

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI

**PROBLEMATIZANDO PERFORMANCES DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

CIDADE DE GOIÁS

2020

CAMILA DOS PASSOS ARAUJO CAPPARELLI

**PROBLEMATIZANDO PERFORMANCES DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO E
SEXUALIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientador: Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira.

CIDADE DE GOIÁS

2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

C247p Capparelli, Camila dos Passos Araújo.
Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente [manuscrito] / Camila dos Passos Araújo Capparelli. – Goiás, GO, 2020.
99f. il.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2020.

1. Análise do discurso - performances discursivas.
2. Formação de professores. 3. Gênero. 4. Sexualidade.
I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81:37:613.88(817.3)

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

DEFESA – 02 DE ABRIL DE 2020

BANCA EXAMINADORA

Dr. Hélio Frank de Oliveira – UEG (Presidente)

Dra. Rosane Rocha Pessoa – UFG (Membra externa)

Dra. Cristiane Rosa Lopes – UEG (Membra interna)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria, ao meu pai, Fernando e à minha irmã, Fernanda, pelo apoio incondicional que tornou possível a concretização desse sonho.

À minha avó, Edna, e ao seu companheiro, José João, pela carinhosa acolhida na Cidade de Goiás que se estende desde a época da graduação.

Às mulheres que conheci no mestrado e que tornaram os meus dias mais leves, em especial: Aline, Jaqueline, Kyssila, Luciana, Michely e Sueli; às/aos companheiras/os de cerveja nas noites vilaboenses: Ariane, Catarina, Juliane, Laurinha e Sandro; às/aos amigas/os que me acompanham desde a faculdade: Ana Alice, Bruno, Débora, Matheus, Jane e Marcinha; às meninas do ABC que, apesar da distância geográfica que nos separa, compartilham comigo quase uma década de amizade: Carol, Francyele, Sarah; e à Juliane Meotti pela parceria acadêmica que foi crucial para a construção desta pesquisa.

Às/aos professoras/es da graduação que despertaram em mim o desejo da pesquisa e do ensino, em especial: Adolfo Frota, César Casella, Ebe Siqueira e Silvone Melchior.

Ao professor HÉlvio Frank que, além de orientador, foi um grande amigo. Obrigada por me mostrar que o conhecimento não é neutro e nem está desassociado de nossas subjetividades.

Às professoras Cristiane Rosa Lopes e Rosane Rocha Pessoa, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade de tempo e pelas atenciosas contribuições dadas a esta pesquisa.

Às/aos professoras/es colaboradora/es e às/aos agentes que toparam participar desta empreitada comigo. Sem a participação de vocês nada disso teria sido possível.

À FAPEG pela bolsa concedida que me permitiu não apenas realizar esta pesquisa, mas também apresentar seus resultados parciais em eventos científicos do Brasil.

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

Eduardo Galeano

RESUMO

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo. *Problematizando performances discursivas sobre gênero e sexualidade em uma experiência de formação docente*. 102 f. Versão final da dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

Nesta pesquisa, discuto uma experiência de formação docente vivenciada por meio de um curso complementar, organizado por mim nos meses de abril e maio de 2019, para alunas/os do curso de Letras Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás. O principal objetivo deste estudo é o de refletir acerca da premente necessidade de vincular as discussões de gênero e sexualidade à formação de professoras/es de línguas. Tal reflexão é suscitada com base nas performances discursivas (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; BUTLER, 2017; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018) emanadas dos posicionamentos das/os agentes que participaram do processo de formação docente. Para tanto, as praxiologias acadêmicas que ajudam a sustentar esta pesquisa se interseccionam com o vasto campo inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase na formação crítica de professoras/es de línguas e nos estudos identitários que engendram reflexões sobre gênero e sexualidade. A respeito do aporte metodológico, trata-se de uma *pesquisa-formação* de viés colaborativo e crítico (SILVESTRE, 2017) considerando que a investigação se deu em meio à ocorrência do processo formativo. O material empírico que informa este trabalho decorre de questionários iniciais, transcrições de fala dos encontros e textos reflexivos produzidos pelas/os agentes da pesquisa. Com base nisso, além de discorrer sobre as percepções iniciais das/os agentes antes do início do curso, lanço uma possibilidade de reflexão e análise sobre o modo como elas/es problematizam: 1) os mecanismos de regulação social engendrados nas relações de gênero e sexualidade; 2) as questões de gênero e sexualidade refletidas em suas práticas docentes, bem como em suas vidas pessoais; e, por fim, 3) as intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade. As análises acenam para a produtividade da colaboração crítica na formação docente, sobretudo quando se trata de buscar desenvolver, em parceria com as/os professoras/es em formação, repertórios discursivos que corroborem visões menos essencialistas e generalizantes acerca das identidades de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade. Performances discursivas. Formação docente.

ABSTRACT

In this study, I focus on a teacher education experience lived through a subproject, planned by me and carried out from April to May 2019, in a Portuguese/English language teacher education course context, in partnership with the State University of Goiás. The main objective of this study is to reflect about the pressing need to link gender and sexuality discussions to the language teacher education. Therefore, this study is grounded on discursive performances (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; BUTLER, 2017; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018) that emerged from the agents' problematizations during the language teacher education discussions. Thus, the academic praxiologies that support this research are intersected with the broad scope of Critical Applied Linguistics, with focus on critical teacher education and identities studies that engaged discussions about gender and sexuality issues. Besides, the methodological aspects are guided by a critical and collaborative education-research (SILVESTRE, 2017) considering the fact that the investigation was conceived in a teacher education context. The empirical material that informs this study was generated from initial questionnaires, speech transcriptions of the meetings and reflective texts produced by the research agents. Previously, I focus on how they problematize: 1) the mechanisms of social regulation about gender relations and sexuality; 2) gender and sexuality issues that emerge in their teaching practices, as well as in their personal lives; and, finally, 3) the intersections between gender, race, class, sexuality. The analyses point to the productivity of critical in language teacher education, especially when it's about learning in partnership with teachers in education process, discursive repertoires that corroborate with less essentialist and generalizing views about gender and sexuality identities.

Keywords: Gender and sexuality. Discursive performances. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O cronograma de leituras.....	32
Quadro 2: Informações pessoais das/os agentes	36
Quadro 3: Informações acadêmicas e profissionais	38
Quadro 4: Roteiro de perguntas QI.....	39
Quadro 5: Os códigos utilizados nas transições.....	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SITUANDO A PESQUISA	18
2 METODOLOGIA.....	26
2.1 A pesquisa-formação	27
2.2 O curso e a mediação dos encontros.....	30
2.3 As/os agentes da pesquisa.....	35
2.4 O material empírico.....	39
<i>2.4.1 Os questionários.....</i>	<i>39</i>
<i>2.4.2 As interações orais (gravadas em áudio).....</i>	<i>40</i>
<i>2.4.3 Os textos reflexivos.....</i>	<i>41</i>
<i>2.4.4 O estudo do material empírico.....</i>	<i>41</i>
3 REFLETINDO SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO	43
3.1 As percepções iniciais das/os agentes sobre gênero, sexualidade e ensino.....	43
3.2 Problematizações acerca dos mecanismos de regulação social.....	54
3.3 Escola, prática docente e ressignificações pessoais	63
3.4 Intersecções de gênero, raça, sexualidade e religião.....	73
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	82
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de inquietações que me acometem desde que ingressei no curso de Letras, no início de 2014. Mesmo sem muitas pretensões em relação à carreira docente, já naquele ano, comecei a perceber que o ofício das/os professoras/res de línguas perpassava o ensino dos aspectos estruturais da gramática convencional, tão presentes durante a minha formação básica, espalhando-se para a construção identitária dos falantes. Hoje, por mais trivial que isso possa parecer, considerando a ascensão de perspectivas críticas de línguas nos cursos de Letras, acredito que tenha sido o que despertou meu interesse para com a ciência da linguagem, mais precisamente para a necessidade de um olhar mais acurado em relação ao caráter ideológico subjacente à mobilização da língua/gem nas mais variadas práticas sociais.

Naquele tempo, em que a educação superior era consideravelmente mais valorizada, graças à concessão de uma bolsa, consegui me dedicar integralmente aos estudos, vivenciando o que a universidade e seu entorno podiam proporcionar. Minha primeira pesquisa, vinculada ao programa de Iniciação Científica, teve como objetivo investigar o retrato da imigração italiana em obras literárias brasileiras, o que me deixou bastante entusiasmada na época, pois, na condição de descendente de italianas/os alojadas/os no país durante a Segunda Guerra Mundial, sempre quis conhecer um pouco mais sobre aqueles duros anos de perseguição, em que as/os imigrantes, para as/os governistas, eram vistos como agentes do anarquismo internacional. Além de me introduzir na pesquisa científica, essa experiência mostrou que os objetos de análise, quando articulados às nossas subjetividades e histórias de vida, tendem a produzir efeitos mais significativos, tanto em nós quanto no mundo a nossa volta.

Em paralelo à construção da pesquisa de Iniciação Científica, comecei a participar de um grupo de pesquisa em Análise do Discurso, cujas discussões deram origem ao meu trabalho de conclusão de curso, que, grosso modo, buscou analisar os embates entre as formações discursivas da Agroecologia e do Agronegócio. Apesar de sempre ter gostado de Literatura, o estudo da linguagem, sob uma perspectiva crítica e discursiva, colocou em xeque minha visão de mundo, na medida em que passei a problematizar fatos outrora tidos como estanques e naturais. Conforme sinaliza Possenti (2011, p. 361), “a língua não é transparente”, o que equivale dizer que, para ela, não existe somente uma interpretação, ou mesmo uma interpretação verdadeira. Sob as lentes do discurso, pude não só desestabilizar o meu *status quo* interior, como também vislumbrar outras formas de ser e existir no mundo, que se traduzem em novas maneiras de compreender e pesquisar a complexidade da vida social.

No entanto, foi apenas no mestrado que vi uma oportunidade mais sólida de iniciar os estudos numa área que sempre havia me interessado, mas que, dada as limitações da graduação, conhecia pouco: os discursos sobre gênero na formação de professoras/es de língua. Na condição de mulher, lésbica, que convive desde a infância com as intersecções decorrentes das normas de gênero socialmente impostas, sempre me preocupou o fato de as/os professoras/es não serem formadas/os para lidar com situações de preconceito em sala de aula. Isso ocorre porque entendo a escola como parte constitutiva da sociedade e não uma instância blindada à vida exterior das/os alunas/os, professoras/es, coordenadoras/es e demais agentes envolvidas/os no discurso pedagógico. Logo, se a escola, assim como toda instituição social, se caracteriza como um espaço de dissidências, de dissenso, tais conflitos sociais devem ser problematizados para a criação de ambientes menos violentos (PESSOA, 2019a).

Afinal, numa sociedade machista/racista/homotransfóbica, como a nossa, cujo retrocesso político ameaça gravemente as chamadas “minorias”¹ sociais, é impossível – e diria irresponsável – ficar alheia/o a essas questões, sobretudo, quando se está ciente do caráter problematizador de uma educação comprometida com a justiça social e com a erradicação do sofrimento humano. O padrão heteronormativo² ainda é prerrogativa de grande parte das instâncias sociais, incluindo a escola, que tende a conceber todas as identidades que diferem de tal padrão como algo estranho, anormal (LOURO, 2008), isto é, que escapa à regra dos corpos considerados inteligíveis. Incitar a desconstrução dos processos discursivos que criam a ilusão de normalidade às pessoas seria, então, um caminho para promover, em sala de aula, a valorização da diferença em termos de igualdade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Tão logo iniciei os estudos na pós-graduação, pude cursar a disciplina *Ensino de línguas e diversidade*, a qual possibilitou reflexões mais aprofundadas acerca do papel paradoxal que a linguagem ocupa na constituição das práticas sociais. Se, por um lado, a linguagem serve como ferramenta para a materialização de discursos que segregam e causam sofrimento a certos grupos e corpos, por outro lado é por intermédio dela que somos capazes de resistir a esses mesmos discursos. Desde então, tenho aprendido com algumas/uns autoras/es, como Moita Lopes (2016) e Pennycook (2016), que a reivindicação da inter/transdisciplinaridade no quadro teórico da Linguística Aplicada favorece a confecção de pesquisas engajadas, cujo foco vai além do ensino/aprendizagem de línguas, abrindo espaço

¹ Assim como Louro (2008), não utilizo a expressão "minorias" para fazer alusão à quantidade numérica, mas sim a uma atribuição valorativa que é imputada a um determinado grupo com base na ótica dominante.

² "Por heteronormatividade entende-se a capacidade da heterossexualidade apresentar-se como norma, a lei que regula e determina a impossibilidade de vida fora dos seus marcos" (BENTO, 2010, p. 9).

para o debate de questões não menos legítimas, relacionadas aos discursos que desencadeiam opressões humanas.

Assim, o princípio de discurso como mudança social (FAIRCLOUGH, 2016) foi elementar para que, ao final da disciplina, eu entregasse a primeira versão do projeto de pesquisa que se desdobra nesta dissertação, cuja problemática vislumbrada é: como as categorias de gênero e sexualidade são problematizadas por licenciandas/os em Letras de uma universidade pública do interior de Goiás? A reflexão sobre essa questão se desenvolve a partir da investigação da experiência com a oferta de uma formação complementar, intitulada *Estudos da linguagem e identidades sociais*, que organizei, durante os meses de abril e maio de 2019, em conjunto com alunas/os do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Estruturado em seis encontros presenciais, o curso buscou discutir conhecimentos praxiológicos³ para pensar a pluralidade das identidades sociais (gênero, sexualidade e interseccionalidades) no contexto escolar, com vistas a promover a perspectiva crítica na formação de professores/as de línguas.

As motivações para o levantamento de tal problemática são, no mínimo, duas. A primeira relaciona-se com a minha formação em licenciatura em Letras, que, a propósito, ocorreu no mesmo contexto onde hoje atuo como professora/pesquisadora vinculada ao curso de formação. Durante minha graduação, não me recordo de nenhuma discussão, dentro da sala de aula, sobre questões que vinculassem relações de gênero e sexualidade à prática docente. Dito de outro modo, a grade curricular que subsidiou a formação da turma de que fiz parte (2014-2017) não contava com nenhuma disciplina que visasse, especificamente, a temas concernentes à diversidade. Acredito que esse obstáculo curricular, vivenciado por mim e pelas/os minhas/meus colegas de curso, tenha sido o ponto inicial para justificar a necessidade de ofertar, de forma paralela às aulas convencionais da graduação, um curso que refletisse sobre pluralidade das identidades sociais neste contexto local sob perspectiva discursiva.

A segunda motivação tem a ver com a necessidade, cada vez maior, de incitar o debate sobre gênero e sexualidade na agenda educacional, posto que, nos últimos anos, o que se tem acompanhado é uma ascensão crescente de movimentos políticos, sobretudo religiosos, contrários à inserção das demandas LGBTQ+⁴ nos currículos escolares. Conforme avalia Pessoa (2019a), temos vivido um verdadeiro retrocesso político em relação a isso, pois não

³ Segundo Alves Lopes (2019, p. 8), "os conhecimentos praxiológicos se configuram como o conhecimento advindo de nossas práticas e o conhecimento que adquirimos em momentos de formação mais sistemáticas".

⁴ Cabe ressaltar que no dia 13 de junho de 2019 o Supremo Tribunal Federal determinou que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passe a ser considerada um crime, o que representa uma grande vitória para a comunidade LGBTQ+, cuja sigla aqui mobilizada diz respeito a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queer*, intersexuais e + (que engloba outras identificações).

apenas tivemos o projeto Escola sem Homofobia suspenso em 2011, como também retiraram, em 2014, qualquer possível referência a gênero e sexualidade do texto do Plano Nacional da Educação (PNE). Além disso, mais recentemente, em 2017, foram suprimidas dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as menções a gênero e à orientação sexual.

Não obstante a lógica excludente embutida nesses documentos, nos quais tanto as/os docentes quanto as/os alunas/os são concebidas/os de maneira descorporificada, temos, ainda, projetos de lei como a Escola sem Partido tramitando na Câmara desde 2014⁵. Como se fosse possível, um dos consensos entre as/os defensoras/es desse tipo de projeto é o de que assuntos relacionados a gênero devem ser restritos à esfera familiar, não podendo ser mencionados em sala de aula. Advoga-se pela neutralidade da/o professora/or, cujas explicações devem se restringir aos conteúdos técnicos das disciplinas ministradas. Ocorre que tais censuras fortalecem a legitimação de uma única cultura, a saber, a cultura hegemônica que busca, de diversas formas, se impor em termos de gênero, sexualidade, raça, classe etc. A esse respeito, evoco as palavras de Giroux (1997), que, a meu ver, são ainda muito contemporâneas:

A ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política. Em outras palavras, são ignoradas as questões relativas ao papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, assim como as questões que elucidam a base intersubjetiva ao estabelecimento do significado, conhecimento, e o que são consideradas relações sociais legítimas [...] Essa racionalidade ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para a escola. Suas principais preocupações são provenientes de uma falsa noção de objetividade e de um discurso que encontra expressão máxima na tentativa de enunciar princípios universais de educação alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente. (GIROUX, 1997, p. 38).

A ideologia da racionalidade, a qual se refere Giroux (1997), não só despreza toda a bagagem de vida que as pessoas levam para o âmbito escolar, como também estanca qualquer possibilidade que possa estimular o pensamento crítico/reflexivo da/o aluna/o em relação à realidade que a/o circunda. Essa perspectiva pressupõe a existência de um sujeito padrão, homogêneo, sem espaço para contingências, que tem suas performances identitárias limitadas à adequação a uma suposta coesão social, que é historicamente validada. Portanto, a pressão exercida para a aprovação de projetos de Lei, como a Escola sem Partido, longe de ser “apartidária”, carrega consigo demandas ideológicas de grupos sociais bastante específicos.

⁵ Embora o Projeto Escola sem Partido tenha sido arquivado no final de 2018, movimentações políticas favoráveis à aprovação do texto, que é uma das principais bandeiras de campanha do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, já começaram a ser delineadas na câmara dos deputados no início de 2019.

Por essa razão, cabe salientar que esta pesquisa visa desafiar o paradigma da ciência neutra, ainda predominante na construção de uma parte significativa das pesquisas inscritas nos estudos linguísticos. Segundo escreve Rajagopalan (2003, p. 124), “a famigerada noção da “neutralidade” do cientista nada mais é do que uma herança do positivismo que imperou na época em que a linguística se consolidava enquanto ciência autônoma”. Várias/os autoras/es (FABRÍCIO, 2016; MOITA LOPES, 2016; PENNYCOOK, 2016; URZÊDA-FREITAS, 2018; RAJAGOPALAN, 2003) têm chamado atenção para a natureza política da pesquisa, uma vez que, por detrás de cada teoria mobilizada, existe uma *vontade de verdade* – em termos foucaultianos – que conduz e ampara as interpretações da/o pesquisadora/or.

Algumas das interrogações que podem emergir acerca da natureza política da epistemologia são: a serviço de quem as praxiologias que mobilizamos estão funcionando? Estamos atuando para reforçar ou para desconstruir práticas de linguagem que cooperam na segregação de grupos sociais historicamente subalternizados? Tais questionamentos acenam para a “necessidade de politizar e problematizar o próprio conhecimento que se produz” (MOITA LOPES, 2016a, p. 31). O caráter contingencial de cada contexto fortalece a compreensão de que o universalismo científico é opressor e demasiadamente excludente. Logo, “a crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política – a de não perturbar a ordem das coisas que se encontra instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Nesse sentido, penso que os propósitos epistêmicos pleiteados neste estudo sejam condizentes com os princípios da Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, a qual busca estranhar os ideais modernistas e universalizantes que têm “implicações de natureza epistemológica” (MOITA LOPES, 2016a, p. 15) e que ainda atuam como mecanismos de segregação social na vida das pessoas. Dentre outras coisas, o projeto modernista/colonialista se encarregou em reforçar assimetrias de gêneros, em disciplinar corpos e em deslegitimar saberes produzidos por povos não situados no centro-sul hegemônico (GROSFOGUEL, 2012). Operar com a LAC é, nesse sentido, uma tentativa de criar “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2016a, p. 14).

Diante do exposto, o objetivo principal deste estudo é o de interpretar as experiências vivenciadas em um curso complementar que buscou problematizar questões de gênero e sexualidade com professoras/es em formação, num contexto de prática situado. Em um primeiro momento, discorro sobre as percepções iniciais das/os agentes acerca dos construtos de gênero e sexualidade e da relação de tais construtos com o ensino de línguas. Essa análise

primária ajudou a situar o contexto local das/os participantes do curso e oportunizou uma possibilidade de reflexão e análise sobre as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como as/os agentes problematizam os mecanismos de regulação social engendrados nas relações de gênero e sexualidade?
- 2) Como as questões de gênero e sexualidade refletem na prática docente e na vida pessoal das/os agentes?
- 3) Como são discursivamente produzidas as intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade e religião?

Para tanto, este texto está organizado em três eixos centrais, por sua vez, subdivididos em tópicos. No primeiro eixo, situo a pesquisa a partir do contexto local de onde ela emerge, explicando as concepções praxiológicas acerca da noção de performatividade que subjazem à proposta do curso de formação. No segundo eixo, descrevo as contribuições metodológicas da pesquisa-formação (SILVESTRE, 2017), que, em decorrência de seu viés colaborativo e crítico, fez-se relevante para a proposta empreendida por este estudo. Também apresento as/os agentes que colaboraram nesta pesquisa e explico sobre cada um dos instrumentos que compõem o material empírico.

No terceiro e último eixo, dividido em quatro tópicos, lanço uma possibilidade de reflexão sobre o material empírico gerado neste estudo. Assim, no primeiro tópico 3.1, são discutidas as percepções das/os agentes sobre os construtos de gênero e sexualidade, a fim de mostrar, de forma panorâmica, quais eram os posicionamentos delas/es antes das interações do curso. No tópico 3.2, analiso como as/os agentes problematizam a relação entre gênero, sexualidade e mecanismos de regulação social. No tópico 3.3, busco refletir sobre como as questões de gênero e sexualidade emergem nas práticas docentes das/os agentes e em suas vidas pessoais. No último tópico, lanço mão da ferramenta teórico-analítica da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2017) no intuito de discutir, com mais especificidade, como as/os agentes interseccionam gênero, raça, sexualidade e religião. Por fim, trago as considerações transitórias desta dissertação a partir da retomada das perguntas que orientaram a pesquisa e que delinearam todo o percurso teórico e metodológico da pesquisa-formação.

Não dedico um tópico específico para as discussões acadêmicas selecionadas para fundamentar a pesquisa exatamente por entender que teoria e prática são indissociáveis sob uma perspectiva que vislumbra desconstruir moldes hegemônicos que permeiam o fazer científico. Conforme sinalizam Pessoa e Hoelzle (2017, p. 787), “na área da educação, não há

uma prática que não esteja fundamentada em uma teoria e nem uma teoria que não seja motivada por uma prática”. Assim, a construção das *praxiologias* vai além das teorizações acadêmicas na medida em que as/os docentes de línguas estão, a todo tempo, (re)construindo conhecimentos nas realidades locais em que atuam. Além disso, como indica Silva (2014), em uma lógica binária, o primeiro termo busca exercer supremacia em relação ao segundo. Isso ocorre com homem e mulher, branca/o e negra/o, homo e heterossexual e, não diferente, com teoria e prática. Portanto, operar com a concepção de *praxiologia* é uma tentativa de sinalizar a necessidade e a relevância da articulação dos dois termos, bem como de buscar alternativas insurgentes de problematização e microrrupturas (URZÊDA-FREITAS, 2018) a partir da validação de vozes diferentes. Por isso, defendo aqui o rompimento do ideal de história única (MIGNOLO, 2014), apontando para novas alternativas de viver num mundo plural e diverso.

Na construção deste texto, me esforço em utilizar a marcação linguística dupla de gênero, de maneira inclusiva, uma vez que considerar a presença apenas da forma masculina, tida como universal e neutra, seria um modo de fortalecer assimetrias sociais entre gêneros (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). A exceção do uso se dá apenas com as citações diretas, as falas transcritas das/os agentes e em casos de palavras que, gramaticalmente, não aceitam a dupla marcação. Ainda assim, estou ciente de que a marcação dupla de gênero é uma opção problemática e cheia de controvérsias já que suscita o caráter binário das identidades (REZENDE; SILVA, 2018). Todavia, creio que essa utilização provoca uma microrruptura ao problematizar o caráter sexista da linguagem.

1 SITUANDO A PESQUISA

O gênero é como a língua. Em determinado momento, por tantas repetições, parecerá que você nasceu sabendo falar. Toda a historicidade é apagada pela incorporação. (BENTO, 2017, p. 242).

Desde quando entrei pela primeira vez como professora regente em uma sala de aula, ainda na condição de estagiária, em meados de 2016, tenho refletido sobre a necessidade de uma formação docente sensível às questões de gênero. Assim como agora (na Universidade Estadual de Goiás), os estágios eram feitos em dupla, o que facilitava bastante, pois, naquele dia, enquanto eu transferia alguns exercícios para o quadro negro, meu parceiro de estágio, Bruno⁶, se incumbia de “fiscalizar” a turma de sexto ano com cerca de 40 alunas/os muito agitadas/os. Quando já estava prestes a concluir meu ofício nada interativo, um aluno, aparentemente indignado, me chamou e disse a seguinte frase: *Tia, manda o tio Bruno sentar igual homem!*. Imediatamente olhei para meu colega e notei que ele estava sentado de pernas cruzadas. Sem pensar muito, ordenei que o aluno parasse com aquilo e fosse copiar o exercício e, quando percebi que ele havia obedecido, me dirigi até Bruno para relatar a situação. Após ouvir meu relato, Bruno, que é homossexual, descruzou as pernas e prosseguimos com a aula.

Lembro-me de chegar em casa intrigada, ciente de que havia algo de errado naquele episódio. Sabia que meu colega e eu havíamos compactuado com o dito daquele garoto, ainda que em nossas vidas, fora dos muros da escola, pensássemos diferente. Contudo, hoje vejo que nós apenas agimos em conformidade com o sistema educacional no qual estávamos sendo formadas/os: um sistema em que a/o professora/or é vista/o de maneira corporificada (heterossexual), imune a toda complexidade contida nas relações estabelecidas fora da escola. Esse mesmo sistema pressupõe a legitimação de certos modos de vida social referentes ao gênero, à sexualidade, à raça etc. (MOITA LOPES, 2012). É exatamente pelo discurso decorrente desse sistema que Bruno e eu fomos interpelados naquela ocasião, o discurso da inteligibilidade cultural de gênero (BUTLER, 2017), segundo o qual os corpos considerados legítimos “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerências e continuidades entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2017, p. 43).

Evidentemente, a história que evoquei para iniciar esse tópico representa apenas uma de muitas outras situações constrangedoras que ocorrem no âmbito escolar, com níveis de

gravidade também diferentes. Creio, entretanto, que a minha postura, assim como a de meu colega, são recorrentes frente a situações que poderiam ser palco para a problematização de normas de gênero impostas socialmente (PESSOA; HOELZLE, 2017). Somos formadas/os para “transferir” conhecimentos específicos de nossas áreas, nada mais que isso. Nas aulas de orientação para cumprimento de estágio, somos expostas/os a inúmeras metodologias de ensino, que, mesmo sendo valiosas para nossa formação docente, nem sempre são suficientes quando confrontadas com as vivências e espontaneidades do cotidiano. É impossível prever e se precaver da totalidade do dia a dia escolar.

Ainda assim, mesmo que nós, professoras/es de língua, nos esforcemos para que a “aplicação” dos conteúdos não escape aos propósitos previamente promulgados pelos currículos de referência, durante as aulas é praticamente impossível estar alheia/o à mobilização dos diferentes repertórios discursivos trazidos pelas/os estudantes. Como escreve Pessoa (2019a, p. 38), uma simples atividade de apresentação de quem somos, proposta no primeiro dia de aula, “abre possibilidade para a seguinte afirmação: “eu sou Ana e tenho uma namorada”. Logo, uma afirmação como essa pode, por exemplo, desencadear comentários homofóbicos sob os quais a/o professora/or provavelmente precisará intervir. A questão é: como intervir diante dessa produção complexa de sentidos sociais?

Apesar de não existir uma fórmula adequada para todos os contextos, que seja capaz de preparar docentes de línguas para as imprevisibilidades do cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, é certo que, como mostram as teorias críticas, as/os formadoras/es precisam estimular a problematização sobre situações que possam causar sofrimento humano. Afinal, as/os docentes são, acima de tudo, educadoras/es, que precisam estar aptas/os a lidar com situações que escapam à previsibilidade, e que exigem sensibilidade e julgamento contextual (PESSOA; HOELZLE, 2017).

No entanto, há aquelas/es que se esforçam em argumentar que os temas de gênero e sexualidade são muito íntimos e, como tal, precisam ser delegados à vida privada, como se, na sociedade contemporânea, o público e privado não estivessem aglutinados. Ou, ainda, que a/o professora/or deve ser neutra/o, pois, caso contrário, estará “doutrinando” as/os suas/seus alunas/os. Essas pessoas ignoram o fato de a “neutralidade” se configurar uma posição política, que, por sua vez, sempre favorece quem tem poder e/ou privilégios:

aprendemos e continuamos a repetir discursos que invalidam certas formas de vida apesar de vivermos tempos pós-coloniais e de críticas aos ideais da Modernidade de legitimação de um sujeito único e homogêneo (homem, branco, heterossexual e europeu), com base no qual as outridades se constroem. Tal repetição, que atravessa séculos, naturaliza certas formas de vida, seus desejos e seus modos de ser humano,

impossibilitando a reconstrução da vida em outras bases na escola e na vida institucional em geral. (MOITA LOPES, 2012, p. 10).

A lógica de repetição universalista, tributária do discurso da Modernidade, está presente, mesmo que indiretamente, nos currículos que formam professoras/es de língua, haja vista o predomínio de conhecimentos legitimados por uma cultura hegemônica. Por essa razão, tenho questionado a minha própria formação no curso de Letras (2014-2017), na Universidade Estadual de Goiás, onde não houve nenhuma formação voltada para discussões referentes à gênero e à sexualidade⁷. Moita Lopes (2012, p. 10) lembra que “somos seres que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de língua”; dessa forma, é incoerente pensar que certos temas não podem ser tratados em sala de aula.

Meu envolvimento em tais discussões só teve início, de fato, dois meses após a conclusão da graduação, período em que me tornei aluna do mestrado e conheci autoras/es como: Marco Túlio de Urzêda-Freitas, Luiz Paulo da Moita Lopes, Judith Butler, Raewyn Connell, Rosane Rocha Pessoa, Alastair Pennycook, Djamilia Ribeiro entre outras/os, cujos trabalhos vislumbram outras possibilidades de ser e estar no mundo atual. Desde então, amparada principalmente pela natureza inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada Crítica⁸, tenho refletido sobre como as categorias de gênero e sexualidade estão diretamente imbricadas aos estudos da linguagem (CAPPARELLI et al, 2018; CAPPARELLI; VIEIRA, 2019; CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019a; CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019b).

Em grande medida, o Estágio Docência⁹, realizado por mim na graduação em Letras, no segundo semestre de 2018, foi um incentivo para a construção de tais teorizações, visto que pude explorar, na práxis, o construto de performatividade, que, além de subsidiar uma visão de língua/gem como ação no mundo social, sobre a qual se ampara esta pesquisa, faz-se fundamental às discussões contemporâneas sobre gênero e sexualidade. A seguir, registro

⁷ Atualmente, a Universidade Estadual de Goiás oferece, para o curso de Letras e demais Licenciaturas, a disciplina de núcleo comum “Diversidade, Cidadania e Direitos”. Apesar de considerar um grande avanço, acredito que não seja suficiente, uma vez que as abordagens são mais amplas e não estão, necessariamente, direcionadas ao ensino de línguas.

⁸ Segundo Freitas e Moita Lopes (2017), a LA tem concebido, nos últimos anos, esse tipo de perspectiva, que recebeu diferentes denominações, a saber: Linguística Aplicada INdisciplinar (MOITA LOPES, 2016), Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2016), Linguística Aplicada Transdisciplinar (CELANI, 2017) e Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001), entre outras. A multiplicidade de nomenclaturas reforça a necessidade de uma remodelagem teórica, para a qual o foco transcenda o ensino e aprendizagem de línguas e busque questionar e problematizar “discursos e práticas que promovem desigualdade e sofrimento no mundo social” (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2014, p. 366).

⁹ O Estágio Docência é uma exigência a estudantes regularmente matriculadas/os no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás e consiste em uma atividade de formação pedagógica, com o objetivo de instigar reflexões e vivências das práticas docentes na universidade, com vistas à formação de competências e de habilidades de docentes de ensino superior.

algumas percepções acerca dessa experiência de estágio, pois as considero elementares à idealização do curso, cujos desdobramentos são discutidos nesta dissertação.

Breves considerações sobre a experiência do Estágio Docência

No segundo semestre de 2018, conforme exigência do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), realizei o Estágio Docência na graduação em Letras da Universidade Estadual de Goiás. Para tanto, a orientação era a de que fosse escolhida, para o acompanhamento contínuo durante todo o segundo semestre do ano, uma disciplina condizente com os projetos de pesquisa individuais de cada estagiária/o. Após examinar as opções, percebi que, assim como no ano anterior (época em que eu ainda era aluna da graduação), não havia nenhuma disciplina sobre ensino de línguas e a diversidade de gênero e sexualidade. Decidi, então, após o consentimento do professor formador, acompanhar a disciplina intitulada “Estudos Semânticos e Pragmáticos da Língua Portuguesa”, principalmente porque uma noção mais social de linguagem, a partir do dizer/fazer (AUSTIN, 1990), tem suas raízes calcadas na Pragmática.

Fecundada no cruzamento entre pesquisas em filosofia e linguística, a Pragmática aborda a linguagem como fenômeno, ao mesmo tempo, discursivo, comunicativo e social (ARMENGAUD, 2006). Um dos nomes mais representativos dessa corrente é o de John Austin (1990), cujo empreendimento teórico contribuiu para uma visão de língua/gem como forma de ação social. Os estudos austinianos, inicialmente, se esforçaram em distinguir os atos de fala constativos dos performativos. Para o filósofo da linguagem, os atos de fala constativos se encarregariam em descrever algo na realidade, como no caso da elocução “A mesa é pequena”. Os performativos, por outro lado, seriam responsáveis por criar efeitos de realidade, como no exemplo “Eu vos declaro unidas em matrimônio, em nome da lei”, cuja enunciação realizaria a legitimação de um casamento, desde que cumprisse todos os requisitos para o seu sucesso¹⁰ – “quem proferiu, quando e onde” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 38).

Avançando em seus estudos, Austin reconhece a ineficácia de tal distinção ao entender que o ato de fala constativo também poderia funcionar como performativo na medida em que “ao dizer algo estamos sempre fazendo algo, ou mesmo que *por* dizer fazemos algo” (AUSTIN, 1990, p. 95, grifo do autor). A partir daí, o autor passa a conceber a análise do ato

¹⁰ Na concepção de Austin (1990), se o exemplo “Eu vos declaro em *unidas* em matrimônio, em nome da lei” tivesse sido pronunciado no Brasil, no ano de 2010, não teria sucesso/eficácia, tendo em vista que o casamento homoafetivo no país só foi legalizado em 2013.

de fala sob três níveis, a saber: o ato locucionário, que diz respeito às funções estruturais da língua, o ato ilocucionário, que envolve a natureza da ação que o indivíduo busca realizar (uma promessa ou um aviso, por exemplo); e, por último, o ato perlocucionário, que resultaria na junção dos efeitos produzidos pelos dois atos anteriores. Ainda que Austin muito tenha contribuído ao apontar que *dizer* equivale a *fazer* coisas no mundo, suas análises preconizaram os aspectos estruturais da linguagem, isto é, o nível locucionário.

Derrida (1991), em releitura a Austin, destaca que o caráter performativo, inerente ao ato de fala, não está condicionado exclusivamente ao preenchimento dos requisitos de sucesso, tal como supunha a abordagem austiniana, mas sim pela sua possibilidade de repetição – iterabilidade. Todo ato de fala, ainda que revestido por distintas materialidades linguísticas, possui uma “marca que permanece, que não se esgota no presente da sua inscrição e que pode dar lugar a uma iteração na ausência e para além do sujeito empiricamente determinado que, num contexto dado, emitiu ou produziu” (DERRIDA, 1991, 358). Se recuperarmos o exemplo dado no início desta sessão, veremos que a enunciação do aluno, *Tia, manda o Bruno sentar igual homem*, dirigida a mim, traz consigo uma série de significados culturais encarregados de normatizar comportamentos tanto femininos quanto masculinos. Trata-se de um ato de fala que, ancorado em atos proferidos anteriormente, reforça uma realidade culturalmente criada: a de que um homem não pode se sentar de pernas cruzadas, ao passo que a mulher deve fazê-lo. Para além de uma suposta ordem ou pedido “Eu te peço/ordeno que mande o Bruno sentar igual a um homem”, significa que a possibilidade de “identificar as marcas [de atos anteriores] está implícita em qualquer código” (DERRIDA, 1991, p. 356).

Para Urzêda-Freitas (2018), o princípio de iterabilidade torna possível o entendimento de que, ainda que relacionados a atos de fala anteriores, os nossos enunciados podem sempre (re)criar novos sentidos e novas circunstâncias. Vemos que a potencialidade da linguagem está justamente em sua natureza polissêmica que possibilita a transgressão de sentidos fixados por processos culturais hegemônicos, tal qual a epígrafe com que abro esta sessão. Por isso mesmo, ainda segundo o autor, o caráter transgressivo da repetição “nos permite inferir que todos os conceitos sob os quais a vida social opera, em especial aqueles que geram sofrimento e exclusão, podem ser rearticulados em bases mais justas, igualitárias e democráticas” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 39).

Mas é em Butler que a performatividade ganha contornos mais abrangentes, posto que a filósofa, valendo-se das leituras de Austin (1990) e Derrida (1991), inaugura a teoria da performatividade de gênero, na qual gênero é entendido como “a estilização repetida do

corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser” (BUTLER, 2017, p. 69). No entanto, devido à possibilidade da transgressão, garantida pelo princípio de iterabilidade (DERRIDA, 1991), “na abordagem de Butler, o radicalismo de gênero consiste não na mobilização em torno de uma identidade como “mulher”, mas em ações que subvertam essa identidade, quebrando a dicotomia de gênero e deslocando as normas de gênero” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 141). Essa percepção nos permite entender que “são nas performances de gênero que as identidades homem e mulher são (re)produzidas e podem ser alteradas” (URZÊDA-FREITAS 2018, p. 40).

Sob a perspectiva performativa de Butler (2017), a identidade não é compreendida como algo pré-existente ao sujeito, de modo que ambos, sujeito e identidade de gênero, se constroem no engajamento com o discurso. O efeito performativo cria a aparência de substância a certos tipos de discursos, que se fixaram por repetição exaustiva e ganharam o *status* de fatos naturais (ROCHA, 2013). Nesse raciocínio, Pennycook argumenta:

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados. (PENNYCOOK, 2016, p. 82, grifo do autor).

Os discursos produzidos neste mundo, longe de serem naturais, são naturalizados nas práticas sociais em que se insinuam. E no que diz respeito especialmente ao gênero e à sexualidade, o que é considerado natural resulta da proliferação de discursos essencialistas, muitas vezes respaldados em determinismos biológicos, que tentam se passar por verdadeiros através da repetição de enunciados que dão a ilusão de normatização. Dito de outro modo, se você nasceu com determinado corpo, todo o resto deve ser coerente com ele (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), ao passo que tudo aquilo que destoa de tal “coerência” é visto de maneira ilegítima, estranha (LOURO, 2015), fazendo com que uma pluralidade de formas de ser e existir no mundo sejam invisibilizadas e, até mesmo, vítimas de preconceito.

Essas considerações teóricas nos fizeram chegar (o professor formador e eu), no período de Estágio Docência, à inclusão de um texto à ementa da disciplina, cujo conteúdo, na graduação, explorou o fato de as identidades de gênero serem também performativas. É importante ressaltar que isso só foi possível após o cumprimento dos conteúdos referentes à Semântica e Pragmática, de modo que a proposição colaborativa, feita apenas ao final da

disciplina, pressupunha a apreensão gradativa dos conhecimentos teóricos abordados ao longo de todo o semestre.

O texto selecionado foi “É uma menina!: a volta da performatividade à linguística”, das estudiosas Anna Livia e Kira Hall (2010). Trata-se do capítulo introdutório do livro *Queerly Phrased* (1997), considerado um marco dos estudos linguísticos sob perspectiva *queer*. O objetivo da publicação do livro é o de “lidar com os desenvolvimentos recentes em teoria *queer* e sua relação inquieta, por vezes antagônica, com a teoria feminista” (LIVIA; HALL, 2010, p. 109). As autoras ressaltam a produtividade da noção de performatividade para o estudo da linguagem, bem como para pensar a construção das identidades sexuais.

Conduzida por mim, a discussão instigou, principalmente, a percepção sobre alguns enunciados performativos que têm potencialidade sobre os corpos das pessoas, como no caso do exemplo trazido pelo texto, em que a elocução “É uma menina!”, quando proferida por uma parteira no momento de nascimento de uma criança, atua como interpretação cultural e normatizadora de um corpo sexuado, visto que "as categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e, como tal, exclusivistas" (BUTLER, 1998, p. 24). Condicionado pela iterabilidade (DERRIDA 1991), esse ato de fala recupera a força de autoridade de enunciações proferidas anteriormente e incide discursivamente sobre o corpo da criança, evocando normas que constroem papéis culturalmente instituídos como femininos.

De maneira geral, percebi bastante dificuldade de engajamento no debate, sobretudo no estabelecimento de relações entre gênero e performatividade. A teoria *queer* era notoriamente desconhecida pela turma¹¹, o que dificultou a compreensão não binária das identidades de gênero e sua relação conflituosa com o movimento feminista de cunho mais conservador. Senti que¹², para que a discussão tivesse mais engajamento, leituras mais introdutórias sobre gênero e sexualidade seriam necessárias. Por consequência, a condução do debate não escapou às convenções da hierarquia vertical em sala de aula, uma vez que, apesar da incitação ao diálogo, as tomadas de turno eram predominantemente feitas por mim, provavelmente em decorrência da pouca familiaridade das/os estudantes com o tema.

Cabe mencionar que, na semana seguinte ao debate conduzido por mim, o professor formador propôs a realização da última atividade discursiva do semestre (ANEXO A), em que o texto de Anna Livia e Kira Hall (2010) foi contemplado. Grosso modo, a atividade buscou

¹¹ Havia, matriculados na disciplina “Estudos Semânticos e Pragmáticos da Língua Portuguesa”, no sexto período de Letras, doze estudantes, dos quais sete estavam presentes no dia em que fui mediadora. A aula ocorreu no dia 24 de novembro de 2018, no período matutino, e durou três horas. Neste dia, excepcionalmente, o professor regente não pôde estar presente devido a sua participação em um evento científico fora do estado.

¹² Recentemente, publiquei um texto relatando, com mais detalhes, a referida aula do estágio. O link que dá acesso ao texto é <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/13688>.

articular o estudo dos atos de fala austinianos à teoria da performatividade de gênero, ressaltando a criação de realidades por meio de categorizações linguísticas.

A partir dessa demanda, evidenciada durante o período em que realizei o Estágio Docência na graduação, me fiz o seguinte questionamento: de que forma seria possível contribuir para que essas professoras/es se familiarizassem com os temas da diversidade, mais precisamente com as questões de gênero e sexualidade?¹³ Foi daí que surgiu a ideia de organizar um espaço, paralelo às aulas convencionais da graduação, em que se pudesse discutir gênero e sexualidade com professoras/es em formação. Como todas/os as/os alunas/os já estavam atuando no estágio do sexto período, bem como já tinham noções acerca do conceito *performatividade*, comecei a idealizar um curso, de viés colaborativo e crítico, a fim de introduzir questões básicas da diversidade, com vistas a auxiliar na prática docente destas/es profissionais e a aumentar as possibilidades de repertório sobre gênero e sexualidade.

Desde que o ofício da/o linguista aplicada/o deixou de se limitar apenas à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas estrangeiras, uma série de trabalhos foi produzida na tentativa de sinalizar a necessidade de se abordarem questões da diversidade, tais como gênero e sexualidade, em consonância com o ensino de línguas (FERNANDES, 2012; HOELZLE, 2016; LIMA NETO, 2017; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2018) por meio do engajamento da/o pesquisadora/or em contextos situados. O denominador comum entre essas pesquisas refere-se à adoção de metodologias alternativas capazes de colaborar nos contextos pesquisados. Além disso, esses autoras/es concordam que as realidades concretas são únicas e apresentam demandas singulares, ao passo que toda prática de linguagem é local e se caracteriza pela repetição e diferença (PENNYCOOK, 2010).

Ainda é muito comum que professoras/es de língua prefiram o silêncio à problematização por não se sentirem aptas/os a discutir gênero e sexualidade – e demais temas polêmicos – em sala de aula. Em muitos casos, isso se deve à insegurança e, por conseguinte, à falta de argumentação sobre o assunto (OLIVEIRA, 2017; PEREIRA JUNIOR, 2013). Assim, penso que tais discussões, a exemplo do que foi feito no debate do Estágio Docência, precisam ser incitadas ainda no período de graduação, a fim de trazer à tona “o questionamento das ideologias hegemônicas presentes nas escolas e a reflexão sobre ideologias alternativas que permitam a construção de um mundo melhor para todas as pessoas” (PESSOA, 2013, p. 302).

¹³ Ressalvo que essa não é uma pergunta de pesquisa, mas sim um questionamento que me conduziu à idealização do curso complementar.

Conforme Urzêda-Freitas (2018, p. 26), uma maneira de instigar a criticidade na formação docente consiste justamente em "oferecer cursos que tenham por objetivo problematizar as categorias gênero e sexualidade no mundo social e relacioná-las ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas" a fim de incitar a reflexão crítica das/os docentes. Mesmo que não haja garantias acerca dos resultados que possam emergir desse tipo de curso, existem, nos contextos de formação, "possibilidades abertas e imprevistas, por isso mesmo a mudança (política) do mundo permanece em pauta" (LOPES; BORGES, 2015, p. 505).

Diante disso, parto do pressuposto de que urge introduzir essas discussões no âmbito educacional, mais especificamente no que concerne à formação inicial de futuras/os professoras/es de língua, cujas performances discursivas, em muitos casos, estão atravessadas por repetições essencialistas sobre gênero e sexualidade (URZÊDA-FREITAS, 2018). Esta proposta intenciona problematizar a formação de professoras/es, a partir dos desdobramentos decorrentes da proposição de um curso complementar¹⁴, oferecido nos meses de abril e maio de 2019, na Universidade Estadual de Goiás, que buscou discutir conhecimentos praxiológicos relacionados às identidades sociais de gênero e sexualidade. No eixo seguinte, discuto as opções metodológicas da pesquisa-formação e os instrumentos que propiciaram a geração de material empírico. Também explico como se deu o estudo das fontes empíricas, definindo o *contexto praxiológico* (URZÊDA-FREITAS, 2018) mobilizado neste estudo.

¹⁴ O curso complementar vincula-se ao projeto de pesquisa "Educação linguística para a diversidade e cidadania", cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás, e coordenado pelo professor Hélio Frank, orientador deste estudo.

2 METODOLOGIA

A Linguística Aplicada Crítica, doravante LAC, é um campo do conhecimento híbrido que tem estabelecido diálogos profícuos com outros campos do saber para discutir assuntos de linguagem em meio às práticas sociais. Não se trata de uma disciplina fixa, com uma série de técnicas rígidas e estáveis, mas, em vez disso, a LAC deve ser entendida como “uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2016, p. 67). As metodologias que têm orientado os trabalhos em LAC, quase sempre, se vinculam ao paradigma qualitativo de pesquisa, já que esta abordagem incita a desestabilização do *status quo* das ciências modernas ao não preconizar apenas um tipo de metodologia no processo investigativo (DENZIN; LINCOLN, 2013). Trata-se, assim, de uma abordagem advinda, principalmente, das Ciências Sociais que tensiona padrões hegemônicos, como neutralidade, distanciamento e busca pela verdade (DENZIN, LINCOLN, 2013; SILVESTRE, 2017).

Nessa perspectiva, várias/os autoras/es (CELANI, 2017; KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2016a) têm chamado a atenção para o fato de a LAC da contemporaneidade estar mais próxima das Ciências Sociais do que propriamente da Linguística, em decorrência de seu olhar cada vez mais direcionado aos problemas inerentes à vida social dos indivíduos. Logo, tendo em vista que os indivíduos não são vistos como objetos de pesquisa nas Ciências Sociais (BENTO, 2017), para a LAC torna-se “inadequado construir teorias sem considerar as vozes daquelas que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2016a, p. 31). Diante dessas considerações, este estudo se ampara no paradigma qualitativo de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2013) e se concentra “nos pontos de vista dos sujeitos e nos significados atribuídos por eles às experiências e aos eventos” de um curso de formação (FLICK, 2009, p. 70). Mais precisamente, trata-se de uma *pesquisa-formação* (SILVESTRE, 2017), cujos percursos metodológicos são pormenorizados nos tópicos seguintes.

2.1 A pesquisa-formação

Para Silvestre (2017, p. 38), a pesquisa-formação se define quando há “investigação e formação docente ocorrendo simultaneamente, especialmente no período de construção do material empírico”. Logo, considero que este trabalho se alinha à concepção de pesquisa-formação, uma vez que as reflexões aqui construídas advêm de um contexto de formação

docente. Entretanto, diferente da autora, cuja pesquisa-formação teve como pano de fundo um subprojeto já consolidado (o PIBID)¹⁵, não é possível afirmar a existência do cenário que informa este estudo em circunstâncias diferentes as de sua realização, já que a iniciativa que subjaz à proposição do curso surgiu da identificação de uma demanda local. Ainda assim, as/os inscritas/os na formação puderam escolher entre participar, ou não, da pesquisa, isto é, elas/es poderiam optar por participar do curso e não fornecer informações para este trabalho¹⁶.

Silvestre (2017) também sugere que a pesquisa-formação seja orientada sob dois vieses intercambiáveis, a saber: o viés colaborativo e o viés crítico. No primeiro viés, destaca-se a premissa da colaboração, caracterizada pela agentividade assumida por todas/os as/os envolvidas/os no processo formativo. Isso significa que, na construção da práxis colaborativa, a/o mediadora/or aprende com as/os mediandas/os a partir dos *temas vivenciais* (REZENDE, 2017) que estas/es trazem como repertório, assim como as/os mediandas/os desempenham um papel mais ativo na construção de seu conhecimento (JORDÃO, 2013). Trata-se, então, da desestabilização da relação hierárquica entre formadora/or e professora/or, ao passo que seria mais oportuno deslocar a posição de “formadora/or” para “em formação” (SILVESTRE, 2017), assumindo, dessa forma, uma maior horizontalidade durante a negociação de sentidos. Assim, nesta pesquisa-formação, não encaro a minha participação somente como pesquisadora/formadora, mas, antes de tudo, me vejo como alguém que também se forma mediante ao exercício de escuta das experiências de outras pessoas. Por isso, acredito que o princípio da colaboração pode contribuir no desenvolvimento da autonomia individual da/o professora/or, o que se configura como o pontapé inicial para uma atuação docente mais sensível às demandas da sociedade.

Assim como aconteceu comigo no mestrado, outras/os professoras/es (BELTRÃO, 2019; BORELLI, 2018; OLIVEIRA, 2018; URZÊDA-FREITAS, 2012) afirmam, em suas pesquisas, ter tido suas identidades ressignificadas após participarem de cursos e/ou disciplinas, orientados por perspectivas críticas, que tinham como premissa instigar *espaços de fala*¹⁷ e a troca de experiências pessoais. Além disso, conforme as palavras de Urzêda-Freitas (2018, p. 15), “não há [...] outro modo de me relacionar com a produção de conhecimentos senão pelo reconhecimento de que o meu corpo e as minhas vivências integram toda e qualquer articulação pedagógica e científica que parta de mim”. Nesse

¹⁵ O cenário que compôs o estudo da autora “existiu/existiria independentemente da pesquisa, ou seja, não se trata de um cenário montado para que a pesquisa ocorresse” (SILVESTRE, 2017, p. 38).

¹⁶ No entanto, todas/os as/os participantes aceitaram fornecer informações para a elaboração desta pesquisa.

¹⁷ Segundo Silvestre (2017, p. 165), os espaços de fala podem ser entendidos “como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”.

sentido, investidas colaborativas, tal como almejadas no curso *Estudos da Linguagem e Identidades Sociais* (doravante ELIS), além de perturbar certezas e desafiar hegemonias (URZÊDA-FREITAS, 2012) – que, posteriormente, se espriam para as práticas pedagógicas da/o docente –, podem construir autonomias sobre seus próprios corpos.

Já pelo viés crítico, a língua é compreendida como um artefato fundamentalmente político, isto é, ela “não é simplesmente um meio de expressão do pensamento ou de comunicação, mas uma prática que constrói os sujeitos e é ao mesmo tempo construída por eles” (PESSOA, 2013, p. 303). Ser crítica/o é lançar mão do que Silvestre (2017), com base em Pennycook (2001), concebe como “problematização da prática”, que, por sua vez, implica no questionamento do que é naturalizado – como, por exemplo, a inteligibilidade cultural do gênero (BUTLER, 2017; BENTO, 2010) –, e “se fundamenta em princípios éticos de cuidado com o outro” (SILVESTRE, 2017, p. 40). Desse modo, o “viés crítico é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades” (SILVESTRE, 2018, p. 257).

Considero que esta *pesquisa-formação* tenha sido orientada pelo *viés colaborativo*, ao promover as vozes das/os agentes que participaram do estudo, bem como pelo *viés crítico*, ao instigar a problematização de práticas discriminatórias responsáveis por segregar identidades dissidentes – de gênero e sexualidade – de estudantes que povoam uma parte considerável das cadeiras escolares. Afinal, se as relações de poder do mundo externo são reproduzidas nas salas de aula (PESSOA, 2013), e se, para professoras/es de línguas, a linguagem não é apenas ferramenta para dar sentido ao mundo, mas também o objeto de trabalho (MATEUS, 2013), é premente formar professoras/es críticas/os que possam “problematizar esse mundo em que imperam desigualdades em todas as esferas da vida social” (PESSOA, 2019b, p. 174).

Por fim, concordo com Leffa (2013, p. 376) quando afirma que “a formação do professor de línguas começa com a necessidade de se criar um conceito de língua, o que normalmente não é trazido pelo professor quando se inicia no curso de Letras”. No desenvolvimento desta pesquisa, entender o conceito de linguagem como performance (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; BUTLER, 2017; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018) e, por conseguinte, assumir que as nossas enunciações criam as realidades que muitas vezes imaginamos apenas descrever (MELO; ROCHA, 2015; PENNYCOOK, 2016), configura-se como uma tentativa de vislumbrar o discurso como transformação social mediante a ação colaborativa, especialmente por se tratar da desestabilização de verdades e certezas absolutas em contexto(s) de formação professoras/es de línguas (CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019b).

2.2 O curso e a mediação dos encontros

Quando ingressei no mestrado – com um pré-projeto que visava, basicamente, descrever os embates discursivos sobre a cultura do estupro veiculados em mídias virtuais – meu envolvimento com praxiologias que associam a profissão docente às performances identitárias de gênero e sexualidade em salas de aula era bem limitado. Parecia-me muito intangível, naquele tempo, abordar questões sociais em aulas de línguas, provavelmente porque durante a minha formação em Letras Português/Inglês esses assuntos eram desconhecidos ou foram silenciados. O primeiro contato só seu deu quando cursei a disciplina *Ensino de Línguas e Diversidades*, ministrada pelo professor Hélio Frank, orientador deste estudo, no POSLLI. Amparada pelo campo da Linguística Aplicada Crítica, tal disciplina abriu caminhos que me fizeram reivindicar o lugar de fala¹⁸ que ocupo nas relações sociais, bem como me levaram a fomentar a discussão de gênero durante o Estágio Docência e, em seguida, a (re)definir meu projeto de pesquisa.

Enfatizo novamente a experiência de Estágio Docência no POSLLI por considerá-la determinante no processo de identificação do contexto local em que o curso ELIS foi oferecido. O objetivo do curso foi o de colaborar na formação de acadêmicas/os do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, situada na Cidade de Goiás, por meio de encontros presenciais que fomentaram a discussão de bases praxiológicas referentes à gênero, sexualidade, raça e prática docente. Assim como Pessoa (2019b, p. 174), entendo que “não dá para simplesmente ensinar aspectos linguísticos de uma língua quando sabemos que é também por meio das nossas práticas, linguísticas inclusive, que esse mundo desigual se perpetua”. Por isso, é essencial formar professoras/es críticas/os, que possam desconstruir estruturas hierárquicas de raça, gênero e sexualidade (PESSOA, 2019b).

Sendo assim, a idealização da formação complementar ELIS, cujos desdobramentos serão adiante discutidos, se justifica por uma demanda local, identificada a partir de vivências conjunturalmente marcadas, em um tempo e espaço dados. Após a proposta ter sido apresentada e aprovada pela coordenação de Letras do Câmpus, iniciei o processo de divulgação via plataformas digitais – a partir da circulação de um foder (ANEXO B) no *Facebook*, *Whatsapp* e *Instagram* – e presencialmente no curso de Letras e em duas escolas estaduais da Cidade de Goiás. Considerando o fato de que, durante minha participação no

¹⁸ Por lugar de fala, compreendo o meu lócus de enunciação neste trabalho, saber: de mulher, feminista, parda, homossexual e de classe baixa. Esse lugar de fala está ancorado no princípio de que não existe conhecimento neutro, descorporificado e universal (RAJAGOPALAN, 2003).

Estágio Docência, as/os alunas/os do sétimo período manifestaram interesse em estender o debate acerca da congregação das categorias de gênero e sexualidade ao contexto de formação docente, a ideia, em princípio, era a de oferecer o curso para aquela turma em específico.

No entanto, percebi que restringir a participação apenas para aquele grupo de estudantes contrariava a proposta principal de fomento à extensão na Universidade, a saber, a da inclusão da comunidade em geral no acesso ao conhecimento pluriversitário¹⁹ (SANTOS 2011). As inscrições na formação complementar foram, então, direcionadas a todas/os as/os alunas/os do curso de Letras, assim como para professoras/es de língua já em atuação, que, porventura, tivessem interesse no debate sobre a diversidade. Ao todo, doze pessoas se inscreveram no curso e o critério para o recebimento da certificação de horas complementares era o de que essas/es inscritas/os deveriam estar presentes em pelo menos 75% dos encontros. Aquelas/es que efetuaram inscrição foram adicionadas/os em um grupo do *Whatsapp*²⁰, onde disponibilizei o cronograma dos encontros e o *pdf* dos textos que seriam utilizados. Com exceção de uma pessoa, as/os demais participantes cursavam graduação em Letras pela UEG. Concluímos o curso com a participação recorrente de nove agentes.

Ainda a esse respeito, ressalto que, para além da formação inicial de professoras/es, compreendo a emergente necessidade de colaborar na formação continuada daquelas/es que não tiveram contato com as questões da diversidade no período de graduação. Todavia, conforme essa experiência mostrou, nesse caso os desafios são mais complexos, já que mesmo diante da oferta, não houve procura. Com base nas conversas informais que tive com algumas/ns profissionais em atuação na Cidade de Goiás (cidade onde o curso foi ofertado), pude inferir que esse problema está muito mais relacionado à falta de tempo do que de interesse, visto que professoras/es, sobretudo as/os contratadas/os da rede pública, tendem a lidar com o desgaste decorrente de cargas horárias máximas, que as/os esgotam física e mentalmente, e se configuram como obstáculos para o aperfeiçoamento profissional. Trata-se de um problema estrutural que exige atenção especial por parte do poder público, por sua vez, responsável pela criação de concursos²¹ que podem garantir maior estabilidade profissional e flexibilidade para realização de outras atividades.

¹⁹ Para Santos (2011, p. 42), diferentemente do conhecimento universitário, o pluriversitário “é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”.

²⁰ Todas/os as/os interessadas/os tinham *Smartphone* e faziam uso constante do aplicativo *Whatsapp*.

²¹ Outra possibilidade de leitura sobre isso poderia indicar que a estabilidade adquirida pelo concurso público desenvolve comodidade, diminuindo, assim, a procura por aprimoramento profissional – exceto em casos de exigência institucional. Apesar de não me estender sobre o tema, acredito que ambas as leituras sejam contingenciais, ao passo que demandam um olhar minucioso acerca dos contextos locais em que se inserem.

O curso aconteceu entre os meses de abril e maio de 2019. Com duração de duas horas, das 14h00 às 16h00, os encontros ocorreram durante seis sextas-feiras consecutivas, nas dependências da Universidade Estadual de Goiás, em forma de rodas de conversa. Inclusive, posicionávamos as carteiras em círculo para discutir e promover as narrativas e reflexões face-a-face. Os textos previamente escolhidos para contribuir com as discussões contemplaram a temática das identidades, com ênfase em categorias identitárias de gênero, sexualidade e raça. Apesar de os textos terem sido bases praxiológicas fundamentais para a ampliação de repertórios das/os envolvidas/os no curso, outras fontes de textos, tais como vídeos e *memes*, foram eventualmente utilizadas para diversificar as interações.

Quadro 1: O cronograma de leituras

<p>Encontro 1 (26/04)</p>	<p>Apresentação: leitura e discussão do programa do curso; socialização sobre as expectativas acerca do curso e apresentação individual de cada participante; Assinatura dos termos de consentimento e preenchimento dos questionários de identificação.</p> <p>Texto: MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.). <i>Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as</i>. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.</p> <p>Responsável pela mediação: a pesquisadora.</p>
<p>Encontro 2 (03/05)</p>	<p>Texto: FOUCAULT, M. Não ao sexo rei. In: FOUCAULT, M. <i>Microfísica do poder</i>. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.</p> <p>Responsável pela mediação: colaborador Cesar.</p>
<p>Encontro 3 (10/05)</p>	<p>Texto: FERNANDES, C. F.; PEREIRA, A. L.; FREITAS, L. Gênero, sexualidade e diversidade em contexto escolar: desafios à ordem social normatizante e excludente. In: PEREIRA, A. L.; PINHEIRO, V.; ABREU, S. E. A. (Org.). <i>Diálogos interdisciplinares em educação, linguagem e tecnologias</i>. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014, p. 295-316.</p> <p>Responsável pela mediação: a pesquisadora.</p>
<p>Encontro 4 (17/05)</p>	<p>Texto: MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, N. L. (Org.). <i>Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais</i>. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 23-27.</p> <p>Responsável pela mediação: colaboradora Helena.</p>
<p>Encontro 5 (24/05)</p>	<p>Texto 1: ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ALMEIDA, E. M. (Org.). <i>Multiletramentos na escola</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>Texto 2: MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. <i>Trab. linguist. apl.</i> 2010, vol.49, n.2, p. 393-417.</p> <p>Responsáveis pela mediação: colaboradora Michely.</p>
<p>Encontro 6 (31/05)</p>	<p>Texto: SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais</i>. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.</p> <p>Responsável pela mediação: colaboradora Juliane.</p>

Fonte: autoria própria

Inspirada pela concepção de *Ecologia de Saberes* desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2011), a qual consiste, basicamente, na promoção de diálogos subsidiados por perspectivas científicas e/ou humanísticas plurais, convidei quatro professoras/es para colaborarem no curso. Junto a mim, cada uma/um delas/es incumbiu-se de sugerir um texto condizente com a premissa do curso, o qual foi inserido no cronograma. Igualmente, cada qual ficou responsável pelo levantamento de problematizações pertinentes que pudessem levar o grupo a tecer reflexões críticas. A participação destas/es colaboradoras/es foi negociada previamente por mim e esteve ancorada no viés colaborativo. Esse viés visa desafiar a tradicional “transmissão” de conteúdo, enfatizando a mediação e, conseqüentemente, promovendo *espaços de fala* mais democráticos nos contextos de formação docente (SILVESTRE, 2017).

No primeiro encontro, apresentei a proposta da ementa e solicitei o auxílio das/os participantes para o fechamento do cronograma de leituras. Todas/os concordaram com os textos escolhidos. Em princípio, sugeri que ao final do curso as/os integrantes escrevessem um texto reflexivo e também elaborassem um plano de aula que retomasse os temas levantados nas interações. Elaine, Elena e Cristina, alunas do quarto ano de Letras, alegaram que, além das leituras propostas no cronograma, havia um volume alto de atividades a ser feito para a graduação. Para evitar sobrecarga de atividades do grupo, considerando que a maioria das/os agentes trabalhava e estudava, concordamos em abrir mão da entrega da atividade pedagógica e mantivemos apenas a entrega do texto reflexivo ao final do curso.

Cabe ressaltar que, no primeiro encontro, após a explicação dos pormenores envolvidos no procedimento de pesquisa, por razões éticas as/os participantes foram convidadas/os a ler e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO C), autorizando a gravação dos encontros e a posterior utilização dos dados neste trabalho de dissertação de mestrado. Assim como Silvestre (2017), tenho consciência de que o material empírico de um estudo como este possui, antes de qualquer coisa, um caráter educativo e não somente metodológico, visto que o princípio de mudança social respalda os objetivos empreendidos.

Após as apresentações individuais, o debate do primeiro texto, “Linguagem e escola na construção de quem somos”, de Moita Lopes, foi iniciado com o propósito de reforçar a concepção de linguagem como uma prática social que constrói e reconstrói as identidades das pessoas ao mesmo tempo em que é usada. Nesse texto, fica perceptível que, conceber a língua apenas a partir de sua estrutura interna, desprovida de qualquer tipo de relevância social, “é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a

etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados” (MOITA LOPES, 2012, p. 12).

No segundo encontro, recebemos o colaborador César, que é docente na licenciatura em Letras da UEG e se interessa por pesquisas em Análise do Discurso, principalmente no que se refere aos estudos foucaultianos do poder/saber. Dessa forma, o texto “Não ao sexo rei”, de Michel Foucault, visou desconstruir o ideal de verdade como algo sólido e universal, acenando especialmente para o fato de que os discursos que normatizam questões de gênero e sexualidade não são naturais, e nem “verdadeiros”, mas, sim, naturalizados nas práticas sociais a partir de determinismos biológicos historicamente cultivados pelo imaginário social.

Para o terceiro encontro, o texto selecionado foi “Gênero, sexualidade e diversidade em contexto escolar: desafios à ordem social normatizante e excludente”, escrito pelos pesquisadores Clodoaldo Ferreira Fernandes, Ariovaldo Lopes Pereira e pela pesquisadora Lúcia Freitas. A discussão foi mediada por mim e buscou problematizar o papel que a escola ocupa na reprodução de discursos, por vezes conflitantes, sobre gênero e sexualidade, posto que o ambiente escolar pode servir tanto como lugar de homogeneização de identidades, quanto como ambiente de confronto às imposições eclodidas pela heteronormatividade.

No quarto encontro, Helena, professora de língua inglesa do ensino médio, negra, e mestranda em estudos linguísticos, mediu o debate sobre interseccionalidade de gênero, raça e classe, temas sobre os quais a colaboradora vem se debruçando na pós-graduação. O texto utilizado foi “Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial”, de Maria Paula Guttierrez Meneses, na tentativa de mostrar como a noção de racialização está intimamente ligada aos mecanismos de divisão social, em que a população negra – e sobretudo a mulher – ocupa um lugar de desprestígio. A ideia também foi a de instigar a reflexão sobre a necessidade de uma autocrítica sobre o uso da língua portuguesa, que ainda acomoda palavras que dizem respeito aos processos de racialização (NASCIMENTO, 2019).

No quinto encontro, a colaboradora Michely, também pesquisadora em estudos linguísticos, conduziu a discussão sobre os estereótipos de gênero e a presença feminina nos jogos virtuais, assuntos estes que ela desenvolve com maior abrangência em sua pesquisa de mestrado. Para tanto, foram utilizados dois textos, sendo o primeiro uma introdução à concepção de multiletramentos: “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”, da pesquisadora Roxane Rojo. Já o segundo texto, “Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero”, de Luís Paulo da Moita Lopes, foi pensado para incitar a reflexão sobre o papel das redes sociais nos embates políticos atuais, o que não deixa de emergir em aulas de língua.

Para finalizar, no sexto e último encontro, nosso grupo contou com a colaboração da professora Juliane, que se interessa por perspectivas de(s)coloniais de educação linguística, com ênfase na colonialidade de gênero. O texto “A produção social da identidade e diferença”, de Tomás Tadeu da Silva, trouxe a perspectiva dos estudos culturais para vislumbrarmos o construto de identidade sem essencialismos, como algo fluido e mutável. Além disso, havia a ideia de instigar a reflexão sobre uma pedagogia de currículo que não se limite a celebrar a identidade e a diferença, mas que, acima de tudo, possa problematizá-las.

Evidentemente, essa breve descrição dos objetivos implícitos na escolha dos textos não mensura a complexidade contida neles, nas interações promovidas e tampouco significa que todos foram *ipsis litteris* alcançados. A pesquisa-formação, ao contrário do estudo de caso, o qual se preocupa com o registro de amostras de sucesso sobre eventos, sujeitos e práticas pesquisadas, está sujeita à incerteza do que será vivido e registrado. Nesse percurso científico, a geração de material empírico não possui acordo prévio, e nem planejamento enviesado na perspectiva da/o pesquisadora/or. É um espaço colaborativo, dinâmico, que, a exemplo do que almeja fazer esta pesquisa, pode atuar como palco para problematização de normas de gênero impostas socialmente. É um caminho de problematização e não de imposição. Um caminho em que necessariamente se planejam as rotas, embora nem sempre elas sejam todas percorridas e/ou finalizadas.

2.3 As/os agentes da pesquisa

Neste estudo, utilizo o termo “agente”, assim como Silvestre (2017), para me referir às/aos envolvidas/os no processo de pesquisa-formação. Essa escolha lexical pressupõe a noção de agência, que, num sentido amplo, pode ser entendida como a capacidade de agir nas práticas socioculturais mediante o uso da linguagem (AHEARN, 2001). Nesse ensejo, pensar a agência significa, necessariamente, compreender a linguagem como uma ação social – e, portanto, política – capaz de transformar os contextos situados dos quais ela faz parte. No âmbito da formação de professoras/es, estimular a agentividade é um elemento essencial, posto que, é por meio dela, que se proporciona o desenvolvimento da autonomia profissional.

Tal autonomia profissional se aproxima da concepção de *agência docente*, postulada por Silvestre (2017, p. 92), a qual consiste “em proporcionar ao/à professor/a atitude em buscar ampliar seu repertório de letramentos (étnico-raciais, *queer* etc.) frente às demandas de seu contexto de educação linguística”. A meu ver, as discussões feitas no contexto desta

pesquisa-formação visaram a construção de outros repertórios de existência, já que a exclusividade culturalmente atribuída às maneiras hegemônicas de se performar as identidades de gênero e sexualidade foi problematizada. Diante dessas breves considerações, apresento, no quadro abaixo, as informações pessoais das/os nove agentes desta pesquisa:

Quadro 2: Informações pessoais das/os agentes²²

Nome	Idade	Estado civil	Sexo	Gênero	Sexualidade	Raça	Crença religiosa	Classe social
Elaine	24	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Branca	Cristã	Média baixa
João	29	Solteiro	Masculino	Homem	Heterossexual	Negro	Não tem	Classe Baixa
Elena	29	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Branca	Não tem	Média baixa
Cristina	20	Solteira	Feminino	Feminina	Heterossexual	Branca	Não tem	Média baixa
Jake	23	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Preta	Não tem	Média baixa
Carol	20	Solteira	Feminino	Feminina	Bissexual	Preta	Não tem	Média baixa
Isabella	22	Solteira	Feminino	Feminina	Heterossexual	Parda	Católica	Classe Média
Kamylla	18	Solteira	Feminino	Mulher	Heterossexual	Negra	Não tem	Classe Baixa
Camila	27	Solteira	Feminino	Mulher	Homossexual	Parda	Não tem	Média baixa

Fonte: questionário de identificação

Com exceção da minha escolha – optei em manter meu nome civil, Camila – os nomes acima apresentados no quadro são fictícios e foram escolhidos pelas/os próprias/os participantes durante a assinatura dos termos de consentimento. De imediato, algo que merece atenção tem a ver com a presença majoritária de mulheres no curso. O fato de haver apenas um homem, João, integrando o grupo pode ter relação com o estereótipo de gênero presente nos cursos de licenciatura em Letras. Conforme escreve Oliveira (2016, p. 553), nesses cursos, “é recorrente o discurso de que “Letras só tem mulher”, sempre reiterado nas práticas da academia na medida em que, a cada nova matrícula, se constata um número reduzido de indivíduos do sexo masculino”. Além disso, existe também o estereótipo da sexualidade, por meio do qual o homem que faz Letras é, em muitos casos, definido como homossexual, como

²² O critério utilizado para a estruturação do QUADRO 2 foi o de participação regular em, pelo menos, 75% dos encontros. Ainda assim, gostaria de destacar que as/os professoras/es convidadas/os para colaborar no curso ELIS (mediando um encontro cada uma/um) foram agentes de suma importância para instigar reflexões críticas e estimular as vozes das/os integrantes do grupo.

se a escolha por um determinado curso pudesse deliberar o gênero e/ou orientação sexual de alguém.

Mesmo considerando demasiadamente problemática a estratificação das identidades das/os agentes, tendo em vista a crise identitária que emerge do mundo contemporâneo (HALL, 2015), as informações dispostas no Quadro 2 são importantes na medida em que auxiliam a compreensão dos lugares sociais ocupados por aquelas/es que enunciam neste estudo (RIBEIRO, 2017). Não se trata de defender, por exemplo, que apenas quem experimenta determinada identidade, como a da sexualidade dissidente, está autorizada/o a falar sobre ela. Na realidade, o que ocorre é “que a percepção sobre determinados temas será modificada pelo lugar de fala e pela vivência de quem tematiza, isto é, pelo lugar de existência de quem fala de determinado lugar de fala” (REZENDE, 2019, p. 11). Portanto, pensar o lugar de fala implica no reconhecimento das nossas limitações quando falamos sobre identidades que não experimentamos. E esse reconhecimento é também de ordem epistêmica, ao passo que deve ser acompanhado da valorização dos saberes produzidos pelos grupos subalternos que respondem pelos lugares de fala sobre os quais nos empenhamos em estudar. Para exemplificar, podemos nos questionar sobre o quanto é irrealista que, numa sociedade como a nossa, de maioria negra, apenas um grupo domine a formulação do saber (RIBEIRO, 2019).

Ademais, é possível que a/o professora/or, em especial aquela/o que se esforça em desconstruir discursos que provocam sofrimento humano, conduza debates sobre temas sociais que não condizem diretamente com suas vivências pessoais – como quando uma/um docente héterossexual traz à tona a discussão sobre homofobia em sala de aula. Nesse caso, o que está em jogo não é o lugar de fala – embora ele seja determinante para compreensão do lócus social de quem enuncia –, mas sim o engajamento identitário (SILVESTRE, 2017), o qual instiga o debate sobre questões sociais com as quais nos importamos. No entender de Silvestre (2017, p. 135), com quem compactuo, “o conflito e o desassossego são partes inerentes do trabalho crítico”. Nesse sentido, um dos principais desafios da formação docente é o de despertar o abastecimento da agentividade por meio do desejo de mudança social, que é a “mola propulsora da coragem para ser e agir criticamente” (SILVESTRE, 2017, p. 145).

Quadro 3: Informações acadêmicas e profissionais

Agente	Informação acadêmica	Atuação docente
Elaine	7º período/Letras	Estágio Supervisionado
João	2º período/Letras	Não teve
Cristina	7º período/Letras	Estágio Supervisionado
Elena	7º período/Letras	Estágio Supervisionado
Jake	5º período/Letras	Estágio Supervisionado
Carol	5º período/Letras	Estágio Supervisionado
Isabella	Licenciada em História	Professora alfabetizadora
Kamylla	1º período/Letras	Professora substituta
Camila	Mestranda	Estágio Docência (graduação)

Fonte: questionário de identificação

É relevante mencionar, ainda, que todas essas informações decorrem, exclusivamente, do momento em que o material empírico foi gerado. Assim, com exceção de Isabella, que é licenciada em História, todas/os as/os demais participantes eram, naquele momento, alunas/os regulares, de diferentes períodos, do curso de Letras da instituição. Apesar de a formação complementar ter sido pensada para o público de Letras, as praxiologias fomentadas nos encontros tiveram como base o princípio da interdisciplinaridade, por isso considerei muito válida a participação da agente Isabella. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 332), conceber uma *Ecologia de Saberes* é um “processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social”, extrapolando as fronteiras disciplinares e abrindo espaço para o intercâmbio entre outras áreas de conhecimento.

Sendo assim, considerando que a linguagem serve “tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos” (PENNYCOOK, 1998, p. 46), na formação crítica de professoras/es de línguas, um dos possíveis caminhos ligados à interdisciplinaridade consiste em promover espaços de fala que possam trazer à tona problematizações acerca das categorias identitárias de gênero e sexualidade no mundo social (URZÊDA-FREITAS, 2018). Ora, se partirmos da premissa derridiana de que a repetição condiciona a naturalização do fato dito, começaremos a notar que não existe outra forma de naturalizar identidades dissidentes senão falando sobre elas.

2.4 O material empírico

Como apontado no item 2.1, o material empírico que informa este estudo foi gerado a partir da experiência com o curso *Estudo da linguagem e Identidades sociais*. Foram consideradas fontes para geração de dados: os questionários de identificação (QI), as interações orais gravadas em áudio (IO) e os textos reflexivos (TR) produzidos e entregues ao final das atividades. Na sequência, detalho cada um dos instrumentos utilizados na construção do material empírico e sinalizo as principais dificuldades envolvidas em sua interpretação. Também esclareço sobre o processo de estudo do material empírico, explicitando o *contexto praxiológico* (URZÊDA-FREITAS, 2018) mobilizado neste trabalho dissertativo.

2.4.1 Os questionários

Os questionários foram preenchidos no primeiro encontro do curso, ocorrido em 26 de abril de 2019, e visaram identificar: 1) o perfil pessoal, profissional e acadêmico das/os agentes; 2) as expectativas sobre o curso; e 3) as percepções iniciais sobre os temas que seriam tratados. Ressalto que os questionários não foram estruturados a partir de alternativas pré-determinadas, de modo que as perguntas pressupunham respostas heterogêneas, viabilizando a expressão das subjetividades de cada participante. Para Urzêda-Freitas (2018), ainda que o questionário se caracterize como um recurso de pesquisa utilizado tradicionalmente para mensurar e quantificar informações, ele pode ser aliado na construção de análises interpretativas, contribuindo, por exemplo, para levantamento dos conhecimentos prévios das/os agentes de pesquisa. O questionário foi constituído pelas seguintes perguntas:

Quadro 4: Roteiro de perguntas QI

- 1 – O que você entende por categorias de gênero e sexualidade? São categorias diferentes?
- 2 – Em sua opinião, o gênero e a sexualidade das pessoas se relacionam com questões de opressão?
- 3 – Em seu ponto de vista, as questões sobre gênero e sexualidade têm ligação com o ensino de línguas? Comente.
- 4 – A/o professora/or deve trabalhar questões sociais em sala de aula? Comente.
- 5 – Você já trabalhou ou pretende trabalhar em suas aulas temas relacionados às diversidades? Explique/comente.
- 6 – Por que decidiu participar deste curso? Quais são suas expectativas?

Fonte: Adaptado com base em Urzêda-Freitas (2018)

Na ocasião do primeiro encontro, discutimos separadamente cada uma das questões contidas no quadro acima e, no geral, o grupo não apresentou dificuldade e nem resistência durante o preenchimento. Apenas a agente Cristina não estava presente nesse dia e, em decorrência disso, solicitei que ela preenchesse o questionário no segundo encontro. Acredito que o uso dos questionários, neste estudo, tenha sido imprescindível para suscitar a compreensão das percepções preliminares das/os agentes antes do início das atividades propostas. Conforme escreve Urzêda-Freitas (2018, p.80), se utilizados de forma alternativa na fase inicial da pesquisa, os questionários podem "criar inteligibilidades preliminares sobre a realidade em foco, levando x pesquisadorx a se familiarizar com as percepções iniciais".

2.4.2 As interações orais (gravadas em áudio)

Ao longo de todo o período de desenvolvimento do nosso curso de formação, mantivemos encontros semanais, sempre às sextas-feiras, no turno vespertino (das 14h às 16h), em uma sala de aula convencional do prédio do câmpus universitário. Cerca de dez minutos antes de iniciarmos o debate, eram posicionados, por mim, dois celulares na sala com a intenção de captar, com maior exatidão, os áudios resultantes das interações do grupo. Ao todo, os nossos encontros somaram doze horas, das quais dez foram captadas em áudio, já que, por falhas técnicas, o segundo encontro não foi gravado. Utilizei o software *Audacity* para ouvir as interações, que foram transcritas parcialmente com base nas convenções abaixo:

Quadro 5: Os códigos utilizados nas transições

Código	Significado
<i>Itálico</i>	Trecho destacado pela autora.
[rindo]	Comentário explicativo inserido pela autora.
...	Interrupção/assunto incompleto.
(?)	Trecho inaudível/incompreensível.
[...]	Trecho suprimido.

Fonte: com base em Silvestre (2017)

O processo de escuta se deu em dois momentos. No primeiro, ouvi todo o material em áudio, atentando-me para os eventos discursivos que mais condiziam com a proposta deste estudo. Feito isso, no segundo momento de escuta, realizei as transcrições dos excertos selecionados para compor as análises. Tendo em vista que a preocupação desta pesquisa não

se centra na materialidade linguística das interações orais, mas sim no seu conteúdo discursivo, o material foi transcrito de forma *não-verbatim*. Isso porque, a fim de promover a fluidez da leitura, algumas adequações formais foram feitas, mas sempre com o cuidado de não interferir nos discursos proferidos (SILVESTRE, 2017; URZÊDA-FREITAS, 2012).

Aqui parece ser o lugar para reiterar que este estudo parte do princípio de que o conhecimento é sempre “interessado e deseja fazer alguma coisa no mundo social como ato performativo que é” (MOITA LOPES, 2013, p. 227). Assim sendo, reconheço que todos os discursos pressupõem uma tomada de posição, sejam elas linguisticamente declaradas ou não. A própria eleição dos excertos utilizados com fins de análises de uma pesquisa como esta é um ato substancialmente “interessado”, posto que demarca a ação de incluir ou excluir aquilo que a/o pesquisadora/or, a partir de suas subjetividades e lugar de fala, considera pertinente. Como será possível notar nos tópicos onde são discutidas as interações orais, me esforcei em selecionar os eventos discursivos em que a interação entre as/os agentes era mais evidente.

2. 4.3 Os textos reflexivos

Os textos reflexivos foram pensados como uma maneira de documentar a percepção individual das/os participantes em relação ao curso e, por essa razão, a entrega foi solicitada no último dia. A fim de auxiliar na elaboração do texto, sugeri a contemplação dos seguintes tópicos: a) avaliação geral do curso, b) experiência de ler, discutir e refletir sobre as praxiologias relacionadas às identidades sociais de gênero e sexualidade no contexto escolar, c) a pertinência de abordar tais questões no ensino de língua, d) as consequências do curso em sua vida pessoal e profissional e e) histórias pessoais (dentro e fora da escola) que tivessem relação, direta ou indiretamente, com os temas tratados ao longo do processo formativo.

Recebi um total de seis textos reflexivos, alguns enviados por e-mail e outros pelo aplicativo *WhatsApp*. Ao longo de todo o processo formativo, prezei pela agentividade das/os participantes e busquei evitar cobranças excessivas. Os lembretes, como prefiro chamar, eram direcionados ao grupo que mantivemos no *WhatsApp* e nunca de forma individual. Porém, talvez por isso, algumas agentes não enviaram o texto reflexivo e nem explicaram o motivo de não fazê-lo, razão pela qual dois textos não integram o material empírico deste trabalho.

2.4.4 O estudo do material empírico

O estudo do material empírico se deu de forma interpretativista e, assim, apresento, nas sessões seguintes, apenas uma de muitas outras possibilidades de reflexão e interpretação para o referido *córpus*. Para a realização das análises, algumas das frentes epistemológicas mais utilizadas nesta dissertação foram: linguagem como performance (AUSTIN, 1990; DERRIDA, 1991; BUTLER, 1998, 2017; ROCHA, 2013; URZÊDA-FREITAS, 2018), conceito de identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2015, 2014; SILVA, 2014), discurso, verdade e poder (FOUCAULT, 2015, 2015), trabalhos em Linguística Aplicada Crítica com ênfase na formação crítica de professoras/es de línguas (MOITA LOPES, 2010, 2012, 2013, 2016a, 2016b; OLIVEIRA, 2016, 2017, 2018; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2010, 2016; PESSOA, 2013; 2018; 2019a, 2019b; SILVESTRE, 2017, 2018; RAJAGOPALAN, 2003; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2018), gênero e sexualidade (AKOTIRENE, 2017; BUTLER, 1998, 2017, 2019; BENTO, 2010, 2017; CONNELL; PEARSE, 2015; DAVIS, 2016; JUNQUEIRA, 2012; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; LOURO, 2008, 2010, 2015; MISKOLCI, 2016; RIBEIRO, 2017, 2018, 2019), entre outros.

Essas frentes epistemológicas ajudam a definir o *contexto praxiológico* (URZÊDA-FREITAS, 2018) envolto por esta pesquisa e se encontram diluídas no decorrer de todo o texto. Optar por não construir resenhas teóricas precedentes às análises se alinha à tentativa de subverter os moldes acadêmicos tradicionais ainda muito arraigados na estrutura de uma pesquisa acadêmica. Entendo a teoria e a prática como componentes aglutinados no processo de construção do conhecimento, principalmente no que diz respeito às pesquisas feitas em Linguística Aplicada Crítica que elegem a *pesquisa-formação* como estratégia metodológica para transformação social em contextos de prática situados. Tal como Urzêda-Freitas (2018, p. 29), também concebo o conhecimento praxiológico para além dos binarismos *objetivo/subjetivo* e *teoria/prática*, com vistas a inaugurar um “espaço de conhecimentos entrecruzados no qual se engendram possibilidades múltiplas de compreensão, ação e mudança”.

3 REFLETINDO SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO

Nesse eixo, dividido em quatro partes, lanço uma possibilidade de reflexão e análise sobre o material empírico que informa este estudo. No primeiro tópico, a partir das informações contidas nos questionários, discorro sobre as percepções das/os agentes sobre os construtos de gênero e sexualidade e sua relação com o ensino, a fim de estabelecer, de forma panorâmica, quais eram os posicionamentos antes do início do curso. No segundo, analiso as interações orais que mostram como as/os agentes problematizam a relação entre gênero, sexualidade e mecanismos de regulação social. No terceiro, focalizo as experiências contextuais de prática docente que as/os agentes evocaram para problematizar a aparição dos construtos de gênero e sexualidade em sala de aula e também discorro sobre como essas problematizações repercutem em suas vidas pessoais. Por fim, problematizo os eventos discursivos que, a meu ver, mais evidenciam a convocação da ferramenta analítica da interseccionalidade para suscitar as relações entre gênero, raça, sexualidade e religião.

3.1 As percepções iniciais das/os agentes sobre gênero, sexualidade e ensino

Antes de iniciar as reflexões acerca das percepções das/os agentes de pesquisa, é relevante traçar algumas considerações sobre a recepção, ainda complexa e movente, de um conceito fulcral para este estudo, a saber, o conceito de identidade. A proposição do curso complementar se alicerçou na premissa de que linguagem e identidade estão imbricadas no processo de construção de sentidos. Silva (2014, p. 76) atesta que a identidade é “criada por meio de atos de linguagem” em torno dos quais estabelecemos distinção com aquilo que não somos. Considerando a asserção do autor e tendo em vista a conjuntura política atual do país, ao dizer que “sou de esquerda”, eu estaria afirmando minha diferenciação com outras identificações políticas em um processo amplo de significação linguística. Logo, a materialização da identidade se dá na (e pela) linguagem durante a interação entre os sujeitos.

Ocorre, porém, que o estabelecimento da identidade em detrimento da diferenciação não é um processo de delimitação definitiva, tampouco coerente, pois a linguagem, assim como a identidade, vacila (SILVA, 2014). Pode-se dizer que “a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, 2014, p. 80).

Autores como Hall (2015) e Bauman (2005) têm chamado atenção para a historicidade constitutiva desse caráter provisório e instável inerentes às identidades performadas na

contemporaneidade. Isso é atribuído, principalmente, à expansão de fatores externos, altamente complexos, tributários dos processos de Globalização, que, em grande medida, foram responsáveis por potencializar a interação entre as culturas e, conseqüentemente, modificar o comportamento cotidiano dos povos (RAJAGOPALAN, 2003), ocasionando, assim, o que se convencionou chamar de crise de identidade. Portanto, na visão de Hall (2015), tal crise é provocada por mudanças globais que desestabilizaram os quadros de referência que outrora davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Hall (2015, p. 24) explica, ainda, que, na pós-modernidade, “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente no momento do nascimento” e, assim, seria mais pertinente, em vez de falar da identidade, “falar de identificações, e vê-la como um processo em andamento”. As considerações de Hall (2015), oriundas dos estudos culturais, amparam a concepção de identidades sociais de gênero e sexualidade mobilizadas neste estudo, por sua vez, compreendidas como fluídas e mutáveis e não como instâncias anteriores a nossa existência.

Assim, assumir a concepção de linguagem como performance, mais precisamente de uma performance discursiva²³ (OLIVEIRA, 2016), já que a linguagem é regulada pelo social, implica no reconhecimento de que as identidades sociais de gênero e sexualidade, assim como a língua, se constroem no fazer, não havendo um sujeito preexistente à tarefa por ele empreendida (BUTLER, 2017; PENNYCOOK, 2016; SALIH, 2018). Nenhuma identidade é *pré-formada*, mas sim *performada* (PENNYCOOK, 2001, 2016), o que equivale dizer que a crença de uma essência anterior ao sujeito é inteiramente ficcional. A ilusão do verdadeiro e natural ocorre a partir da repetição de atos (de fala, corpóreos e semióticos) que se solidificam nas práticas sociais com o passar do tempo, conferindo o aspecto de imanência aos discursos.

Para Salih (2018, p. 23), “a ideia de que o sujeito não é uma entidade preexistente, essencial, e que nossas identidades são construídas significa que as identidades podem ser reconstruídas sob formas que desafiem e subvertam as estruturas de poder existentes”. Essa compreensão retoma a noção de iterabilidade derridiana discutida no início deste texto – segundo a qual os sentidos fixados por processos regulatórios podem ser transgredidos – e acena para o caráter instável e descentrado das identidades, que, longe de serem determinadas pela natureza biológica, são definidas historicamente (HALL, 2015; SILVA, 2014) e condicionadas pelas múltiplas possibilidades de (re)construir novos significados sobre elas mesmas (BENTO, 2010; URZÊDA-FREITAS, 2018).

²³ Neste trabalho, emprego o termo "discurso" (e suas derivações) para me referir ao uso da linguagem (escrita ou oral) como forma de prática social (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2004).

Ancoradas/os nessas considerações acerca das/s identidade/s, passemos para as percepções iniciais das/os agentes desta pesquisa-formação. Considerando que nessa sessão de análise são discutidas as percepções anteriores aos encontros promovidos pelo curso, utilizo somente as informações dos questionários de identificação (QI) para refletir, brevemente, sobre os seguintes temas: *a compreensão inicial sobre categorias de gênero e sexualidade*, *b) a possível articulação dessas categorias ao ensino de línguas* e *c) as motivações e expectativas em relação ao curso*. Uma vez que as respostas para a maioria desses temas foram similares, focalizo as que mais se aproximam da totalidade discursiva constatada.

A respeito do primeiro tema, apesar da unanimidade em conceber gênero e sexualidade como categorias distintas, na maioria dos casos, a condição biológica foi determinante para o estabelecimento de tal distinção. Observemos:

[1] Entendo gênero como a identificação do indivíduo em relação às categorias biológicas. E entendo sexualidade como o modo que cada um faz uso do corpo diante das questões sexuais. (JOÃO, QI).

[2] Eu acredito que o gênero esteja relacionado ao corpo, isto é, ao biológico de cada indivíduo. Já a sexualidade está relacionada à opção sexual de cada uma das pessoas. (CRISTINA, QI).

Conforme é possível verificar, o gênero é tomado como interpretação cultural do corpo sexuado, enquanto a sexualidade é considerada uma *opção* da pessoa. Essas compreensões iniciais ratificam a emergência de uma formação capaz de instigar a desconstrução de determinismos biológicos engendrados no imaginário social. Chamo atenção, por exemplo, para o perigo por detrás da seleção lexical designada para se referir à sexualidade nos excertos de [1] e [2], a saber, *opção* sexual. Em grande medida, essa incorporação linguística pode estar associada aos mecanismos regulatórios que tentam passar a mensagem de que homossexuais fizeram a “escolha” errada e também reiterar a lógica de que a heterossexualidade se configura como modelo ideal para as relações sexuais (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Não estou sugerindo, porém, que as/os agentes pensem de tal maneira, pois, como já mostrei, o caráter performativo da linguagem viabiliza incorporações linguísticas, condicionadas por repetições, que carregam sentidos historicamente marcados. Não por acaso, “um dos efeitos da repetição é justamente a impressão do fato natural, de que sempre aconteceu assim” (ROCHA, 2013, p. 45):

[P]ara não reproduzir essa desqualificação das sexualidades diferentes daquelas socialmente mais aceitas ou esperadas, falamos em diversidade de “orientações sexuais”. Ou seja, na diversidade de possibilidades de orientar o olhar, o desejo, os sentimentos e as práticas sexuais (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 74).

Nossas escolhas linguísticas não estão imunes aos regimes de poder incumbidos de banalizar e/ou deslegitimar determinados arranjos de identidade, ainda que isso possa ser feito de maneira involuntária. Essas reflexões foram abordadas com mais abrangência durante o quarto encontro do curso, no qual analisamos, em grupo, a historicidade de expressões que estão diretamente ligadas à manutenção do racismo na sociedade brasileira. Antes de prosseguir na discussão sobre as percepções, reitero que a minha intenção aqui não é a de apontar equívocos nos posicionamentos das/os agentes da pesquisa, mas, sim, a de mostrar que a falta de (in)formação eticamente comprometida, pode, em muitos casos, fortalecer o espraiamento de argumentos naturalizados por processos regulatórios que tentam se passar como pré-existentes a nós.

Outras/os agentes denotam percepções mais condizentes com o caráter contingencial e volátil das identidades sociais, embora os argumentos ainda estejam arraigados em binarismos. Vejamos:

[3] No meu ponto de vista, o gênero está relacionado à identificação da pessoa, se ela se considera um homem ou uma mulher, não se restringindo ao biológico. Já a sexualidade, é referente à identificação sexual em relação ao “outro”, ou seja, o interesse por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto. (ELAINE, QI).

[4] Acredito que o gênero seja feminino e masculino e a sexualidade já envolve a orientação sexual do indivíduo; se ele é hétero ou homossexual e até mesmo se ele se sente como um homem ou uma mulher e isso engloba fatores diversos, como modo de se vestir, de cuidar do corpo, entre coisas que influenciam na essência da pessoa. (KAMYLLA, QI).

Mais uma vez, vemos que o gênero é percebido como um dispositivo²⁴ que diferencia corpos femininos de masculinos, ao passo que a sexualidade é tida como um construto ligado ao prazer sexual de cada pessoa. No entanto, Elaine enfatiza que as identificações de gênero não se restringem ao aparato biológico, aproximando-se, dessa forma, de uma visão performativa do gênero, na qual se amparou a idealização da formação complementar.

²⁴ O conceito de dispositivo em Foucault, o qual se apropria este trabalho, corresponde a “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2015, p. 244).

Kamylla, ao que parece, intersecciona as categorias gênero e sexualidade, de modo a associá-las à estilização do corpo (como o modo de se vestir e o cuidado pessoal com o corpo).

Já Carol evoca o termo “trans”, como uma identidade aparentemente distinta do que se concebe como feminino e masculino para se referir a outra possibilidade de performance identitária:

[5] Entendo por gênero a forma como as pessoas se identificam como feminino, masculino, trans. E por sexualidade entendo a orientação de cada pessoa, tendo interesse por homens, mulheres ou ambos. Acredito que sejam categorias diferentes, mas que estão interligadas. (CAROL, QI).

A meu ver, Carol problematiza o padrão hegemônico das identidades (homem/mulher), bem como aponta para a intrínseca relação existente entre gênero e sexualidade, pois, mesmo tratando-se de duas categorias distintas (LIVIA; HALL, 2010) – enquanto gênero tem a ver com a estilização do corpo (BUTLER, 1998, 2017), a sexualidade refere-se à orientação sexual do indivíduo – elas estão interligadas. Possivelmente, a identidade trans foi mencionada pela participante como oposição às identidades culturalmente inteligíveis, isto é, aquelas cujo aparato sexual condiz, com base na incorporação de práticas sociodiscursivas que dão a ilusão de normalidade, com o gênero performado pela pessoa:

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina-mulher-feminino versus pênis homem-masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. Através das performances de gênero a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes. Será a heterossexualidade que justificará a necessidade de se alimentar/produzir cotidianamente os gêneros binários, em processos de retroalimentação. Os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade e esta precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma. (BENTO, 2010, p. 6).

A lógica subjacente à inteligibilidade de gênero reitera o quanto os nossos corpos já nascem circunscritos em processos culturais que embargam tudo o que é tido como “desviante” do que é consagrado pela hegemonia. Para essa agressiva perspectiva de mundo, não existe outra possibilidade de vida senão aquela que se enquadra na interpretação biológica culturalmente reiterada. No entanto, esse padrão hegemônico, a fim de exercer superioridade social, precisa confrontar-se com o que destoia de sua condição legítima. Isso ocorre porque, conforme argumenta Silva (2014), a identidade é a referência, o protótipo, mas a diferença, por outro lado, se caracteriza como sendo algo inautêntico, isto é, aquilo que não tem

nenhuma importância. Por isso mesmo, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (SILVA, 2014, p. 83).

Existe, portanto, uma relação de complementaridade entre a identidade e a diferença, embora a primeira precise, a todo o momento, afirmar sua superioridade. Nos últimos tempos, nomes como os de Berenice Bento, Guacira Lopes Louro, Tomás da Silva Tadeu, Richard Miskolci, Marco Túlio de Urzêda-Freitas, entre outras/os, amparadas/os no que se convencionou chamar de teoria(s) *queer*, têm problematizado os construtos identitários que corroboram a marginalização de vidas dissidentes. Para essas/es autoras/es, as identidades *queer* ou *transviad@s*²⁵ (BENTO, 2017) abarcam sujeitos e vivências que destoam dos padrões de gênero e/ou de sexualidade promulgados pela cultura heteronormativa. Para além de questionar os binarismos de gênero (masculino *versus* feminino) e de sexualidade (heterossexual *versus* homossexual), esse movimento teórico e ativista “abre espaço para uma práxis epistemológica que pensa novas concepções de humanidade” (BENTO, 2017, p. 249).

Louro (2015) e Miskolci (2016) argumentam que a adesão da perspectiva *queer* nos currículos educacionais poderia contribuir para desnudar os processos pelos quais as formas hegemônicas da sexualidade e do gênero passaram a ser concebidas como “naturais”. Além disso, como afirma Borrillo (2009, p. 16), tal adesão, que também opera como combate à homo/trans/fobia, é de ordem epistemológica e política já que “em vez de dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção se volta para as razões que levaram essa forma de sexualidade a ser considerada, no passado, desviante”. A opção pela pedagogia *queer* elegeria, assim, a desconstrução como procedimento metodológico, uma vez que questionar o que está posto é uma forma de mostrar como certas verdades foram construídas e, conseqüentemente, ganharam o status de naturais (LOURO, 2015). É preciso lembrar que, para que isso seja possível, é imprescindível que professoras/es tenham uma formação crítica voltada para as questões da diversidade, pois, caso contrário, as abordagens ainda se balizarão “nos programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas e apreciadas como curiosidades exóticas” (LOURO, 2015, p. 49).

Até aqui, vimos as compreensões iniciais das/os agentes sobre as categorias de gênero e sexualidade. Avancemos, agora, para observar como elas/es enxergam *a articulação de tais categorias ao ensino de línguas*. Mesmo com construções diferentes, a maioria das respostas

²⁵ Balizada pela necessidade de conceber as teorias em consonância com a localidade em que elas são lidas, a socióloga brasileira Berenice Bento tem usado a expressão “estudos *transviad@s*” como tradução cultural da teoria *queer* para o cenário brasileiro. Cabe lembrar que embora *queer*, no inglês, seja um xingamento, um palavrão, a palavra foi iterada como citação positiva que expropria seu potencial originalmente violento.

apresentou um ponto recorrente: a visão de língua/gem como substância de comunicação não separada do mundo exterior sobre o qual ela produz sentido:

[6] As questões de gênero e sexualidade têm ligação com o ensino de línguas, pois a linguagem/língua pode ser usada como ferramenta de poder para construir e legitimar determinadas questões dentro da sociedade. É importante que os alunos tenham uma formação que possa lhes dar visões necessárias de escolha e lhes propiciar conhecimento e respeito sobre o gênero e a sexualidade alheia. (JOÃO, QI).

[7] O ensino de línguas está associado às questões culturais, sociais e ideológicas. As relações de gênero e sexualidade fazem parte disso e também do cotidiano dos alunos. (ELENA, QI).

Vemos que João qualifica a linguagem com a expressão *ferramenta de poder*, ressaltando o caráter transformador de uma educação linguística crítica²⁶ que pode operar tanto para *construir* quanto para *legitimar determinadas questões dentro da sociedade*. O estudante demonstra entender que é papel da/o professora/or facilitar, em sala de aula, o acesso à pluralidade de visões acerca da vida social. Esse entendimento corrobora a argumentação de Moita Lopes (2012, p. 10), que enxerga a/o professora/or de línguas como uma/um agente capaz de propiciar o “engajamento do aluno no discurso com a esperança de que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano”.

Por sua vez, Elena, além de articular o ensino de línguas a *questões culturais, sociais e ideológicas*, sugere que os discursos sobre gênero e sexualidade não desaparecem quando as/os alunas/os adentram os portões das escolas, já que esses estão intimamente ligados ao cotidiano delas/es. Em linhas gerais, creio que as percepções das/os agentes estejam apontando para o caráter essencialmente político da educação linguística na perspectiva da LAC. Afinal de contas, conforme constata Jake, “a ligação [entre linguagem, gênero e sexualidade] existe por se tratar de questões sociais” (JAKE, QI). Assim, a articulação sinalizada pela participante, bem como pelas/os suas/seus demais colegas, se respalda na pressuposição da língua como um organismo vivo e social. É possível que tais asserções acerca da natureza social da língua/gem sejam decorrentes da formação linguística que essas/es alunas/os vem recebendo no curso de Letras, o que sugere um trabalho sob a ótica do

²⁶ Assim como Silvestre (2018, p. 257), entendo por educação linguística crítica "o processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo."

discurso (OLIVEIRA, 2018), isto é, um trabalho que vai além da reflexão sobre as estruturas linguísticas, acenando para as implicações ideológicas que emergem das práticas sociais:

[8] Penso que não somente no ensino de línguas, mas estudar gênero e sexualidade ligados com outras disciplinas tem tudo a ver também. O professor deve se preocupar com as questões sociais mais amplas e trabalhá-las em sala de aula, mostrando os debates existentes para que o aluno possa fazer suas escolhas. (ISABELLA, QI).

A ponderação de Isabella retoma a discussão sobre interdisciplinaridade, que tem ganhado espaço nos últimos anos, sobretudo nos trabalhos em LAC que buscam interlocução com áreas diversas do conhecimento em suas agendas de pesquisa. Para Pennycook (2016, p. 73), “a interdisciplinaridade tem a ver com o movimento, fluidez e mudança”. É, portanto, um projeto/postura que precisa, antes de tudo, ser assumido no decurso da trajetória docente. No tocante à escola, o trabalho sob o viés interdisciplinar considera as vivências das/os estudantes durante a promoção do conhecimento. É uma forma de deixar os conteúdos menos abstratos, estabelecendo diálogos com áreas diversas que produzem sentido social na vida das pessoas. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade oferece subsídio para que a/o professora/or pense problemas sociais mais amplos e, por conseguinte, articule-os à sua prática pedagógica. Assim, gênero e sexualidade incorporam essa premissa justamente porque uma área do conhecimento, por si só, não daria conta de respostas para as questões complexas do corpo.

Por seu turno, a percepção de Kamylla parece reforçar a necessidade de uma formação docente sensível às demandas de gênero e sexualidade vinculadas ao ensino de línguas:

[9] Como ainda estou no primeiro período de Letras, tenho muito que aprender, até porque não sei ao certo qual a proposta do curso e como posso relacionar esses temas. Mas acredito que todo lugar pode ser um lugar de fala, então, se for possível abordar essas questões no ensino de línguas, abordarei. Só me resta descobrir como. (KAMYLLA, QI).

Rajagopalan (2003, p. 125) assinala que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente”, tendo em vista que nela “se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas”. Em face disso, quando deixamos passar situações que poderiam ser problematizadas, estamos contribuindo para a permanência do *status quo* resguardado pela escolarização tradicional, lugar onde, como lembra Giroux (1997, p. 36) “as mensagens de discriminação de raça, sexo e classe [eu acrescentaria *gênero*] que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas”.

Contudo, seria ingênua e demasiadamente irresponsável da minha parte generalizar aqui o fato de que todo ambiente é propício à problematização. Em outras palavras, estou ciente de que, além da falta de formação para diversidade, professoras/es convivem diariamente com pressões adversas que limitam ou mesmo inibem o trabalho docente nesse rumo. De acordo com Pessoa (2019), precisamos agir com sensibilidade, a fim de, primeiro, compreender os contextos em que estamos inseridos para, depois, atuar nas possíveis fissuras:

E temos várias opções: podemos desenvolver um currículo inteiramente crítico com materiais didáticos criados por nós; podemos trabalhar com algumas atividades críticas, também desenvolvidas por nós ou elaboradas a partir das fissuras do livro didático; podemos problematizar temas e textos do livro didático; podemos trabalhar com os momentos críticos que surgem em sala de aula (eles acontecem com frequência, como exemplifiquei na resposta à primeira questão); e podemos simplesmente trazer uma imagem de meninas brincando de carrinho, para falar de rotina, ou de uma médica negra, para falar de profissões. É certo que fissuras sempre existem e assim como alguns corpos escapam até mesmo às normas sociais mais rígidas, também podemos escapar às normas de uma instituição escolar. (PESSOA, 2019, p. 50).

Novamente, a ideia de linguagem como prática situada vem à tona na medida em que a atuação docente pressupõe o reconhecimento das particularidades e demandas contidas nas realidades em que algo pode ser feito. Como indica Souza (2011, p. 257), “um determinado livro pode funcionar bem numa turma e mal em outra. Um texto pode ter um determinado significado para um grupo de leitores e não pra outros”. Do mesmo modo, a recepção dos temas abordados em sala de aula pode variar, a depender de vários fatores que fazem parte da vida das/os envolvidas/os, daí a necessidade emergente de situar as práticas de linguagem.

Por fim, passemos para as respostas do terceiro e último tema elegido para reflexão: *as motivações e expectativas das/os participantes em relação ao curso*. De maneira muito parecida, enquanto as motivações para participação foram atribuídas ao interesse em estender os conhecimentos acerca das discussões relacionadas à gênero e sexualidade, a expectativa das/os agentes, naquele momento, era a de adquirir conhecimentos que pudessem ser utilizados tanto na prática docente quanto também na vida pessoal. Para ilustrar, vejamos alguns exemplos:

[10] Os temas das identidades sempre me interessaram e por isso decidi participar dessa formação. Pretendo aproveitar ao máximo, adquirindo conhecimento com os professores e com os outros participantes. (CAROL, QI).

[11] Decidi participar deste curso por me interessar pelo assunto e minhas expectativas são as de adquirir conhecimentos tanto para minha graduação quanto para minha vida pessoal. (JAKE, QI).

[12] O curso oferece uma discussão de grande importância para minha formação e importante também para a sociedade. Espero ser capaz de construir com o grupo modos de abordagens que sejam eficientes em sala de aula. (JOÃO, QI).

Para melhor entendermos os interesses e as motivações em comum demonstradas por esse grupo, creio ser interessante recuperar aqui o conceito de *comunidade de prática*, inicialmente tributário dos estudos sociolinguísticos de terceira onda. Para Eckert e McConnell-Ginet (2010, p. 102), uma *comunidade de prática* se caracteriza por “um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum”. Ao longo da vida, o indivíduo participa de diversas comunidades de práticas, de modo que suas identidades são (re)construídas na multiplicidade dessas participações. Essa percepção coaduna com o construto de identidade sinalizado por Bauman (2005), segundo o qual é inerente à contemporaneidade que as identidades não sejam permanentes, mas que estejam sempre em constante movimento. Para o sociólogo polonês, “poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma comunidade de ideias e princípios” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Desse modo, creio que seja possível outorgar as afinidades do grupo à ideia de *comunidade de prática* (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010), uma vez que as/os agentes expõem motivações e expectativas bastante semelhantes no tocante à participação no curso. Kamylla, no entanto, além demonstrar interesse em se *aprofundar nas causas que são “mal vistas” pela sociedade*, destaca a importância da promoção de narrativas em espaços de formação docente e, em sequência, recupera uma experiência na educação infantil que, ao que o excerto a seguir parece indicar, lembrou sua própria história de vida enquanto aluna:

[13] Quando fiquei sabendo do curso, vi que era uma oportunidade de aprofundar nas causas que são “mal vistas” pela sociedade, como, por exemplo, a homossexualidade, o feminismo, a pobreza, a questão da raça etc. Minhas expectativas são as mesmas de qualquer estudante: aprender! *Também pretendo somar ao relatar algumas das minhas experiências acerca de alguns temas que serão abordados*. A discussão da diversidade é justamente a “arma” que quero ter comigo em sala de aula, mas para isso é necessário muito estudo. Digo isso, pois, um dia, na educação infantil, um garotinho criticou a coleguinha por ela ter cabelo crespo (ela era negra, com cabelo volumoso). Na hora repreendi o garoto e comecei a explicar a importância do respeito, mas na verdade eu estava apavorada e sem saber o que fazer. *Na infância, eu era exatamente aquela garota*. (KAMYLLA, QI, grifo meu).

Esse evento da infância da Kamylla traz à tona um componente da identidade negra culturalmente rechaçado pela lógica do consumo capitalista, bem como pelos padrões eurocêntricos de beleza: o cabelo afro. Em muitos casos, os estigmas de “cabelo ruim”,

“duro” ou de “bombril” são linguisticamente reforçados, ao longo dos anos, fazendo com que muitas mulheres negras tenham que se recorrer a procedimentos estéticos para alisar os cabelos. Essa performatividade recobre, no entanto, práticas discursivas racistas, que evidenciam aversão e repulsa às características inerentes ao corpo negro, em especial ao corpo feminino, situando um problema interseccional entre gênero e raça.

No carnaval, por exemplo, as pessoas comumente usam perucas afro, de forma esdrúxula e caricata, reforçando estereótipos e ridicularizando pessoas negras. “O humor não está isento da ideologia racista” (RIBEIRO, 2018, p. 49). Ou, como pondera Moreira (2019, p. 24), “o uso do humor para produzir descontração está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais”. Não por acaso, cada vez mais cedo, crianças são submetidas a procedimentos químicos como forma de rejeição a essa marcação identitária socialmente desqualificada.

De acordo com Mignolo (2014), o discurso da modernidade, com sua carga semântica e retórica de progresso, além de impulsionar o consumo exacerbado, esforça-se em manter a ideia de uma história única. Nesse caso, tal lógica é responsável pela manutenção de um padrão único de beleza. Como afirma Carneiro (2003, p.2), “na sociedade brasileira o modelo estético de mulher é a mulher branca”; logo, as opressões de gênero, para as mulheres negras, precisam ser vistas em suas particularidades. A respeito disso, repousa o conceito de interseccionalidade, sobre o qual feministas negras (AKOTIRENE, 2017; CRENSHAW, 2002; RIBEIRO, 2017, 2018, 2019) vêm se debruçando a fim de refutar a universalidade do construto de mulher, bem como mostrar que o gênero por si só é uma categoria vazia.

Portanto, a compreensão do episódio evocado por Kamylla requer um olhar interseccional, já que a combinação de gênero e raça, nesse caso, condicionou a efetivação do constrangimento. Assim, a ferramenta teórica e metodológica da interseccionalidade nos ajuda a enxergar e combater as opressões com a ressalva de que algumas dessas opressões são mais dolorosas (AKOTIRENE, 2018). No tópico 3.4, retomo com mais profundidade a discussão da interseccionalidade em consonância aos demais dados do material empírico.

Com base na discussão dos excertos, notamos que, inicialmente, embora as/os agentes se mostrassem *open-minded* em relação à proposta do ELIS – considerando o interesse em comum do grupo em ampliar os conhecimentos sobre gênero e sexualidade –, a maioria dos argumentos acerca de tais categorias identitárias ainda se baseava em uma visão centrada de sujeito social, orientada por parâmetros binários e biológicos, contrários à noção de sujeito pós-moderno discutida por Hall (2015). Entretanto, se consideramos que “toda oposição binária se constrói e se mantém por meio de performances repetidamente encenadas, isto é,

que a compreensão binária da vida é puramente ficcional, torna-se possível subverter a polaridade que compõe todo e qualquer evento social" (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 36).

Em outras palavras, se é verdade que a linguagem tem o potencial de construir aquilo que ela aparenta apenas descrever (AUSTIN, 1990), um curso de formação docente é, por natureza, um processo de (re)construção do que é ser docente (URZÊDA-FREITAS, 2018), razão pela qual, nesta pesquisa, opto em conceber os posicionamentos discursivos das/os agentes como performances, isto é, como encenações fluidas que podem (ou não) ter seus roteiros revistos e modificados no decorrer do percurso formativo. Nesse segmento, pensar um curso de formação de viés crítico e colaborativo, com vistas a discutir a fluidez das identidades de gênero e sexualidade na atualidade, é uma tentativa de romper com paradigmas identitários que circunscrevem sujeitos em modelos estanques de existência.

Daí, então, o caráter transformador de uma educação linguística crítica, que, comprometida com a pluralidade identitária, pode contribuir para que as pessoas não adotem preconceitos por meio da convivência com o que lhes é diferente. Como lembra Miskolci (2016), nas famílias, você tem um certo cordão de proteção com relação a muitas demandas exteriores ao círculo do parentesco. O fato é que, na escola, tal cordão desaparece, e é a partir daí que descobrimos que somos acima do peso, ou magras/os demais, feias/os, baixas/os, gagas/os, negras/os, afeminados. Uma/um professora/or problematizadora/or, atenta/o às mazelas sociais empenhadas em disseminar discursos preconceituosos e de ódio, precisa estar preparada/o para enfrentar os problemas sociais emergidos em salas de aula.

3.2 Problematizações acerca dos mecanismos de regulação social

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero (Adichie, 2014).

Por considerar um tema recorrente ao longo do curso, neste tópico, discorro sobre como as relações entre gênero, sexualidade e os mecanismos de regulação social foram problematizados nas interações do primeiro (IO1) e terceiro (IO3) encontros, de modo que o instrumento utilizado diz respeito às transcrições das interações orais. Em sentido amplo, por mecanismos de regulação social, compreendo as pressões sociais que, de maneira velada ou mesmo escancarada, incidem sobre os corpos dos sujeitos, na tentativa de homogeneizar suas

identidades de gênero e sexualidade. Essa homogeneização se dá, como já discutido antes, através da repetição de atos que impulsionam a sedimentação de modelos rígidos de sujeito: "[a] repetição é necessária porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam" (PINTO, 2007, p. 16). Isto é, não existindo uma essência que respalde a existência, os atos, as repetições, em si mesmas, cumprem o papel de solidificar um protótipo a ser seguido.

Como foi possível notar nas análises do tópico anterior, mesmo antes do curso, era consenso entre o grupo a necessidade de preparo para lidar com as questões da diversidade em aulas de línguas. Contudo, já de início, começamos a perceber que os percalços por detrás da mobilização de perspectivas críticas não se reduzem somente à falta de preparo docente:

[14] Camila: No texto, o autor fala que a sala de aula é um lugar de construção de identidade, de construção da identidade do aluno. Como vocês veem isso?

Elaine: Mas, assim, só que eu acho complicado esse negócio de falar, tipo, certas coisas na sala de aula. Tudo que você fala lá eles podem usar contra você. Não sei se você sabe, mas na escola particular mesmo, se você passa tarefa sobre a variação linguística, o pai do aluno já corre na escola pra reclamar e falar que você não está ensinando o português certo para o filho dele.

Elena: Imagina abordar temas de gênero? [risos].

Camila: É. Muita gente tem uma visão distorcida sobre a Sociolinguística. Mas então vocês acham que na escola pública as coisas são diferentes?

Elaine: O pai que está pagando sempre se acha no direito de exigir e fiscalizar mais.

Camila: E vocês, o que acham? [pergunta direcionada ao restante do grupo].

Elena: Depende muito também porque todo lugar tem gente conservadora, mas na escola particular isso acontece mais. (IO1, 2019).

Na ocasião do excerto acima, discutíamos um texto de Moita Lopes (2012) sobre a construção das identidades na escola. Em resposta à reflexão de Elaine, Elena relaciona o estigma atribuído às variedades populares da língua à abordagem de *temas de gênero*. Em outras palavras, para Elena, se a/o professora/or de línguas já enfrenta relutância acerca dos conteúdos de variação linguística, possivelmente, enfrentará ainda mais ao contemplar o “gênero” em suas aulas. O denominador comum suscitado na relação feita por Elena revela a supremacia outorgada aos padrões considerados hegemônicos, nesse caso, padrões tanto linguísticos quanto identitários. Ora, assim como existe um modelo de língua a ser ensinado na escola (norma padrão), existe, igualmente, um modelo de indivíduo apto a utilizar essa língua (cisgênero e heterossexual), ao passo que as investidas que escapam à ordem prevista são tomadas como ilegítimas, não devendo ser contempladas pela/o docente em suas aulas.

Todavia, outro aspecto para o qual quero chamar atenção diz respeito ao contexto social explicitado pelas agentes. Como elas constatarem no diálogo, docentes oriundas/os do ensino privado, quando ensinam variedades populares, tendem a ser mais cobradas/os pelos pais das/os alunas/os. Por evidenciar a presença de antagonismos sociais, já que o ensino

privado é entendido como mais “exigente”, essa constatação pode nos direcionar a outra analogia com os *temas de gênero*. Vivemos em uma sociedade em que poucas famílias detêm a maior parte da riqueza do país (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), razão pela qual o ensino privado destina-se a poucas pessoas. Não é de se estranhar, portanto, que essa mesma elite se esforce em manter o *status quo* resguardado pelo discurso dos corpos inteligíveis, usufruindo de seu poder aquisitivo para espreitar a eminência de quaisquer contradiscursos. Conforme sugerem Elena e Elaine, respectivamente, ainda que *em todo lugar haja gente conservadora, quem está pagando sempre se acha no direito de exigir e fiscalizar mais*.

Por outro lado, é importante lembrar que, mesmo de maneira incipiente, ações transformativas no contexto privado já vêm ocorrendo na nossa região, bem como se desdobrando em pesquisas que retratam *microatuações localizadas* (MEOTTI, 2019; SANT'ANA, 2018). Nessas pesquisas, de caráter experiencial, há um “um movimento prático/teórico sustentado pelos eixos da biosustentabilidade, da valorização da diversidade humana e da transdisciplinaridade” (MEOTTI, 2019, p. 8), com vistas a evitar o consumismo exacerbado e a promover a equidade social. É preciso reconhecer que os contextos privados são heterogêneos, cabendo às/aos envolvidas/os (alunas/os e/ou suas/seus respectivas/os responsáveis) a opção de escolher, ou não, ambientes mais propícios ao pensamento crítico.

A respeito das/os responsáveis, vejamos a interação abaixo:

[15] João: [...] Eu fico com mais medo em sala de aula em tocar nessas questões [gênero e sexualidade] por conta dos pais. Dá pra problematizar bacana, mas sempre fica um receio. Ultimamente um sobrinho meu anda ficando lá em casa. Ele tem três anos e gosta de algumas coisas rosas, inclusive brinca com irmãzinha dele e tal. Mas a mãe dele não gosta. Eu já a ouvi falando duas vezes pra ele que rosa não é de homem [...] Eu até penso que ela saiba que não tem nada a ver essa questão das cores, mas ela tenta, de certa forma, proteger ele de um possível preconceito na escola...

Kamylla: Mas a melhor forma de protegê-lo seria fortalecer as pluralidades, né? Meu irmão, por exemplo, é homossexual. Ele se assumiu no ano passado, na verdade. E na infância eu me lembro que a gente não tinha problema com a separação das brincadeiras. Mas, mesmo assim, ele não gostava das mesmas coisas que eu. Destruía e enterrava todas as minhas bonecas [risos da agente]...

Camila: A gente tem o hábito de associar demais o gênero e a sexualidade. Eu entendendo que são duas coisas muito relacionadas, mas não são a mesma coisa. A gente precisa entender que as cores e as brincadeiras não têm gênero...

Kamylla: No caso do meu irmão mesmo, foi um choque porque ninguém nem desconfiava, ele sempre foi meio antissocial e não tinha aquela coisa do jeito. (IO1, 2019).

Como retrata o excerto [15], a regulação social se mantém vigente na escola. Junqueira (2012) lembra que, não raro, profissionais da educação se mostram desmotivadas/os, ou se percebem expropriadas/os, desprovidas/os de respaldo institucional

para atuar de modo diferente ao instituído pelo sistema de ensino. As pressões que reforçam a existência desse sistema rígido de ensino decorrem de normas regulatórias que são “reiteradas e mantidas por inúmeras instâncias, por meio de uma multiplicidade de discursos, práticas e estratégias” (LOURO, 2010, p. 204). Tais normas regulatórias atuam como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidianamente e sistematicamente consentidos fenômenos discriminatórios acerca do diferente, produzindo efeitos de adequação (JUNQUEIRA, 2012).

Além da escola, a família se configura como a primeira instância encarregada de “fiscalizar” as identidades sexuais e de gênero dos sujeitos. Antes mesmo do nascimento de uma criança, logo durante o exame de ultrassom, é comum que ao feto seja atribuído um sexo. Acontece que, concomitante à declaração “É uma menina!” ou “É um menino!”, uma rota de existência é traçada: “O sexo (definido como macho ou fêmea) deverá indicar um gênero (masculino ou feminino) e implicar uma única forma de desejo (dirigida ao sujeito de sexo/gênero oposto)” (LOURO, 2010, p. 205). Instala-se, assim, um processo de cadência que deve seguir uma determinada direção sem abertura para atalhos e desvios (LOURO, 2015).

O exemplo que João convoca para ilustrar seu receio é um indicativo de que a vigilância em torno da estilização do corpo é reforçada no seio familiar, que, por sua vez, se empenha em frear possíveis desvios à rota já pré-definida. No caso evocado, as cores e as brincadeiras são alvo de censura pela mãe da criança que tenta garantir que seu filho não adentre o universo feminino e nem “vire” homossexual, visto que as pessoas tendem a, erroneamente, tratar a identidade homossexual como uma influência advinda de outrem, portanto, uma identidade que o indivíduo, a seu bel-prazer, tem a opção de escolher mobilizar.

Entretanto, em contraste ao exemplo dado por João, Kamylla aciona a história de seu irmão que, embora nunca tendo demonstrado interesse por brincadeiras femininas na infância e nem tendo *aquela coisa do jeito, se assumiu* homossexual. Como argumentei no tópico 3.1, é comum que as pessoas concebam as categorias identitárias de gênero e sexualidade como inextricavelmente dependentes. O estranhamento ocorre justamente quando há a quebra da coerência suposta pela rota, isto é, quando a correspondência entre o gênero e a sexualidade não é constatada. Por exemplo, qualquer homem que não corresponda aos ideais da masculinidade, mesmo não sendo homossexual, experimentará, de alguma forma, a segregação social, uma vez que seu corpo desafiará as normas regulatórias impostas pelo regime heteronormativo. Não por acaso, é possível notar que “a construção de sujeitos masculinos, obrigatoriamente heterossexuais, se faz acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos” (JUNQUEIRA, 2012, p. 7).

Por seu turno, os corpos femininos também estão sujeitos aos mecanismos de vigilância, por meio dos quais são estabelecidos parâmetros de aceitação. Como exemplo, observemos um caso em que a regulação parece ter sido imposta à Elena:

[16] Elena: Esses dias, eu saí lá na minha cidade com um vestido bem curtinho. Eu sempre gostei de vestido curto, só que todo mundo lá na minha cidade está acostumado a me ver só trabalhando e estudando, e eu também quase não saio lá. Aí, nesse dia, eu coloquei esse vestidinho e passei um batonzão vermelho [risos]. Aí todo mundo ficou: "Nossa, Elena, você tá tão diferente!" "Nossa, que roupa é essa?". Sabe, eu senti que eles estavam me criticando. Até as professoras que trabalham comigo, eu sou secretária escolar de todas as escolas municipais de lá e também já dou aula no estágio [...] Aí as meninas vinham e falavam "Que tamanho de vestido é esse, menina?" aí eu falava "ah, eu gosto de usar roupa curta mesmo" [risos].

Camila: A identidade de professora, de alguém da educação, é muito forte, né? A sensação que eu tenho é de que as pessoas têm dificuldade em entender que a gente tem uma vida fora da escola, principalmente nós mulheres...

Jake: É muito isso aí, muita gente olha torto quando a gente veste roupa curta...

Elena: O ruim é que a gente cede com essa vigilância toda. Eu mesma, depois desse dia, parei de usar roupa mais curta porque eu fiquei me sentindo julgada com os comentários. (IO3, 2019).

Embora, culturalmente, tanto o batom quanto o vestido possam ser considerados objetos femininos, Elena relata ter sido julgada por usá-los. Nesse caso, a quebra de expectativas acerca do gênero não corresponde à recusa dos ideais da feminilidade, mas consiste na sua mobilização supostamente exagerada: o vestido era *curto* e o batom *vermelho*. De acordo com Butler (2019, p. 217), ser mulher na cultura ocidental “é ter feito seu corpo se encaixar em uma ideia histórica do que é uma “mulher”, ter induzido o corpo a se tornar um signo cultural, é ter se colocado em obediência a uma possibilidade historicamente delimitada”. Com efeito, no imaginário popular, o estereótipo²⁷ de mulher ideal é concretizado mediante a reivindicação de uma feminilidade *bela recatada e do lar*²⁸, cujos gestos, roupas e acessórios precisam se adequar aos padrões vigentes. Butler (2019, p. 217) ainda salienta que “gêneros discretos são parte das exigências que garantem a “humanização” de indivíduos na cultura contemporânea”. Os corpos femininos que não atendem às exigências que regulam sua cultura tendem a ser percebidos como extravagantes e fora do padrão considerado aceitável²⁹.

²⁷ Para Ribeiro (2018, p. 56), os estereótipos “são generalizações impostas a grupos sociais específicos, geralmente aqueles oprimidos”.

²⁸ Alusão à manchete da revista *Veja*, cuja matéria retratava Marcela Temer, esposa de Michel Temer, como uma mulher discreta, que falava pouco e usava saias na altura do joelho (RIBEIRO, 2018).

²⁹ De acordo com Ribeiro (2018, p. 113), é notória a tentativa da revista de fazer uma oposição ao que Dilma representava na época: “uma mulher aguerrida, forte, fora do padrão como foi imposto de que uma mulher deve se comportar”.

No entanto, conforme minha inferência no excerto [16], é provável que o julgamento em torno da imagem corporal de Elena não decorra tão somente do fato de ela ter usado um *vestidinho curto* combinado a um *batonzão vermelho*; isso se considerarmos que Elena, além de ocupar um cargo relacionado à educação na cidade onde mora, estava, naquela época, prestes a se licenciar em Letras. A profissão docente, especialmente quando relacionada ao gênero, é carregada de estigmas reducionistas que se encarregam de pressupor um perfil ideal para aquela/e que a exerce (CAPPARELLI; OLIVEIRA, 2019a; OLIVEIRA, 2016, 2017). Esses estigmas advêm de ideais modernistas que, atualmente, ao invés de desaparecer, vêm aumentando e se espalhando no intuito de construir padrões de regularidade para os corpos e, mais precisamente, para as ações corporais, incluindo a manifestação em linguagem.

Para Vianna (2002), o esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias desiguais estende-se para as definições do que é ser professor e professora em nossa sociedade. Como tal, essa definição se consolida na propagação de estereótipos de gênero, a partir dos quais uma professora, assim como sua vestimenta, é vista como afetiva, discreta e cuidadosa (VIANNA, 2002)³⁰. No exemplo em questão, a ruptura de expectativas acerca do corpo de Elena pode ter relação com as visões estereotipadas sobre a intersecção entre gênero e docência, o que acabou inibindo futuras escolhas individuais da agente: *depois desse dia, parei de usar roupa mais curta porque fiquei me sentido julgada*. Isso significa que, apesar de existirem “formas nuançadas e individuais de fazer o próprio gênero, esse fazer, um fazer que obedece a certas sanções e prescrições, não é um processo puramente individual” (BUTLER, 2019, p. 222). É um processo regulado pelas sedimentações culturais.

Com isso, é possível entender que os mecanismos de regulação social não atingem apenas os corpos de sujeitos cujas identidades destoam da inteligibilidade cultural do gênero. Mulheres e homens cisgênero não estão totalmente isentas/os das pressões sociais encarregadas de homogeneizar as performances sociais dos indivíduos. Contudo, como indicam os posicionamentos que dão sequência ao excerto [16], os efeitos das regularidades são distintos e, como tal, incidem com mais severidade sobre a vida de algumas pessoas:

[17] Camila: Pois é, gente, se o heterossexual já passa por isso, imagina os transexuais? Imagina o transtorno que isso deve gerar ser na escola? Com certeza deve ser muito mais complicado de lidar.

Elaine: Eu pensei isso também. Eu já vi em algum lugar, acho que foi no fantástico, que tem muita desistência dos trans na escola, bem no comecinho dos estudos deles. Também, né? O tanto de preconceito que tem [...]. (IO3, 2019).

³⁰ Sobre isso, indico o estudo de Silva (2015), que analisa a maneira com que as charges costumam retratar a professora e sua vida profissional. A autora infere que, nesse gênero textual, é notória a presença do "estereótipo de professora com suas roupas recatadas, cabelos presos, óculos, rostos sérios" (SILVA, 2015, p. 64).

Para Foucault (1999), numa sociedade vigiada, os mecanismos de poder são dispostos em torno da figura anormal, tanto para marcá-la em sua diferença como para tentar modificá-la. Embora a argumentação de Foucault não possua, em essência, uma ligação direta com as imposições de gênero, ela pode servir de apoio para a compreensão das mazelas sociais incumbidas de homogeneizar as performances de gênero. Em síntese, creio que os olhares “tortos” sobre um corpo que foge aos padrões hegemônicos podem produzir três efeitos contingenciais: o primeiro efeito, e certamente o mais recorrente deles, emana da sociedade e ocorre a partir da sinalização de que tal performance de gênero não é compatível com as expectativas sociais; já o segundo, em consequência do primeiro, é individual e se efetiva na abdicação das subjetividades do sujeito, que, movido pela ideia de exclusão, sucumbe às pressões sociais.

O terceiro efeito vai ao encontro da antológica asserção de Foucault (2015, p. 360), segundo a qual “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”. Nas palavras de Louro (2015, p. 16), “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos”. Nesse sentido, “aquilo que é entendido como identidade de gênero é uma performance apoiada em sanções sociais e tabus. E essa condição de performance guarda a possibilidade de contestar seu status reificado” (BUTLER, 2019, p. 24). Daí a existência de pessoas que, mesmo em meio a uma sociedade que as define conforme as suas genitálias (BENTO, 2010, 2014, 2017), desafiam e transgridem as normas sociais, na medida em que performam suas identidades de gênero e sexualidade dissidentes.

Todavia, ao mesmo tempo em que existem as performances transgressivas, existem também mecanismos sociais específicos para rechaçá-las. Como afirma Junqueira (2012, p. 6), “as lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos”. Um aspecto dessa desigualdade é suscitado no excerto [17], quando chamo atenção para o fato de a população trans³¹ sofrer um tipo diferente de preconceito, sobretudo no âmbito escolar, lugar onde, como aponta Elaine, há um número considerável de desistências. E é justamente a ausência de políticas inclusivas, fundamentadas no respeito à diversidade sexual e de gênero, um dos fatores determinantes que corroboram os altos índices de evasão escolar da população trans do nosso país (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

³¹ Assim como Bento (2017, p. 183), “por população trans refiro-me às pessoas transexuais masculinas e femininas, travestis, cross-dressers, transgêneros e a uma gama de sujeitos que lutam para terem suas identidades de gênero reconhecidas legalmente”.

[P]ara o gay, é possível construir estratégias de aceitação (o que é diferente de reconhecimento), principalmente no que se refere à eliminação de quaisquer performances que o identifiquem com o feminino. Com as pessoas trans, no entanto, é diferente. Seus corpos apresentam diferenças insuportáveis para um contexto marcado pela hegemonia dos discursos que definem os sujeitos por suas genitálias. Os corpos trans seriam a própria materialidade da impossibilidade de assimilação. (BENTO, 2017, p. 59).

Por não se identificarem com o gênero que lhes é prescrito ao nascimento, mediante a constatação do sexo biológico, pessoas trans convivem com a abjeção em um nível altamente violento. Os princípios que delegam abjeção à identidade trans, quase sempre, dizem respeito aos "valores morais e religiosos transfigurados em verdades científicas" (BENTO, 2014, p.50). Segundo Bento (2017, p. 198), "inúmeras teses e pesquisas produzidas por pesquisadores(as) de universidades brasileiras apontam que a escola é um dos espaços mais violentos para crianças que apresentam comportamentos “não adequados” para os “costumes heterossexuais”. No caso das/os docentes, a compreensão dos efeitos deletérios da transfobia configura o primeiro passo rumo à busca por alternativas que possam combatê-la. Em vez de reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizagem pode ser de resignificação do estranho como veículo de mudança social e abertura para um futuro diferente (MISKOLCI, 2016).

Se o gênero é uma categoria cultural, que se materializa a partir da repetição de atos de fala e corpóreos, é possível pensar que esse mesmo gênero vem servindo de base para o espraiamento de diversas opressões sociais que regulamentam e limitam a vida das pessoas. Logo, seria a abolição do gênero uma solução para tais problemas? A esse respeito, vejamos um diálogo em que a existência do gênero é colocada em xeque pelas/os agentes:

[18] Camila: Vocês entenderam sobre o gênero ser uma identidade construída?

Jake: Só não entendi muito bem a parte que você falou sobre o feminino ser diferente nas culturas. Mudar de um lugar pro outro...

Camila: Por exemplo, vocês já repararam que nos países mulçumanos as mulheres se vestem de um jeito não tão comum? [eu quis dizer “não comum” para o nosso contexto brasileiro]. Elas cobrem mais o corpo, cobrem o rosto...

Cristina: Aqui a gente faz o contrário [alguns risos do grupo].

Camila: Por isso que não dá mais pra falar em um único feminismo. As mulheres são diferentes, as demandas são diferentes também [...].

Carol: Mas, assim, então, o certo seria acabar com o gênero?

Camila: Não sei se seria o certo, inclusive tem uma grande discussão sobre isso, porque algumas feministas acham que sim e outras, não. Para ser bem sincera, eu nem consigo imaginar um mundo sem gênero, e deve ser porque nunca pensei muito sobre isso. O que vocês acham?

Elaine: O problema não é nem o gênero. Acho que tinha que acabar com as diferenças, igual você falou no primeiro dia. Temos que aprender que as coisas são diferentes e respeitar as diferenças.

Jake: Apesar de soar muito interessante, acho que acabar com o gênero é uma coisa muito distante. Pra chegar lá tem muito chão ainda, muita evolução...

Elena: Mas acabar com o gênero seria o fim de muitos problemas, né? Tipo aquela história de cortar o mal pela raiz porque aí ninguém ia ter que ficar dependente de nenhum sistema de opressão [...]. (IO3, 2019).

Connell e Pearse (2015) explicam que a estratégia de desgenerificação, isto é, de abolição do gênero, é uma resposta do feminismo radical ao sistema patriarcal responsável por exercer um enorme poder organizacional, socializador e discriminatório nas sociedades ocidentais. Em perspectiva semelhante, Bento (2017, p. 155) infere que lutar em favor da abolição do gênero seria uma forma de combater "as supostas determinações biológicas para explicação de nossas subjetividades e desejos", acarretando no "fim de todos os espaços generificados, portanto segregacionistas, a exemplo dos banheiros" (BENTO, 2017, p. 240). Essas percepções coadunam com o posicionamento de Elena, para quem, a abolição do gênero representaria o fim de muitos outros problemas sociais, tais como os sistemas de opressão.

Para as feministas radicais "gênero é um sistema de dominação masculina, um princípio fundamental que organiza a sociedade patriarcal, e que está na origem de todos os outros sistemas de opressão." (CALÁS; SMIRCICH, 1998, p. 286) A solução para quebrar este paradoxo é a abolição tanto de masculinidade e feminilidade, ou seja, a abolição de gênero, pois, para as feministas radicais, a androgenia seria um tipo ideal de natureza humana, misturando visões históricas de masculinidade e feminilidade, além de desafiar a norma heterossexual. (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013, p. 607).

Para Jake, no entanto, essa visão, ainda que interessante, parece se distanciar da nossa realidade atual, provavelmente em razão da incipiência das conquistas por igualdade existentes na contemporaneidade. De fato, no Brasil, se considerarmos o progresso paulatino das lutas pela diminuição das assimetrias sociais fundadas no gênero, a ideia de abolição pode parecer, em um primeiro momento, muito abstrata. Por isso, em vez de abolição, talvez seja mais oportuno falar em democratização do gênero, o que "nos permite preservar boa parte dele – os muitos prazeres, riquezas culturais, identidades e outras práticas que surgem nas ordens de gênero e que as pessoas valorizam" (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 273).

Elaine parece se aproximar dessa concepção de democratização, visto que acredita que o respeito sobre as diferenças é elementar para a construção de uma sociedade mais justa. A partir desse ponto de vista, o problema não se encontra alocado na existência do gênero, mas, em vez disso, nas desigualdades provocadas por visões reducionistas e limitadas que, por intermédio dele, podem ser suscitadas. Penso que o diálogo sobre a "abolição do gênero" incita a compreensão do gênero como um componente de construção cultural e não pré-determinado. Essa perspectiva coloca em xeque a lógica das normas regulatórias que tentam

homogeneizar os corpos, apontando para percepções mais condizentes com a natureza fluida e fragmentada das identidades emergentes no mundo pós-moderno (HALL, 2015).

Ademais, também é importante pensar que de nada adianta repetir performances transgressivas para acabar com a ideia de gênero, uma vez que o problema se encontra alojado justamente na existência do paradigma que pressupõe modelos de representação para as performances. Desse modo, o ponto estratégico diz respeito a uma mudança de paradigma, em que, vindo novas performances identitárias, estas não sirvam de modelos – nem para balizar outros padrões já existentes, nem para futuramente criar um novo parâmetro de representação. Portanto, a reação consiste na desconstrução do ideal de exemplo/modelo suscitado.

3.3 Escola, prática docente e ressignificações pessoais

A língua não só exclui, mas também inclui; não só fere, mas também consola; não só leva à guerra como também promove a paz. (LEFFA, 2013, p. 377).

Segundo escreve Pessoa (2018, p. 192), uma formação crítica de professoras/es de línguas precisa considerar como ponto inicial dois elementos cruciais, a saber: “as subjetividades das pessoas que querem se tornar ou que já atuam como professoras/es e os contextos educacionais em que elas/es atuam como estagiárias/os ou como docentes”. Sob a vertente da Linguística Aplicada Crítica, uma das possibilidades de lançar compreensão sobre tais subjetividades, bem como sobre os contextos a partir dos quais elas se manifestam, consiste na promoção de *espaços de fala*, cuja emergência heterogênea de narrativas garante a expansão dos repertórios discursivos acerca do cotidiano escolar (SILVESTRE, 2017). Nesse ensejo coletivo, compartilhar as experiências configura-se como “uma forma privilegiada em nossa cultura de projeção de sentido para a experiência humana, encontrando-se inextricavelmente atrelada ao processo de criação de sentidos para a vida social” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 18).

Diante dessas breves colocações, nesse tópico, focalizo as experiências contextuais de prática docente que as/os agentes evocaram para problematizar a aparição dos construtos de gênero e sexualidade em sala de aula³², bem como mostro como essas problematizações repercutem na expressão de suas vidas pessoais. Para isso, os instrumentos de análise aqui

³² Importa lembrar que a maioria das/os agentes ainda não atuava diretamente como docentes, mas sim como estagiárias/os (QUADRO 3). Além disso, no período em que o curso de formação ocorreu, as/os estudantes realizavam a fase de observação do Estágio Supervisionado, isto é, a fase em que elas/eles observam, sem interferências práticas (a não ser que estas sejam solicitadas), as aulas de algum professor regente.

mobilizados decorrem das orais dos encontros (IO3), (IO4) e (IO5) e em alguns dos textos reflexivos (TR) entregues ao final do curso.

Não é incomum que as/os professoras/es, e não apenas as/os de línguas, se abstenham de adentrar em territórios que não condizem, diretamente, com os conteúdos técnicos das disciplinas que elas/es ministram (MOITA LOPES, 2012). Os fatores que desencadeiam tal opção pedagógica são subjetivos e, em muitos casos, dizem respeito aos valores morais e/ou religiosos subjacentes à suposta crença de “neutralidade” docente. Porém, essa tendência é muito mais ilusória do que se pode imaginar. Nas aulas de língua estrangeira, em especial, mesmo aquela/e professora/or que se diz conservadora/or, há de admitir que os repertórios linguísticos sobre “quem somos e como vivemos” são, constantemente, convocados como pretexto para que as pessoas se apropriem, com espontaneidade, da língua alvo (PESSOA, 2019a, p. 38). Isso ocorre tão somente porque “nem a língua é uma entidade que tem vida própria, fora e além dos seres humanos, e nem a sala de aula é um espaço alheio à sociedade, em que se aprendem apenas conteúdos linguísticos” (PESSOA, 2019a, p. 36).

Contudo, exercitar a criticidade em sala de aula não implica apenas em aceitar que “somos” e que “vivemos” fora da escola, mas requer que entendamos que as pessoas, e suas vivências, são diversas e não cabem em determinismos identitários. Sobre isso, observemos um exemplo em que Jake e Carol problematizam o discurso de uma professora de línguas:

[19] Colaboradora Helena: [...] Quando a gente pensa as coisas dentro das caixinhas, a nossa tendência é segregar o que é diferente. A gente precisa questionar para romper com alguns paradigmas, algumas verdades que estão aí na sociedade. Por que isso? Para que isso? Será que isso serve para todo mundo?

Jake: Lá [no estágio], a professora vive falando sobre gênero [risos]. Só que da forma dela. Ela falou pra gente que tem que mostrar para os alunos o quanto é bom ser menina ou ser menino e não ficar querendo entrar na ideologia de gênero. [...] Igual quando tinha uma atividade que perguntava alguma coisa pessoal de cada um, aí logo ela começou a falar para as meninas: “Vocês estão vendo o quanto é bom ser menina?” [...].

Carol: Ao mesmo tempo, ela falou que sexualidade é uma coisa muito particular e íntima, que é uma coisa da pessoa e da família dela...

Colaboradora Helena: Mais adiante, quando vocês forem dar aulas mesmo, é interessante trazer esse assunto de uma forma sutil. Mostrar para eles a diversidade de identidades que existe e permitir que eles pensem sobre isso...

Jake: Mas deixa eu te falar, o problema que eu vejo e que me incomoda, pelo menos lá no estágio, é a questão de a gente ter que se calar, sabe? A gente presencia tanta coisa preconceituosa na sala e acaba tendo que ficar calada, porque somos estagiárias e não professoras regentes. (IO4, 2019).

O evento recuperado pelas agentes³³ indica que a prática docente não está desconectada das crenças e dos valores de mundo da/o professora/or. Porém, o que chama atenção é a contradição sobre a qual se expõe a professora, pois se, por um lado, ela enfatiza o discurso da inteligibilidade cultural do gênero, por outro, sugere que a sexualidade deve ser discutida exclusivamente na esfera familiar. Trata-se, na realidade, do obstinado reforço da *heteronormatividade* – “um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade “natural” e legítima de expressão” (JUNQUEIRA, 2012, p. 4). É notório que a professora, ao contrário de se eximir de falar de gênero nas aulas, o faz delegando primazia aos padrões hegemônicos.

Se, conforme garante Pessoa (2019a, p. 37), o “gênero é um conteúdo fundamental de sala de aula, já que não há como ignorar os nossos corpos e quem somos nesse contexto”, nós, enquanto professoras/es, devemos levantar reflexões sobre as diferentes formas de experienciar o gênero, e suas intersecções, a fim de não espriar injustiças sociais. Afinal de contas, “para combater um sistema injusto, a primeira coisa é reconhecer e identificar esse sistema injusto” (SOUZA, 2019, p. 163). O incômodo que a situação retratada no excerto [19] causou em Jake e Carol nos leva a crer que as agentes identificam o sistema heteronormativo como injusto e excludente. Além disso, a argumentação final de Jake – acerca das relações de poder entre estagiárias/os e regentes – sugere que, caso ela e Carol fossem professoras regentes naquele contexto, não ficariam caladas frente a eventuais situações de preconceito.

Em contrapartida ao exemplo dado no excerto [19], Elaine e Elena relatam ter testemunhado um caso em que outra professora se expressa de modo diferente:

[20] Elena: No dia em que a gente começou a observação, na primeira sala que entramos, a gente já ficou muito assustada, porque os meninos começaram a falar de droga muito abertamente e eu nunca tinha presenciado aquilo [...] E eles falando perto da gente como se fosse algo normal: “ah, eu tava numa festa e queria um loló mas não achei”. Aí o outro virou e falou “Por que você não me ligou que eu ia lá levar pra você, eu vendo droga”...

Elaine: E a professora regente passando atividade no quadro e prestando atenção no que o pessoal falava...

Elena: É, e aí, quando ela terminou de passar a atividade no quadro, ela se sentou e começou a falar sobre o assunto, começou a perguntar. Teve um momento que ela falou assim: “Vocês acham que ser traficante é um emprego?”. Aí a menina falou: “Ah, eu acho, e prostituta também é”. E ela ficou questionando o motivo e tal. Ela até falou que achava que não era emprego não, mas ela não danou e nem teve a questão do juízo de valor com as outras opiniões, né? Ela foi bem mais aberta e eu acho que os meninos ficaram pensando sobre isso [...].

Elena: Eu associei isso com as nossas conversas aqui porque a atitude dela foi bem a de problematizar mesmo, e sem ficar parecendo uma pessoa chata. (IO4, 2019).

³³ Na UEG, estudantes matriculadas/os nos cursos de Licenciatura em Letras costumam realizar os Estágios Supervisionados em dupla. Carol e Jake, assim como Elaine e Elaine, respectivamente, formavam duplas no estágio.

No caso acima, a professora regente, cuja postura foi considerada pelas agentes como mais aberta e problematizadora, causou um impacto positivo nas estagiárias que observavam a aula. Isso ocorreu porque, ao se confrontar com temas polêmicos em sala, tais como tráfico de drogas e prostituição, a professora não optou pelo silêncio, tampouco expressou suas opiniões de forma autoritária. Em vez disso, fez questionamentos que, possivelmente, levaram as/os alunas/os à reflexão. De acordo com Souza (2011), precisamos nos preparar – e, por conseguinte, preparar as/os alunas/os – para lidar com o dissenso, isto é, para o confronto de interpretações sobre o mundo em que vivemos. E, tal como reflete Isabella, a escola é uma instância primordial no que concerne à introdução dos temas sociais considerados polêmicos:

[21] **Isabella:** Acho que a gente pode parar pra pensar que, se a sociedade nossa não discute coisas polêmicas em todos os ambientes, a escola então vai ter que fazer essa discussão. E, às vezes, o tempo nosso é muito curto em sala de aula e não dá para você ficar o tempo todo só falando. A gente tem que levar pelo menos uma reflexão pra escola pra eles irem pra casa e discutir com outras pessoas. (IO4, 2019).

Pennycook (1998, p. 39) defende que nós, professoras e professores de línguas, “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”. Sendo a escola uma extensão da sociedade, é nela que circulam os principais discursos responsáveis por gerar assimetrias sociais. Nesse sentido, tal como pontua Isabella, ainda que nosso tempo seja curto em sala de aula, é importante que tratemos de temas sociais, como gênero, raça, classe, sexualidade etc, de forma ética e crítica, para que as/os alunas/os saiam da escola mais reflexivas/os e conscientes acerca das realidades que as/os cercam, bem como levem essas reflexões para outros âmbitos sociais. Isso evitaria a naturalização de situações de desigualdade de gênero, como demonstrado no exemplo abaixo:

[22] **Kamylla:** Mas, Camila, essas reproduções [de estereótipos de gênero] já começam na infância. Quando eu substituí na educação infantil, na hora distribuir os livros de historinhas, os meninos não queriam pegar de jeito nenhum a história da cinderela, das princesas, essas coisas. Eles só queriam outros tipos de história...

Elena: É porque a própria escola continua aceitando esses preconceitos. Esses dias a gente foi entregar os ovos de páscoa para as crianças e tinha embalagem de todas as cores. E tinha também rosa e azul. Aí eu fui pegando, sem nem olhar direito, e fui entregando. Mas aí chegou uma pessoa da escola, uma pessoa de lá, e me falou pra dar os ovos rosas para as meninas e os azuis para os meninos porque senão depois eles iam ficar querendo trocar. Aí eu peguei e falei “então deixa, uai, se eles quiserem trocar tudo bem, mas quem não quiser não troca” (IO3, 2019).

A partir de uma leitura superficial, as situações exemplificadas no excerto [22] poderiam ser vistas como corriqueiras e incapazes de causar danos muito severos às relações

sociais estabelecidas entre pessoas de gêneros diferentes. Ocorre que, iniciado na infância, o processo de generificação das histórias e das cores integra uma gama maior de normatizações encarregadas de produzir desigualdades de gênero e sexualidade em várias esferas sociais. Se a construção das identidades não ocorre de maneira fixa e linear, e se os padrões hegemônicos que prescrevem as performances ideais de gênero são construídos socioculturalmente, as manifestações de violência (verbal e corpórea) podem ser verificadas justamente no entremeio dos desvios aos padrões considerados aceitáveis. Para exemplificar, suponhamos que uma determinada aluna não goste de histórias de princesas, tampouco prefira a cor rosa à azul. Não é impossível que, em função desses “desajustes”, ela passe por constrangimentos no ambiente escolar. Por isso mesmo, o processo de desgenerificação, tanto das histórias quanto das cores, merece atenção especial das pessoas diretamente envolvidas nos contextos de educação.

Fabrizio e Moita Lopes (2002) veem a escola como o primeiro espaço social responsável por possibilitar uma exposição a outros mundos ou a outras histórias, o que acaba conferindo a ela uma importância singular na construção das identidades sociais. Assim, para a autora e o autor, "a escola deveria ser o lugar de se aprofundar a compreensão sobre as vertigens contemporâneas e de se ampliar a grande discussão sobre as identidades sociais nas quais estamos envolvidos" (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 19). Por seu turno, Borelli (2018, p. 141) salienta, que numa empreitada crítica, “[a]o mesmo tempo em que procuramos estranhar o que é tido como natural é importante discutir que essa prática naturalizada está embasada em princípios hegemônicos e busca servir a interesses que podem ser problematizados em nossas práticas”. Para tanto, a formação docente precisa se engajar na desconstrução de discursos que, direta ou indiretamente, acarretam em estigmatizações identitárias. Tal necessidade parece ter sido percebida por Jake e Carol no período de estágio:

[23] Jake: [...] Antes de entrar na sala pra fazer observação, a gente perguntou a professora regente como era a turma do sexto ano. Sabe o que ela falou? Falou que a turma era boa, mas que lá tem uns alunos que gostam de falar que *é* gay. Ainda falou com tom de deboche. Acredita?

Carol: Nossa, a gente olhou uma pra cara da outra sem entender e eu acho que ela percebeu que a gente não gostou do comentário. Eu fiquei pensando que ela tinha que fazer esse curso, muito sem noção...

Jake: Camila, que a gente faz numa situação assim?

Camila: Vocês vão entrar nessa sala como regentes?

Carol: No outro semestre.

Camila: Acho seria mais prudente pensar em alguma atividade problematizadora para essa turma do que tentar mudar a ideia da professora. Vocês podem pensar isso, podem tentar fazer isso na sequência didática. Assim, se ela tem essa visão sobre a turma, de que eles gostam de falar que são gays, é porque tem algo incomodando ela. Ela deve silenciar essas as identidades durante as aulas. Entende?

Carol: Ah, o interessante que eu tava olhando é que o currículo de referência do sexto ano fala do conteúdo da diversidade, até de diversidade sexual como conteúdo. Então a gente não vai fugir do currículo, né?

Camila: Perfeito. É um dever de vocês falar disso, então. Até porque vocês nem estariam fugindo dos próprios documentos que guiam a pedagogia da escola [...]. (IO4, 2019).

Ao demonstrar juízo de valor em relação à turma, decorrente de uma visão estanque e essencialista de identidade, a professora não apenas descreve seu descontentamento acerca da pluralidade de sexualidades numa sala de aula, como cria uma realidade ideológica que, novamente³⁴, incomoda as estagiárias. A concepção de performance discursiva, condicionada pelo dizer/fazer, pode ser recuperada para explicar as implicações circunstanciadas pela emissão do comentário. Na enunciação da professora, está implícita a ideia de homossexualidade como uma identidade negativa, que pode até mesmo atrapalhar o desempenho de uma turma aparentemente boa. Essa negatividade é reforçada com o suposto “tom de deboche”, que, conforme salienta Jake, foi perceptível no comentário. Inclusive, toda essa situação levou Carol a problematizar a formação da professora do estágio, que segundo a agente, deveria participar das discussões empreendidas pelo nosso curso.

Logo, essa valoração negativa levou Jake a me questionar acerca de como agir diante de tal situação. Em resposta, sugeri que, quando regentes, elas incorporassem à sequência didática uma atividade com temas de gênero/sexualidade. Apesar de ter sido uma sugestão espontânea, tendo em vista que não pude pensar muito sobre a questão naquele momento, ainda concordo com ela. Em parte, porque, ciente das relações de poder envolvidas nas burocracias do estágio, seria muito irresponsável da minha parte indicar que elas questionassem a professora, mas, principalmente, porque essa visão de mundo – que estigmatiza as identidades dissidentes – reverbera diretamente na vida das/os estudantes.

Com efeito, Carol lembrou-se de que o Currículo Referência de Língua Portuguesa do Estado de Goiás, como expectativa de aprendizagem, prevê a discussão “sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo” (GOIÁS, 2013, p. 40). Isso mostra que, nem sempre, abordar temas de gênero e sexualidade em aulas de línguas significa transgredir o que está posto. Nesse caso específico, os documentos que orientam o trabalho da/o professora/or legitimam a abordagem e a tomam, inclusive, como uma expectativa de aprendizagem. Em uma reflexão semelhante, Pessoa (2019a) também questiona o caráter transgressivo dessas abordagens, uma vez que a própria Constituição Federal se pauta na proliferação do pluralismo de ideias:

³⁴ Trata-se da mesma professora regente retratada no excerto [19].

O artigo 205 prevê que “[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” (BRASIL, 1988, grifos adicionados); e o artigo 206 determina que um dos princípios do ensino é o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), princípio esse que se repete em todos os documentos legais concernentes à educação, como já mencionei. Não devemos abrir mão de nos educar para esse pluralismo e, para isso, temos de aprender a lidar com os conflitos que advém dessa educação. (PESSOA, 2019a. p. 50-51).

Evidentemente, cada contexto é único e, como tal, requer uma averiguação localizada por parte da/o professora/or e, ainda assim, o fato é que não dá para prever a recepção dos temas críticos em sala de aula. Eles são urgentes, mas precisam de disposição docente. O julgamento contextual (PESSOA; HOELZLE, 2017), que encontra eco na práxis (MATEUS, 2013), é que vai fazer com que acionemos os repertórios discursivos mais condizentes com os contextos nos quais estamos inseridas/os. Além disso, para além da escola e das salas de aula, isso vale para as experiências sociais mais amplas, já que a formação das identidades profissionais, em grande medida, diz respeito às nossas subjetividades e ao nosso processo individual de emancipação. Por isso, “a decisão do que fazer em sala de aula está intimamente relacionada a quem somos (e a quem podemos ser) como professoras/es e pessoas” (PESSOA, 2013, p. 303). Como é possível notar nos excertos abaixo [24] e [25], o curso parece ter repercutido na vida pessoal de Cristina e Elaine, ressignificando suas identidades:

[24] Cristina: E esse curso tem sido muito bom pra mim, é sério. Eu fico mais ouvindo, mas eu fico pensando as coisas da vida também. Olha, eu ando dando umas cortadas até no meu namorado [risos] [...] A gente tava fazendo a mudança esse final de semana, aí ele ficou fazendo gracinha, ficou rindo das meninas, falando que se juntasse a gente tudo, não dava a força dele. Eu cortei ele na hora, não deixei passar, não. Falei pra ele respeitar porque senão a gente não ia ajudar mais [...] Só que antes eu ria dessas bobearas também, mas agora eu não dou conta mais, sério [...]. (IO5, 2019).

[25] [...] Algumas de minhas experiências em situações preconceituosas são em meu grupo familiar, visto que tenho vários familiares que, por motivos religiosos e culturais, praticam e proferem atos e falas discriminatórias. Sempre que dá eu questiono o fundamento dessas atitudes preconceituosas, pois eu sinto que agora a criticidade e a problematização na luta pelas minorias são parte de quem me tornei. Dias atrás, meu grupo familiar comemorava o aniversário de uma prima minha. Tinha confraternização, risos e descontração. Mas uma brincadeira que foi predominante nesse dia era a que “toda mulher deseja se casar, e que o homem não tem a mesma intenção”. Tinha um consenso dos meus parentes em relação a isso. Falavam da minha prima como alguém dependente de um casamento e o namorado como o “fujão”, pois parece que ele não se beneficiaria com um casamento. Essas coisas, por mais que sejam tratadas como “brincadeiras”, me deixam chateada. A visão arcaica da mulher diante do casamento me incomoda bastante, assim como muitas outras visões ultrapassadas. Desse modo, não pude me calar, questionei, problematizei o porquê do namorado fugir do casamento, ou porque minha prima

iria desejar um casamento. Essas problematizações me trouxeram olhares estranhos das outras pessoas, mas eu sei que também plantaram uma reflexão, espero que principalmente em minha prima, e acho que isso é um bom começo [...] (TR, Elaine, 2019).

O patriarcado, enquanto sistema que se empenha em atribuir supremacia de poder ao gênero masculino, tende a afirmar a visão generalizante da figura feminina como o “sexo frágil” (tanto nos aspectos físicos quanto psicológicos), assim como tende a conceber o matrimônio como uma das principais metas de vida de uma mulher. Esses empenhos advêm de princípios essencialistas calcados em determinismos biológicos, através dos quais os homens são vistos como seres naturalmente dominantes. Não pretendo me alongar acerca do aspecto cultural a que subjaz o reforço do discurso patriarcal, no entanto, “não podemos pensar em arranjos sociais de gênero como mero efeito que flui das propriedades do corpo” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 93). Em outras palavras, embora diferenças biológicas possam ser constatadas nos corpos de homens e mulheres, é preciso problematizar o fato de essas diferenças terem sido usadas, ao longo da história, como forma de dominação social

Nos excertos acima, as declarações de Cristina e Elaine denotam emancipação identitária decorrente da tomada de consciência acerca das desigualdades circunscritas nas relações de gênero. A meu ver, essa consciência é fundamental para que elas, posteriormente, se engajem em um *fazer* docente mais problematizador, uma vez que “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2016b, p. 103). Mesmo interpelado pelo ideológico, o sujeito é capaz de resistir aos discursos dominantes e transformar as práticas discursivas das quais faz parte. Nesse sentido, as/os docentes podem ser entendidas/os como agentes de transformação social, pois não apenas operam cotidianamente com o discurso, enquanto ferramenta de poder, como também têm a possibilidade de apresentar visões diferentes para que suas/seus alunas/os façam escolhas mais conscientes.

Urzêda-Freitas (2018, p. 41) avalia que visualizar a formação docente como uma performance “mostra-se relevante por nos possibilitar compreender as experiências de formação como encenações e, por assim dizer, como espaços de repetições, apropriações e rupturas”. Não por acaso, Cristina declara que, antes do curso, costumava rir das piadas machistas de seu namorado, ao passo que agora não consegue mais fazê-lo. De maneira similar, Elaine constata que *a criticidade e a problematização na luta pelas minorias são parte de quem* ela se tornou e, por esse motivo, não consegue mais ser conivente com situações preconceituosas em seu âmbito familiar. Sendo assim, creio que esses dois

posicionamentos [24] e [25], evidentemente marcados pela ressignificação pessoal e pela apropriação coletiva do empoderamento feminino, mostram-se esperançosos diante de uma sociedade marcada pela repetição (muitas vezes banalizada) de nuances do discurso machista.

Por sua vez, João também sinaliza a importância que o curso teve na construção de reflexões tanto acerca de sua futura prática docente quanto em relação à vida pessoal:

[26] [...] Durante o curso pude realizar várias reflexões sobre como levar as questões de gênero para sala de aula, e como fazer isso em uma abordagem produtiva. Também realizei reflexões pessoais, de como é de certo modo libertador conhecer mais sobre sexualidade e gênero, libertador perante aos dogmas da sociedade em relação ao que é ser hétero e qual comportamento é aceitável para tal. [...] (TR, João, 2019).

O agente utiliza a palavra “libertador” para definir sua relação com as questões de gênero e sexualidade, bem como demonstra questionar os parâmetros sociais que pressupõem comportamentos supostamente adequados para as pessoas heterossexuais. Com isso, é provável que João, cujo lugar de fala é de alguém hétero e cisgênero (QUADRO 2), tenha reconhecido que os mecanismos de regulação social, já discutidos no tópico anterior, atingem mesmo aquelas/es que tem suas vivências compatíveis com o padrão heteronormativo, já que esses mecanismos limitam as performances de gênero das pessoas (JUNQUEIRA, 2012).

Já Isabella ressalta a produtividade da dinâmica colaborativa do curso e relaciona isso ao fato de a troca de experiências ter oportunizado o exercício da alteridade:

[27] O Curso Complementar "Estudos da Linguagem e Identidades Sociais" foi muito dinâmico porque a cada encontro as conversas davam complemento aos textos já lidos anteriormente e também eram embasados nos conhecimentos prévios que tínhamos antes. [...]. Aprendi bastante, pois contar nossas experiências e ouvirmos outras nos coloca na própria situação e nos prepara para lidar com as diversas identidades, não nos esquecendo do respeito para com as diferenças [...] (TR, 2019, Isabella).

Jordão (2013, p. 82) acredita que as propostas colaborativas na formação de professoras/es de línguas contribuem para que as/os envolvidas/os vejam, "em conjunto, o que precisa ser mudado, por quê e para quê [...], verificando quais as possibilidades a nosso alcance para promover tais mudanças". Quando se trata da diversidade, especialmente das relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade, o princípio colaborativo faz-se ainda mais premente, visto que os enfrentamentos só ganham força na prática, se empreendidos por grupos sistematicamente organizados, os quais transmitem suas dores em luta, com vistas a fazer da esperança a opção política de um mundo melhor (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

Convém lembrar que o conflito e o dissenso são prerrogativas para eminência dos espaços colaborativos, uma vez que as interpretações de mundo não têm o mesmo significado para todas as pessoas (SOUZA, 2011). É justamente essa diversidade de interpretações e de entendimentos que nos permite acionar discursos menos generalizantes sobre as performances de gênero na vida social, rompendo com o mito da história única (MIGNOLO, 2014), e alargando nossos repertórios de significação. Como ensina Souza (2011, p. 296), é necessário “educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada”. Mais uma vez, o componente identitário vem à tona, na medida em que entendemos o caráter relacional entre a identidade e a diferença, pois, se precisamos educar para a diferença, é porque estamos diante de uma identidade (referência) que se diferencia de outra. Assim, embora a identidade precise da diferença para existir (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014), é comum que algumas diferenças sejam constantemente alvo de tentativa de eliminação. Dessa maneira, uma educação comprometida com a legitimação das diferenças se empenha em descentralizar a universalidade e os essencialismos dos sujeitos sociais.

Ademais, Hall (2015, p. 9) avalia que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Sob essa perspectiva, as identidades que, outrora, forneciam localizações sólidas para as pessoas, são agora colocadas em xeque por uma mudança estrutural que muito se deve aos efeitos da Globalização. Quero chamar atenção para um aspecto específico desse novo sujeito, que Hall (2015) nomeia de sujeito pós-moderno, a saber: sua condição instável e, por vezes, contraditória. Para ilustrar tal condição, observemos o evento descrito em meu texto reflexivo:

[28] [...] Depois que encerramos o curso, acompanhei Elaine e Kamylla à lanchonete que fica em frente à Universidade. Em algum momento da conversa, contei a elas que eu estava me preparando para ir a um evento acadêmico no nordeste apresentar os resultados de um artigo científico recém produzido. Ao recusar tomar um copo de refrigerante, argumentei que precisava fazer uma dieta, pois me considerava acima do peso e, naquela condição, não teria coragem de usar um biquíni se eventualmente fosse à praia no período do evento. Ao ouvir isso, Kamylla me disse algo do tipo "Mas não foi você que disse no curso que temos que parar de nos preocupar com os padrões?". Fiquei desconcertada e não encontrei uma resposta. Apenas sorri sem graça [...] (TR, Camila, 2019).

Para Souza (2019, p. 163), “a gente tem que ter constantemente aquilo que talvez seja a coisa mais difícil para um ser humano – a consciência de que nós podemos ser produtos daquilo que estamos criticando”. Como pode ser depreendido do excerto [28], a indagação de

Kamylla me deixou bastante constrangida (e sem resposta) exatamente porque me senti afetada pelo que os meus princípios, bem como a minha pesquisa, buscam refutar. Tal como esclarece Louro (2010, p. 206), “[a]s normas de gênero e de sexualidade são como todas as normas, anônimas e onipresentes [...], elas simplesmente acontecem, se espalham por toda parte e costumam penetrar em todos, insidiosamente”. Mesmo eu – uma mulher que se considera feminista e que organizou um curso de formação para debater o perigo implícito na ideia dos padrões sociais – não me isento de sentir receio acerca do julgamento alheio.

Ainda que a concepção do sujeito pós-moderno, refratária ao paradigma da modernidade, acene para o caráter variável e contraditório das identidades (HALL, 2015), é natural que as pessoas busquem coerência e solidez na relação que estabelecem com o mundo. Com base nisso, não é de se estranhar que expectativas de Kamylla sobre mim suponham convergência linear aos princípios defendidos pelo curso, assim como não espanta o fato de eu me afugentar – ao ficar sem palavras – diante da minha própria contradição. Daí a necessidade da reivindicação da interdisciplinaridade na formação de professoras/es de línguas, que, ao incitar o intercâmbio com os Estudos Culturais, pode, por exemplo, oportunizar visões menos essencialistas sobre a construção das identidades no mundo contemporâneo. Essas visões podem oferecer base para a ressignificação pessoal, visto que a ruptura não é o desmoronamento de tudo, mas a característica limiar que precede a mudança.

3.4 Intersecções de gênero, raça, sexualidade e religião

Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista. (Davis, 2016).

De forma introdutória, ao final do tópico 3.1, expus a importância de olhar para categoria cultural do gênero com base na combinação que ela estabelece com outras marcações identitárias. Isso porque o gênero, se concebido isoladamente, não oferece um panorama analítico que possibilite revelar os pontos limiares das opressões. Por sua vez, muitas feministas negras (AKOTIRENE, 2017; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016; RIBEIRO, 2016; 2017, 2018, 2019) têm denunciado o fato de os efeitos deletérios da escravidão ainda ressoarem na contemporaneidade, fazendo com que mulheres negras sejam inseridas em dinâmicas sociais de subordinação e exclusão. Por essa razão, é imprescindível que outros atravessamentos identitários, tais como raça e classe, sejam levados em conta no

processo de análise do gênero. Daí, então, a urgência da mobilização do conceito de *interseccionalidade*, que, a partir de Crenshaw (2002, p. 177), pode ser compreendido como:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Em face disso, o viés interseccional perpassa toda a compreensão de gênero preconizada por esta *pesquisa-formação*, tendo em vista que busco, em parceria com as/os agentes que colaboram neste estudo, lançar inteligibilidade sobre a construção das identidades sociais de uma maneira mais complexa e menos generalizante (MELO; MOITA LOPES, 2015). Ainda assim, nesse tópico em específico, com base nas interações em grupo do quarto (IO4), quinto (IO5) e sexto (IO6) encontros, bem como nos textos reflexivos (TR) de Kamylla e Carol, focalizo os eventos discursivos que, a meu ver, mais evidenciam a convocação da ferramenta analítica da interseccionalidade para as discussões (AKOTIRENE, 2017).

No seio dos estudos feministas, uma análise à luz da interseccionalidade reforçaria alguns dos questionamentos instigados pelo célebre texto de Sueli Carneiro (2003)³⁵, a saber: “De que mulheres estamos falando?”, ou melhor, “Que mulheres estão falando?”. Trata-se de admitir que o gênero nunca foi, e nem é, experimentado da mesma maneira por todas as mulheres. Por esse motivo, o feminismo negro nos ensina que é preciso desnudar as realidades ocultas pela força dos projetos hegemônicos, bem como incitar “uma (re)construção histórica alternativa, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (MENESES, 2007, p. 57). Conforme Ribeiro (2018, p. 128), as “mulheres negras vêm historicamente pensando a categoria “mulher” de forma não universal e crítica, apontando sempre para a necessidade de se perceber outras possibilidades de ser mulher”.

No nosso quinto encontro, essa suposta universalidade foi posta em debate por Elaine e Elena numa discussão que mostrava a presença de mulheres na história dos videogames:

[29] Colaboradora Michely: [...] O videogame, como a gente conhece, é relativamente novo porque surgiu por volta dos anos 50, então tem pouco tempo [...] Era muito caro porque envolvia tecnologias muito novas e de alto custo. Mas essas mulheres [expostas em imagens] foram fundamentais para a história dos videogames no mundo...

³⁵ Trata-se do texto: “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero” (2003). Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>.

Elaine: Mas deixa eu te falar, o interessante é que mesmo a gente pensando que as mulheres já estavam nesse espaço [referente aos games], eram mulheres brancas, né?
Elena: E eram mulheres ricas porque, igual a Michely falou, os videogames eram caros [...]
Colaboradora Michely: Pois é, gente, tem isso mesmo. O bom é que hoje em dia a realidade tem mudado mais, porque hoje em dia já têm personagens de jogos gays, lésbicas, negros [...]. (IO5, 2019).

Ainda que o objetivo do debate incitado pela colaboradora Michely fosse o de mostrar a presença de algumas mulheres num espaço tradicionalmente ocupado por homens, o olhar crítico de Elena e Elaine problematizou a ausência de mulheres negras nesse mesmo espaço. Essa problematização endossa o fato de que “o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma” (RIBEIRO, 2018, p. 45). A partir disso, convém dizer que um olhar amparado pela interseccionalidade não implica na hierarquização das opressões, mas, acima de tudo, busca conscientizar as pessoas para com os efeitos específicos que cada marcação identitária acarreta, com vistas a formar frentes de luta.

Por mais que, como sinaliza a colaboradora Michely, o contexto dos videogames tenha evoluído com o passar do tempo, dada a presença de pessoas negras nesse espaço (seja como personagens, seja como idealizadoras/es dos jogos), o racismo é uma realidade preocupante no Brasil que, historicamente, tem privado a população negra de ocupar vários espaços sociais. Em grande medida, isso ocorre porque o passado de escravidão, oriundo do colonialismo ocidental, ainda está presente na atualidade em forma de *colonialidade* – “reprodução contínua das práticas sociodiscursivas coloniais no mundo contemporâneo” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 12) – a qual é responsável, entre outras coisas, por estabelecer hierarquias sociais entre as raças a partir da constatação de características fenotípicas.

Em consequência, a aversão às características inerentes ao corpo negro já começa a se manifestar logo na infância, conforme relata a agente Kamylla em seu texto reflexivo:

[30] [...] Toda minha infância, vivenciei “brincadeiras” onde eu era a parte engraçada, na época isso não teve efeito sobre mim, pois na inocência na infância ou nos mecanismos de defesa do cérebro, não me atentei a certas coisas que hoje consigo identificar e definir como racismo e discriminação. Uma vez, minha prima e meu irmão (ambos brancos) decidiram que os personagens da brincadeira deveriam ser brancos e então me pintaram de branco com cal. São os adultos que contam essa história, então não posso relatar como me senti no dia. Após crescer um pouco, as pessoas já não queriam mudar minha cor. Só que elas me viam como diferente, um diferente bonito, um diferente apreciável. E isso não era bom, eu não sabia e não entendia, mas o desconforto era enorme e hoje consigo reconhecer aquelas situações de andar na rua e receber cantadas de homens completamente estranhos que falavam da minha cor como objetificação. Todos usavam sempre o termo “morena” [...] (TR, Kamylla, 2019).

O evento da infância de Kamylla é um indício de que a supremacia atribuída à branquitude agride física e psicologicamente aquela/e que tem a pele negra. São ações como essa, retratada no excerto [30], que denotam a necessidade de combate às ressonâncias da colonialidade, sobretudo no que se refere às práticas discursivas e performativas racistas, a partir de investidas educativas de conscientização. Isso se faz necessário porque não acredito que foi à toa que essas crianças – que decidiram que as personagens da suposta brincadeira deveriam ser brancas – resolveram embranquecer Kamylla com cal. Trata-se de uma ação de natureza performativa caracterizada pela repetição naturalizada de que *ser branco é ser melhor*; afinal, o principal empenho da colonialidade é o de manter sólidos os princípios de mundo criados pelo projeto colonial.

Ribeiro (2019) explica que falar de racismo no Brasil implica em entendê-lo como um problema estrutural, visto que está entranhado nas relações sociais. Suas manifestações tendem, muitas vezes, a ser veladas e a passar despercebidas. Desse modo, é pelo fato de ser estrutural que o racismo não precisa de intenção declarada para se manifestar, ao passo que uma cantada pode ser lida como um ato invasivo que também reflete valores do colonialismo. Kamylla revela que, depois de adulta, as “brincadeiras” da infância se transmutaram para as *situações de andar na rua e receber cantadas de homens completamente estranhos que falavam da [sua] cor como objetificação*. Tal como assevera Davis (2016), a reprodução da imagem de sexualização exacerbada das mulheres negras muito se deve ao estado de vulnerabilidade ao qual elas estiveram à mercê durante todo o período de escravidão:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. (DAVIS, 2016, p. 26).

Ao sinalizar seu desconforto diante do fato de os homens sempre mobilizarem o substantivo “morena”, é provável que Kamylla esteja apontando para a tentativa desses homens de mitigar a tonalidade de sua cor, ou, ainda, para a possibilidade de essa cantada estar revestida de um estereótipo que figura em preconceito (MELO; MOITA LOPES, 2015), pois, nesse caso, o termo “morena” é sempre evocado em circunstâncias de conotação sexual – as chamadas “cantadas” que operam como objetificação do corpo feminino. Além disso, o desconforto em ser chamada de “morena” parece também acenar para o processo de reivindicação da identidade negra na vida da agente, conforme aparece na sequência do texto:

[31] [...] São situações que só parei para analisar depois dos 17 anos e para mim é tranquilo, mas e para as pessoas que possuem traumas quanto a isso? É de suma importância que a escola e a família orientem as crianças e os adolescentes sobre inúmeras situações que possam colocar em risco seu psicológico para que no futuro sejam adultos bem resolvidos. No ensino médio busquei compreender qual era meu lugar no mundo, hoje me reconheço como mulher e negra, o restante das classificações que costuma dar são instáveis, podendo mudar a qualquer momento. Agora sou uma adulta bem resolvida que entende e tenta mudar o contexto em que vive, sempre explicando minha perspectiva de dano, interpretação do dano e conversão disso para possíveis soluções. (TR, Kamylla, 2019).

No excerto acima, é possível notar que a agente confere à escola e à família a responsabilidade de conscientização para com a formação de jovens e adolescentes, a fim de que elas/es não propaguem e, tampouco, sofram preconceitos em situações que possam desencadear riscos e/ou traumas. Inclusive, ela atribui ao período em que cursou o ensino médio, o seu próprio reconhecimento identitário de mulher negra numa sociedade marcada pelas classificações instáveis. No meu entendimento, as reflexões tecidas por Kamylla salientam o papel preponderante que a educação e a família ocupam na formação de sujeitos mais conscientes da realidade social que os circundam. Em função disso, vemos a necessidade de uma educação linguística crítica, na formação de professoras/es, que tenha como base a desconstrução de práticas discriminatórias, criando enfrentamentos contra o machismo, o classicismo, o racismo etc, no intuito de evitar episódios como o descrito por João:

[32] João: Uma vez eu tinha que fazer uma oficina numa sala [...] e eu perguntei a professora como é que era a sala onde eu ia entrar. E também perguntei se tinham alunos negros. Ela me disse que tinha apenas um aluno negro, e eu cheguei lá e reconheci, pelo menos, uns seis. É claro que isso vai muito de heteroidentificação e autoidentificação, mas, da minha perspectiva, eu vi que tinham mais [alunos negros] [...] (IO4, 2019).

O (re)conhecimento das particularidades referentes aos contextos locais em que atuamos é crucial para que nós, professoras/es de línguas, possamos entender a heterogeneidade do alunado, sobre quem somos diretamente responsáveis. Para isso, o principal caminho se encontra “na politização docente [...], o que pressupõe o entendimento do mundo e de quem somos nós nesse mundo, bem como de alternativas que existem para nos transformar e ao mesmo tempo transformá-lo” (PESSOA, 2013, p. 26). Como está implícito no exemplo dado por João, é provável que, ao não se atentar para a diversidade racial de sua turma, a professora acabe por minimizar a presença de pessoas negras na sala de aula, generalizando várias experiências em uma única.

Com isso, não estou sugerindo que a professora citada precisasse distinguir, quantitativamente, brancas/os de negras/os, porém, para vislumbrar a igualdade de direitos, é preciso, antes, considerar que, na nossa sociedade, as oportunidades não são as mesmas para todas/os. Trata-se, então, de refutar a ideia de um sujeito universal – a branquitude também é um traço identitário, entretanto, marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos (RIBEIRO, 2019). Como já argumentei no início desse tópico, sendo o racismo um problema de ordem estrutural, suas manifestações vão muito além de agressões físicas, ofensas e xingamentos direcionados às pessoas negras. E é por isso que Ribeiro (2018, p. 72) nos ensina que o racismo “consiste em um sistema de opressão que privilegia um grupo racial em detrimento de outro”. Com efeito, para identificar as mazelas do racismo e, posteriormente combatê-lo, precisamos evocar a memória histórica de anos de colonialismo e escravidão.

Até aqui, vimos o quanto a ferramenta da interseccionalidade, tributária do feminismo negro, nos oportuniza uma análise mais aprofundada acerca das opressões sociais. Creio que, para além da questão racial, tal ferramenta pode nos ajudar a visualizar as camadas discriminatórias de outras identidades. Para tanto, observemos o relato abaixo:

[33] As discussões durante o curso foram incentivadoras, tanto na vida pessoal quanto na acadêmica. Fui capaz de entender algumas questões que vivo, mas que são pouco discutidas. Não é fácil viver em uma sociedade heteronormativa e machista, e isso se torna mais difícil quando me vejo na cidade do interior, que é bem conservadora. Ser mulher e bissexual em uma cidade pequena se torna uma grande dificuldade quando as pessoas ao redor começam com o alvoroço sobre os relacionamentos diferentes do padrão imposto ali, ainda mais por ser uma cidade onde os valores da religião dominam. Dá pra ver que o preconceito e opressão estão introduzidos na sociedade, além do mais, quando o assunto é LGBT, tem o apagamento do bissexual, pois as pessoas não cansam de reproduzir ideias erradas, como “ser bi é só uma fase de indefinição”, e muitas vezes ouvimos isso dentro da própria comunidade, muitas vezes temos nossa sexualidade diminuída e reprimida, principalmente porque quase não se fala em bissexualidade se você já ficou com homem [...] (TR, Carol, 2019).

No texto de Carol, há, pelo menos, três componentes identitários que, amalgamados, corroboram o julgamento alheio: o gênero, a sexualidade e o fato de ela viver em uma cidade interiorana na qual os *valores da religião dominam*. Isso porque o machismo e o conservadorismo são muito recorrentes em cidades pequenas, talvez em função da falta de repetição do novo, isto é, nas cidades do interior temos a previsibilidade de performances discursivas mais conservadoras. Além disso, ainda existe o preconceito e a falta de informação sobre a bissexualidade. O esquema binário de classificação, herdado da modernidade, além de valorizar o primeiro elemento em detrimento do segundo – *homem/mulher, branco/negro, hétero/homossexual* etc – (SILVA, 2014), invalida uma série

de outras existências, como, a exemplo de Carol, a bissexualidade. No que diz respeito à orientação sexual, para esse esquema binário, não existe flexibilidade, ou você é heterossexual ou não é, daí a percepção errônea de que *ser bi é só uma fase de indefinição*.

De acordo com Bauman (2011), vivemos em uma sociedade fluida, cuja condição sinuosa pode ser relacionada, metaforicamente, ao estado líquido das coisas. Assim como todos os líquidos, o mundo jamais se imobiliza e nem conserva sua forma por muito tempo, de modo que tudo, ou quase tudo, em nosso mundo está em constante mudança. A partir dessa percepção, além de nos darmos conta de que as nossas identificações não são estáticas e inalteráveis (HALL, 2015), é possível desestabilizar a suposta linearidade do sujeito moderno, considerando que “[a] produção das identidades sexuais e de gênero que se dá ao longo de toda existência dos sujeitos (de *todos* os sujeitos) nada tem de harmoniosa e estável” (LOURO, 2010, p. 211 grifos da autora). Entretanto, essa consciência confronta valores morais e religiosos que balizam a visão de mundo de muitas pessoas que se dizem conservadoras, o que acaba silenciando e reprimindo as vivências de quem não atende às expectativas da linearidade estável:

[34] [...] Apesar de não me esconder na cidade atual onde faço graduação, na minha cidade natal não tenho a mesma liberdade, ainda mais por não saber o que minha família pensaria. Isso ainda me causa medo. Vejo necessidade de me assumir, mas o medo de represálias ainda é maior. Esse processo de medo, de ficar entre contar e não contar é cansativo. A vontade de assumir quem de fato sou, “sair do armário”, é grande, mas o medo do afastamento da família e até mesmo a expulsão de casa é um impedimento. Espero que com o tempo a minha família consiga entender minha orientação. Com as reflexões que surgiam durante o curso pude entender que muitas coisas são normas são construções da sociedade, algo que antes não havia parado para pensar. (TR, Carol, 2019).

Assim como Carol, milhões de outras pessoas, não heterossexuais, precisam constantemente recalcar seus desejos sexuais para não serem excluídas e nem tratadas com desprezo pelos familiares, assim como pela sociedade de uma maneira geral. Essas pessoas deixam de ser “como realmente são” e se veem interpeladas pela matriz excludente da heterossexualidade compulsória, a qual se incumbe de interditar a liberdade de expressão alheia. Isso acontece porque “[a] concepção binária do sexo, tomado como “dado” que independente da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade” (LOURO, 2015, p. 84). Em sala de aula, contemplar outras formas de vivenciar a sexualidade é uma maneira de resistir à imposição da identidade heterossexual como única possibilidade válida.

Porém, ao que tudo indica, os encontros do curso tiveram um efeito positivo sobre a vida de Carol, uma vez que, após a experiência, ela passou a refletir sobre o caráter construtivista das normas sociais. A meu ver, ainda que a agente não se sinta confortável o bastante para autoafirmar sua orientação sexual para a família, o fato de ela, enquanto futura professora, estar ciente de toda essa exclusão inerente à matriz heterossexual é um indício de resignificação que pode levá-la a ter posturas mais críticas em sala de aula, já que as nossas práticas docentes estão totalmente interligadas aos nossos valores de mundo. E é por meio de tais posturas críticas que podemos construir ambientes mais abertos à pluralidade.

Para finalizar a discussão da interseccionalidade, vejamos um exemplo em que a análise do gênero pressupõe a identidade religiosa:

[35] Elena: Eu queria comentar sobre uma situação que eu presenciei junto com a Elaine esses dias. É porque tinha um grupinho de alunos sentados no recreio e aí passou uma moça, uma menina evangélica, de saia, cabelo comprido, essas coisas; [...] Aí na hora que ela passou os meninos começaram a falar “Aleluia, irmã!”, “Aleluia!”. Eu fiquei olhando e agora, com essa nossa discussão, fico imaginado a situação da menina naquele momento.

Colaboradora Juliane: Olha só! Já imaginaram o quanto deve ser difícil ser evangélica na escola? [...].

Elena: Inclusive tem uma colega nossa aqui do curso de Letras que também usa roupas mais fechadas e tal e, depois situação no estágio, eu comecei a pensar que ela pode ser muito calada porque tem receio de alguma coisa...

Colaboradora Juliane: A gente tem uma mania de achar que a diversidade só envolve negros, homossexuais, indígenas, enfim... Mas existem outros grupos de pessoas segregadas na sociedade por conta de suas escolhas religiosas [...] (IO6, 2019).

No contexto enunciativo do excerto acima, vemos que o gênero interseccionado à identidade religiosa, esta evidenciada a partir da performance corporal da aluna (que implica na sua vestimenta, modos de andar, adereços etc), produz efeitos de exposição, discriminação e preconceito na escola. Tal como constata a colaboradora Juliane, apesar da ascendente tendência que temos em discutir a diversidade voltada para as questões de gênero, sexuais, raciais e indígenas; algumas religiões, sobretudo as de matriz africana (CAPUTO, 2013), tendem a ser estigmatizadas com os jogos de poder que corroboram hierarquizações. Mesmo assim, o exemplo de Elena ilustra como o imaginário social rechaça a figura da mulher evangélica em razão de suas performances corporais. Diante disso, ainda que vivamos em um país laico, garantido por lei, a intolerância religiosa também se articula com o gênero.

Logo, a percepção da interseccionalidade se faz necessária na formação de professoras/es exatamente porque as significações são múltiplas e não se restringem à modelos de existência pré-determinados. Por isso, uma atuação docente que não se

compromete com as intersecções entre gênero, raça, religião etc; tende a se preocupar apenas com a valorização da hegemonia. Assim, devemos pensar as questões de gênero não separadas, mas integradas, identitariamente atravessadas por elementos discursivos e pela própria performatividade linguística. Perceber isso é um caminho para implementar uma educação comprometida com novas formas de perceber o mundo e suas inter-relações.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Esta pesquisa foi realizada em paralelo a um momento político nada favorável às questões sobre as quais ela se volta. Os temas aqui tratados são percebidos por uma parcela significativa da população – que se encontra, inclusive, no topo da hierarquia política – como ideológicos e responsáveis por deturpar os princípios atribuídos ao modelo de família “tradicional”. Contudo, concordo com Rajagopalan (2003, p 111) quando o linguista escreve que “[a]quilo que chamamos de ideologia, com frequência, nada mais é do que uma teoria cujas implicações nos incomodam”. De fato, este estudo é afetado pela conjuntura histórica na qual ele se inscreve e tem como objetivo pensar alternativas capazes de diminuir o sofrimento humano daquelas/es que não se sentem representadas/os pela matriz heteronormativa.

Assim, mesmo diante desse cenário desfavorável, esta pesquisa-formação instigou o debate de gênero e sexualidade com professoras/es de línguas e buscou atender a, pelo menos, duas necessidades imediatas. Grosso modo, a primeira necessidade foi a de desfazer o tabu, ainda socialmente cultivado, acerca das temáticas do corpo. Já a segunda relaciona-se com um dos princípios basilares de educação linguística crítica, segundo o qual "todas as realidades sociais são construídas por meio de repertórios linguísticos e só podem ser desconstruídas e reconstruídas por meio deles" (PESSOA, 2018, p. 192). Para além de desfazer o “tabu” que subjaz aos construtos de gênero e sexualidade, ao longo do processo formativo, nosso grupo buscou problematizar a relação de tais construtos com a prática docente, refletindo sobre o papel crítico da/o professora/or frente às iniquidades que permeiam o cotidiano escolar.

Para tanto, tendo em vista que "cada objeto, contexto e realidade apresenta diferentes objetivos e demandas, guiados por diferentes protagonistas, imersos em discursos particulares e engajados em/com práticas situadas" (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 64), em um primeiro momento, foram analisadas as percepções iniciais das/os agentes de pesquisa acerca das categorias identitárias de gênero, sexualidade e sua possível relação com o ensino de línguas. Essa análise primária mostrou que a maioria das/os agentes concebia a linguagem como prática social e apresentava disposição docente para pensar as temáticas do corpo e também vinculá-las às suas futuras práticas pedagógicas. Diante disso, e com base nas experiências compartilhadas pelo grupo, busquei lançar reflexão sobre os seguintes questionamentos:

- 1) Como as/agentes problematizam os mecanismos de regulação social engendrados nas relações de gênero e sexualidade?

- 2) Como as questões de gênero e sexualidade refletem na prática docente e na vida pessoal das/os agentes?
- 3) Como são discursivamente produzidas as intersecções entre gênero, raça, classe, sexualidade e religião?

Antes de prosseguir com as últimas considerações, gostaria de ponderar que as perguntas que conduziram a construção desta pesquisa estão interconectadas e foram separadas somente por razões didáticas. Sendo assim, este texto dissertativo não se distancia, em larga escala, dos parâmetros de estratificação convencionalmente adotados em pesquisas inscritas no paradigma da modernidade, embora haja aqui a tentativa de provocar microrrupturas incumbidas em desestabilizar algumas convenções do universalismo científico. Um exemplo de microrruptura convocada diz respeito a não separação da teoria e prática, visto que as discussões acadêmicas foram mobilizadas junto à ocorrência das performances discursivas das/os agentes. Essa perspectiva parte do pressuposto de que “é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 164).

Além disso, as três perguntas suscitaram muito mais reflexões contingentes e provisórias do que respostas axiomáticas e definitivas. Estou certa de que as teorizações que foram construídas ao longo deste estudo caracterizam um constante "movimento [de incertezas], que, a despeito de suas considerações e desdobramentos, sempre fomentará mais perguntas do que respostas” (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 47). Aliás, sob uma ótica crítica e pós-moderna, ao invés de procurar soluções sólidas, somos sempre levadas/os a buscar outros questionamentos que possam inquietar ainda mais os nossos ensejos de pesquisa. Isso ocorre exatamente por não acreditarmos, enquanto linguistas aplicadas/os críticas/os, na inércia do mundo e, tampouco, na coesão das relações sociais nele estabelecidas. Assim, concordo com Urzêda-Freitas (2018, p. 47) quando o pesquisador diz que "o que importa é o percurso, e não as ditas “conclusões” ou “considerações finais” – pois o “final” não existe; é uma ficção”.

Isto posto, no que tange aos mecanismos de regulação social engendrados nas relações de gênero e sexualidade, foi possível observar que, dada a natureza iterável das enunciações (DERRIDA, 1991), muitos discursos que circulam na sociedade operam como tentativas de padronização das identidades dos indivíduos. Esses discursos, performados em todas as instâncias da sociedade (LOURO, 2008, 2010), se empenham em reiterar o princípio hegemônico da inteligibilidade cultural do gênero (BENTO, 2010; BUTLER, 2017), postulando perfis identitários de adequação social e recalçando as subjetividades das pessoas.

Entretanto, essas reflexões também indicaram que, ao contemplar as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto de formação docente, torna-se possível perceber que "as identidades hegemônicas e não hegemônicas precisam ser questionadas, visto que todas as estruturas vazam" (URZÊDA-FREITAS, 2018, p. 45), razão pela qual as identidades não podem ser lidas como categorias rígidas e estáveis. Ainda que os mecanismos de regulação social permaneçam entranhados em nossas vidas tanto dentro quanto fora da escola, o potencial subversivo da performatividade, condicionado pela possibilidade de transgredir sentidos culturalmente sedimentados (BUTLER, 2017; DERRIDA, 1991; URZÊDA-FREITAS, 2018), sustenta o fato de "que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas" (PENNYCOOK, 2016, p. 82, grifo no original).

A despeito da segunda pergunta de pesquisa, as experiências de prática docente compartilhadas pelas/os agentes mostraram que os construtos de gênero e sexualidade são, em grande escala, recorrentes na escola e, mais especificamente, em sala de aula, muito embora algumas pessoas acreditem na premência da neutralidade docente. Os exemplos dados pelas/os agentes acerca do Estágio Supervisionado trouxeram à tona dois pontos interessantes de reflexão: o primeiro ponto indicou que, muitas vezes, essa suposta neutralidade está atrelada à concepção hegemônica de identidades sociais, que, por sua vez, também encontra respaldo na ilusão da coerência do indivíduo; a segunda reflexão ajudou a constatar que, por meio de performances docentes mais problematizadoras, torna-se possível criar contextos enunciativos que abalam o *status quo* do que historicamente está posto como correto e natural.

Além disso, conforme indicaram os textos reflexivos, o nosso curso de formação produziu efeitos emancipatórios não apenas em relação à profissão docente das/os agentes, mas também em suas vidas privadas, afinal de contas, o gênero e a sexualidade estão em nossa vida social. Apesar de esta pesquisa retratar o contexto de um curso de aprimoramento docente, as discussões sobre gênero suscitam assuntos particulares, narrativas inéditas e, exatamente por isso, os cursos nessa direção precisam se construir sob a luz da alteridade, da escuta empática e da promoção de espaços de fala mais democráticos. Os efeitos que acarretam as ressignificações pessoais são, como já disseram outras/os pesquisadoras/es (BELTRÃO, 2019; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2018), elementares para a construção de um fazer docente mais comprometido com a justiça social, uma vez que é por meio das rupturas individuais que as mudanças nas performances discursivas podem ser vislumbradas.

Já as reflexões sobre a última pergunta, referente ao conceito de interseccionalidade, ajudam a pensar que, para que as opressões de gênero sejam combatidas, elas precisam ser nomeadas (RIBEIRO, 2019) e analisadas conforme a interação que estabelecem com outros

atravessamentos identitários, tais a como raça, a classe, a sexualidade, a religião etc. No meu entendimento, instigar a percepção sobre a interseccionalidade na formação de professoras/es de línguas, pode resultar na adesão de posturas menos pautadas em generalizações, bem como instigar a conscientização acerca dos privilégios de alguns grupos decorrentes, em grande medida, da consolidação da modernidade. Como avalia Moita Lopes (2016, p. 24) “apesar de a modernidade estar em crise agora, os discursos modernistas ainda circulam em nossas práticas sociais”. Tais discursos tentam passar a mensagem da história única, que, longe de dar conta da complexidade inerente à contemporaneidade, acabam segregando aquelas/es que não se enquadram nos parâmetros identitários da hegemonia.

A Linguística Aplicada Crítica, de natureza inter/transdisciplinar, se caracteriza como um espaço fluído e dinâmico, capaz de mobilizar teorias circunscritas em campos diversos do conhecimento, que corroboram a construção de uma agenda de pesquisa contingencial e adaptável a contextos locais. Não por acaso, tais ensejos teóricos contribuíram para a idealização de um espaço colaborativo em que as “verdades” excludentes sobre gênero e sexualidade, notadamente performadas no imaginário social, fossem desestabilizadas.

Por fim, é importante salientar que, embora seja necessário engendrar os temas da diversidade na formação de professoras/es de língua, isso não retira a responsabilidade de outras instâncias sociais, sobretudo aquelas ocupadas por representantes políticas/os, em relação ao combate à homo/transfobia, bem como ao machismo, num contexto mais amplo:

O Estado brasileiro precisa entender o que é violência de gênero, o que é homofobia, o que é transfobia. Os gestores públicos precisam se formar. Precisamos de políticas públicas. Não basta fazermos cursos de formação para os professores dos ciclos fundamental e básico. (BENTO, 2017, p. 161).

As/os gestoras/es públicas/os, assim como as/os professoras/es, precisam se (in)formar acerca das opressões causadas pelo gênero a fim de que haja mais engajamento na criação de políticas públicas. Além disso, há a necessidade de advogar em favor de um feminismo interseccional que rompa as fronteiras da academia, espreado-se para todas as esferas da atividade humana. Conforme adverte a socióloga Berenice Bento:

Manejamos, em nossas pesquisas e ativismos, as categorias sexualidades, gêneros e raças, mas estou convencida de que essas são categorias de pouca força compreensiva se as considerarmos isoladamente e sem pensá-las nos marcos do debate sobre justiça social. (BENTO, 2017, p. 37).

Considerar as categorias de identidade social de maneira isolada é ser complacente com as verdades universais tão evocadas na construção de pesquisas inscritas no paradigma

da modernidade. O processo de des/re/construção epistemológica só tem início, de fato, quando as ações são condizentes com a aceitação do caráter interseccional das identidades, ao passo que estas não estão imunes à complexidade da conjuntura histórica da qual fazem parte. Assim, politizar as nossas pesquisas é um ato subversivo na medida em que o próprio conhecimento é tomado como tal. O fato é que a pesquisa acadêmica que se envereda por temáticas do corpo tem sido constantemente ameaçada – seja com cortes financeiros ou mesmo através da postulação de teses embasadas em princípios religiosos – pelas mesmas pessoas que insistem que o gênero, em vez de identidade, é uma ideologia. Nesse cenário polarizado, em que, paradoxalmente, as incertezas em relação ao futuro são as nossas únicas certezas, cabe a nós resistir com responsabilidade e comprometimento ético, agindo pelas fissuras (PESSOA, 2019a) que emergem das práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.
- AHEARN, Laura M. Language and agency. *Annual review of anthropology*, v. 30, n. 1, p. 109-137, 2001.
- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ALVES LOPES, Carlos Eduardo. *Problematizando concepções praxiológicas de professores de inglês em formação universitária*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ARMENGAUD, Françoise. *A Pragmática*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Sousa Filho Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Editora Zahar: 2011.
- BELTRÃO, Márcio Evaristo. *Políticas educacionais para gênero e sexualidade em Mato Grosso: um estudo crítico do discurso*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- BENTO, Berenice. As tecnologias que fazem os gêneros. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, n. 1, 2010. Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. Curitiba: UTFPR, p. 1-13.
- BENTO, Berenice. O que pode uma teoria? estudos transviados e a despatologização das identidades trans. *Revista Florestan*, n. 2, p. 46, 2014.
- BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 137-146.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. *Homofobia e Educação: um desafio do silêncio*. Brasília: Editora UNB, 2009.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pósmodernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.11, p.11-42, 1998.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 15. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais*. Rio de Janeiro. Bazar do Tempo. 2019. p. 213-230.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo.; VIEIRA, Marília Silva. Autopercepção sociolinguística acerca de itens lexicais em uma comunidade de práticas gay. In: VIEIRA, Marília Silva; BONAFIM, Alexandre. (Org.). *Problematizações e debates em língua e literatura*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 1, p. 97-106.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo.; OLIVEIRA, Hélio Frank de. Gênero no âmbito acadêmico: performance narrativa de uma aluna do curso de matemática. *Revista Ícone*, v. 10, n. 1, p. 15-29 2019a.

CAPPARELLI et al. Problematizando identidades de gênero e sexualidade a partir de narrativas de uma professora de línguas. *Revista Gláuks* (UFV), v. 18, p. 242-259, 2018.

CAPPARELLI, Camila dos Passos Araujo; OLIVEIRA, Hélio Frank de. Pesquisa-ação como opção crítico-metodológica para a problematização de verdades em contexto de formação de professoras/es de língua. In: OLIVEIRA, Hélio Frank de. et al. (Org.). *(Inter)cultura e Lingua(gem)*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019b.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA. (Org.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Linguística aplicada e transdisciplinaridade. In: FREIRE, Maximina Maria; BRAUER, Karin Cláudia Nin; AGUILAR, Gabriel Jimenez. (Org.). *Vias para a pesquisa: reflexões e mediações* (e-book). 1. ed. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4 th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. Assinatura Acontecimento Contexto. In: DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 349-373.

ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Comunidades de práticas: lugar onde cohabitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 93-107.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6, n. 2, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Sobre feminismo, sobre racismo, sobre tudo: desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco. *Calidoscópio*, vol. 15, n. 2, p. 305-316, 2017.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. São Paulo: Artmed, 1997.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Tradução de Larissa Pelúcio. *Revista Contemporânea*, UFSCAR, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul/dez. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

- JORDÃO, Clarissa Meneses. Conversa com Clarissa Meneses Jordão. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Org). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-92.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MISKOLCI, Richard. (Org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo Annablume, 2012.
- KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.
- LEFFA, Vilson José. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Org). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 275-386.
- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
- LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana; FONTANA, Beatriz. (Org.) *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 109-128.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*. vol. 45, n.157, p. 486-507, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições* [online]. vol.19, n.2, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 203-213.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MATEUS, Elaine. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Org). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 145-174
- MELO, Glenda Cristina Valim de; ROCHA, Luciana Lins. Linguagem como performance: discursos que também ferem. *Coleção em Mestrado em Linguística, Discurso Sentido e Ação*, 2015.
- MENESES, M. P. G. *Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial*. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 23-27.

MEOTTI, Juliane Prestes. *Práxis pedagógica decolonial: possibilidades e vivência na escola Pireneus*. Trabalho de conclusão de curso. (Pós-graduação lato sensu em transdisciplinaridade e interdisciplinaridade na educação) – Universidade Estadual de Goiás, Pirenópolis, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*. n. 27. Rio de Janeiro: EdUFF, 2009. p. 33-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trab. linguist. apl.* 2010, vol.49, n.2, p. 393-417.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contexto de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p.227-247.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MIGNOLO, Walter. *Gênero y descolonialidad*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. Belo Horizonte: Autênciã Editora, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2016, vol.97, n.247, p.552-569.

OLIVEIRA, Hélio Frank. *Esculpindo a profissão docente*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2017.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Discurso e identidade/s: diálogos e interfaces nos processos de ensino, aprendizagem e formação docente. In: HOLANDA, Janete Abreu; CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. (Org.). *Linguagens, identidades e ensino: diálogos e interfaces*. Cidade de Goiás: UEG, 2018.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 119-128.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Nova Iorque: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 67-84.

PEREIRA JUNIOR, L. C. Educar é argumentar. *Revista Língua Portuguesa*, ano 8, n. 88, p. 37-42, 2013.

PESSOA, Rosane Rocha. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trab. Ling. apl.* Campinas, vol. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.

PESSOA, Rosane. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (Org.). *Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a. p. 35-53.

PESSOA, Rosane Rocha. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: Walkyria Magno e Silva; Wagner Rodrigues Silva; Diego Muñoz Campos. (Org.). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2019b, v. 1, p. 173-186.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *DELTA [online]*. 2007, vol.23, n.1, pp.1-26.

RAJAGOPALAN, Kanavillil . *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 149-155.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Porto das Letras*, v. 4, p. 174-202, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Prefácio à edição brasileira. In: DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Luciana Lins. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. *Cadernos, tranças, flechas e atabaques: a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa*. (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Práxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos* [24 de outubro. 2013]. Brasília, DF. IN: Tempus, actas de saúde colet. Jun. p. 331-338. 2014.

SOUZA, Eloisio Moulin de; CORVINO, Márcia de Mello Fonseca; LOPES, Beatriz Correia. Uma Análise dos Estudos sobre o Feminino e as Mulheres na Área de Administração: a Produção Científica Brasileira entre 2000 a 2010. *Revista O&S*, Salvador, v.20 - n.67, p. 603-621, Novembro/Dezembro, 2013.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O Professor de Inglês e os Letramentos do Século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Zeggio.; HALU, Regina Célia. (Org.). *Formatação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 285-298.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Pensares em Revista*. São Gonçalo, n. 15, p. 162-172, 2019.

SILVA, Daniele Gonçalves da. *Charges: um olhar estereotipado dos professores*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 251-261.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; PESSOA, Rosane Rocha. Discursos de identidades, ensino crítico de língua e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, Elaine Fernandes; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 365-396.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. *Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu* [online], n.17-18, p.81-103, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A: Atividade de estágio elaborada pelo professor regente



Estudos Semânticos e Pragmáticos da Língua Portuguesa

Prof. [REDACTED]

Atividade 4 – Performatividade e Teoria *Queer*

Nome: _____
 Nome: _____

01). Livia e Hall (2010, pp. 115-117) mostram que a questão da referencialidade dos dêiticos abre uma ampla discussão sobre a subjetividade, o que auxilia no entendimento da proposta de volta da performatividade à Linguística. Explique esta relação entre os dêiticos e a subjetividade, servindo-se também dos estudos que fizemos anteriormente (ARMENGAUD, 2006; FIORIN, 2010; WILSON, 2008).

02). Há uma outra questão importante, segundo Livia e Hall (2010, pp. 117-119), para a compreensão da proposta da volta da performatividade à Linguística, que é a da construção do real a partir de categorizações linguísticas. Apresente e explique esta questão, conforme ela é tratada no texto debatido (LIVIA; HALL, 2010).

03). Ao explicar a importância da noção de performatividade de gênero, proposta por Judith Butler, Livia e Hall (2010, p. 121) escrevem que os “linguistas não terão problemas em reconhecer o termo *performatividade* como austiniano, ou em vincular sua origem ao pequeno, porém vigoroso, livro de Austin, *Quando dizer é fazer: palavras e ações*”. Assim, para a compreensão global do texto de Livia e Hall, é preciso conhecer os principais conceitos teóricos apresentados por Austin e, depois, desenvolvidos por Searle. Apresente e explique os principais conceitos da Teoria dos Atos de Fala, conforme a estudamos (ARMENGAUD, 2006; FIORIN, 2010; WILSON, 2008), que são importantes para a compreensão da performatividade de gênero.

04). Porque, seguindo a argumentação de Livia e Hall (2010), a elocução “É uma menina!” é um performativo? Elocuções como “Homem não chora!”, “Mulher no volante, perigo constante” e “Menino não brinca de boneca” são também performativos de gênero? Explique a sua resposta.

Referências

ARMENGAUD, F. *A pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. [org.] *Introdução à linguística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

LIVIA, A.; HALL, K. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. [org.] *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

ANEXO B: Foder de divulgação do curso

CURSO COMPLEMENTAR
COM CERTIFICAÇÃO DE HORAS

**ESTUDOS DA
LINGUAGEM E
IDENTIDADES
SOCIAIS**

Encontros semanais
às sextas-feiras
das 14h às 16h

Inscrições até 09 de abril

Mais informações:
camila.capparelli@hotmail.com
62. 9 9944-9067 

 **POSLLI**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM, LINGÜÍSTICA E INTERCULTURALIDADE

 **Câmpus
Core Corelino**

 **Universidade
Estadual de Goiás**

 **FAPEG**
FUNDAÇÃO DE APOIO E PESQUISA
DO ESTADO DE GOIÁS

ANEXO C: Termo de consentimento livre e esclarecido**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADOR(A)
DA PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Construções discursivas sobre gênero e sexualidade: problematizando o ensino de língua portuguesa”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) por Camila dos passos Araujo Capparelli sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis prós e contras decorrentes de minha participação. A pesquisadora me assegurou de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____.

Nome e Assinatura do(a) participante: _____.

ANEXO C: Exemplo de questionário de identificação preenchido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

1- Nome:

2- Data de nascimento:

17/02/1995

3- Classe social:

Média baixa

4- Identificação racial/étnica:

Branca

5- Estado civil:

Solteira

6- Cidade onde reside:

Itabera - Goiás

7- Sexo:

Feminino

8- Identidade de gênero:

Mulher

9- Identidade sexual:

Hetero

10- Possui alguma crença religiosa e/ou participa de alguma instituição?

Cristão

11- Está cursando qual período/ano do curso de Letras?

7º período

12- Já atuou ou atua como professor/a? Se a resposta for positiva, descreva como foi essa experiência.

Não

ANEXO D: Exemplo de questionário inicial preenchido



Câmpus
Cora Coralina



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE

Curso: Aperfeiçoamento em estudos da linguagem e identidades sociais

Pesquisadora proponente: Camila dos Passos Araujo Capparelli

Supervisor: Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira

Nome: _____

Nome fictício: Exame

Questionário Inicial

- 1- O que você entende por categorias de *gênero e sexualidade*? São categorias diferentes?
- 2- Em sua opinião, o gênero e a sexualidade das pessoas se relacionam com questões de opressão?
- 3- Em seu ponto de vista, as questões sobre gênero e sexualidade têm ligação com o ensino de línguas? Comente.
- 4- O/A professor/a deve se preocupar com as questões sociais mais amplas e trabalhar-las em sala de aula? Comente.
- 5- Você já trabalhou ou pretende trabalhar em suas aulas temas relacionados às diversidades? Explique/comente.
- 6- Por que decidiu participar deste curso? Quais são suas expectativas?

① No meu ponto de vista o gênero está relacionado a identificação da pessoa, se esta se considera um homem ou uma mulher, não se restringindo ao biológico. Já a sexualidade é referente a identificação sexual em relação com o outro, ou seja o interesse por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto.

② Quanto a opressão, acho que é muito presente em ambos os casos (gênero e sexualidade), pois é tradicionalmente imposto aos pessoas que elas se relacionem com pessoas do sexo oposto e aceitem, apenas, o sexo biológico.

③ Em minha opinião as questões de gênero e sexualidade podem se relacionar com o ensino de línguas, pois é necessário envolver questões sociais no ensino, para que os alunos compreendam, por meio de um ensino contextualizado, compreender e explicar a diversidade de um país de sul.

- ④ Eu acho muito pertinente que os professores trabalhem a diversidade em sala de aula, pois muitos pensos denominam o preconceito por falta de informação e conhecimento.
- ⑤ Com o conhecimento que adquiri até o momento, pretendo, quando eu estiver em sala de aula, trabalhar frequentemente as diversidades, com um ensino contextual, para que os alunos consigam aprender, continuamente, sobre as diferenças sociais enquanto for aplicado os conteúdos curriculares.
- ⑥ Eu decidi partir por este curso para adquirir e poder repassar mais informações e conhecimentos sobre as diversidades.

ANEXO E: Exemplo de texto reflexivo produzido ao final do curso

João, 29 anos, estudante do curso de Letras

Como participante do curso complementar “Estudos da linguagem e identidades sociais”, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos em relação a linguagem, o que foi bastante proveitoso para mim, já que é uma das linhas de pesquisas que mais gosto dentro do curso de letras; e também consegui com o curso aprofundar em questões sobre gênero e sexualidade. Durante o curso pude realizar várias reflexões sobre como levar as questões de gênero para sala de aula, e como fazer isso em uma abordagem produtiva. Também realizei reflexões pessoais, de como é de certo modo libertador conhecer mais sobre sexualidade e gênero, libertador perante aos dogmas da sociedade em relação ao que é ser hétero e qual comportamento é aceitável para tal. Os debates com os professores convidados e os participantes do curso ajudaram a desenvolver e pensar mais profundamente sobre como a linguagem carrega suas ideologias, sendo capaz tanto de reafirmar a opressão como tornar mais livre aquele a quem ela se destina na comunicação. As trocas que os diálogos me proporcionaram fizeram-me pensar mais a respeito de muitas categorias.