busco a simpatia dos homens e não me silencio diante do que é errado só porque pode dificultar minha vida. É uma escolha”.

Ainda com relação ao meme em questão, a utilização de termos como *princess* e *queen*, além dos adjetivos possessivos *his* e *my (own)*, confere movimentos de força, independência, autonomia, resistência e libertação por parte das mulheres. *Queen* é mais importante que *princess*, hierárquico e historicamente falando (princesa traz encerrada em si a ideia de fragilidade e de alguém que está, passivamente, esperando a vinda do príncipe encantado para salvar-lhe e fazer-lhe feliz, alguém que não consegue ser autossuficiente), e o fato de romper com a possessividade atribuída pelo *his* e substituída pelo *my own* mostra o movimento de reterritorialização dessas/es alunas/os.

Alves e Oliveira (2017) discutem em seu trabalho o *desprincesamento*. Para as autoras, “é possível pensar criticamente os modelos e normas sociais e, com isso, desconstruir hierarquias moldadas a partir da naturalização de pressupostos construídos discursivamente” (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 40). Dessa maneira, esse processo permite questionar a noção tradicional de princesa que, devido a sua condição de fragilidade, “não pode ser a protagonista de sua história e atuar ativamente para a realização de seus sonhos, mas, contrariamente, é alguém dócil e recatado que espera ansiosamente pelo príncipe encantando”(ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 40). Ainda, segundo as autoras, a noção tradicional de princesa associa a menina a pressupostos relacionados à fragilidade e a coloca em uma situação de subserviência ao homem devido ao fato de que ela precisa dele para protegê-la ou salvá-la, por exemplo. Isso é justificado por suas características biológicas, que impedem sua independência, força e altivez. No entanto,

Por meio do *desprincesamento*, as características dadas como femininas são questionadas/contestadas, bem como ressignificadas (Derrida, 1975) à luz da desmistificação da fragilidade feminina, aspecto essencial para se entender o porquê da ideia de submissão, acatamento e subserviência ao homem. (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 40)

Portanto, o *desprincesamento* como enxergo, a partir das autoras, corrobora a ideia de que a língua constrói realidades e não apenas as representa. Língua e realidade constroem uma a outra. Portanto, a criação desse meme oportuniza a discussão e problematização das relações estabelecidas entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais por meio do confronto entre discursos e da percepção de como eles posicionam os sujeitos em relações de poder intra e interdiscursivas, sendo, dessa forma, o Letramento Crítico uma abordagem recomendada no que tange à discussão em foco.

No meme à direita, o grupo utilizou uma parte do refrão da canção Proibida Pra Mim (1997), da banda brasileira de rock, Charlie Brown Jr., a qual, segundo dados do ECAD, foi a canção mais tocada em bares, restaurantes, hotéis, clubes, entre 2013 e 2018 (após a morte do vocalista Chorão). “Se não eu, quem vai fazer você feliz?”, possivelmente uma frase/pergunta “normalizada” e reproduzida por “militantes” do Feminismo Leve, conforme nos traz Adichie. Segundo a autora, o Feminismo Leve é a ideia de uma igualdade feminina condicional, que segundo ela (2017, p. 29), “[...] é uma ideia vazia, falida, conciliadora. Ser feminista é como estar grávida. Ou se é ou não se é. Ou você acredita na *plena* (ênfase adicionada) igualdade entre homens e mulheres, ou não.”

Outras analogias como “ele é a cabeça e você é o pescoço”, ou “ele está na direção, mas você é o copiloto” são típicas dessa vertente falsa do feminismo. Essa linguagem de condescendência masculina, em que aparecem termos com “deixar”, “ajudar”, não resume o bem-estar feminino.

Infelizmente, é bastante comum ouvirmos mulheres dizendo que “meu marido não me deixa trabalhar fora. Ele diz que o lugar da mulher dele é dentro de casa”. O meme disponibilizado em seguida conseguiu resumir as reflexões propiciadas pelo Percurso Didático que, como já mencionei, foi intitulado *My future, my choice*, e focava na desconstrução de estereótipos de gênero no que tange às escolhas profissionais e se mostra como um rompimento dessa ideia *patriarcal* e sexista de

que “lugar de mulher é em casa, na cozinha”. E ninguém melhor do que uma mulher para dizer que o lugar dela é onde ela quiser.

Figura 34 – Meme



Fonte: Material empírico do estudo.

No meme foi utilizado o vocábulo “someone”, traduzido como “alguém”. O grupo optou por utilizar o termo mais genérico, pois, essa ideia sexista de que mulher não deve trabalhar fora é replicada e normalizada por homens e mulheres, jovens, adultos, idosos.

A tentativa de construir o ser mulher enquanto subordinado, ou melhor, como diz Saffioti (1992), como dominada-explorada, vai ter a marca da naturalização, do inquestionável, já que dado pela natureza. Todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização vão reforçar os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de uma suposta natureza (feminina e masculina), apoiando-se sobretudo na determinação biológica. A diferença biológica vai se transformar em desigualdade social e tomar uma aparência de naturalidade.

Para bell hooks²² (1995) existe um sexismo ocidental, o qual elimina e nega às mulheres a possibilidade de alcançar espaços, supostamente considerados como mais intelectuais, relegando-as à subordinação, o que pode criar vários estereótipos sexistas a respeito dos papéis femininos dentro da sociedade. Daniela Auad (2019) comunga da opinião de hooks e aponta para mais uma questão importante dentro dos estudos feministas e de gênero, que é a invisibilização dos outros feminismos. Ela afirma que “Há muitos feminismos e muitos deles são invisibilizados, como o feminismo negro e o feminismo lésbico [...]”. Apesar da importância de se problematizar tal fato, os objetivos, o escopo e as limitações desse estudo não me

²² O nome da autora é grafado todo em minúsculas, conforme ela própria propõe.

permitiram ir mais a fundo nessa questão, a qual poderá ser ampliada em estudos futuros.

Ademais, o meme acima pode ser traduzido pelas palavras de Carloto (2008, p.), o qual afirma que

A existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias as vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas.

Em sintonia com Carloto, Auad, em entrevista para a revista Nova Escola, reforça que

A escola, desde sempre, assim como todas as instituições sociais, está construída e estruturada com base nas relações de gênero, sejam elas mais ou menos desiguais ou igualitárias. [...] se espera que as mulheres façam Pedagogia, e não os homens, porque há uma ideia dominante de que são elas que sabem lidar com crianças. Mas o cuidado não é natural só porque temos útero, é algo que necessitamos aprender. Trocar fralda, planejar brincadeiras que estimulem os pequenos e ensiná-los a ler deve ser tão prestigioso quanto o trabalho voltado à gestão, por exemplo. Portanto, gênero já é uma pauta que está inserida de muitas maneiras na Educação e não dá para mantê-la afastada.

Em 2016, a *hashtag* #belarecatadaedolar viralizou nas redes sociais após a ex primeira-dama à época, Marcela Temer, ter se autodenominado bela, recatada e do lar. A revista VEJA publicou uma reportagem, escrita por uma jornalista do sexo feminino, a qual inicia seu texto com “Marcela Temer é uma mulher de sorte” e o finaliza com “Michel Temer é um homem de sorte”, após descrever na reportagem detalhes pessoais, e alguns bem íntimos, de ambos.

Logo na chamada, no subtítulo do artigo, a jornalista começa com “A quase primeira-dama, quase 43 anos mais jovem que o marido [...]”. Tal escolha lexical, se não é intencional, carece do verdadeiro conceito de feminismo. Geralmente, se associa o casamento de mulheres mais jovens com homens mais velhos e que ocupam cargos de poder (como é o caso de Marcela e Michel, e também de Michelle e Jair) a “casamento por interesse”. A mulher é sempre o alvo das críticas e insinuações. Maria-chuteira, golpe da barriga, golpe do baú, e a lista de termos pejorativos para se referir a mulheres nessas condições segue... Infelizmente, as relações de gênero refletem concepções de gênero internalizadas por homens e

mulheres, por isso o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Saffioti (1992), nesse sentido, afirma que “Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero” (1992, p. 10), o que pode ser corroborado pelas palavras de Adichie (2015):

(Chimamanda Ngozi Adichie)
 We teach girls to shrink themselves
 To make themselves smaller
 We say to girls
 "You can have ambition
 But not too much
 You should aim to be successful
 But not too successful
 Otherwise you will threaten the man"
 Because I am female
 I am expected to aspire to marriage
 I am expected to make my life choices
 Always keeping in mind that
 Marriage is the most important
 Now marriage can be a source of
 Joy and love and mutual support
 But why do we teach girls to aspire to marriage
 And we don't teach boys the same?
 We raise girls to each other as competitors
 Not for jobs or for accomplishments
 Which I think can be a good thing
 But for the attention of men
 We teach girls that they cannot be sexual beings
 In the way that boys are
 Feminist - the person who believes in the social
 Political, and economic equality of the sexes

A autora nos relembra que ensinamos às meninas que elas devem se encolher, se diminuir, ser o mais invisível possível. Ensinamos também que elas até podem ter um pouco de ambição e almejar o sucesso, mas não tanto a fim de não ameaçarem o legado masculino. E porque são fêmeas, espera-se que aspirem ao matrimônio e que tomem decisões sempre levando-se em consideração que o casamento é o que mais importa. E já que o matrimônio pode ser uma fonte de alegria e amor e apoio mútuo, por que não ensinamos o mesmo aos meninos? Educamos as meninas para competirem entre si, mas pela atenção dos meninos, mas as ensinamos que elas não podem ser seres sexuais como são os garotos. Portanto, em vista de tanto a ser desconstruído, não se pode deixar de questionar a língua/linguagem, algo que deve ser ensinado às crianças desde bem cedo, pois, é

por meio dela, que expressamos nossas crenças, nossos preconceitos, nossos pressupostos.

Como mencionamos acima, chamar uma filha de “princesa” para algumas mães ou alguns pais não há nada de errado. O que provavelmente eles têm em mente quando usam esse termo é a ideia de uma criança bonita, talvez. No entanto, a ideia por trás do que vem a ser uma princesa, segundo os contos de fada, é da passividade e fragilidade.

E o fator mais preocupante é a dificuldade em tentar convencer pais e mães que chamam suas filhas de “princesa” dessa questão, ou esclarecer as conotações que o termo carrega. Tão difícil que, em 2017, com a *hashtag* #repenseoelogio, a campanha da poderosa AVON foi alvo de retaliações e ira por uma grande parte do público.

Os comentários das alunas ME e GA trazidos abaixo apontam, de forma aparentemente incômoda, a importância de se desconstruir tais estereótipos a partir do seio familiar, e também no ambiente escolar, pois ter consciência sobre as raízes de tais estereótipos auxilia na forma como escolhemos/decidimos reagir a eles, bem como combatê-los. E, de fato, o processo de desconstrução não necessita ser feito de forma hierarquizada, de cima para baixo, de mães/pais para filhas/os.

[E17]

Achei bastante interessante o vídeo e como ele foi abordado, colocando crianças e adolescentes. Este assunto em minha vida é bem complexo, pois em casa os meus parentes de parte de pai ficam fazendo esse estereótipo de gênero toda hora, mas eu concordo plenamente com o vídeo que mostra que todos somos iguais (ME, 2017, via formulário Google).

[E18]

É um assunto que já foi tão inserido no nosso cotidiano que as pessoas agem com estereótipos e nem percebem, mesmo assim é uma questão delicada de se tratar e tem que ter uma atenção especial começando nas escolas e na criação dos filhos nas famílias. (G.A., 2017, via formulário Google).

Trago Luria para dialogar com as alunas ME e GA. Para o autor, o meio social é de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Luria confirma esse pensamento ao afirmar que

[a]s primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental. Todos esses fatores ambientais são decisivos para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência. (LURIA, 1990).

Vygotsky (1988) entende que a aprendizagem resulta da maturação e da inserção social em conjunto, e inclui a apropriação da linguagem, a interação social, a capacidade de raciocínio, o pensamento. Não se limita à aprendizagem escolar. Para ele a maturação biológica compõe o desenvolvimento intelectual, mas este não seria possível caso não houvesse a interação social, indo ao encontro dos estudos de Luria. Ou seja, seus estudos nos relembram a necessidade de se repensar a linguagem utilizada no seio familiar, uma vez que é a partir dela, dos fatores ambientais, que a consciência se desenvolverá sociohistoricamente, portanto a necessidade de se desconstruir discursos naturalizados/normalizados.

Retornando à razão de tantas manifestações nas redes sociais, é evidente que o problema não está no ser, de fato, recatada e “do lar”, mas jaz no fato de isso soar como a única maneira esperada de as mulheres se comportarem, de agirem, de serem. Novamente, vemos a ideia da normalização do discurso e da padronização forçada sendo imposta às mulheres, por isso devemos conjugar com mais frequência os verbos problematizar, desconstruir e ressignificar.

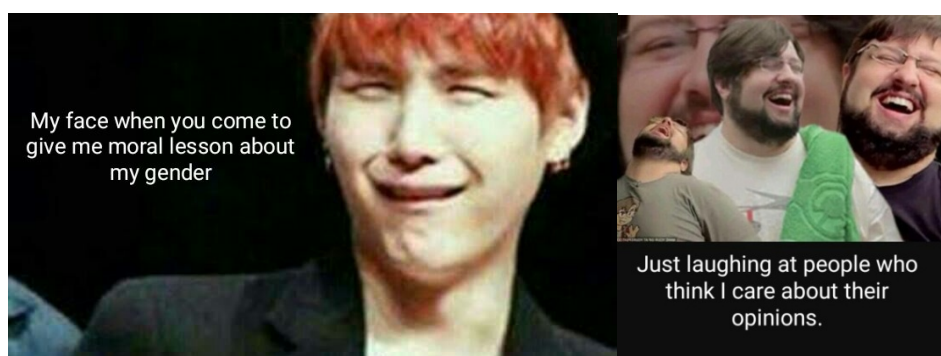
Naturalmente, enquanto mulheres que lutam por igualdade de direitos e desconstrução de estereótipos de gênero, vimos as milhares de manifestações nas redes sociais como sinal de que a luta não está perdida, mas, sim, se fortalecendo. A decisão de trabalhar em casa ou fora dela deve pertencer apenas à própria mulher, e mais ninguém.

[...] A academia não é o paraíso, mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade[...]. (hooks, 2013, p. 273).

Destarte, inspirada por bell hooks, mais uma vez insisto na necessidade de se considerar o espaço educativo como realmente um lugar de possibilidades, principalmente em tempos sombrios como esses que estamos vivendo. Transgredir é necessário. Transgredir para nos libertarmos das amarras dos nossos pensamentos engessados.

Prosseguindo com o estudo do material empírico, os memes problematizados a seguir nos trazem uma questão um pouco distinta do que acabamos de discutir. Na imagem à esquerda aparece um dos membros da *band boy* coreana de K-pop (abreviação de *korean pop*), gênero que surgiu em 1992, mas ganhou maior popularidade e visibilidade com o advento das redes sociais, a BTS, surgida em 2013, que significa, de acordo com a Wikipédia, Bangtan Boys. A BTS é composta por 7 membros do sexo masculino, e o que compôs o meme chama-se Yoongi. Na imagem à direita temos o apresentador de televisão, Leão.

Figura 35 – Memes



Fonte: Material empírico do estudo.

É comum ver nos status do *WhatsApp* de alunas e alunos memes feitos a partir dos BTS (no momento, a moda é fazer e utilizar *stickers*, de tudo e de todos, como os memes, em vez de emojis). Na maior parte das vezes não consigo compreender bem a/s mensagem/ens contida/s neles, devido ao fato de eu não conhecer esse universo do K-pop. O que eu já tinha ouvido sobre eles, e que me marcou bastante, foram as piadinhas no que se refere a sua aparência, descrita por algumas pessoas do meu convívio como “afeminados”, e outros termos do tipo. Portanto, ao trazer esse meme para estudo, eu sabia (mas não tinha certeza) que o rapaz era um coreano (e não japonês, como costuma generalizar e estereotipar a maioria das pessoas, ou que o fazem de propósito), membro de uma banda, e só.

Ao buscar na memória mais informações que me ajudassem a justificar o porquê da escolha dele para fazer o meme, além das já descritas acima, me lembrei de uma aula há algumas semanas, quando estávamos, a turma de Edificações e eu, estudando a invasão dos acrônimos em nossas vidas, praticando a pronúncia deles, enquanto alfabeto. Uma aluna, que chamarei aqui de Armyzinha (escolha

própria),²³ durante o *eliciting moment* da aula contribuiu com o acrônimo BTS, o qual eu desconhecia até então. Para introduzir o assunto (*alphabet/spelling*), pedi às turmas que, em duplas ou pequenos grupos listassem siglas que fizessem parte do seu dia a dia, siglas que utilizassem com frequência. Foi um sucesso! Enchi o quadro, literalmente, nas três aulas, com as turmas dos três primeiros anos. O que diferenciava era que, a depender do curso, siglas próprias da área de formação emergiam, porém, a maioria dos acrônimos era comum às/aos adolescentes.

Por um momento pensei que alunas e alunos fossem ficar entediados quando chegássemos a esse assunto, mas eu estava completamente enganada. Ao aproximar o conteúdo da realidade deles, tornei o aprendizado significativo e, mais do que eles, eu fui aquela quem mais aprendeu, sendo BTS uma das novidades, que agora, rizomaticamente, me trouxe até aqui.

Destarte, decidi tornar o estudo do meme ainda mais autêntico, e para isso resolvi confirmar juntamente a Armyzinha algumas informações a fim de que eu pudesse proceder à problematização do mesmo. Mande a foto do meme para ela e perguntei-lhe se o homem na foto era mesmo um membro do BTS, ao que ela respondeu afirmativamente, me fornecendo seu nome. Posteriormente, perguntei-lhe como o BTS era visto no meio dela, ou seja, entre adolescentes, meninas e meninos, como era a receptividade da banda entre eles, e completei compartilhando o que eu já havia ouvido sobre eles no meu meio, ou seja, entre adultos.

Segue a resposta dela:

[E19]

Olha, eu conheço eles desde o início da carreira deles. Eles são uma grande influência na vida de muitas pessoas, pois em suas músicas eles sempre tentam trazer uma mensagem para os fãs. No álbum mais recente deles, por exemplo, eles estavam falando sobre "amar a si mesmo", ter amor próprio. Por eles passarem uma mensagem inspiradora, as meninas, assim como eu, acabam apreciando e gostando deles, tanto a aparência como a personalidade. No começo sim, tem um certo de: "Meu Deus, são todos iguais, como que eu vou diferenciar eles?", mas, com o tempo, aprendemos que não, não tem nada de parecido, e tem muitos casos de meninas e meninos que falam que as músicas deles os ajudaram muito, tanto em começar a gostar de si mesmo... muitas pessoas conseguiram superar a depressão e outras doenças por causa deles... se a senhora por ventura quiser pesquisar, não faz muito tempo também, eles deram um discurso na ONU. É muito legal a fala do Nanjoon, o líder do grupo. (Armyzinha, 2019, conversa informal via WhatsApp)

²³ Justificativa da aluna para a escolha de seu pseudônimo: "Pode ser Armyzinha. Alguns dos meus amigos me chamam assim porque Army é o nome do *fandom* do BTS e, por eu gostar deles, e ser baixinha, me chamam assim."

Imediatamente ao terminar de ler o que ela havia escrito, me lembrei de outro momento em sala, em 2018, quando alunas e alunos faziam apresentações orais sobre seus *Role Models*.²⁴ Me lembrei das/os várias/os alunas/os que trouxeram o BTS como seus modelos de vida, fato que, naquele momento, não propiciou minha construção de sentidos por não ter tido contato com o assunto, anteriormente, de forma mais detalhada e consciente.

Armyzinha complementou sua resposta afirmando que

[E20]

Já entre os meninos tem um caso de muito preconceito. Vou usar no caso do Brasil... aqui o nosso país é muito machista, e as músicas que ouvimos são sempre, como posso dizer, rebaixando as mulheres. Quando aparece alguma menina gostando de alguém com características diferentes e formas de agir diferente, acabam muitas vezes falando "Ah, é viado", "Passam maquiagem, é menininha", "Esses 'japoneses' são todos iguais". Por eles serem asiáticos duplica o preconceito. Sobre os olhos ainda, nossa, tem muitas piadinhas sobre... (Armyzinha, 2019, conversa informal via WhatsApp)

O comentário de Armyzinha traz diversos elementos, como preconceito étnico, estereótipos de raça e gênero, dentre outras questões que não podem ser ignoradas e devem ser problematizadas. Uma delas concerne ao processo de heteronormatividade, que, segundo Louro (2010, p. 206), é colocado em ação para nos tornar, todos, obrigatoriamente, heterossexuais. Para a estudiosa,

As normas regulatórias de gênero e de sexualidade são, como todas as normas, anônimas e onipresentes. É praticamente impossível identificar quem as anuncia: elas simplesmente acontecem, se espalham por toda parte e costumam penetrar em todos, insidiosamente. (LOURO, 2010, p. 206).

Quando questionada por mim sobre o significado de BTS, ela respondeu:

[E21]

Eles se chamam Bangtan Boys, ou então Bangtan Sonyeondan, que significa "garotos à prova de bala", ou então apenas "à prova de bala". [...], no início da sua carreira eles criticavam a sociedade, por isso o nome, pois eles estavam fazendo tipo "a revolução" e eles eram "à prova de bala", ou seja, ninguém ia parar eles. [...] A música de lançamento deles foi "No More Dream", que foi uma crítica de "Você está fazendo isso porque quer, ou é por pressão da família, da sociedade?". A letra é muito interessante de se

²⁴ De acordo com a definição do *Cambridge Online Dictionary*, *Role Model is* "a person Who someone admires and whose behaviour they try to copy", que traduzo como "é uma pessoa que alguém admira e cujo comportamento ela tenta copiar".

ver. As músicas deles e os álbuns sempre têm algum tema específico e por isso também, cada vez mais, eles estão dominando o mundo.

Para Louro (2010, p. 207), “na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem mais frequentes ou, quem sabe, talvez sejam, simplesmente, mais visíveis, muito embora tenha havido tentativas de se vender a ideia da “cura Gay”, por exemplo. Segundo Auad (2003, p. 142), “este conjunto, gênero, corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo o feminino e o masculino”. Ainda, segundo Auad, uma das autoras fundamentais de estudos de gênero para docentes que prestam concursos públicos na área de Educação, em entrevista para o jornal Tribuna de Minas, “entender o feminismo, a LGBTTifobia e outras questões que tangenciam as questões sociais, é uma forma fundamental de promoção do conhecimento e da emancipação da sociedade.”

As reflexões de Armyzinha corroboram as de Lauretis (1994) sobre o termo gênero a partir da gramática e de como este aparece na forma gramatical de diferentes maneiras, ou mesmo ausentes. Para o autor,

[...] o termo gênero é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo, representa seu referente, seja ele um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo “gênero” é, na verdade, a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. Gênero é a representação de uma relação [...] o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer [...] Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe. (LAURETIS, 1994, p. 210).

Para Louro (2008, p. 18), “a construção de gênero e de sexualidade se dá ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente”.

Ainda no que se refere ao uso da linguagem, quando os três próximos memes foram apresentados em sala de aula, a primeira coisa que me veio à mente foi: as/os alunas/os têm intimidade comigo e sentem-se confortáveis em apresentar um trabalho de final de bimestre utilizando “essa linguagem”. Hoje, ao problematizar com maior propriedade o que elas/eles me trouxeram, consigo enxergar diversas outras nuances.

Figura 36 – Memes



Fonte: Material empírico do estudo.

Por exemplo, a excelente conexão que os grupos que produziram esses memes conseguiram realizar. Eles concretizaram nos memes as reflexões que fizeram ao assistirmos e debatermos o vídeo das Princesas Grosseiras e a campanha da *Always, #LikeaGirl*, discutidos anteriormente. Ou seja, mais importante do que se preocupar com a linguagem utilizada por elas/eles próprias/os, que vem do seio familiar, é se posicionar contra esses estereótipos e dismantelar tabus, mormente os que se referem a sexo/sexualidade.

A maioria dos especialistas em desenvolvimento infantil afirma que é melhor ensinar às crianças os nomes de seus órgão genitais, e que elas os chamem pelo nome ao se referir a eles. E mais importante ainda do que ensinar a nomenclatura, nesse caso, é mostrar que esses nomes não carregam vergonha alguma e que se pode falar deles, se preciso, com naturalidade. Entretanto, nota-se que, quanto mais velhas as pessoas, mais vergonha elas têm de falar sobre sexo/sexualidade, pois são tabus, e dessa forma, os tabus são reproduzidos de geração para geração.

[E22]

Na minha opinião (os estereótipos) têm grande influência bíblica, mas são ideias que estão se desfazendo com o passar das gerações, mesmo na

²⁵ Meme à esquerda: Amigo, o mundo é mais do que seu pau. Meme à direita: sente como uma menina, não use palavras/não xingue, meninas não podem fazer isso. Foda-se! Meme abaixo: E você acha que o fato deter um pênis te faz melhor do que elas?

sociedade preconceituosa que vivemos atualmente (M.E., 2017, via formulário Google).

Essa vergonha atribuída à sexualidade *feminina* tem raízes em culturas e religiões que controlam o corpo feminino de uma ou outra forma, mas com justificativas bastante falhas:

[...] as mulheres não devem usar saia curta porque, se usarem, podem ter câncer. [...] mas a razão não se refere a elas, mas, aos homens. As mulheres *precisam* (ênfase adicionada) andar “cobertas” para proteger os homens. (ADICHIE, 2017, p. 68).

Destarte, esse tipo de justificativa, além de infundada é desumanizante, pois serve apenas para reduzir as mulheres a meros objetos e acessórios utilizados para o bel prazer masculino. Portanto, além de se sentirem confortáveis com o uso de termos como *cock* e *penis*, a escolha por usá-los demonstra seu local de fala e sua atitude empoderada.

[TTA6]

(Grupo formado por três meninas e um menino)

Não tem problema, professora: Ahn, os memes foi uma escolha nossa, em grupo, porque seria algo mais engraçado, prático e mais rápido de se entender e aprender, e é um jeito de criticar também de forma engraçada.

GeoGab: Eu também fiquei inspirada quando eu vi um meme *um pouco machista* [flexão na voz indicando ironia] na internet que falava assim, que uma mulher... que toda... que toda mulher é feminista até o garçom trazer a conta. Aí eu peguei e fiquei pensando, não, vamos fazer um meme, né, legal, mas com outras, com outras palavras, mais, mais contra o machismo.

Várias alunas/os de uma vez: Eu não entendi o meme .

M: Toda mulher defende seus direitos até a hora de chegar a conta. Que ela sempre quer que o cara pague. Isso foi é...

Calebe: Nossa, isso é ridículo.

Y: Noooossa...

GeoGab: M, você, lê em inglês.

M: [fazendo som de choro]

Calebe: Você consegue.

M: A tradução desse meme é: e você achando que ter um pênis te torna melhor que elas. Aqui a gente está vendo que uma mulher, ela pode fazer diferentes coisas em vários tempos. Normalmente, um homem, ele, só o trabalho dele já cansa. Ele chega em casa nossa, estou morto, enquanto a mulher... e ele acha que só por ele ter um pênis, né, se torna melhor que a mulher.

L: Toma banho e dorme.

[Risadas]

Teacher: Vocês estão estereotipando de novo. Não são todos os homens, né?

Calebe: Pois é, *estereótipo de gênero*, né?

[Muitas risadas, muitas.]

(Transcrição de interações de aula. 12/09/2017).

Em um dos memes feitos, como consta na Figura 36, temos a imagem da artista brasileira, Gretchen, bastante conhecida pela grande maioria de nós. Possivelmente, a escolha por trazer a artista para compor o trabalho jaz no sentido construído a partir de seu nome e o que ele transmite. Nascida Maria Odete Brito de Miranda Marques, ao realizarmos uma busca no *Google* a partir de seu nome artístico, Gretchen, encontramos 55.100.000 resultados em 0,54 segundos. Rotulada como a Rainha do Bumbum, Rainha do Rebolado e, atualmente, Rainha dos Memes, Gretchen iniciou sua carreira em 1978. Aos 60 anos, ainda continua realizando trabalhos artísticos de diversos tipos, e sua imagem certamente nos remete a uma mulher que se sente livre para se expressar da maneira como achar melhor.

[TTA7]

A: A tradução desse meme é: Senta como menina, menina não fala palavrão, meninas não podem fazer isso, senta como menina, e a Gretchen mostrando sua sensualidade.

[Muitas risadas]

A: É bem, tipo, o que os outros grupos falaram. Desde que a gente nasce tem que brincar com isso. E aí a crítica desse meme.

Não tem problema, professora: Esse aqui fala bem assim: “amigo, o mundo é bem mais do que seu pinto.”

[Risadas generalizadas]

Não tem problema, professora: Porque muitas vezes, o homem só porque ele tem um órgão genital masculino, eles acham que o mundo é deles.

Geo: Esse aqui tem muitas funções, e ela pode ser o que ela quiser. Aqui ela tá jogando futebol Ela tem várias funções, né, várias utilidades.

(Transcrição de interações de aula. 12/09/2017)

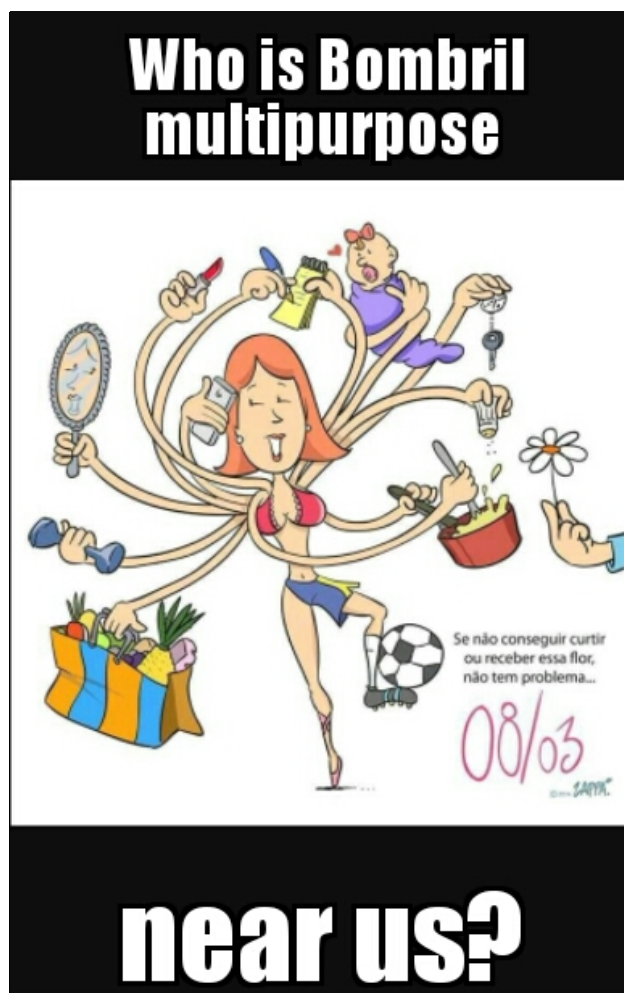
A voz da aluna Laryssa, abaixo, corrobora a fala de Não tem problema, professora, trazida no excerto acima, ao afirmar que “ninguém é melhor que ninguém e não é um órgão genital que irá definir quem é melhor. Somos todos iguais!” Portanto, ela carrega consigo essa visão desconstruída da superioridade masculina sobre a feminina naturalizada a partir dos órgãos genitais.

[E23]

Estereótipos de gênero é algo muito ruim que pode afetar de maneira negativa certas pessoas. Algumas crianças (meninas) podem crescer se sentindo inferiores e se sentirem assim pelo resto da vida, isso pode acarretar sérios problemas na vida de crianças. Além do mais que todos somos seres humanos e temos as mesmas capacidades e DEVERIAMOS ter as mesmas oportunidades. O estereótipo de gênero fortalece muito o machismo, o que é algo ruim e no meu ponto de vista é algo de extrema TOLICE! Ninguém é melhor que ninguém e não é um órgão genital que irá definir quem é melhor. Somos todos iguais! (Laryssa, 2017, via formulário Google).

Com relação ao meme abaixo, J., um garoto, expõe sua opinião no que se refere ao fato de meninas jogarem futebol.

Figura 37 – Meme



Fonte: Material empírico do estudo.

[E24]

Por mim não tem problema algum se a mulher gosta de fazer trabalhos pesados ou coisas que a sociedade fala que só homens pode fazer, podemos citar o futebol muitas pessoas falam que futebol é coisa de homem, mas não, futebol também é pra mulheres. (J., 2017, via formulário Google).

Além do que foi problematizado, ainda com relação ao meme que traz a mulher como a Mulher Maravilha e ao outro que mostra a mulher como Bombril Multiuso (ambos acima), creio que passar essa imagem da super mulher ainda denota a pressão contida nos estereótipos. Nós, mulheres (me incluo, pois me enquadro na mesma problemática), devido às constantes pressões sociais, temos o

péssimo hábito de dizer e repetir “Eu tenho de dar conta de tudo!”, “Eu dou conta de tudo!”, “Está tudo sob controle!”. Nós não nos permitimos falhar.

E isso é culpa do que nos impõe a nossa cultura, pois somos sempre comparadas umas com as outras, estereotipadas, e tanto as comparações quanto os estereótipos nunca são justos. Dessa forma, inculcando a ideia do controle de tudo às mulheres, os homens se eximem das tarefas domésticas, da paternidade, de suas obrigações enquanto pai ou esposo, por exemplo. O número de mulheres adoecidas devido à extrema carga de trabalho e demandas de todas as ordens é alarmante. Na falsa demonstração de igualdade de gêneros, é comum ouvirmos da parte de muitos homens “Eu ajudo em casa”, “Eu ajudo minha mulher a cuidar do nosso filho”, “Eu ajudo a lavar as louças” etc., como se a casa, o filho e as louças pertencessem apenas à mulher/esposa e o homem/marido tivesse privilégios perante elas e devesse ser servido, sendo o fato de “ajudar” ter de ser agradecido e reconhecido pela subalterna/escrava.

Infelizmente, essa necessidade de nos autoafirmarmos, de nos designarmos “Mulheres Maravilhas” ou Super Heroínas se embasa, mesmo que de forma inconsciente para algumas mulheres, no fato de as relações de gênero se estabelecerem dentro de um sistema hierárquico que dá lugar a relações de poder, nas quais o masculino não é unicamente diferente do feminino. Ou seja, essa diferença de poder torna possível a ordenação da existência em função do masculino, em que a hegemonia se traduz em um consenso generalizado a respeito da importância e supremacia da esfera masculina (CARLOTO, 2001).

É necessário que se faça clara a distinção entre luta/motivação e autocobrança. As reflexões de Meowrele, abaixo, mostram sua experiência, trazendo a forma como conseguiu problematizar o que tentavam inculcar em sua mente e, posteriormente, seu novo território.

[E25]

[...] os vídeos que vimos são incríveis, mostram que as mulheres são capazes de fazer qualquer coisa, essa é a verdade somos mesmo capazes de qualquer coisa e que nunca "mulher não pode fazer tal coisa porque isso é coisa de homem" nos impeça de fazer o que quisermos. Essa frase faz parte da minha vida, pois quando eu queria fazer algo que eles rotulavam ser para garotos, eles me falavam aquilo, mas como eu não estava nem aí, eu me virava e fazia, porque eu acho ridículo essas coisas, eu sei que esta frase também foi usada com garotos quando eles queriam brincar de boneca por exemplo, daí vai surgindo o machismo. Várias coisas influenciam as outras, mas brincar de boneca não fará seu filho um homossexual, só vai dizer que isso não importa que ele pode usar e brincar

com o que ele quiser, e isso só iria ajudar a termos seres humanos melhores que não rotulam tudo o que vê. (Meowrele, 2017, via formulário Google).

Finalizando o estudo dos memes, fecho comeste, também criado por um dos grupos, e que traz a Taty Quebra Barraco, possivelmente pela conotação de força/confronto/resistência que seu apelido carrega. Complemento o que ela diz: “Quem gostou, bate palmas. Quem não gostou, paciência”: Além de paciência, pois toda desconstrução leva tempo, complemento, e rimo: luta e resistência/reexistência!

Figura 38 – Meme



Fonte: Material empírico do estudo.

5.3 História em quadrinhos

A história em quadrinhos disponibilizada a seguir, criada por um dos grupos (composto por três meninos e duas meninas) nos traz uma versão reversa. No vídeo *#LikeAGirl* o termo “como menina” é abordado como algo pejorativo e que deve ser evitado. No entanto, para o protagonista da história, um garoto, “como menina” ou “coisa de menina” são elogios, e ele sente-se bem quando outras personagens, dentre elas duas garotas, dirigem-se a ele utilizando-se desses termos com o intuito de ofendê-lo e ridicularizá-lo.

Figura 39 – História em quadrinho



Fonte: Material empírico do estudo.

Ao ser questionado por sua mãe sobre como foi seu dia, ele responde, sorrindo, que nunca havia recebido tantos elogios. Ou seja, segundo seu ponto de vista, fazer algo “como menina” tratava-se de algo positivo e de que ele poderia se orgulhar, pois, infere-se pela história que, possivelmente, ele não colocava homens e mulheres em patamares diferentes, não fazia comparações descabidas. O aluno Blue, abaixo, se expressa na mesma sintonia:

[E26]

Os termos "mulherzinha" e "como uma menina" fazem parte do cotidiano de forma negativa. A ideia de que meninas são frágeis e sensíveis está fixada na sociedade. Por que ser menina não pode significar ser forte? (Blue, 2017, via formulário Google).

Em tempo, em um dos diálogos da história, o grupo utilizou uma expressão que havia sido apresentada em um dos textos trabalhados – *Man Up!* – significando “Vira homem!”, até então desconhecida por eles, o que coloca em evidência a escolha criteriosa dos elementos de suas criações a fim de causarem o impacto necessário e produzirem sentidos.

A expressão *Man Up*, bem como muitas outras cotidianamente replicadas e normalizadas, não nos deixam esquecer que a todo instante “somos instados a permanecer no território de gênero para o qual fomos designados ao nascer” (LOURO, 2010, p. 206). A fala da autora corrobora a reflexão de Meowrele, a seguir:

[E27]

Atentar-se ao combate do preconceito é um tratamento, pois o fim efetivo do preconceito não existe. Mulheres não são menos capazes, intelectualmente, de ocupar bons cargos que os homens, tal como um homem não é menos másculo por demonstrar sentimentos. O tratamento que algumas pessoas dão a esse tipo de caso é o início desses estereótipos. Frases como “homem não chora” ou “senta igual moça” é o que começa a definir os sexos, impedindo as de desenvolver suas próprias vontades. (Meowrele, 2017, via formulário Google).

Ou seja, cotidianamente e continuamente, conforme continua Louro (idem), é por meio da família, da escola, da mídia, das leis, das igrejas, da medicina que pedagogias são exercidas com vistas a garantir que adquiramos e mantenhamos, coerentemente, nosso gênero e, por conseguinte, nossa sexualidade. Na mesma vertente da declaração da aluna acima, trago a banda inglesa *The Cure* que, em 1979, gravou a canção *Boys Don't Cry* na qual as questões mencionadas por ele são abordadas: “So I try to laugh about it, cover it all up with lies, I try to laugh about it, hiding the tears in my eyes, ‘cause boys don't cry, boys don't cry.” (The Cure, *Boys Don't Cry*, Fiction Records, 1979).

Nesse sentido, a fala da aluna, bem como o trecho da música citada, nos remetem ao conceito de performatividade criado por Judith Butler que afirma que ela (a performatividade) deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os discursos que ele nomeia. Para a estudiosa,

[...] as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2019, p. 16).

Segundo Louro (2008, p. 18), o gênero é construído ao longo do tempo. Ele não pode ser definido com o nascimento de alguém, mas ao longo de toda a sua vida. Para Butler (1988), por sua vez, gênero é uma identidade instável, construída através do tempo e através da repetição dos atos. Destarte, a construção do gênero é um processo sempre inacabado, não é ato único, e sim, fruto de construções sociais estabelecidas as quais ressaltam as diferenças e terminam por fabricar identidades para mulheres e homens.

Para Louro (2010, p. 211),

A produção das identidades sexuais e de gênero que se dá ao longo de toda a existência dos (de todos os) sujeitos nada tem de harmoniosa e estável. [...] revela-se como um processo sem garantia de estabilidade ou coerência. [...] todos somos sempre sujeitos em construção.

A reflexão da aluna Meowrele corrobora, portanto, a postura de Louro (1997), que defende uma perspectiva pós-estruturalista das identidades, a qual nega aspectos totalizantes e essencialistas das identidades sociais.

5.4 Infográfico

De acordo com Paiva (2013), infográficos são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, *hiperlinks*, entre outros, em uma mesma forma composicional. Segundo o autor, esses textos são veiculados em diversos meios impressos, tais como revistas e jornais, além de estarem disponíveis em diferentes sites e portais da internet, abarcando conteúdos temáticos distintos, que variam entre eventos e notícias jornalísticas a assuntos enciclopédicos de história, geografia e ciências da natureza. Paiva afirma ainda que os infográficos cumprem diferentes funções sociais, tais como informar como foi ou é um fato ou evento de interesse jornalístico ou enciclopédico e como são ou funcionam diferentes tipos de objetos ou eventos.

Ainda segundo Paiva, o infográfico é um exemplo de texto construído na multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001) criado por diferentes modos semióticos, principalmente o verbal e o imagético. Ele afirma, ainda, que para ser um infográfico o texto tem de apresentar unidade de significado. Além disso, o seu leitor

precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, pois os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, do mesmo modo como ocorre no texto verbal. Como qualquer outro texto, o infográfico precisa ser textualizado.

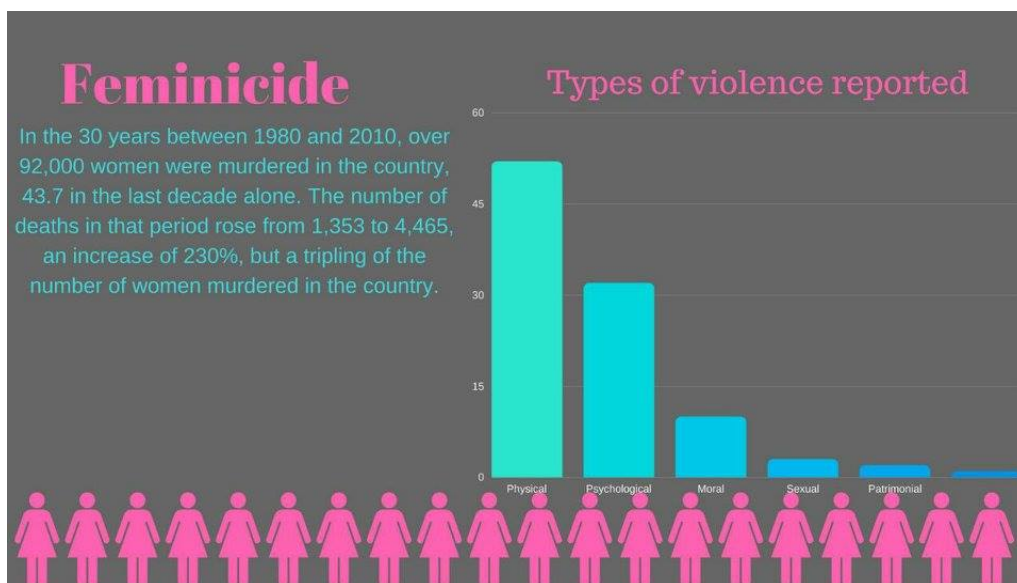
Manovich (2011), por sua vez, acrescenta que textos visuais informativos são todos os textos que permitem visualizar informações, utilizando modos semióticos outros que não exclusivamente o modo verbal. Ele inclui nessa categoria de textos os mapas, fluxogramas, capas de jornais e *homes* de portais eletrônicos, gráficos, tabelas e uma gama de *designs* gráficos muito comuns no meio editorial midiático contemporâneo. Os infográficos são incluídos nessa categoria.

Tendo tudo isso em mente, como mencionado na seção anterior, no 2º bimestre de 2017 trabalhamos com a leitura e a criação de infográficos durante o Percurso Didático que culminou na campanha que realizamos a partir da *#hashtag #LoveIsAllWeNeed*. Como era de se esperar, poucas/os alunas/os conheciam os infográficos ou as ferramentas utilizadas para criá-los, portanto, foi uma experiência significativa para a maioria, e que, inclusive, influenciou a formação profissional de alguns, evidenciando, mais uma vez, o caráter rizomático da Educação.²⁶

Destarte, o grupo composto por três garotos escolheu trazer suas reflexões sobre o assunto abordado no Percurso Didático na forma de um infográfico, produzido com a ferramenta *Canva*, trazendo dados atualizados retirados do jornal com maior circulação dentro do estado de Goiás, intitulado *Feminicide*, como pode ser visualizado a seguir.

²⁶ “Mas, realmente, aquilo que a senhora estava falando, sobre a questão de começar a utilizar algumas ferramentas, foi justamente a primeira que eu usei, que eu até conversei com a senhora, que tinha sido aquele *Canva(s)* lá, alguma coisa do tipo, foi a primeira que eu usei e a partir daí eu comecei a me interessar bastante por essas coisas, então foi realmente muito por causa da aula da senhora sim que eu pude começar esses trabalhos assim, meus humildes trabalhos, diga-se de passagem” (Deividy, 2019, em conversa informal, via *WhatsApp*).
“[...] assim minha cabeça já tá tipo aqueles memes assim, sabe, que explode a cabeça assim, pois é, tá borbulhando de ideias, eu sinto umas ideias bem bacanas [...]” (Deividy, 2019, sobre meu convite para trabalhar na parte de *design* da minha dissertação, em conversa informal, via *WhatsApp*).

Figura 40 – Infográfico



Fonte: Material empírico do estudo.

No infográfico criado, o grupo trouxe os tipos de violências reportadas pelas mulheres, tais como a violência física, com as piores estatísticas, seguida da violência psicológica, moral, sexual, patrimonial e outras. Ainda, além dos gráficos e do ícone da boneca, representativo do gênero feminino, o infográfico foi composto do seguinte texto:

Nos 30 anos que seguiram entre 1980 e 2010, mais de 92.000 mulheres foram assassinadas em nosso país, sendo 43,7% apenas na última década. O número de mortes naquele período subiu de 1.353 para 4.465, ou seja, houve um aumento de 230%, mais do que o triplo do número de mulheres assassinadas no país.

Para os integrantes do grupo, a opção pelo infográfico recaiu no modo objetivo com que a ferramenta possibilita a transmissão da mensagem que quer comunicar, e, igualmente, na facilidade em se criar um, uma vez que eles já haviam tido a oportunidade de manusear algumas delas.

5.5 Vídeo infográfico

O próximo trabalho trazido para estudo foi apresentado em forma de vídeo, em formato de animação intitulado *Gender Stereotype(s)*, utilizando-se a ferramenta Renderforest.com com dados e estatísticas sobre a situação atual da mulher na

sociedade. Foi feito todo em inglês e tem duração de 2:45. O vídeo produzido por quatro meninas se inicia trazendo a definição de *Gender Stereotypes [...] are generalized beliefs about the characteristics and behaviour of women and men.[...]* O trabalho é um exemplo fantástico de multimodalidade, uma vez que a letra da canção escolhida, *Woman*, de Kesha, disponibilizada por mim às/aos alunas/os para inspiração, reflexão e estudo, ilustra perfeitamente o assunto abordado no vídeo, além das imagens, que em conjunto com o texto trazido juntamente a cada uma delas atinge o objetivo proposto.

Figura 41 – Prints do vídeo-infográfico



Fonte: Material empírico do estudo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7KO2t2yqZyQ>.

O segundo *print*, onde se tem um diálogo travado entre um homem e uma mulher, sendo a fala dele “Vocês são sensíveis e fracas. Hahaha!”, e a resposta dela “Não generalize. Nós não somos frágeis”, nos remete aos estudos de Antonio da Costa Ciampa (1990) quando afirma que existe uma expectativa de que as pessoas

devem agir de acordo com suas predicacões e ser tratadas como tal. Segundo o autor, de certa forma re-atualizamos, por meio dos ritos sociais, uma pressuposta identidade, vista como algo dado, retirando-se, dessa maneira, o caráter de historicidade da mesma, aproximando-se mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, re-produzindo o social.

Aspectos como a linguagem ensinada e permitida a mulheres e homens (que também faz referência ao vídeo *Rude Princesses*, material do Percurso Didático), superioridade masculina (no geral) e racismo, simbolizada por um pódio com um homem ocupando o primeiro lugar, uma mulher o segundo e um homem negro o terceiro, dentre outros, são levados em conta no terceiro *print*. Por sua vez, o aluno Geraldo Badi expressa sua preocupação com essa questão do estabelecimento da mulher em posição inferior no mundo do trabalho:

[E28]

A sociedade deveria preocupar-se em como estão educando seus filhos em relação ao respeito e igualdade com as mulheres, em como isso não acontece no mercado de trabalho mesmo as mulheres apresentando muitas vezes melhores resultados que homens, no quanto a mulher é diminuída, agredida, abusada e inferiorizada, (GeraldoBadi, 2017, via formulário Google).

No mesmo contexto, Humphrey (1987) afirma que a divisão sexual do trabalho, mencionada no vídeo-infográfico, é um processo que não se resume a alocar homens e mulheres em estruturas ocupacionais, perfis de qualificação e tipos de postos de trabalho já definidos. Ou seja, para o autor, igualmente, a qualificação é uma construção social fortemente sexuada e marcada pelos gêneros. É uma dimensão fundamental do processo de constituição das categorias que vão estruturar a definição dos postos de trabalho e dos perfis de qualificação e competências a eles associados. Ele complementa afirmando que

A divisão sexual do trabalho, como base material do sistema de sexo-gênero concretiza e dá legitimidade às ideologias, representações e imagens de gênero. Estas, por sua vez, fazem o mesmo movimento em relação às práticas cotidianas que segregam as mulheres nas esferas reprodutivas-produtivas, num eterno processo de mediação. (HUMPHREY, 1987).

5.6 Poema

Direitos iguais para todos

Vivemos em um país **estereotipado**,
 Marcado pela cultura machista, assim deixando o sexo oposto
amedrontado.
 Órgãos genitais no pescoço da mulher?
 Acho que um copinho úmido cheio de líquido vermelho no pescoço dele
 e ele não sairia contente!
 A liberdade de alguém vai até ao ponto onde começa a do outro,
 portanto, tenha **respeito!**
 Todos nós somos marcados por uma coisa: a igualdade nos **direitos!**
 Acham ruim quando as mulheres fazem protestos, **revoltadas?**
 Lembre de uma frase: "Mulher não reclama, ela explica porque nunca
 está **errada!**"

Equal Rights for All

We live in a stereotyped country
 Marked by culture: macho, thus leaving the opposite sex frightened
 Genital organs on the woman's neck?
 I think a damp glass filled with red liquid around his neck would not go away!
 The freedom of one goes to the point where the other begins, so have respect
 We are all marked by one thing: equality in rights
 Do they think it's bad when they make revolted protests? Remember a sentence: "Woman does not
 complain, she explains why she is never wrong!"

O grupo formado por quatro meninas e um menino iniciou a apresentação do trabalho por meio da leitura do poema em inglês, feita por uma das integrantes do grupo, Laryssa, seguida da leitura do mesmo em português, por outra aluna, L. Ao término, fiz um comentário sobre as rimas que eles utilizaram em quase todos os versos. Em seguida passamos à problematização:

[TTA8]

Calebe: Eu não entendi.

Várias/os alunas/os de uma vez: Eu também não.

Calebe: Eu não entendi essa parte de órgãos genitais no pescoço da mulher.

Várias/os alunas/os de uma vez: Isso... É, eu também não, eu também não.

LR e Laryssa (ao mesmo tempo): É porque...

L.R: ... não saiu aquela notícia que um...

Y: ...que o cara...

L.R.:que o homem tava no ônibus aí...

Calebe: Ah, tá, entendi...

Y: Aí depois ele tentou olhar pra perna dela...

L.R.: Aí a gente tá falando justamente isso...Imagina como que um homem iria se sentir se uma mulher pegasse o órgão genital dela cheio de... (leve excitação) *menstruação* e tacasse no pescoço dele ?

[Aluna não identificada rindo]

Teacher: Ia ser lindo!

Calebe: Ah, entendi agora.

Algum aluno não identificado: Taca na cara

L.R relê a parte do poema em foco.

Calebe: Ai, que nojo.

[Alunas/os exprimem vários Ais....denotando nojo]

Y: Parabéns! ... a referência.

Laryssa: A gente escolheu o poema porque o poema, poema é uma forma de cultura bem antiga. E a gente sabia que ninguém ia querer um poema, né?

Teacher: *Really?* Por que não? [Surpresa]

Laryssa:Porque... olha aí o meu porquê...porque hoje em dia a gente não é muito de ler poema. A gente sabe disso da aula de Língua Portuguesa. Aí, a gente... nós, com exceção da T., gostávamos muito de poema.

[Risadas generalizadas]

Laryssa: Aí a gente pensou, vamos fazer uma coisa diferente, mas legal, e que a gente consiga fazer, não com muita dificuldade. Aí a gente pensou em poema. Só que a gente tem uma criatividade muito *grande*, né? A gente conseguiu fazer... *isso aí*

L: Mas ficou legal

[Risadinhas]

Calebe: Nossa, parabéns! [em tom de brincadeira]

Teacher: Eu tava quase acreditando, esse *grande*, é uma coisa irônica, mas tudo bem.

Laryssa: Não, a gente tinha...porque não é fácil, fazer poema é difícil... palavras...

L.: Poema é muito grande... é...

Laryssa: E também palavra em inglês...Aí fica muito difícil...e aí a gente tentou, a gente fez a tradução pra mostrar as rimas em português porque em inglês não ficou batendo no Google. A gente não tem muita experiência em inglês, né?

Teacher: Não tem problema. (Breve explicação sobre o que vem a ser o translanguajamento/translíngua) Então, aqui na aula de inglês a gente fala português também, e fala inglês sempre que precisar. Não é porque você me apresentou um poema em português que ele não faz parte da aula de inglês. Hoje a gente não tem essa questão. Quando eu estudei, se o professor falasse português na sala ele tava despedido na hora. Então, a gente não tem essa questão de , assim, de ser obrigada..., entendeu? Então, assim, em português a gente tem as rimas, em inglês não vai ter , né? Então eu sempre vou trabalhar com as duas versões, tá? *Excellent!*

Y:*Excellent.*

Alunos: *Verygood!*

Laryssa: Tchau!

[A turma aplaude o grupo]

[Transcrição da aula do dia 12/09/2017]

O excerto acima traz várias questões importantes no contexto da educação linguística crítica. O grupo faz alusão ao evento recém-ocorrido, quando um homem, dentro de um ônibus, ejacula em outra passageira. O acontecimento teve bastante repercussão na mídia, mas pelo fato de o homem não ter sofrido sanções e ter sido

deixado em liberdade, repete a ação parecida poucos dias depois. Esse descaso ratifica a visível desigualdade de gêneros, uma vez que considera um deles como inferior e por isso, não merecedor de maior atenção. A crítica feita pelas/o integrantes/e do grupo foi externalizada em formato de poema, apresentado em línguas portuguesa e inglesa. Conforme nos trouxe Laryssa, escolheram esse formato, pois queriam criar algo interessante, legal e diferente, e que por imaginarem que nenhum outro grupo escolheria fazer. Porém, apesar da escolha pelo formato, a aluna menciona a dificuldade que elas/eles têm de se expressar por meio de textos grandes em inglês. Tal escolha nos remete, mais uma vez, aos textos multimodais, que podem facilitar o processo de leitura e escrita, e conseqüentemente de construção de sentidos. Sendo o poema uma construção multimodal (rimas, entonação, intertextualidade, ironia), o formato escolhido pelo grupo contribui para a construção de sentidos a que se propunha. O outro assunto que emergiu durante a apresentação foi o translanguajamento, sobre o qual, pela falta de espaço nessa dissertação, me proponho a discutir em ocasião futura.

5.7 Panfleto²⁷

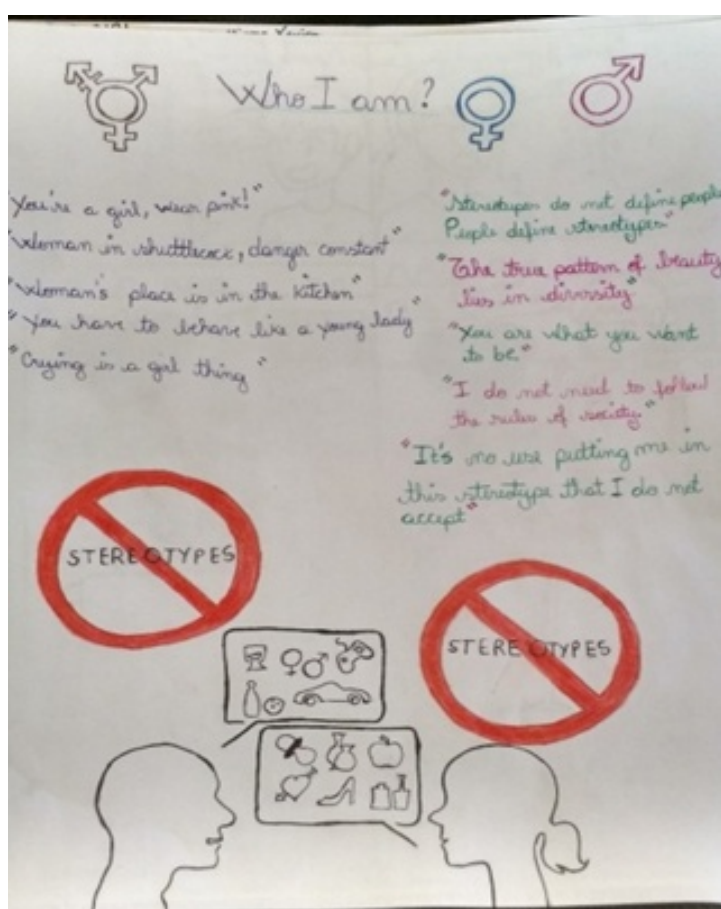
A outra forma de construir sentidos foi externalizada em forma de panfleto. Segundo as/o componentes/e desse grupo, formado por quatro alunas e um aluno, a intenção, a princípio, era realmente produzir panfletos que seriam distribuídos para alunas/os do nosso Campus. No entanto, pela quantidade que deveria ser reproduzida, o grupo concluiu que, infelizmente, a ação seria inviável, mas solicitou que o panfleto fosse divulgado na sala temática de inglês.

O panfleto, também uma construção multimodal fantástica, composto por imagens variadas, ícones, frases (ditados populares e dizeres estereotipados), cores, título,, dentre outros elementos, nos remete a vários dos materiais utilizados durante o Percurso Didático. Intitulado *Who I am?* (Quem sou eu?), a pequena inversão equivocada entre verbo e sujeito certamente não impediu que os sentidos fossem

²⁷ Tradução das frases do panfleto. Título: Quem sou eu? Coluna da esquerda: Você uma menina! Use rosa!, Mulher no volante, perigo constante!, Lugar de mulher é na cozinha., Você deve se comportar como uma mocinha!, Chorar é coisa de mulherzinha. Coluna da direita: Estereótipos não definem as pessoas. As pessoas definem os estereótipos., O verdadeiro padrão de beleza jaz na diversidade., Você é o que você quer ser., Eu não preciso seguir as regras da sociedade., Nem adianta me encaixar nesse estereótipo que eu não aceito.

construídos. Percebe-se no panfleto um movimento, uma inquietação, motivados pelos discursos estereotipados que atravessam nosso meio, nossas vidas, nossas identidades, que confusas, tentam violentamente se acomodar em moldes, moldes impostos e que nos aprisionam. Nossas identidades, que deveriam ser vistas como mutantes, fluidas, flexíveis são colocadas em “caixinhas”, a despeito de nossas subjetividades. O grupo conseguiu externar com sucesso questões relevantes em seu contexto, ou seja, os anseios da juventude, do ser humano.

Figura 42 – Panfleto



Fonte: Material empírico do estudo.

[E29]

Estereótipo é quando alguém faz uma suposição sobre algo ou alguém, sendo suposições (negativas). O pior disso é que as pessoas fazem “suposições” que não são verdadeiras. A verdade é que existem pessoas que sabem ou não fazer algo. É como a frase que os homens dizem sobre nós mulheres: “mulher no volante, perigo constante”. Então quer dizer que nós não sabemos dirigir da forma correta? Sendo que aprendemos da mesma forma, cada um com sua dificuldade, homens não podem ser um perigo constante também? (Meowrele, 2017, via formulário Google).

As palavras da aluna Meowrele (que, por sua vez, fazem alusão a assuntos abordados no panfleto, como o estereótipo de que mulher não sabe dirigir) estão em sintonia com as de Bhabha (2007) no sentido de que, para que o estereótipo seja bem-sucedido, se faz necessário um reforço contínuo e repetitivo para marcar ou dar conta da fixidez, contando-se sempre as mesmas histórias sobre o ser estereotipado, ressaltando-se as suas características, seja de colonizado, seja de colonizador. A caracterização, histórica e culturalmente constituída e hierarquizada, pode ser atribuída e associada a fatores físicos e/ou biológicos tais como sexo, cor da pele, altura, peso, dentre outros.

Chegando ao fim do Percurso Didático, a reflexão feita pelo aluno PS861326 corrobora meu entendimento de que quanto antes se discutir um assunto, muitas vezes considerado tabu ou desnecessário e impróprio para ser discutido no âmbito escolar, maior será o impacto. O que quero dizer é que, conforme nos traz este aluno, ao sermos instruídos e aprendermos sobre a importância do respeito às diferenças e escolhas, o que deve acontecer desde cedo, seremos seres mais críticos e cômnicos de nossos direitos e deveres e, conseqüentemente, evitaremos certas atitudes em nossos relacionamentos.

[E30]

Foi um assunto (desconstrução de estereótipos de gêneros) bom pra ser abordado na sala de aula. Todas as matérias, de todos os cursos, de todas as escolas e institutos deveriam abordar não só esse, mas todos os assuntos polêmicos que nos rodeia. Isso faz diferença quando conversado desde cedo, no caráter de uma pessoa. (PS861326, 2017, via formulário Google).

Ainda, quando ele é enfático em dizer que todas as matérias, de todos os cursos, de todas as escolas e institutos deveriam abordar tanto esse quanto outros assuntos que ele denomina de polêmicos, podemos perceber como ele foi impactado pelos desdobramentos do Percurso Didático, e como nos apresenta uma postura madura propiciada pelo debate proposto na aula de inglês, mesmo tendo apenas 15 anos. Mais uma vez, a maneira como alunas/os construíram sentidos a partir do debate proposto nos convida a refletir sobre a necessidade de se trabalhar na vertente dos letramentos críticos.

Na mesma vertente, Menezes de Souza (2011) afirma que

Quando o sujeito percebe a origem de seus saberes ele é capaz de aceitar a responsabilidade que recai sobre ele. [...] O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes.

Tal afirmação pode ser materializada na forma de outras palavras, também reflexo dos desdobramentos do Percorso Didático, como pode ser visto abaixo. Ou seja, o aluno SS, abaixo, nos traz uma reflexão sobre seu lugar no mundo e experimenta outras verdades, que não as familiares, passando por um processo de desterritorialização:

[E31]

Bastante importante discutir isso em sala, pois assim podemos ver que existe uma igualdade de gênero. Muitos alunos, como eu, vêm de uma família tradicionalista em que não existe essa igualdade, mas essas discussões em sala podem mostrar a esses alunos que têm sim. (SS, 2017, via formulário Google).

Enquanto professora-pesquisadora, minha próxima pergunta seria: como se deu, então, o processo de reterritorialização desse aluno, levando-se em conta que, a partir dessas reflexões, ele consegue enxergar suas verdades, as quais diferem daquelas com as quais conviveu até o momento, as verdades advindas do seio familiar?

Me aponto em Freire (2001), citado por Edmundo (2013, p. 70), que afirma que o conhecimento e a transformação são gerados das perguntas e dúvidas causadas pelo estranhamento, e é a partir dos questionamentos que se aprende o novo. Ou seja, no processo de (des)construção, (re)formulação e (re)construção (em termos deleuzo-guatarianos, desterritorialização-reterritorialização) de conceitos e narrativas são saberes construídos que se constituem em objeto de transformação social. O que quer dizer que, em um processo de questionamento, as perguntas não precisam ser necessariamente respondidas. Nessa prática pedagógica, ou seja, no Letramento Crítico, o relevante é a investigação e a constatação da pluralidade de caminhos legítimos e possíveis.

Finalizo essa seção com as vozes de Krystal e AG, que de certa forma resumem nossa discussão de forma bastante abrangente e crítica:

[E32]

“você corre como uma menininha” “ah, a garotinha agora vai chorar?” “garotas são tão fracas!” É isso que ouvimos hoje em dia, “brincadeiras” usadas em tentativas de diminuir alguém, como forma de insulto. Mas por

que ser comparada com uma menina deveria ser algo ruim? Desde pequenos nossos pais nos ensinam que azul é de garoto e rosa de garota. Mas e se uma menina quiser usar azul? Qual é o problema? Porque um menino não pode brincar de boneca? Não pode talvez gostar de rosa? E é com esse pensamento que crescemos. Mulheres para um lado, homens para outro. Entendam, não precisamos ser opostos. Não precisamos!! Pais, não façam isso com seus filhos! Deixem eles brincarem com o que quiser, deixem eles serem como quiser. Por que é com esse mesmo pensamento preconceituoso que seus filhos vão crescer e vão passar para seus futuros filhos, como se fosse o certo. MAS NÃO É! Mostrem as meninas que o papel delas não é ficar lavando casa e fazendo almoço para seus futuros maridos; por que vocês ensinam á elas a ter medo em vez de ensinar aos garotos á respeitarem-nas E, por que em algum momento, agir como uma garota foi ruim? Por que nós temos que ser o sexo frágil? Oque tem ser como uma menina? Sabe, são essas mesmas “menininhas” que vocês agem como se fossem o sexo mais inferior que lutou e fez protestos em 1932 para ter direito ao voto; foram as mesmas que foram as ruas para ter o direito de trabalhar e não ficar só em casa cuidando dos filhos, elas que morreram para hoje muitas de nós termos direitos como qualquer outro cidadão. Mas, são elas também que são julgadas quando não são tão perfeitas como a mídia quer; que ganham menos que homens mesmo trabalhando do mesmo modo; são elas que vivem com o medo de sair a noite e ser violentada sexualmente. Elas, que mal podem escolher sua própria roupa sem que alguém aponte dedos em sua cara e as julguem. Porque eu tenho medo, e muitas também têm. Então, vamos mostrar a todos como isso é errado, pois não podemos deixar que nossas futuras gerações sofram tanto. Ensinem á nossas crianças que não há nada de errado em ser garota. It's okay to be delicate. It's okay to be stronger. or like blue, pink, or anything like that cause I live like a girl. like myself. like a heroine because that's what we are heroines. (Krystal, 2017, via formulário Google).

[E33]

Desde o início às mulheres foram tratadas como responsável pela criação dos filhos e pelas atividades domésticas, já os homens seriam aqueles responsáveis pelo sustento. Mas isso não é algo atrasado?! O tempo passa e com isso acontecem mudanças. Por que o homem não pode ficar em casa cozinhando e lavando as roupas? É as mulheres, elas são inteligentes e capazes de sustentar uma família. Eu fico feliz de saber que crianças tão pequenas já são capazes de entender isso, não somos objetos, então por que rotular as pessoas? A vida deve ser uma descoberta de quem VOCÊ quer ser então porque não vestir um vestido, usar um terno, dançar balé, judô, ser princesa ou cavaleira? Seja o que você quer ser. “A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos.” Charles Chaplin (AG, 2017, via formulário Google).

6 LIDANDO COM A FORÇA E A IMPREVISIBILIDADE DO RIZOMA

Pesadelo do pensamento linear, o rizoma não se fecha sobre si, é aberto para experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Como um mapa que se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, cria seu ambiente [...]
(Deleuze;Guattari, Mil Platôs I)

Permiti-me, aqui, um espaço de reflexão acerca dos desafios que a carreira docente (neste caso, com foco maior para a educação linguística) e a Educação como um todo nos apresentam. Conforme nos traz a epígrafe com que inicio essa seção, a exemplo do rizoma, que “como um mapa se espalha em todas as direções, se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói”, aproveito para entrelaçar as reflexões oriundas de um acontecimento ocorrido durante o desenvolvimento do Percurso Didático descrito e desenvolvido, e que serviu de inspiração e base para os desdobramentos desse trabalho por acreditar que ambos não se dissociam.

O Percurso Didático em questão foi iniciado com a exibição da obra cinematográfica *Hidden Figures* (2017), conforme já foi mencionado. A exibição para as três turmas de primeiros anos ocorreu em sala de aula, no horário de nossas aulas, conforme o registro abaixo.

Figura 43 – Alunas/os assistindo à obra cinematográfica *Hidden Figures* em sala de aula



Fonte: Material empírico do estudo.

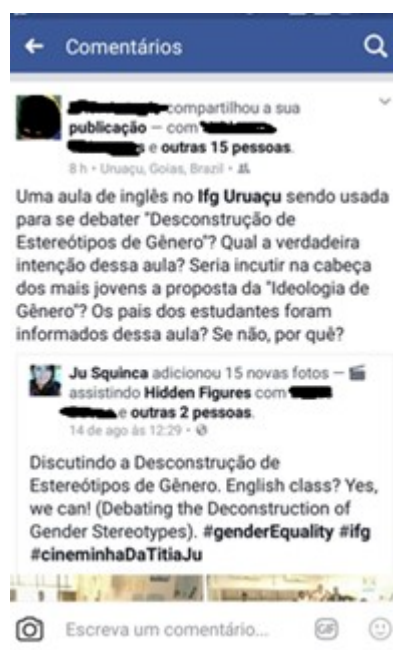
Após a exibição e debate sobre o filme, escrevi uma publicação e postei algumas fotos da atividade em minha página do *Facebook*, as quais foram compartilhadas sem minha autorização por uma pessoa que eu só conhecia de vista, um aluno de um dos cursos oferecidos no campus onde atuo, e que nunca havia tido aula comigo e nem me dirigido a palavra. Além do compartilhamento indevido, tive minha carreira docente exposta, fui humilhada publicamente e acusada de atos indevidos. Na publicação, além das fotos do evento que marcava o início do Percurso Didático, constava a seguinte legenda: *Discutindo a Desconstrução de Estereótipos de Gênero. English class? Yes, we can! (Debating the Deconstruction of Gender Stereotypes) #GenderEquality #ifg #cineminhaDaTitiaJu.*

Da violência gratuita e intencional sofrida publicamente, aprendi boas lições. Aprendi sobre segurança da internet, primeiramente, pois se eu tivesse prestado atenção ao fato de que a publicação constava como (compartilhamento) “Público”, nada disso teria ocorrido. Em segundo lugar, aprendi que o poder da *hashtag* é nada mais, nada menos do que retumbante. Na verdade, o poder das *hashtags* (e dos hiperlinks) é totalmente rizomático.

Foi por meio dela, a que usei, *#ifg*, que minha publicação foi filtrada e localizada. Os desdobramentos dessa ação são registrados nos *prints* abaixo. Os nomes e as imagens das pessoas foram cobertos por questões éticas. Apenas alguns *prints* foram inseridos aqui por questões de espaço, e principalmente, porque a ideia aqui não é reproduzir o acontecido na íntegra, mas problematizar o ocorrido como parte dos desafios da carreira docente nos tempos atuais. É essencial informar que a minha publicação foi compartilhada com os contatos da pessoa que o

fez, e os questionamentos que aparecem ali nunca foram direcionados a mim, mas às pessoas com quem o autor dessa ação pretendia travar diálogo. Da maneira como a manobra (é assim que vejo o acontecido) foi feita, meus contatos não tinham acesso às postagens que surgiram a partir do compartilhamento da publicação de minha autoria. Em tempo, da última vez que procurei a publicação no *Facebook* (março de 2019), não a encontrei, pois ela havia sido excluída, no entanto, os *prints* que compartilho abaixo haviam sido salvos quando do ocorrido, com vistas a me resguardar. No entanto, por motivos que explico a seguir, não os utilizei.

Figura 44 – *Print* da publicação no Facebook



Fonte: Arquivos pessoais.

O *print* acima foi o início dos ataques na internet. Nele, o autor questiona junto às dezesseis pessoas as quais ele marcou na publicação a *verdadeira intenção* da aula em questão, e complementa seu discurso com a pergunta retórica: “Seria *incutir* na cabeça dos mais jovens a proposta da ‘Ideologia de Gênero’? Os pais dos estudantes foram informados dessa aula? Se não, por quê?” A única manifestação da minha parte, a qual julgava imprescindível registrar publicamente, pois o que escrevi vai ao encontro da minha postura política enquanto educadora, segue no *print* a seguir:

Figura 45 – Prints da publicação no Facebook



Fonte: Arquivos pessoais.

Para responder ao questionamento feito via rede social e registrado acima (“Qual a verdadeira intenção dessa aula?”) trago a voz dos mais interessados no assunto aludido aqui, ou seja, a voz da aluna GeoG, que, nos brinda com uma reflexão profunda:

[E34]

Para mim, em um ambiente escolar, precisamente na sala de aula, é um local muito importante para falarmos sobre isso, pois é ali na adolescência que ocorrem os piores preconceitos e rejeição que nos deixa frustrados, e estudando esse assunto temos uma visão e uma posição melhores a respeito disso. É muito bom entrarmos na fase adulta sabendo que nem todos somos iguais, temos os mesmos gostos ou opiniões, devemos saber que onde vivemos, principalmente nos dias de hoje não há só 2 gêneros (masculino e feminino) cada dia surgem posições diferentes. Ninguém é igual a ninguém e eu não tenho que concordar com o que você faz, mas é de suma importância que saibamos RESPEITAR a decisão de cada um, se for uma pessoa próxima a nós talvez possamos orientar e ajudá-la a em algo que fará bem a si mesma, mas não cabe a nós decidir e interferir na vida do nosso próximo! Julgar pelas aparências é muito pouco é fútil e banal, atrás de uma menina “mal vestida” “despenteada” pode haver uma menina fantástica carismática e inteligente, e atrás de um menino “antissocial” e “caladão” pode ter o menino incrível que irá descobrir a cura da AIDS. E da mesma forma, por trás de uma menina linda, bem vestida, e rodeada de pessoas, pode haver ali uma menina carente, sozinha e triste. Não cabe a nós falar o que são ou o que devem ser, deixa elas mesmas se apresentarem e que elas mesmas falem por si. São muito legais essas aulas que nos incentivam a conhecer a realidade e a verdade, e no final nos surpreendermos com as mesmas! (GeoG., 2017, via formulário Google)

A inspirada fala de GeoG parece ecoar Jordão, ao afirmar que “o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade de significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos” (2015, p. 201). Na mesma vertente, a autora complementa:

Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las. (JORDÃO, 2015, p. 201).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - LE vigentes à época desse episódio, no trabalho de leitura embasado pelos letramentos críticos “ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Ademais, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (2006, p. 29), trazem que a escola que deseja promover a inclusão e a diversidade não deve focar apenas no letramento pela palavra, mas contemplar os diversos/diferentes letramentos que se constroem de forma multissemiótica e híbrida, a partir de hipertextos, imagens estáticas, vídeos, dentre outras possibilidades. Ou seja, os objetivos do ensino de língua estrangeira na educação formal que compõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio vão além do enfoque nos aspectos linguísticos, e enfocam tanto objetivos educacionais, quanto sociais e culturais.

O meme que trago abaixo foi postado durante as interações da publicação em questão. Utilizando-se ironicamente, entre aspas, da frase “Pátria Educadora”, lema do segundo mandato do Governo Dilma Roussef, o autor do *post* objetivava criticar o ensino nos Institutos Federais.

Figura 46 – *Print da publicação no Facebook*



Fonte:Arquivos pessoais.

Sendo a formação omnilateral, como discutida anteriormente, preceito basilar da Educação Profissional e Tecnológica, é fato que, ao fazer parte da rede federal alunas e alunos realmente mudam, crescem, ressignificam-se, pois a elas/eles é oferecida educação pública, gratuita, laica, de qualidade, e que faça sentido para vida. Esse é o “Efeito IF”, ou como colocou, sarcasticamente, o autor da postagem, o efeito da “Pátria Educadora”.

Para justificar o “Efeito IF”, trago as estatísticas e os resultados do Enem e do Pisa para a Rede Federal de Ensino, a qual, segundo nossas/os atuais governantes, é cara e ineficiente. Culpar o ensino público pelo mau desempenho de alunas e alunos nos exames mencionados anteriormente não é uma justificativa plausível frente aos resultados registrados. A avaliação do Pisa de 2015 situa o desempenho do Brasil abaixo da média da OCDE, tanto no ensino público, quanto no privado. Portanto, a ideia que o Governo quer nos vender sobre a privatização ser a melhor opção não cabe aqui. Privatização não é garantia de melhora.

Os Institutos Federais e as escolas de aplicação destacam-se todos os anos no Enem. Em 2017, os resultados dos IFs foram excluídos na divulgação oficial do exame, mas após muitos protestos, o Governo se retratou e voltou atrás. Segundo

levantamento recente realizado pela Folha de São Paulo, 22% das instituições mais bem colocadas no Enem em 2017 são públicas. Professoras/es bem formadas/os, condições de trabalho adequadas, salários condizentes com a função exercida: tudo contribui para os bons resultados.

Propositadamente, a desvalorização da escola pública é acompanhada pela desvalorização dos profissionais que nela atuam. Com salários que não condizem com o que a função exige, salários péssimos e que geralmente são pagos em atraso, os professores da rede pública são forçados a encontrar melhores condições de trabalho na rede privada.

Segundo o estudo Um Olhar Sobre a Educação (*Education at a Glance 2018 – OECD Indicators*), publicado em setembro de 2018, o Brasil é um dos países que menos investem recursos na educação básica. Sistemas educativos de 35 países membros são analisados, os quais são, em sua maioria, desenvolvidos, além de outros 10 países em desenvolvimento, dentre os quais estão Brasil, Argentina, China e África do Sul. De acordo com esse estudo, o Brasil gasta 3,8 mil dólares por aluno do ensino básico (Fundamental I e II e Ensino Médio), o que representa quase um terço da média dos países da OCDE, cujo gasto é de 10,5 mil dólares por aluno.

Figura 47 – Um Olhar Sobre a Educação (Education at a Glance 2018 – OECD Indicators)



EDUCATION
AT A GLANCE 2018

Education at a Glance: OECD Indicators is the authoritative source for information on the state of education around the world. It provides data on the structure, finances and performance of education systems in OECD and partner countries.

Brazil

- Lower educational attainment tends to be associated with greater income inequality. **Brazil has one of the largest shares of adults without upper secondary education and one of the highest income inequalities of all OECD and partner countries.**
- **Nearly one-quarter of children under the age of 3 are enrolled in early childhood education**, close to the OECD average and above most other Latin American countries with available data.
- Enrolment rates fall sharply after the age of 14 in Brazil: **only 69% of 15-19 year-olds and 29% of 20-24 year-olds are enrolled in education.**
- Brazil invests a relatively high share of both its gross domestic product (GDP) and its total public expenditure on education. However, **expenditure per student still lags behind most OECD and partner countries.**
- **Teachers' salaries in Brazil are relatively low**, and there are wide discrepancies in actual salaries between the different subnational regions of the country.

Fonte: <http://portalods.com.br/publicacoes/education-at-a-glance-2018-um-olhar-sobre-a-educacao/>. Último acesso em: 18 ago. 2019.

O que é importante frisar aqui é que, de acordo com o relatório, o montante de investimentos não é tão determinante quanto a alocação adequada dos recursos para garantir qualidade e equidade no acesso à educação. Em outras palavras, os Institutos Federais, por exemplo, não são caros e nem ineficientes. Equivocada é a forma como o Governo decide gastar os recursos direcionados para a Educação.

Ainda, conforme nos traz o terceiro tópico da próxima imagem, também parte integrante do relatório da OCDE, ainda há disparidades significativas com relação a gênero no Brasil no que tange às taxas de conclusão do ensino médio. Há uma diferença de 10 pontos percentuais entre o número de homens e mulheres que concluem a etapa. As mulheres compõem 32% dos que não finalizam o ensino médio, enquanto os homens somam 41%. Devido ao espaço e, principalmente, ao escopo desse estudo, não foi possível ir mais a fundo nessa discussão, que poderá ser retomada em outra ocasião.

Figura 48 – Desigualdades regionais e de gênero na realização educacional no Brasil

Brazil faces a high degree of gender and regional inequalities in educational attainment

- More equal societies tend to be able to provide better education opportunities for their population and cultivate the conditions for inclusive economic growth. When comparing income inequality (measured by the ratio of the disposable income of the 90th percentile to the 10th percentile of the population) with educational attainment across OECD and partner countries, countries with a larger share of the population with upper secondary education tend to enjoy lower levels of income inequality. Brazil has one of the largest shares of adults without upper secondary education of all OECD and partner countries and the second highest income inequality, behind only Costa Rica (Figure 1).
- Brazil also faces significant regional inequities in tertiary attainment. While 33% of young adults have attained tertiary education in Distrito Federal – the subnational region of Brazil’s capital city, with the country’s highest gross domestic product (GDP) per capita – the share is only 8% of young adults in Maranhão, the state with the lowest GDP per capita. The coefficient of variation in tertiary attainment between subnational entities in Brazil is by far the highest of all OECD and partner countries with available data, including other large countries with several subnational entities with different sizes and populations such as the Russian Federation and the United States. Indeed, the coefficient of variation between subnational regions in Brazil is higher than the coefficient of variation between member and partner OECD countries.
- There are also significant gender disparities in attainment in Brazil. According to 2015 data, 41% of 25-34 year-old men have not attained upper secondary education, compared to only 32% of women. This 10 percentage-point gap is among the largest of all OECD and partner countries (OECD average: 3 percentage points). This gender gap persists through the educational levels: as in most OECD countries, tertiary attainment of 25-34 year olds in Brazil is also higher among young women (20%) than among young men (14%).

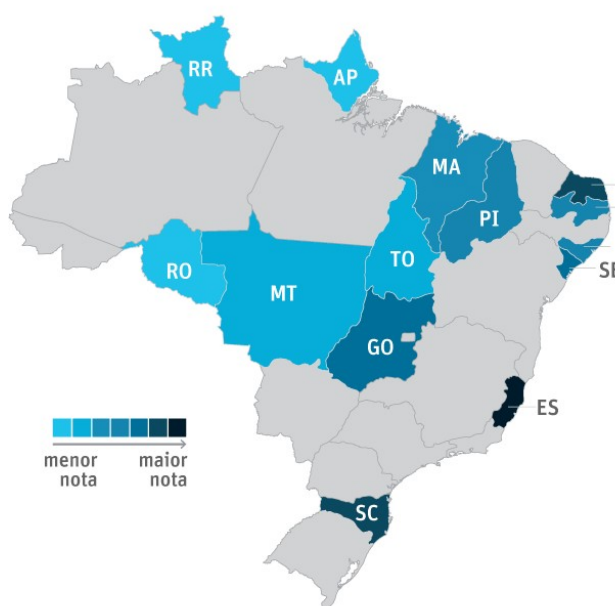
Fonte: <http://portalods.com.br/publicacoes/education-at-a-glance-2018-um-olhar-sobre-a-educacao/>.
Último acesso em: 18 ago. 2019.

Embora o mapa abaixo tenha sido intitulado “Elite das Escolas Públicas”, e esse argumento também seja frequentemente utilizado para justificar os excelentes resultados da Rede nos exames, isso não é completamente correto, pois 50% das vagas dos IFs são reservadas para alunas e alunos oriundos da rede pública, e

dentro desse percentual ainda existe a reserva de vagas para Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), que, com o auxílio da Banca de Heteroidentificação (da qual faço parte em meu campus), objetiva proporcionar um processo seletivo isonômico e inclusivo.

Figura 49 – Mapa da Elite das Escolas Públicas

ELITE DAS ESCOLAS PÚBLICAS
Institutos federais têm maior nota da rede pública em 14 Estados



Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>. Último acesso em: 19 maio 2019.

Respondo ao que foi registrado nas imagens abaixo me embasando nos documentos institucionais, com destaque para o item b, no qual destaco uma passagem que ecoa minha resposta inicial (e única, pois não respondi mais nada, mesmo tendo sido provocada) dada ao aluno que me interpelou e afirmou que “esse tipo de ato (minhas aulas) merece ser repudiado!”:

Figura 50—Prints da publicação do Facebook



Fonte: Arquivos pessoais.

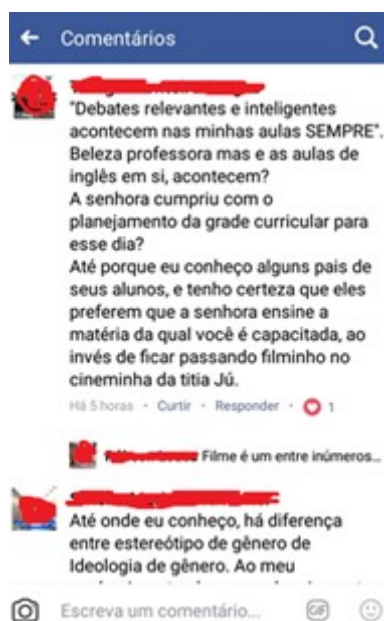
“São concepções basilares da formação de professoras/es no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás:

- a. concepção de educação compreendida como formação humana emancipatória e como prática social capaz de estabelecer uma relação concreta, histórica e dialética com as demandas e necessidades relacionadas a uma visão crítica de mundo e explicitadora dos referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos das abordagens conceituais que orientam as práticas sociais;
- b. concepção de docência como práxis educativa, intencional, pedagógica, metodológica e interdisciplinar em diferentes processos e espaços

educativos. Constitui-se na indissociabilidade dos conhecimentos científicos e culturais, dos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. A docência tem como princípio o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva que vise à emancipação dos sujeitos, classes e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

Sobre o comentário sarcástico (após a ameaça explícita: “beleza, professora, mas as aulas de inglês em si, acontecem? [...] Até porque eu conheço alguns pais de seus alunos, e tenho certeza que eles preferem que a senhora ensine a matéria da qual você é capacitada, ao invés de ficar passando filminho no cineminha da titia Jú.”) registrado no *print* abaixo acerca do “Cineminha da Titia Ju”, na verdade, trata-se, conforme vejo, de mais um exemplo de rizomatição que emergiu de nossos encontros.

Figura 51 – Print da publicação do Facebook



Fonte: Arquivos pessoais.

Como mencionado anteriormente, no 2º bimestre de 2017 fizemos um trabalho com memes (uso da língua como prática social). Então, sem que eu mencionasse ou solicitasse coisa alguma, um aluno da turma de Informática, no dia em que programamos assistir ao filme *Hidden Figures*, nos brindou com o meme abaixo:

Figura 52 – Meme criado de forma voluntária pelo aluno H-nilton (2017), especialmente para a atividade realizada em sala



Fonte: Material empírico do estudo.

Muito além do caráter de entretenimento, a atitude do aluno H-nilton, muito orgulhoso com o seu feito, demonstra várias coisas, como por exemplo, seu envolvimento com o que está ocorrendo nas aulas (e fora dela), motivação, afeto, *rapport* entre docente e discentes, emergência do conhecimento compartilhado, agência, autoria, dentre outras questões.

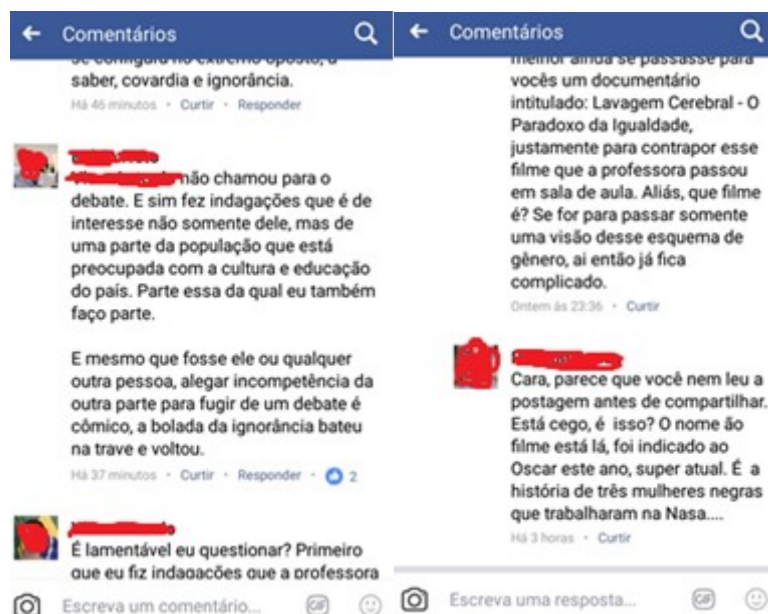
Portanto, o autor (do sexo masculino) da postagem, que não conhece a mim, ao meu trabalho, não compreende de epistemologias dentro da minha área de estudo, não se inteirou dos objetivos pedagógicos da aula, demonstra completa ignorância acerca desses fatores, destila gratuitamente sua violência infundada e deliberada, quando, na verdade, a produção voluntária do meme #Cineminha da Titia Ju está imbuída do mais puro sentimento de que os objetivos pedagógicos de uma professora que tenta “acertar” foram além do que se vislumbrava. Nova rama brotou.

Creio que tudo isso não esteja muito claro para H-nilton, pois ao produzir o meme ele não tinha noção do que a partir dele poderia surgir ou acontecer. Ele não estava *designing* nada, mas simplesmente *becoming*, respondendo à energia do momento, como diriam Gilles Deleuze e Guattari (1987) apud Leander e Boldt (2012).

Toda vez que releio esses *prints*, me forço a crer que tamanho despautério nos comentários trata-se, realmente, de ignorância, falta de conhecimento acerca dos assuntos abordados. Como bem disse Djamila Ribeiro (2017, p. 79),

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mi mimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva porque aí se está confrontando poder.

Figura 53 – Prints da publicação no Facebook



Fonte: Arquivos pessoais.

Sendo assim, resalto aqui a importância da formação continuada a fim de que possamos atuar de forma consciente, reflexiva e crítica, mesmo quando somos expostos e questionados por não pares, por pessoas sem formação na área e, na maioria das vezes, alheias aos novos estudos.

Uma formação continuada pautada nos princípios do Letramento Crítico pode sim efetivar práticas críticas e agentivas, construindo com os professores e as professoras um senso de pertencimento à comunidade profissional, de legitimidade no exercício da docência. (JORDÃO, 2017, p. 191).

Durante a escrita dessa dissertação nosso país foi/tem sido cenário de grandes acontecimentos, desde *impeachment*, aprovação de reforma da previdência, eleição de um novo presidente, *fake news*, balbúrdia, retrocessos aos montes.²⁸ E é na qualidade de docente reterritorializada dentro da perspectiva de

²⁸ Nos links disponibilizados em seguida é possível encontrar reportagens de fontes diversas acerca dos retrocessos de ordem social, econômica, política, financeira, linguística/vocabular etc. do atual governo brasileiro. Acesse: <https://www.bing.com/news/search?q=retrocessos+governo+bolsonaro&FORM=HDRSC6> e também <https://istoe.com.br/bolsonaro-easy-rider/>. Último acesso em: 18 ago. 2019.

educação (linguística) crítica que me despeço desse trabalho, não com a intenção de colocá-lo como um ponto final na minha formação acadêmica, mas como algo que me representa, como um instrumento de resistência e luta por uma educação digna, de qualidade, emancipatória e crítica. Essa dissertação é minha pequena contribuição.

De qualquer forma, me pergunto: as ramas do rizoma morreram? Não, apenas talvez tenham ficado um pouco secas, mas não morreram, e a partir delas, outras ramificações mais fortes surgiram, a exemplo das diversas ocasiões em que tive de lidar com a poda compulsória que as formigas cortadeiras me impuseram, ao comerem todas as folhas e brotos das minhas miniroseiras. Depois de certo tempo, a natureza se recuperava e me brindava com um espetáculo de cores e aromas ainda mais esplêndido que antes. E não foi diferente desta vez.

Apesar de todo apoio institucional e emocional que recebi quando esse episódio ocorreu, principalmente no sentido de abrir processo disciplinar contra o aluno que me expôs, que me caluniou, que me desrespeitou enquanto pessoa e profissional, resolvi, por ora, não me envolver ainda mais com a situação, pois durante bastante tempo me senti perseguida, vigiada, julgada, presa no Panóptico. Além disso tudo, cheguei mesmo a pensar que, por ter livre acesso à instituição, eu poderia sofrer algum tipo de violência física por parte do aluno, que teria acesso às dependências institucionais livremente. Cheguei *mesmo* a temer pela minha vida dentro da instituição.

Realmente me senti bastante acuada e com muito medo. Ter minha Liberdade de Cátedra colocada em cheque de forma tão covarde e sem reais argumentos certamente causou danos a minha pessoa. Hoje, me sinto um pouco melhor, mas deixei, aos poucos, de compartilhar nas redes sociais os trabalhos exemplares de alunas e alunos, fato que as/os deixavam bastante orgulhosas/os, além das minhas publicações pessoais/profissionais. Entretanto, compartilhar as ramas secas também faz parte da missão que é ser docente em um país como o nosso, onde o Presidente e o Ministro da Educação concordam que as universidades públicas não fazem pesquisa, e sim as privadas (a que foi citada pelo Presidente ocupa a posição de 62^a no *ranking* de produção científica) (JORNAL GGN, 2019), que no Brasil há doutores em excesso (CARTA CAPITAL, 2019), bolsas de doutorado são cortadas (VIGGIANO, G., 2019), programas como o Inglês Sem Fronteiras – IsF são desacreditados (Correio do Povo, 2019) etc.

Acredito que o maior ato de reação ao que aconteceu foi o de incluir e problematizar o que se passou nessa dissertação, pois como mencionei anteriormente, esses momentos de desestabilizações são parte do desafio de ser docente, e assim como aconteceu comigo, muitas/os colegas de profissão passam por situações semelhantes, e a única arma que temos é mesmo a resistência por meio da Educação.

Balbúrdia, contingenciamento (RBA, 2019), *Golden Shower* (GORTÁZAR, 2019), “idiotas-inúteis” (CIDADES EM FOCO, 2019), e a lista de termos dos quais o atual Governo (2019/2020) se apropria e ressignifica de forma atroz e imatura, para dizer o mínimo, cresce a cada dia... De qualquer forma, fazendo coro com Sojourner Truth, eu afirmo:

[...] I am not going away
I am going to stay here
And stand the fire [...] ²⁹

Se retornar para a primeira página deste trabalho, certamente não irei me encontrar, porque lá eu era outra pessoa. Contudo, ainda sou professora, mulher, e um texto, em constante devir.

Uma pessoa é um texto em contínuo devir. Ler, ler o mundo e a nós mesmos como *texto* influencia o texto que uma pessoa continuamente torna-se.
(DUFRESNE; MASNY, 2001)

²⁹ Eu não estou indo embora. Vou ficar aqui. E resistir ao fogo.

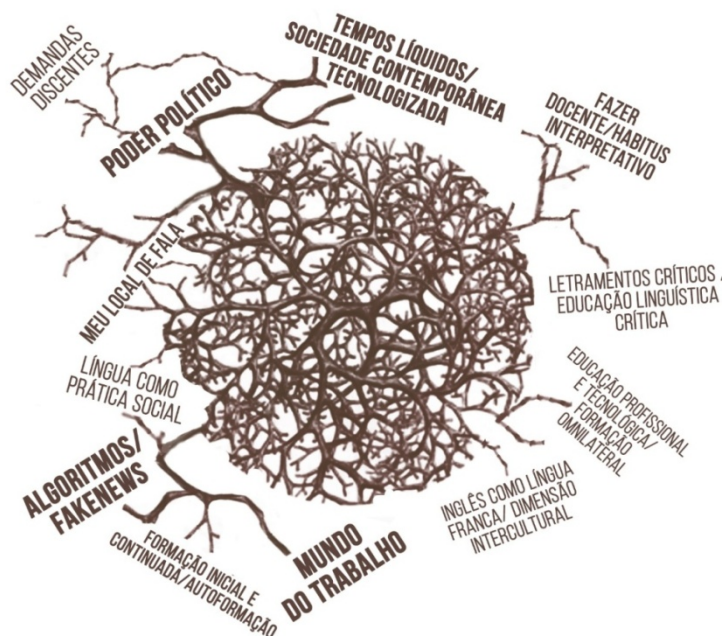
7 DESENHANDO O RIZOMA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DESTE ESTUDO

“De fato, ontem eu era uma pessoa diferente da que sou hoje. Ainda há alguns anos eu lecionava em escolas de idiomas, cursinhos preparatórios para vestibular e concursos, em centros binacionais, no Distrito Federal, em São Paulo e Goiás. Após dezessete anos, então, em 2015, incentivada por colegas de trabalho, fiz o concurso para docente e, dessa forma, tornei-me professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, passando a fazer parte da Rede Federal de Ensino, ou seja, de um contexto de ensino até então completamente novo para mim, que é a Educação Profissional e Tecnológica. Hoje minha atuação é pautada pela busca de entender meu lugar de fala e como me vejo profissionalmente, por isso dediquei-me neste estudo a voltar o olhar para minhas ações e tentar compreender se elas (as ações), de alguma maneira, contribuem para com o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.”

Assim iniciei meu trabalho, e assim o finalizo, sem a pretensão de ter esgotado os debates sobre as dimensões do trabalho docente. À guisa de conclusão, retomo aqui minhas perguntas de pesquisa, quais sejam:

1. Que possibilidades de transgressões nas práticas educativas podemos levar em consideração com o objetivo de nos desconstruirmos (docente e discentes) e causarmos/sofrermos desestabilizações, e, conseqüentemente, nos reterritorializarmos de modo que os preceitos dos letramentos críticos sejam vivenciados?
2. Como as/os alunas/os envolvidas/os nessas práticas reagem a essas transgressões? Como são afetadas/os? Como constroem sentidos?
3. Os processos de desconstrução e reterritorialização contribuem para a formação omnilateral do ser humano, preceito basilar da Educação Profissional e Tecnológica?
4. Como a metáfora do rizoma me auxilia a compreender esses processos?

E trazendo novamente a imagem do rizoma, ora ressignificada por mim para o contexto dessa pesquisa, traço as seguintes considerações:



Todo rizoma tem um centro, que no contexto dessa pesquisa considero que seja a Educação, pois é a partir dela que as ramas do rizoma partem e é por causa ou em nome dela que hoje estamos aqui redigindo/lendo esse trabalho. Sendo a Educação o centro, considero o poder político, o mundo do trabalho, os tempos líquidos/a sociedade contemporânea tecnologizada e os algoritmos/*fake news* as ramificações mais fortes, uma vez que elas, mais do que nunca, mostram a força e o controle exercido por esses elementos, e, principalmente, ditam as regras de como devemos agir, seja na esfera pessoal, seja na profissional, pois ambas não se dissociam. Indo além, as ramas não tão grossas, mas que, igualmente, influenciam nossas escolhas, são o fazer docente/*habitus* interpretativo, os letramentos críticos/educação linguística, meu local de fala, as demandas discentes, a língua como prática social, a formação inicial e continuada/autoformação, o inglês como língua franca/a dimensão intercultural, e finalmente a Educação Profissional e Tecnológica/formação omnilateral.

Posto isso, consigo visualizar que o processo educacional/educativo é perpassado por todas essas instâncias, as quais de uma maneira ou de outra nos

levam a determinados caminhos (emergências). E esses caminhos nos levam a outros. Que por sua vez nos levam a outros, em um processo múltiplo e rizomático.

A exemplo dessa pesquisa, para que possamos nos desconstruir e nos desestabilizar é necessário, primeiramente, nos posicionarmos politicamente e termos em mente que a Educação sempre foi, é, e sempre será um campo de disputas políticas, pois é por meio dela (ou da falta) que somos manipulados, enganados e subjugados. Citando Gilles Deleuze e Felix Guattari (1980/1987, apud WATERHOUSE, 2011), “Nunca acredite que um espaço tranquilo será suficiente para nos salvar”.³⁰ Portanto, a partir de nosso posicionamento político/ideológico será possível nos posicionarmos como agentes educativos e elegermos a atitude filosófica/metodologia/método/abordagem de ensino que condiz com nossa postura. O território que escolhi é o dos letramentos críticos, e essa pesquisa me propiciou ver a dimensão do seu alcance.

A maneira como alunas/os construíram sentidos, de forma ressignificada, ao longo de todo o Percurso Didático, corroboram os pressupostos dos letramentos críticos, como por exemplo, o lócus de construção de sentidos é a língua, como discurso, e não código. Os sentidos são atribuídos/construídos pelo leitor, inserido em suas comunidades interpretativas. A agência pode ser estimulada tanto pelo professor quanto pelo aluno. Práticas de construção de sentidos são problematizadas. Esse movimento foi realizado ao longo de toda a dissertação e pode ser constatado a partir das interações de sala de aula, das reflexões registradas via formulário Google, em diário de campo, em depoimentos individuais, conforme a emergência.

Portanto, sem desconsiderar os objetivos e as peculiaridades do ensino de inglês em uma perspectiva instrumental e sem retirar seus méritos, pelos desdobramentos desse trabalho pude concluir que no contexto complexo que é a Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o desafio da língua estrangeira vai além do ensino técnico. A formação integrada pressupõe a formação omnilateral, e é dessa forma que me posiciono e tomo a minha decisão de continuar na esteira da educação linguística crítica. O estudo me possibilitou concluir que essas desestabilizações,

³⁰ “Never believe that a smooth space will suffice to save us”.

como as causadas pelo tema proposto, podem contemplar a formação integral, pois ela é transformadora, no entanto, jamais podemos pensar que há garantias.

A metáfora do rizoma me ajuda a compreender a complexidade de nós, seres humanos, textos distintos uns dos outros, a complexidade que é a Educação por esse motivo, o que é perpassado e influenciado rizomaticamente por todas aquelas ramas, sejam as mais grossas ou as mais finas. Como trouxe para a penúltima seção desse trabalho, há de se aprender a lidar com a força e a imprevisibilidade do rizoma. Muitas vezes algumas ramas secam. Outras vezes elas são podadas. Outras, ainda, são violentamente cortadas/arrancadas. Contudo, todo esse processo é inerente à vida humana. O processo de desconstrução, de desterritorialização, para em seguida haver uma reterritorialização é o devir de que tanto fala Deleuze. É nosso processo de tornar-se, de vir a ser.

Nesse movimento nômade, cabe dizer aqui que, com meu amadurecimento profissional, com o conhecimento adquirido após ingressar no programa de pós-graduação, as poucas atividades que repliquei ao longo dos anos foram implementadas e trabalhadas com mais intencionalidade e maturidade, no entanto, sem intenção prescritiva, sem um objetivo final, mas o de proporcionar momentos de desestabilizações durante as aulas de língua inglesa, consideradas textos, no sentido pós-estruturalista, e talvez colaborando para sua leitura, para a leitura do mundo e de nós mesmos, como textos.

Os letramentos, de quaisquer tipos, têm a ver com essa leitura. Ler é ao mesmo tempo intensivo e imanente, a partir da visão deleuziana. Os letramentos envolvem movimento constante. De um território com estabilidade limitada, passa pela desterritorialização (perturbação) para chegar à reterritorialização (de um território diferente, com um mapeamento diferente), no processo de nos tornarmos outro, para em seguida nos desestabilizarmos novamente, passarmos pelo processo, e já nos tornarmos outro, em constante devir.

Durante meu trajeto, em não raras ocasiões, se fez necessário mudar o planejamento com vistas a adaptar os objetivos propostos à realidade da sala de aula, à realidade local ou global.³¹ Certamente, as minhas escolhas mostram o meu

³¹ O conceito *design/redesign* foi desenvolvido pelo *New London Group* (1996) e retomado por Kalantzis e Cope (2008) por envolver uma atitude de construção de sentido constante do professor. A ação envolve a observação/avaliação acerca do funcionamento e adequação das propostas de ensino de modo a ressignificá-las e transformá-las, assim respondendo a propósitos sociais e culturais de uma sociedade em mudança.

atual território, que por sua vez não deixa de estar carregado de ideologias. Portanto, a partir do meu amadurecimento profissional e pessoal, e levando em conta o propósito da formação crítica, creio que, ao trabalhar novamente com o Percurso Didático em questão, eu o ressignificarei (*design/redesign*) e propiciarei um maior espaço para o protagonismo e agência de alunas e alunos, o que possivelmente colocará em evidência novas ramas do rizoma e permitirá novos processos de reterritorialização, tanto da parte deles quanto da minha.

Hoje, já em 2019, posso afirmar que, pela primeira vez desde que adentrei a Educação Profissional e Tecnológica, me sinto satisfeita, não com os resultados, mas com o modo como as aulas têm sido planejadas e implementadas. Pela primeira vez, tenho segurança sobre a intencionalidade do que venho fazendo enquanto docente e estou satisfeita com o rumo que as aulas vêm tomando. Atividades que anteriormente havia realizado de certa maneira, modifiquei, e obtive resultados melhores. No entanto, tenho plena convicção de que não permanecerei para sempre nesse novo território em que, por ora, habito.

Acredito que, por causa dessa “insegurança” que me acometeu por diversas vezes, eu via a disciplina que eu leciono como uma disciplina marginal. Eu acreditava que os discentes consideravam-na dessa forma, quando, na verdade, hoje percebo que era eu mesma quem a rebaixava. Hoje, me considero sortuda por estar responsável por uma disciplina onde posso integrar conteúdos e assuntos diversos, de forma ampla. Hoje, pelas minhas escolhas intencionais, tento colocar a disciplina de língua inglesa/língua franca no contexto do Ensino Médio em uma posição privilegiada no currículo, e não marginal, pois

[...] diferentemente de outras matérias da grade curricular, com conteúdos teóricos que podem delimitar a escolha de temas a serem trabalhados, o ensino de línguas permite a utilização de praticamente qualquer tema, já que seu objetivo é a prática da língua, e não teorizações sobre a língua. (TILIO, 2014, p. 934).

Como mencionei anteriormente, costumo pedir aos meus alunos que me surpreendam, e completo dizendo que eles *sempre* o fazem. Faço um parêntese aqui para incluir uma observação da qual não posso prescindir: dessa vez, fui eu aquela a se surpreender consigo mesma! Como mais uma rama do rizoma que brotou e se espalhou, aprendi, apenas a partir da experiência com esse Percurso Didático e com a escrita da dissertação, a partir das palavras de Adichie (2015,

2017), em *Sejamos Todos Feministas e Para Educar Crianças Feministas* (sugestões de leitura da minha filha e que se fizeram imprescindíveis para o amadurecimento das discussões realizadas nesse trabalho), o verdadeiro sentido do termo feminismo, compreendi o conceito e aprendi a usá-lo sem medo e a me definir e a agir como feminista *de fato*.

A partir do momento em que aparece a primeira centelha de ideia do que abordar em sala até o momento “final”, as ramificações do rizoma se multiplicam, se espalham, se interconectam, para se multiplicar e se espalhar e se reconectar novamente em um processo cuja direção se desconhece. São tantos os caminhos nômades percorridos, tantas as fronteiras atravessadas, e tantas as sensações experimentadas que contribuem para o processo constante de devir...

Consoante com o que assegura Dufresne (2002, p.),

[...] as transformações ocorrem quando as tensões emergem, quando “as visões de mundo colidem no indivíduo”.

E é por meio da prática docente transformadora, emancipadora e crítica, a qual escolhi para guiar meus caminhos nômades, que aprendi a ler, ler além das palavras, ler a mim mesma como texto, para que eu possa ler a palavra, e o mundo, como textos, em constante devir.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C.N., **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ALVES, Caroline Francielle; OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves. “Não me chama de princesa”: o mito da fragilidade feminina e o desprincesamento em “As meninas super poderosas”. In: **Anais do SEJA – Gênero e Sexualidade no Audiovisual**, Goiânia: 2017. p. 36-49.
- APPLE, M. Some ideas on interrupting the right: on doing critical education work in conservative times. **Education, Citizenship and Social Justice**, v.4, p. 87-101. London: SAGE, 2009. Disponível em: <http://esj.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/87>. Acesso em: 13set. 2018.
- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **REVISTA USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, 2003
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BALL, S. J. (1994). **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University.
- BASILIO, A. L., “Novo projeto do Escola Sem Partido assegura direito de alunos gravarem aulas.” **Carta Capital**. Brasília – DF. 06 fev 2019. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/novo-projeto-do-escola-sem-partido-assegura-direito-de-alunos-gravarem-aulas/>. Acesso em: 9 fev. 2019.
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v.11, p.1-8, 2008.
- BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 26 fev 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 253, p. 1, dez. 2008. Seção 1.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL Ministério da Educação. **LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL Ministério da Educação. **Reforma do EM**. Lei nº 13.415/2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BROWN, H. D. (1994). **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Upper Saddle River, Prentice Hall Regents.

BUTLER, J. **Performative Acts and Gender Constitution: an essay in Phenomenology and Feminist Theory**. Theatre Journal, v. 40, n. 4, dez. 1988, p. 519-531.

BUTLER, J. **Corpos que importam: sobre os limites discursivos do "Sexo"**. São Paulo: nº1 edições, 2019.

CAMBRIDGE ONLINE DICTIONARY. **Role model**. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/role-model>. Acesso em: 22 maio 2019.

CARLOTO, C.M., O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serv. Soc. Rev.** Londrina v.3 n.2 p. 119-245 jan./jun. 2001

CARLOTO, C. M. O Conceito de Gênero e sua Importância para a Análise das Relações Sociais. **Serv. Soc. Rev.**, UEL, vol. 3, n. 2, 2008.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASSIMIRO, P., PADIAL, K., RICO, R., “Gênero é uma questão que já está inserida nas escolas”. **Nova Escola**. Revista digital. Fev 2016, ed. 44. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/8083>.

CIAMPA, A. C., **A estória do Severino e a história da Severina**. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12ago.2019.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. 1995-1997. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 pp.

DELEUZE, G., PARNET, C., **Diálogos**, São Paulo, Editora Escuta, 1998, 1 ed.

DEMO, P. Conhecimento e Aprendizagem – Atualidade de Paulo Freire. In: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana em El siglo XXI. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, 2001. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010034147/12demo.pdf>. Último acesso em 26 fev 2020.

DEMO, P. Aprendizagens e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 53-75, ago2009.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo : Perspectiva, 1971.

DERRIDA, J. **Posições: semiologia e materialismo**. Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Plátano: Lisboa, 1975.

DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011

DUBOC, A.P. M, **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 209-229.

DUFRESNE, T.; MASNY, D. The makings of minority education: the Québec educational curriculum reforms. In: **3rd Congress of the Humanities and Social Sciences**. Québec City: Université de Laval, 2001.

DUFRESNE, T. **Through a lens of difference or when worlds collide: a poststructural study on error correction and focus-on-form in language and second language teaching**. 2002. 376 leaves. (Doctoral Thesis Education) – Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, Canada, 2002.

DUFRESNE, T.; MASNY, D. Different and differing views on conceptualising writing system research and education. In: COOK, V.; Basetti, B. (Ed.). **Second language writing systems**. Clevedon, UK: MultilingualMattersLtd. 2005. p. 375-397.

EDMUNDO, E.S.G., **Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Escola Pública – Planos e Práticas nas Tramas da Pesquisa**. 1 ed. Pontes, 2013.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on learning. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York, Macmillan Publishing, 1986.

FERRAZ, D.M. **Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

FOGAÇA, F. C. et al. Entrevista com Clarissa Jordão. **Revista X**, [S.l.], v. 12, n. 1, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/54227>. Acesso em: 11 fev. 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Londres: Routledge, 1972/1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987/2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, [1996], 15. ed., 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 50ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GOMAR, I. Keshu, el lado más oscuro de las factorías del éxito. **El País**, Madrid, 27 de febrero de 2016. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2016/02/25/estilo/1456424734_062233.html. Acesso em: 9 fev. 2019.

GORTÁZAR, N. G., “A bomba escatológica de Bolsonaro populariza o ‘golden shower’ nas redes”. **El País**. São Paulo. 06 mar 2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/06/politica/1551883432_030434.html.

GRACIA, L. **#LikeAGirl**. 28 jun. 2014 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Volume 2: **Os intelectuais – O trabalho educativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELLER M., PIETIKAINEM S., PUJOLAR J., **Critical Sociolinguistic Research Methods – Studying Language Issues that Matter** (Routledge, 2018, 1ª ed.)

HOOKS, b. **Intelectuais negras**. Estudos Feministas. Tradução de Marcos Santarrita, n. 2, ano 3, pp. 464-478, jul/dez. 1995.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HUMPHREY, J. **Gender and work in the third world**, Londres / New York, Lavistok Publications, 1987.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, v. 12, p. 21-46, 2007.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 1, p. 95-1-7, March 2009.

JORDÃO, C. M.; MARSON, I. C. V.; FRANCO, Z. (Orgs.). **Devaneios em Atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. v. 1, p. 37-54.

JORDÃO, C. M. 2015. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes editores.

JORDÃO, C.M. Aprendendo LE com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. de. (Org.). **Estudos Críticos na Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas**, 2014.

JORDÃO, C.M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Ver. Letras & Letras**. Uberlândia, MG, v. 26 n. 2, jul./dez. 2010. P. 427-442.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico In.: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: Outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47 Campinas: Pontes Editores, 2016.

KALANTZIZ, M.; COPE, B. **New learning: Elements of a science of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2008.

KALANTZIZ, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRUGER, E. & EVANS, R., 2018, 'A transdisciplinary exploration: Reading peace education and teaching English to speakers of other languages through multiple literacies theory', **The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa** 14(2), a525. <https://doi.org/10.4102/td.v14i2.525>

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2001. **Multimodal Discourse - The modes and media of contemporary communication**. Arnold, London.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**. London: Routledge, 1996.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B.H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEANDER, K.;BOLDT, G. **Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence**. London: Sage, 2012.

LINHARES, J. Bela recatada e do lar. **Revista VEJA**, 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 21 maio 2019.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp. 33-52, 2006.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ Vozes, 1997.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MAIA, B. A resistência sem tréguas pela sobrevivência do ensino público. **Jornal da Unicamp**, 9 de outubro de 2018. Disponível em:

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/10/09/resistencia-sem-treguas-pela-sobrevivencia-do-ensino-publico>. Acesso em: 19 maio 2019.

MANOVICH, L. What is visualisation? **Visual Studies**, 26(1), 36-49, 2011.

MARQUES, G., SQUINCA, J. P., OLIVEIRA, M.R.L.G., “Contribuições de #likeagirl para a desconstrução dos estereótipos de gênero nas aulas de língua estrangeira – inglês – à luz do letramento crítico”. In: **Anais do IV Seminário de Educação, Linguagem e tecnologias - SELT**, v. 4, n. 1, Anápolis: 2017. p. 459-466.

MASNY, D. Multiple Literacies: An alternative OR beyond Freire. In J. Anderson, T. Rogers, M. Kendrick, & S. Smythe (Eds.), **Portraits of literacy across families, communities and schools: Intersections and tensions** (PP. 171-184) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (2005)

MASNY, D., 2009, ‘Literacies as becoming: A child’s conceptualizations of writing systems’, in D. Masny & D.R. Cole (eds.), **Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective**, pp. 13–30, Sense Publishers, Rotterdam.

MASNY, D., COLE, D.R., 2009, ‘Introduction to multiple literacies theory: A Deleuzian perspective’, in D. Masny & D.R. Cole (eds.), **Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective**, pp. 1–11, Sense Publishers, Rotterdam.

MASNY, D. **Multiple Literacies Theory: how it functions, what it produces**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, 337-352, jul./dez. 2010.

MASNY, D , Waterhouse, M., 2011, ‘Mapping territories and creating nomadic pathways with multiple literacies theory’, **Journal of Curriculum Theorizing** 27(3), 287–307.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.; ARAÚJO, V. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J.R. e HALU, R.C. (Org.). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011.

MICHAELIS DICIONÁRIO. **Estereótipo**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Wn31>. Acesso em: 31 jan. 2019

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, meaning making and New Epistemological Perspectives. In: **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**. N. 2, dez. 2008.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e formação de professores: abordagens brasileiras (mesa redonda). In: **Seminário letramentos transnacionais Brasil-Canadá**. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 24/05/2012.

MONTE MÓR, W. **Linguagem e Leitura da Realidade: outros olhos, outras vozes**. (Tese) Doutorado. Não publicada. USP, São Paulo, 1999.

MOURA, D. H., A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, Sept. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Nov. 2020.

MOURA, D. H., **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas De Integração**. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>

NEW LONDON GROUP A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Education Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

OCDE. **Education at a glance**. 2018. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1558285284&id=id&accname=guest&checksum=71AA9DDB501C981C93C8DD5A15EBC067> Último acesso em: 19 maio 2019.

PACHECO, E. (org). **Os Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PAIVA, F. A. **Habilidades de leitura e letramentos [manuscrito] : o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais** / Francis Arthuso Paiva. – (Tese) Doutorado. 2013. 296 f.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Nov. 2020.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PENNYCOOK, A., 'The myth of English as an international language', in S.B. Makoni & A. Pennycook (eds.), **Disinventing and reconstituting language**, pp. 90–115, Multilingual Matters, Clevedon. 2006.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.p.67-84.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility**. Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PESSOA, J., Mulheres de luta: “Não vou buscar a simpatia dos homens”, diz Daniela Auad, professora e escritora. **Tribuna de Minas**. Belo Horizonte. 28 mar 2019. Caderno Cidade. Versão digital. Disponível em <https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/28-03-2019/mulheres-de-luta-nao-vou-buscar-a-simpatia-dos-homens-diz-daniela-auad-professora-e-escritora.html>.

PESSOA, R.R., HOEZEL, M.J. **O Ensino de línguas como palco de política Linguística: mobilização de repertórios sobre gênero**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(56.3): 781-800, set./dez. 2017.

RAJAGOPALAN, K. (2011). A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 pp. (Feminismos Plurais).

SABOTA, B. **Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SABOTA, B. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2017.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero**. São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SEMETSKY, I. MASNY, D. Introduction. **The 'Untimely' Deleuze: some implications for educational policy**. Policy Futures in Education. 9. 447. 10.2304/pfie.2011.9.4.447. 2011.

SHOR, I. What is critical literacy? **The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**. Issue 4, v. 1, 1999.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011. v. 1, p. 128-140.

SQUINCA, J. P., SABOTA, B., Timelines Multimodais e Construção de Sentidos: a Memorable Combination. pp. 121-140. In: **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a Aprendizagem de Inglês: Visão Geral e Pedagogias Vivenciadas**. SILVA, K. A., DIAS, R. (Orgs). Campinas-SP. Pontes Editores. 2020.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após Teleconferência UNESCO Brasil sobre "Letramento e Diversidade", 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SUAREZ, M. Gênero: uma palavra para desconstruir idéias e um conceito empírico e analítico. In: ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS DO FUNDO DE GÊNERO NO BRASIL, 1, 2000. **Gênero no mundo do trabalho**. Brasília: [s.n.] 2000.

THE CURE. **Boys don'tcry**. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=9GkVhgleGJQ>. Acesso em: 11 fev.2019.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, April 1996.

TILIO, R. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TILIO, R. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012, p.121-144.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, Sept. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300016&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300016>.

VASCONCELOS, J. A., **O que é a Desconstrução?** Revista de Filosofia, Curitiba, v. 15 n.17, p. 73-78, jul./dez. 2003.

VIGGIANO, G. “Gestão Bolsonaro corta bolsas de mestrado e doutorado em todo o país”. **Galileu**. Revista Digital. 09 mai 2019. Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/05/gestao-bolsonaro-corta-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-em-todo-pais.html>.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WATERHOUSE, M. **Rhizocurriculum: Instances of a nomad-education**. Paper presented at the Canadian Society for Studies in Education (CSSE) Conference, University of New Brunswick, Fredericton, NB, 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/morre-estilista-guilherme-guimaraes-aos-76-anos-20691695>.

WATERHOUSE, M. **‘Experiences of multiple literacies and peace: A Rhizoanalysis of becoming in immigrant language classrooms’**, Unpublished doctoral thesis, University of Ottawa, Ontario, 2012. Disponível em www.ruor.uottawa.ca/en/handle/10393/19942.

WOOLDRIDGE, N. Tensions and ambiguities in critical literacy. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Ed.) **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

_____ “Desmente, Bolsonaro: mais de 95% da produção científica do país vem de Universidades Públicas”. **Jornal GGN**, 13 abr 2019. Disponível em <https://jornalqgn.com.br/educacao/desmente-bolsonaro-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-pais-vem-de-universidades-publicas/>.

_____ “Ministro da Educação quer o fim das bolsas de Doutorado: ‘Brasil tem doutores demais’”. **Carta Campinas**, Economia e Política, 15 mai 2019. Disponível em <https://cartacampinas.com.br/2019/05/xzx-o-brasil-nao-precisa-formar-mais-doutores-diz-ministro-de-bolsonaro/>

_____ “Idiomas Sem Fronteira será encerrado pelo MEC”. **Correio do Povo**. 19 jul 2019. Disponível em <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/idiomas-sem-fronteiras-ser%C3%A1-encerrado-pelo-mec-1.352906>

_____ “Após ministro chamar ‘universidades’ de balbúrdia, pesquisadores reagem”. **RBA**. 10 mai 2019. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/05/apos-ministro-de-bolsonaro-chamar-universidades-de-balburdia-pesquisadores-reagem/>

_____ “Bolsonaro chama estudantes que saíram às ruas de idiotas inúteis”. **Cidades em Foco.** 2019. Disponível em <https://www.cidadesemfoco.com/bolsonaro-chama-estudantes-que-sairam-as-ruas-de-idiotas-inuteis/>